



## Beden Eğitimi Öğretmenliği ve Sertifika Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğretim Stilleri\*

### Teaching Styles Used by Teacher Candidates Studying in Physical Education and Alternative Teacher Certification Programs

Günay YILDIZER\*\*, İlker YILMAZ\*\*\*, Dilek YALIZ SOLMAZ\*\*\*\*, Deniz ŞİMŞEK\*\*\*\*\*

• *Geliş Tarihi:* 21.03.2017 • *Kabul Tarihi:* 31.05.2017 • *Yayın Tarihi:* 31.01.2018

**ÖZ:** Bu çalışmada pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği programında öğrenim gören aday beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin alana özel öğretim stillerini kullanma tercihleri, düzeyleri ve stillere ilişkin değer algıları öğretmenlik eğitim programı ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmaya pedagojik formasyon sertifika programından 182 öğretmen adayı ve Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü'nün son sınıfında öğrenimlerine devam eden 187 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada "Beden Eğitimi Öğretmenleri Öğretim Stilleri Değer Algıları Anketi (BEÖÖSDAA)" ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel istatistik yöntemleri, MANOVA ve Ki-Kare testleri ile çözümlenmiştir. Her iki grupta da öğretmen merkezli stillerin en yüksek kullanım düzeyine sahip ve en fazla değer verilen stiller olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların cinsiyetlerine göre öğretim stilleri kullanma düzeyi ve stillere verilen değer arasında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmezken, eğitim görülen program anlamlı fark oluşturmuştur. Katılımcıların öğretim stillerini kullanma tercihleri incelendiğinde ise, öğretmenlik eğitim programlarında yer alan katılımcıların, formasyon sertifika eğitiminde yer alanlara göre "Komut" ve "Alıştırma" stilleri dışında kalan tüm stilleri anlamlı biçimde daha fazla tercih etmişlerdir. Beden eğitimi öğretmeni mesleki gelişimi ve öğretim programlarının etkin biçimde uygulanması açısından öğretmenlik sertifika programlarının alana özel öğretim yöntemlerine yönelik uygulamalara odaklanması ve alan uzmanlarının programlara destek sağlaması önerilebilir.

**Anahtar sözcükler:** Öğretmen eğitimi, pedagojik formasyon, beden eğitimi, öğretim stilleri, öğretim yöntemleri

**ABSTRACT:** In this study, the physical education and sport teacher candidates', studying in physical education teaching program and alternative teacher certification program, use of teaching styles and their value perceptions of teaching styles by teacher education program and gender were examined. Participants were 182 teacher candidates in an alternative teacher certification program and 187 teacher candidates in the physical education and sport teaching department. "Physical education Teachers' Use of Teaching Styles and Perceptions of Styles Questionnaire" was used as the data collection tool. The data were examined by descriptive statistics, MANOVA and Chi-square tests. Teacher-centered approaches were mostly used and mostly valued styles for both groups. Although the gender did not affect the use and value of styles perceptions, the teacher education program affected them. The examination of the participants' using preferences of teaching styles revealed that the participants in physical education department prefer to use all styles more except for "Command" and "Practice" styles comparing to the participants in the alternative teacher certificate. It is suggested that the instructors should focus on the implementations of special teaching methods and subsidize alternative teacher certification programs by field expert for professional development of physical education teacher and designate instructional programs efficiently.

**Keywords:** Teacher education, alternative teacher certification, physical education, teaching styles, teaching methods

\* Bu araştırma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Komisyonu'nun 19.06.2015 tarihli, 11/34 sayılı kararı ile kabul edilen, 1506S509 no.lu proje kapsamında tamamlanmıştır.

\*\* Araş. Gör., Anadolu Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, 26555 Tepebaşı Eskişehir, e-posta: gunayyildizer@anadolu.edu.tr (ORCID: 0000-0002-4292-2156)

\*\*\* Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, 26555 Tepebaşı Eskişehir, e-posta: ilkery@anadolu.edu.tr (ORCID: 0000-0003-4101-7223)

\*\*\*\* Yrd. Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, 26555 Tepebaşı Eskişehir, e-posta: dilekyaliz@anadolu.edu.tr (ORCID: 0000-0003-0497-215X)

\*\*\*\*\* Yrd. Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, 26555 Tepebaşı Eskişehir, e-posta: ds@anadolu.edu.tr (ORCID: 0000-0003-1523-0127)

## 1. GİRİŞ

Eğitimin temel amacı, toplumu oluşturan bireyleri istendik yönde yetiştirmek ve geliştirmektir. Eğitim hedefleri, ülkelerin yetiştireceği insan modellerine ve ülkenin eğitim felsefesine göre seçilerek amaca göre düzenlenir (Ertürk, 2013). Eğitimin hedeflerine ulaşmak için eğitsel etkinliklerinin yoğun olarak sürdürüldüğü okullarda öğretmenler en önde gelen uygulamacılardır. Bu rolleriyle öğretmenler, eğitim sürecinin başarıya ulaşmasında ve istenilen kazanımların öğrenciler tarafından elde edilmesinde büyük bir sorumluluğa sahiptir. Bu kapsamda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayan, öğretmen yetiştirme sürecinin niteliği önemlidir.

Kuşkusuz alanına hâkim, etkili bir öğretmenin yetiştirilmesi süreci; günümüzün gereksinimlerini karşılamada ve öğrenci başarısı üzerinde anahtar role sahiptir (Kirk, MacDonald ve O'Sullivan, 2006). Uluslararası alanyazın incelendiğinde öğretmen eğitimi programları için belirli standartların oluşturulduğu (Association of Teacher Education [ATE], 2006) ve öğretmen adaylarının bu standartları sağlamadan mesleğe adım atmadıkları görülmektedir. Türkiye’de ise öğretmen eğitiminde standart geliştirme konusu son yıllarda öncü çalışmalar ile alana özgü biçimde teşvik edilmektedir (Avşar, 2012). Öğretmenlerin yetiştirilmesinde eğitim fakültelerinde yürütülen süreçlerin alternatifi olan formasyon programları gibi kısa süreler, öğretmen yetiştirilmesinde nitelik açısından standartların göz ardı edilmesi sorununu beraberinde getirmiştir.

Türkiye’de mevcut öğretmen yetiştiren programlarla birlikte “Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı” açılarak öğretmenlik alanıyla ilgili bölüm mezunlarının öğretmen olmasının önü açılmıştır. Malow-Iroff, O’Connor ve Bisland (2007) formasyon programlarının temel amacının hızlı bir şekilde öğretmen yetiştirilmesini sağlamak olarak vurgulamaktadır. Öğretmenlik alternatif sertifika programının hızlı bir eğitim sürecini kapsaması ve öğretmen yetiştirme programlarının süresinin de öğretmen niteliği açısından önemli olması öğretmen niteliği açısından tartışmaları da beraberinde getirmektedir (Taneri ve Ok, 2014). Postareff, Lindblom-Ylänne ve Nevgi (2007) öğretmen yetiştirme programlarında yer alan pedagojik eğitimi süre açısından eleştirmiş, gelişmiş ve karmaşık öğretme stratejilerinin öğretmenler tarafından benimsenmesi için uzun bir zamanın gerekliliğine vurgu yapmıştır. Öğretme stratejileri gibi, öğretmenlerin kullandıkları özellikler olan yaklaşım, yöntem ve teknikler, istenilen kazanımların öğrencide ortaya çıkmasında önemli öğretici özellikleri olarak gösterilebilir ve bunlar arasında daha karmaşık olanların öğretmenler tarafından benimsenmesi için gereken eğitsel zamanında göz önünde bulundurulması gerekir.

Türkiye’de sertifika programı kapsamında yetiştirilen aday öğretmenlerin alan uygulamalarına dönük niteliklerini arttırmak için bir takım düzenlemeler yapılmıştır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK, 1998) formasyon programlarının eğitim bilimleri alan dersleri ağırlıklı olduğunu ve öğretmenlerin alanlarındaki uygulamalarda yetersiz kaldığı sonucuna vararak bir revizyona gitmiştir. Daha sonra 2006-2007 akademik yılından itibaren öğretmen yetiştirme programlarından mezun olan öğretmenlerin alanlarında daha etkin olmalarını sağlayacak şekilde yenilikler getirilmiştir. Programların %50 alan bilgisi, %30 meslek bilgisi ve %20 genel kültür bilgisini aday öğretmenlere aktaracak şekilde revize edilmiştir (YÖK, 2007). Ancak yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde ortaya çıkan ve daha karmaşık olan öğretim yöntem ve stratejilerinin, pedagojik formasyon programı kapsamında öğretmen adaylarına kazandırılması için gerekli zamanı göz önüne alan bir revizyon yapılmamıştır. Buna rağmen Yükseköğretim Kurulu’nun pedagojik formasyon programları için yürürlüğe koyduğu revizyonlar öğretmenlik meslek bilgisinin ve bunun içerisinde yer alan, alana özgü öğretim yöntem ve tekniklerinin çağın gereksinimlerini yakalayan bir neslin yetiştirilmesi için ne kadar değerli olduğunun örnekleridir.

Genel eğitim çerçevesinde yapılan alan uygulamaları incelendiğinde, davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma doğru gerçekleşen paradigma değişiminin temelinde öğrencilerin bilgiye ulaşmaları ve keşfetmelerini sağlayan öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin çağın gereksinimleri karşılama yatmaktadır (Boghossian, 2006; Cooper 1993). Bu kuram ışığında gelişen yöntem ve yaklaşımlar ile öğrenenlerin etkin katılımcılar olduğu, bilginin doğasına ve kendi gerçekliklerine ulaşmaya çalıştıkları öğrenme ortamlarının oluşturulması beklenir. İnsan hareketlerini temel alan ve fiziksel olarak aktif bir öğrenme ortamı içerisinde bireyin sağlığının, motor hareket becerilerinin, sosyal becerilerinin ve kendini gerçekleştirme yönelik becerilerinin gelişimini hedefleyen beden eğitimi alanındaki uygulamalar da genel eğitim çerçevesinde görülen bu değişimden etkilenmiştir. Metzler'in (2005) belirttiği üzere beden eğitimi öğretiminde kullanılan modellerin gelişimi de bu yönde olmuştur. Beden eğitimi alanyazını incelendiğinde sıklıkla araştırıldığı görülen yöntem, teknik, strateji ve stil kavramları Mooston ve Ashworth (2002) tarafından kapsamlı bir şekilde ele alınarak sistematik biçimde düzenlenmiştir. Genel eğitim alanyazınında yöntemler olarak ele alınan bu yapılar, beden eğitimi alanyazınında öğretim stilleri olarak değerlendirilir. Beden eğitimi alanyazınında "Öğretim Stilleri Yelpazesi" olarak adlandırılan bu kapsamlı çalışma, sunuş yollu ve öğreten merkezli öğretim stilleri ile buluş yollu ve öğrenci merkezli öğretim stillerini öğreten merkezli den öğrenen merkezliye doğru sıralamıştır. Sunuş yolunda (A) Komut, (B) Alıştırma, (C) Eşli çalışma, (D) Kendini denetleme ve (E) Katılım olmak üzere beş stil yer alırken; buluş yolunda (F) Yönlendirilmiş buluş, (G) Problem çözme: tek doğru, (H) Problem çözme: farklı yolların üretimi, (I) Öğrencinin tasarımı, (J) Öğrencinin başlatması, (K) Kendi kendine öğretme olmak üzere altı stil yer almaktadır (Mooston ve Ashworth, 2002). A stilinde karar verme süreçlerinde öğreten daha etkin bir rol üstlenirken, K stiline doğru ilerledikçe karar verme sürecinde öğrenenin de sorumluluğu artmaktadır.

Öğretim stilleri yelpazesinin oluşturulduğu ilk dönemlerde A stilden K stiline doğru bir gelişimin daha verimli çıktılar oluşturacağı vurgusu yapılırken, Byra (2000) kapsamlı çalışmasında her bir stilin farklı bir öğrenme hedefine ulaşmada ya da farklı ders içeriklerinin etkili yürütülmesinde önemli olduğunu vurgulamıştır. Böylece stillerin birbiri arasında kıyaslanmasını ve A stilden K stiline doğru bir gelişimi ön gören ilk dönem çalışmalarından, stiller arasında bir kıyaslama olmadan amaca yönelik olarak her bir stilin önemli işlev gösterdiğini vurgulayan bir döneme geçilmiştir (Sicilia-Camacho ve Brown, 2008). Özetle, bu stillerin tamamı geniş bir kapsama sahip olmakla birlikte farklı eğitsel hedeflere ulaşmak için öğretmenler tarafından uygulanacak yolları ele alan yöntem ve teknikleri kapsamaktadır. Bu açıdan beden eğitimi öğretmenlerinin niteliksel gelişimlerinde stilleri kullanacak biçimde donanımlı olmaları alan açısından önemlidir.

Beden eğitimi öğretim stilleri üzerine yapılan çalışmalarda stilleri kullanma düzeyleri ve stillere yönelik bakış açılarının farklı gruplar üzerinde incelendiği görülmektedir. Bu çalışmaların, stilleri kullanma düzeyleri ve stillere ilişkin değer algılarını belirlemede beden eğitimi öğretmenlerine (İnce ve Hünük, 2010; Kulinna ve Cothran, 2003; Sympas, Digelidis, ve Watt, 2016) ve beden eğitimi öğretmen programlarında öğrenim gören öğrencilere odaklandığı görülmektedir (Parker ve Curtner-Smith, 2012; Saraç ve Muştı, 2013). Araştırma sonuçları beden eğitimi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öğreten merkezli ve sunuş yollu stilleri daha fazla benimsediklerini ortaya koymaktadır (Jaakola ve Watt, 2011; Saraç ve Muştı, 2013). Demirhan ve diğerleri (2008), beden eğitimi öğretmenlerinin ders aktarımında en sık kullandıkları yöntemlerin öğreten merkezli yöntemler olduğunu çalışmalarında vurgulamışlardır. Öğretim stilleri yelpazesi üzerine yapılan çalışmalar sadece beden eğitimi dersi ile sınırlı kalmıştır. Beden eğitimi öğretmenleri ile pedagojik açıdan benzerlik gösteren antrenörler arasında da öğretim stilleri yelpazesinin araştırmacılarca çalışıldığı görülmektedir (Hewitt ve Edwards, 2013). Spor eğitimi alanyazını için önemi daha öncede vurgulanan (Franks, 1992) ve özel alan uygulamalarını geniş bir yapıda yansıtan öğretim stilleri

yelpazesinin öğretmenler tarafından benimsenmesi öğrencilerin kazanımlara en iyi şekilde ulaşması için büyük önem taşımaktadır (Mooston ve Ashworth, 2002). İnce ve Hünük (2010) beden eğitimi öğretim programı amaçları ile çıktılarının uyumlu olması için stillerin kritik öğretmen özellikleri olduğunu vurgulamışlardır.

Bu bilgiler ışığında, “Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı” ile öğretmen olmaya hak kazanan adayların, beden eğitimi alanına özgü olan öğretim stillerini kullanma tercihleri, düzeyleri ve bu stillere ilişkin değer algılarının incelenmesi ve ilgili bölümden mezun olan öğretmen adayları ile öğretim stillerini kullanma tercihleri, düzeyleri ve bu stillere ilişkin değer algılarının karşılaştırılması beden eğitimi öğretmen niteliği açısından değer taşımaktadır ve alanyazında bu boşluğu dolduracak bir çalışmaya rastlanmamıştır. Beden eğitiminde kullanılan 11 öğretim stilini kullanma düzeyi ve bu stillere verilen değer açısından öğretmenlik sertifika programında yer alan öğretmen adayları ile beden eğitimi ve spor öğretmenliği programında yer alan öğretmen adayları arasındaki farklılıklar ve benzerlikler ilk defa bu çalışma ile ortaya konulmuştur. Araştırmanın temel amacı öğretmenlik formasyon sertifika programına katılan ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği programının son sınıfında öğrenim gören aday beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin beden eğitimi öğretim stillerini kullanma tercihleri, düzeyleri ve bu stillere ilişkin değer algıları incelenmektir. Bu amaca ulaşmak için çalışmanın ele aldığı araştırma soruları şu şekildedir;

- 1) Öğretmenlik formasyon programına beden eğitimi alanından katılan öğretmen adaylarının öğretim stilleri kullanma düzeyleri ve stillere ilişkin değer algıları nedir?
- 2) Beden eğitimi ve spor öğretmenliği programına kayıtlı öğretmen adaylarının öğretim stilleri kullanma düzeyleri ve stillere ilişkin değer algıları nedir?
- 3) Öğretmen adaylarının cinsiyet ve öğretmenlik eğitimi aldıkları grup değişkenleri öğretim stillerini kullanma düzeyi ve bu stillere ilişkin değer algıları üzerinde etkili midir?
- 4) Öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimi aldıkları grup öğretim stillerini kullanma durumlarını (kullananlar ve kullanmayanlar) etkilemekte midir?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma araştırmacıların anket yoluyla katılımcıların belli bir konuya yönelik görüşlerini topladıkları ve bu görüşleri gruplar arasında karşılaştırmalarını sağlayan niceliksel araştırma modellerinden, nedensel karşılaştırma modelindedir (Fraenkel, Wallen, ve Hyunn, 2012).

### 2.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın araştırma grubunu, YÖK'ün İç Anadolu bölgesinde yer alan 4 farklı üniversitesinin (Anadolu Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi) Eğitim Fakültelerinde pedagojik formasyon sertifika eğitimine katılan 182 öğretmen adayı ve 5 farklı üniversitenin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Programı'nın son sınıfında öğrenimlerine devam eden 187 öğretmen adayı oluşturmuştur. Beden eğitimi ve spor bölümünde yer alan katılımcıların 89'u kadın ve 98'i erkektir. Öğretmenlik sertifika programında yer alan katılımcıların ise 68'i kadın ve 114'ü erkektir. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencileri için araştırmanın konusu olan beden eğitimi öğretim stillerinin aktarıldığı özel öğretim yöntemleri I ve II derslerini tamamlamış olmaları ve öğretmenlik uygulaması dersini almış/alıyor olmaları ölçüt olarak belirlenirken, öğretmenlik formasyon grubunu oluşturan öğrenciler içinde derslerin tamamlanması ve öğretmenlik uygulaması dersini almış/alıyor olmaları kriter olarak

belirlenmiştir. Araştırmacıların da aynı bölgede görev yapıyor olmasından dolayı ve ulaşım kolaylığı nedeniyle İç Anadolu Bölgesindeki üniversiteler kasıtlı olarak seçilmiştir. Katılımcıların mezun oldukları ve öğrencisi oldukları bölümlere göre dağılımları cinsiyet değişkenine bağlı olarak Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1: Çalışma grubunun üniversite bölümlerine ve cinsiyete göre dağılımı**

Bölüm	Cinsiyet		Toplam (n)
	Kadın (n)	Erkek (n)	
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	89	98	187
Öğretmenlik Formasyon Sertifikası Grubu	68	114	182
Antrenörlük Eğitimi Bölümü	25	60	85
Rekreasyon Eğitimi Bölümü	27	22	49
Spor Yöneticiliği Bölümü	16	32	48

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu” ve “Beden Eğitimi Öğretmenleri Öğretim Stilleri Değer Algıları Anketi (BEÖÖSDAA)” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

#### 2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler ve “Öğretmenlik Formasyon Sertifikası Programı”na katılan aday öğretmenler hakkında bilgi toplamak amacı ile araştırmada inceleme konusu olan mezun olunan/öğrenim görülen bölüm, cinsiyet, özel öğretim yöntemleri I-II derslerini tamamlama durumu ve öğretmenlik uygulaması dersini almış/alıyor olmaları ile ilgili sorulardan oluşmaktadır.

#### 2.3.2. Beden eğitimi öğretmenleri öğretim stilleri değer algıları anketi (BEÖÖSDAA)

Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının tercih ettikleri öğretim stilleri ve stillere ilişkin değer algıları, Kulinna ve Cothran (2003) tarafından geliştirilen, Türkçe uyarlaması İnce ve Hünük (2010) tarafından yapılan BEÖÖSDAA uygulanmıştır. Ankette her bir öğretim stiline ait bir senaryo ve bunlara ilişkin 5’li Likert (Hiç, Nadiren, Ara sıra, Sıklıkla, Her zaman) ölçeğinde cevaplanabilen 4’er soru yer almaktadır. Birinci soruda ilgili öğretim stilini kullanma düzeyi “Bu yöntemle beden eğitimi dersini işlemekteyim” sorusu ile belirlenmektedir. Likert tipi bu soruya verilen cevaplar katılımcıların stillere yönelik kullanım düzeyini yansıtmaktadır. Ayrıca “Hiç” cevabı kullanılmıyor, “Nadiren”, “Ara sıra”, “Sıklıkla”, “Her zaman” cevapları ise kullanıyor şeklinde kodlanarak, her bir stile ilişkin kullanım tercihleri belirlenmiştir. Diğer üç soruda ise aday öğretmenlerin 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 değer algıları sorgulanmaktadır. Eğlence, öğrenme ve motivasyon algılarına yönelik üç soruya verilen cevapların toplamı ile katılımcıların bir stile yönelik değer algıları belirlenmiştir. Toplamda 11 öğretim stiline yönelik katılımcıların kullanım düzeyi, değer algıları ve kullanma tercihleri belirlenmiştir. Ölçüm aracının Türkçe’ye uyarlandığı çalışmada madde faktör yükleri 0.79 ile 0.89 arasında değişirken, aracın güvenilirliğini yansıtan iç tutarlılık değerlerinin 0.86 ile 0.95 arasında olduğu belirtilmiştir (İnce ve Hünük, 2010). Beden eğitimi aday öğretmenleri üzerinde daha önce yapılan çalışmada (Cengiz ve Serbes, 2012) ise madde faktör yüklerinin 0.83 ile 0.93 arasında değiştiği ve her bir stile ait değer algısı boyutunda iç tutarlılık değerlerinin 0.84 ile 0.94 arasında olduğu raporlanmıştır. Bu çalışmada ise *Cronbach Alpha* iç tutarlılık katsayılarının Komut (A) stili için 0.88, Alıştırma (B) stili için 0.91, Eşli Çalışma (C) stili için 0.90, Kendini Denetleme (D) stili için 0.93, Katılım (E) stili için 0.91, Yönlendirilmiş Buluş (F) stili için 0.92, Problem Çözme:

Tek Doğru (G) stili için 0.92, Problem Çözme: Farklı Yollar Üretimi (H) stili için 0.92, Öğrencinin Tasarımı (I) stili için 0.92, Öğrencinin Başlatması (J) için 0.93 ve Kendi Kendine Öğretme (K) stili için 0.94 olarak bulunmuştur.

#### 2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın yürütülmesi için Anadolu Üniversitesi Etik Kuruluna başvurulmuş ve 9094 protokol numarası ile izin alınmıştır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına bağlı tutulmuş ve tüm katılımcılar araştırmaya gönüllü katılım formunu imzalayarak dâhil olmuşlardır. Anketler 2015-2016 bahar döneminde öğretmenlik formasyon programı öğrenimi sırasında ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği programı devam ederken öğretim elemanlarından alınan izin ile dersler öncesinde uygulanmıştır. Araştırma grubundan bir kişi belirlenen üniversitelerin eğitim fakültelerine giderek öğretmenlik formasyon sertifika programında ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü programlarında öğrenim gören öğrencilere anket uygulamasını gerçekleştirmiştir. Anketin doldurulması yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

#### 2.5. Verilerin Analizi

Katılımcılar tarafından doldurulan ölçme araçları araştırmacılarca incelenerek, eksik doldurulan 27 form çalışmadan çıkarılmıştır. Bu çalışmanın araştırma soruları kapsamında (I) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenci olmak ile formasyon programında öğrenci olmak, (II) cinsiyet bağımsız değişkenler olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise öğretmen adaylarının beden eğitimi öğretim stillerini kullanma düzeyleri ile bu stillere yönelik değer algıları ve öğretim stillerini kullanma tercihleridir. Araştırma sorularına cevap bulmak için betimsel istatistik yöntemleri (Ortalama ve Standart Sapma), Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA), Ki-Kare testi kullanılmıştır. Testlerde istatistiksel anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın birinci ve ikinci araştırma soruları olan Öğretmenlik Formasyon Programı'na katılan ve Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünün son sınıfında öğrenimlerine devam eden aday beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim stilini kullanma düzeyleri ve öğretim stilleri değer algıları betimsel istatistik yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın üçüncü araştırma sorusuna cevap bulmak için “öğretmen adaylarının eğitim aldıkları grup ve cinsiyet değişkeninin öğretim stilleri kullanma düzeylerine ve öğretim stilleri değer algılarına etkisi” iki farklı MANOVA testi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın dördüncü araştırma sorusu olan “formasyon grubu ve öğretmenlik programı grubunun öğretim stillerini kullanma tercihleri arasında farklılıklar” Ki-Kare testi ile analiz edilmiştir.

MANOVA uygulanmasında, veri setinin uygunluğu için ilgili varsayımlar incelenmiştir. Her iki gruptaki tek ve çok değişkenli uç değerler incelenmiş ve formasyon grubunda yer alan erkek katılımcılardan 3, kadın katılımcılardan ise 8, öğretmenlik programı grubunda yer alan erkek katılımcılardan 7, kadın katılımcılardan ise 5 uç değere sahip katılımcı çalışmanın dışında bırakılmıştır. Tek ve çift yönlü normallik varsayımları için yürütülen çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin  $\pm 2.0$  arasında kaldığı bulgusuna ulaşılarak bu varsayım doğrulanmıştır (Schutz ve Gessaroli, 1993). Pearson korelasyon analizi sonucunda faktörler arasında çoklu doğrusallık olmadığı görülmüştür. Kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı Box's M testi sonuçlarına göre sağlanamamasından ( $p < 0.05$ ) dolayı test sonuçları Pillai's Trace değerleri ile raporlanmıştır (Field, 2009). Son olarak, Levene testi sonuçlarına göre varyansların bağımlı değişkenleri temsil eden öğretim stillerinden bir bölümü için eşit dağılmadığı görülmüştür. Tabachnik ve Fidell (2014) karşılaştırılan grup büyüklüklerinin birbirine yakın olması durumunda varyansların homojenliği varsayımının ihlal edilebileceğini vurgulamıştır.

Bu çalışma kapsamında analize dâhil edilen deneklerin sağladığı grup büyüklüklerinin (187-182) yakın olması nedeniyle bu varsayım ihlal edilerek MANOVA analizi kullanılmıştır. MANOVA analizleri sonucu görülen ana etkilerin hangi bağımlı değişkenler üzerinde farklılık oluşturduğu ise karşıtlık (*Contrast*) karşılaştırma test sonuçları ile tespit edilmiştir (Field, 2009). Son olarak Ki-Kare testinin yürütülmesi için tüm varsayımlar sağlanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde IBM SPSS 22 paket programı kullanılmıştır.

### 3. BULGULAR

#### 3.1. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programına Kayıtlı Öğretmen Adaylarının Öğretim Stilleri Kullanma Düzeyleri ve Stillere İlişkin Değer Algıları

Betimsel istatistik sonuçları beden eğitimi ve spor öğretmenlik programı öğrencilerinin öğreten merkezli stilleri [Komut (AO=3.62, SS=0.91), Alıştırma (AO=3.61, SS=0.95)] daha fazla kullanmayı tercih ettiklerini göstermektedir. Benzer şekilde öğreten merkezli stillere verilen değerlerinde [Komut (AO=11.60, SS=2.40), Alıştırma (AO=11.72, SS=2.27)] genel olarak öğrenen merkezli stillerden daha fazla olduğu görülmüştür. Tablo 2’de öğretmenlik programı öğrencilerinin stillere ilişkin değer algıları ve kullanım düzeyleri verilmiştir.

**Tablo 2: Öğretmenlik programı öğrencilerinin stillere ilişkin değer algıları ve kullanım düzeyleri**

Stil	Kullanım (AO±SS)	Değer Algısı (AO±SS)
(A) Komut	3.62±0.91	11.60±2.40
(B) Alıştırma	3.61±0.95	11.72±2.27
(C) Eşli Çalışma	3.40±0.92	11.17±2.15
(D) Kendini Denetleme	3.13±1.04	10.57±2.67
(E) Katılım	3.36±0.89	11.10±2.29
(F) Yönlendirilmiş Buluş	3.41±0.92	11.01±2.45
(G) Problem Çözme: Tek Doğru	3.35±0.98	10.97±2.43
(H) Problem Çözme: Farklı Yollar Üretimi	3.56±0.82	11.27±2.34
(I) Öğrencinin Tasarımı	3.28±0.90	10.33±2.63
(J) Öğrencinin Başlatması	3.15±1.03	10.28±2.74
(K) Kendi Kendine Öğretme	2.82±1.19	9.61±3.24

Betimsel istatistik sonuçlarına göre öğretmenlik programı öğrencilerinin en eğlenceli buldukları üç öğretim stili sırasıyla “Alıştırma” (AO=3.85, SS=0.86), “Problem Çözme: Farklı Yollar Üretimi” (AO=3.72, SS=0.86) ve “Komut” (AO=3.71, SS=0.90) stilleridir. Eğlence ortalaması en düşük stiller ise “Kendi Kendine Öğretme” (AO=3.20, SS=1.15), “Öğrencinin Tasarımı” (AO=3.39, SS=1.01) ve “Öğrencinin Başlatması” (AO=3.39, SS=1.00) stilleridir. Öğretmenlik programında yer alan katılımcılar “Komut” (AO=3.95, SS=0.84), “Alıştırma” (AO=3.91, SS=0.87) ve “Problem Çözme: Farklı Yollar Üretimi” (AO=3.77, SS=0.90) stillerini öğrencilerin öğrenmesinde en fazla yardımcı olan stiller olarak görürken, öğrencilerin öğrenmesine en az yardımcı stiller ise “Kendi Kendine Öğretme” (AO=3.20, SS=1.20), “Öğrencinin Tasarımı” (AO=3.44, SS=1.00) ve “Öğrencinin Başlatması” (AO=3.45, SS=1.03) stilleridir. Öğrencilere en fazla motivasyon sağlandığı düşünülen stiller ise “Komut” (AO=3.95, SS=0.85), “Alıştırma” (AO=3.93, SS=0.95) ve “Eşli Çalışma” (AO=3.78, SS=0.85) stilleridir. Motivasyon açısından en düşük değer algısına sahip stiller “Kendi Kendine Öğretme” (AO=3.20, SS=1.18), “Öğrencinin Başlatması” (AO=3.42, SS=1.05) ve “Öğrencinin Tasarımı” (AO=3.49, SS=0.95) stilleridir. Öğretmenlik programını tamamlayarak öğretmen olmaya hak kazanacak katılımcılar genel olarak öğreten merkezli stillere her üç başlıkta da daha yüksek değer verirken, “Öğretim Stilleri Yelpazesi”nin öğrenenlerin etkin oldukları uçta yer alan üç

temel stil en az değer algısına sahip stillerdir. Öğretmenlik programı öğrencilerinin stillere ilişkin eğlence, öğrenme ve motivasyon değer algılarına yönelik sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3: Öğretmenlik programı öğrencilerinin stillere verdikleri öğrenme, motivasyon ve eğlence değerlerinin yüksekte düşüğe sıralanması**

Eğlence Stil	Değer (AO±SS)	Öğrenme Stil	Değer (AO±SS)	Motivasyon Stil	Değer (AO±SS)
B	3.85±0.86	A	3.95±0.84	B	3.95±0.85
H	3.72±0.86	B	3.91±0.87	A	3.93±0.95
A	3.71±0.90	H	3.77±0.90	C	3.78±0.85
F	3.69±0.89	E	3.72±0.94	H	3.77±0.87
C	3.67±0.81	C	3.70±0.80	F	3.71±0.95
fE	3.67±0.82	G	3.66±0.91	E	3.70±0.85
G	3.64±0.85	F	3.60±0.92	G	3.66±0.95
D	3.43±0.98	D	3.53±1.00	D	3.60±0.96
J	3.39±1.00	J	3.45±1.03	I	3.49±0.95
I	3.39±1.01	I	3.44±1.00	J	3.42±1.05
K	3.20±1.15	K	3.20±1.20	K	3.20±1.18

### 3.2. Öğretmenlik Formasyon Programına Katılan Öğretmen Adaylarının Öğretim Stilleri Kullanma Düzeyleri ve Stillere İlişkin Değer Algıları

Öğretmenlik formasyon sertifikasında yer alan katılımcılar da öğreten merkezli stilleri [Komut (AO=4.13, SS=0.96), Alıştırma (AO=3.65, SS=1.08)] kullanmayı daha fazla tercih etmektedirler. Benzer şekilde öğreten merkezli stillere verilen değer de [Komut (AO=12.22, SS=2.64), Alıştırma (AO=11.79, SS=2.93)] öğrenen merkezli stillere verilen değere göre daha fazladır. Öğretmenlik formasyon sertifikası programı öğrencilerinin stillere ilişkin değer algıları ve kullanım düzeyleri Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4: Öğretmenlik formasyon sertifikası programı öğrencilerinin stillere ilişkin değer algıları ve kullanım düzeyleri**

Stil	Kullanım (AO±SS)	Değer Algısı (AO±SS)
(A) Komut	4.13±0.96	12.22±2.64
(B) Alıştırma	3.65±1.08	11.79±2.93
(C) Eşli Çalışma	3.40±1.17	11.30±3.17
(D) Kendini Denetleme	3.12±1.26	9.98±3.67
(E) Katılım	3.37±1.08	10.96±2.98
(F) Yönlendirilmiş Buluş	3.56±1.16	11.32±3.16
(G) Problem Çözme: Tek Doğru	3.48±1.13	11.15±2.95
(H) Problem Çözme: Farklı Yollar Üretimi	3.50±1.12	11.04±3.03
(I) Öğrencinin Tasarımı	3.24±1.17	10.57±3.36
(J) Öğrencinin Başlatması	2.95±1.33	9.75±3.91
(K) Kendi Kendine Öğretme	2.42±1.36	8.21±4.04

Betimsel istatistik sonuçlarına göre öğretmenlik formasyon programı öğrencilerinin en eğlenceli ve öğrencilerin öğrenmesinde en fazla yardımcı buldukları 3 stil sırasıyla "Komut" (AO=3.96, SS=1.01), "Alıştırma" (AO=3.92, SS=1.00) ve "Yönlendirilmiş Buluş" (AO=3.79, SS=1.09) stilleridir. Eğlence ortalaması en düşük stiller ise "Kendi Kendine Öğretme" (AO=2.71, SS=1.38), "Öğrencinin Başlatması" (AO=3.26, SS=1.36) ve "Kendini Denetleme" (AO=3.29, SS=1.32) stilleridir. Öğretmenlik formasyon programı öğrencileri için öğrenmeye en fazla yardımcı olan stiller "Komut" (AO=4.21, SS=0.88), "Alıştırma" (AO=3.92, SS=1.10) ve "Yönlendirilmiş Buluş" (AO=3.79, SS=1.08) stilleridir. Öğrenmeye yardımcı olarak en düşük stiller "Kendi Kendine Öğretme" (AO=2.73, SS=1.40), "Öğrencinin Başlatması" (AO=3.22, SS=1.34) ve "Kendini Denetleme" (AO=3.36, SS=1.29) stilleridir. Öğrencilere en fazla motivasyon sağladığı düşünülen stiller ise "Komut" (AO=4.04, SS=1.02), "Alıştırma" (AO=3.93, SS=1.09) ve "Eşli Çalışma" (AO=3.80, SS=1.11) stilleridir. Motivasyon



açısından en düşük değer algısına sahip stiller “Kendi Kendine Öğretme” (AO=2.78, SS=1.40), “Öğrencinin Başlatması” (AO=3.26, SS=1.40) ve “Kendini Denetleme” (AO=3.33, SS=1.29) stilleridir. Öğretmenlik formasyon programı öğrencilerinin stillere ilişkin eğlence, öğrenme ve motivasyon değer algılarına yönelik sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5: Öğretmenlik formasyon sertifikası programı öğrencilerinin stillere verdikleri öğrenme, motivasyon ve eğlence değerlerinin yüksekten düşüğe sıralanması**

Eğlence Stil	Değer (AO±SS)	Öğrenme Stil	Değer (AO±SS)	Motivasyon Stil	Değer (AO±SS)
A	3.96±1.01	A	4.21±0.88	A	4.04±1.02
B	3.92±1.00	B	3.92±1.10	B	3.93±1.09
F	3.79±1.09	F	3.79±1.08	C	3.80±1.11
C	3.72±1.11	C	3.77±1.13	F	3.79±1.15
G	3.68±1.03	G	3.72±1.07	G	3.75±1.03
H	3.68±1.03	H	3.65±1.12	H	3.70±1.05
E	3.64±1.06	E	3.65±1.13	E	3.66±1.04
I	3.46±1.16	I	3.52±1.17	I	3.58±1.18
D	3.29±1.32	D	3.36±1.29	D	3.33±1.29
J	3.26±1.36	J	3.22±1.34	J	3.26±1.40
K	2.71±1.38	K	2.73±1.40	K	2.78±1.40

### 3.3. Cinsiyet ve Öğretmenlik Sertifika Grubunun Öğretim Stillerine Verilen Değer ve Kullanım Düzeyine Etkileri

Katılımcıların cinsiyetlerine göre öğretim stillerini kullanma düzeyleri arasında [*Pillai's Trace*=0.01,  $F_{(11,355)}=0.422$ ,  $\eta^2=0.013$ ,  $p>.05$ ] anlamlı bir farklılık görülmezken, grup değişkeni [*Pillai's Trace*=0.114,  $F_{(11,355)}=4.172$ ,  $\eta^2=0.114$ ,  $p<.05$ ] anlamlı bir farklılık meydana getirmiştir. Cinsiyet ve öğretmenlik öğrenimi gruplarının etkileşiminin de öğretim stillerini kullanma açısından anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmektedir [*Pillai's Trace*=0.032,  $F_{(11,355)}=1.068$ ,  $\eta^2=0.032$ ,  $p>.05$ ]. Karşıtlık karşılaştırma test sonuçları ile grup ana etkisinin hangi stillerin kullanılma düzeyleri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre formasyon grubunda yer alan katılımcıların (AO=4.13, S=0.96) “Komut” stilini kullanma düzeyleri, öğretmenlik programında yer alan katılımcılara (AO=3.62, S=0.91) göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ( $p<.05$ ). Buna karşın öğretmenlik programında yer alan katılımcıların (AO=2.82, SS=1.19) “Kendi Kendine Öğretme” stilini kullanma düzeyleri, formasyon grubunda yer alan katılımcılardan (AO=2.41, SS=1.35) anlamlı olarak farklılaşmaktadır ( $p<.05$ ).

Katılımcıların cinsiyetlerine göre öğretim stillerine verilen değerler arasında [*Pillai's Trace*=0.031,  $F_{(11,355)}=1.031$ ,  $p>.05$ ] anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Buna karşın gruplar arasında [*Pillai's Trace*=0.094,  $F_{(11,355)}=3.338$ ,  $\eta^2=0.094$ ,  $p<.05$ ] anlamlı bir farklılığın meydana geldiği gözlemlenmiştir. Cinsiyet ve öğretmenlik öğrenimi gruplarının etkileşiminin de öğretim stillerine verilen değer açısından anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmektedir [*Pillai's Trace*=0.029,  $F_{(11,355)}=0.956$ ,  $\eta^2=0.029$ ,  $p>.05$ ]. Eta kare ( $\eta^2$ ) değerinin 0.6-0.13 arasında olması orta etki büyüklüğü, 0.14 ve daha büyük olması ise geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Cohen, 1988). Karşıtlık karşılaştırma test sonuçları ile grup ana etkisinin hangi stillerin değer algısı üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, “Komut” stiline formasyon grubunda yer alan katılımcıların (AO=12.22, SS=2.64), öğretmenlik programında yer alan katılımcılara (AO=11.60, SS=2.40) göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha fazla değer verdiği gözlemlenmiştir,  $p<.05$ . “Öğrencinin Başlatması” stiline ise öğretmenlik programında yer alan katılımcıların (AO=10.28, SS=2.74), formasyon programında yer alan katılımcılara (AO=9.72, SS=3.91) göre anlamlı biçimde daha fazla değer verdiği görülmüştür ( $p=0.050$ ). Benzer şekilde, “Kendi Kendine Öğretme” stili için öğretmenlik programında yer

alan katılımcıların (AO=9.61, SS=3.24), formasyon programında yer alan katılımcılara (AO=8.23, SS=4.02) göre anlamlı biçimde daha fazla değer verdiği görülmüştür ( $p=0.000$ ).

### 3.4. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Eğitimi Aldıkları Grup Değişkenine Göre Öğretim Stillerini Kullanma Durumlarının İncelenmesi

Ki-Kare testi sonuçları öğretmenlik programı öğrencilerinin “Eşli Çalışma” ( $x^2=12.920$ ,  $p<.05$ ), “Kendini Denetleme” ( $x^2=10.059$ ,  $p<.05$ ), “Katılım” ( $x^2=10.561$ ,  $p<.05$ ), “Yönlendirilmiş Buluş” ( $x^2=9.961$ ,  $p<.05$ ), “Problem Çözme: Tek Doğru” ( $x^2=10.561$ ,  $p<.05$ ), “Problem Çözme: Farklı Yollar Üretimi” ( $x^2=11.649$ ,  $p<.05$ ), “Öğrencinin Tasarımı” ( $x^2=12.920$ ,  $p<.05$ ), “Öğrencinin Başlatması” ( $x^2=17.012$ ,  $p<.05$ ) ve “Kendi Kendine Öğretme” ( $x^2=21.018$ ,  $p<.05$ ) stillerini formasyon sertifika programı öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkla daha fazla kullanmayı tercih ettiklerini göstermiştir. Sadece “Komut” ve “Alıştırma” stillerinin kullanım tercihleri gruplar arasında farklılık göstermemiştir. Tablo 6’da grup değişkenine göre öğretim stillerini kullanım sayısı ve yüzdeleri ile anlamlılık düzeyi verilmiştir.

**Tablo 6:Grup değişkenine göre öğretim stilleri kullanım tercihleri ki-kare analizi sonuçları**

Stil	Öğretmenlik Programı		Formasyon Programı		$x^2$	$p$
	Kullanan n(%)	Kullanmayan n(%)	Kullanan n(%)	Kullanmayan n(%)		
A	184 (%98.4)	3 (%1.6)	175 (%96.2)	7 (%3.8)	1.758	0.185
B	184 (%98.4)	3 (%1.6)	175 (%96.2)	7 (%3.8)	1.758	0.185
C	185 (%98.9)	2 (%1.1)	165 (%90.7)	17 (%9.3)	12.920	0.000
D	177 (%94.7)	10 (%5.3)	154 (%84.6)	28 (%15.4)	10.059	0.002
E	187 (%100)	0 (%0)	172 (%94.5)	10 (%5.5)	10.561	0.001
F	186 (%99.5)	1 (%0.5)	170 (%93.4)	12 (%6.6)	9.961	0.001
G	187 (%100)	0 (%0)	172 (%94.5)	10 (%5.5)	10.561	0.001
H	187 (%100)	0 (%0)	171 (%94.0)	11 (%6.5)	11.649	0.000
I	185 (%98.9)	2 (%1.1)	165 (%90.7)	17 (%9.3)	12.920	0.000
J	176 (%94.1)	11 (%5.9)	145 (%79.7)	37 (%20.3)	17.012	0.000
K	155 (%82.9)	32 (%17.1)	112 (%61.5)	70 (%38.5)	21.018	0.000

## 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada öğretmenlik formasyon sertifika programına katılan ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği programının son sınıfında öğrenim gören aday beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin beden eğitimi öğretim stillerini kullanma tercihleri, düzeyleri ve bu stillere ilişkin değer algıları incelenmiştir. Elde edilen bulgular her iki grupta yer alan öğretmen adaylarının öğreten merkezli stilleri daha fazla kullanmayı tercih ettiklerini ve değer verdiklerini göstermektedir. Ayrıca her iki grupta yer alan öğretmen adaylarının, öğrencilerin eğlenmesi, öğrenmesi ve motivasyonlarının sağlanması için öğreten merkezli stillere daha fazla değer verdikleri görülmektedir. Öğretim stillerinin kullanımı ve verilen değerlere yönelik öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin etkili bir değişken olmadığı, buna karşın öğretmenlik formasyon grubunda ya da beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören aday öğretmen konumunda bulunmanın hem öğretim stilleri kullanım düzeyinde hem de bu stillere verilen değer algısı üzerinde grup değişkeninin etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlik formasyon grubunda ya da beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören aday öğretmen konumunda bulunmanın öğretim stili kullanma tercihi açısından 11 stilden 9’u üzerinde farklılık oluşturduğu gözlemlenmiştir.

Öğretim stillerini kullanma düzeyi açısından sertifika programında bulunan katılımcılar ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği programında bulunan katılımcılar benzer şekilde öğreten merkezli stillere, öğrenen merkezli stillere göre daha yüksek puan vermişlerdir. Stillerin eğlence, öğrenme ve motivasyona yönelik algıları gruplar için incelendiğinde ise beden eğitimi ve spor öğretmenliği programı öğrencilerinin “Komut”, “Alıştırma”, “Eşli Çalışma” ve “Problem çözme: farklı yolların üretimi” stillerine değer verirken; formasyon programı grubunda yer alan katılımcıların “Komut”, “Alıştırma”, “Eşli Çalışma” ve “Yönlendirilmiş Buluş” stillerine değer verdikleri görülmüştür. Öğreten merkezli stillerin öğretmenin sınıf üzerindeki hakimiyetini daha fazla arttırması formasyon programında yer alan katılımcıları bu stillere yönelten temel sebep olabilir. Bunun yanında beden eğitimi öğretmenliği programında öğrenimlerini sürdüren katılımcıların ise öğrenim süreleri boyunca aldıkları farklı derslerde uygulama imkanı bulmaları onları “Problem çözme: farklı yolların üretimi” gibi öğrenen merkezli stillere yönelten temel neden olarak gösterilebilir. Öğretim stilleri tercihlerini inceleyen uluslararası çalışmalar da öğretmenlerin, sunuş yollu stilleri daha fazla kullanmayı tercih ettikleri raporlanmıştır (Cothran ve diğerleri, 2005; Hein ve diğerleri, 2012). Kullina ve Cothran’ın (2003) Amerika’da, Jaakkola’nın (2011) ise Finlandiya’da yürüttükleri çalışma sonuçlarında beden eğitimi öğretmenlerinin sırasıyla “Komut”, “Alıştırma”, “Problem Çözme: farklı yollar üretimi” stillerini daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu iki çalışmanın sonuçlarına göre “Öğrencinin Tasarımı”, “Öğrencinin Başlatması”, ve “Kendi Kendine Öğretme” stilleri en düşük kullanım düzeyine sahip stillerdir. Türkiye’de yürütülen çalışmalarda da beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğreten merkezli stilleri daha fazla kullandıkları ve değer verdikleri ortaya çıkmıştır (Demirhan ve diğerleri, 2008). Yürütülen çalışmanın sonuçları genel olarak ulusal alanyazına benzerlik göstermektedir. İnce ve Hünük (2010) deneyimli beden eğitimi öğretmenlerinin “Komut”, “Alıştırma” ve “Eşli Çalışma” stillerini daha çok kullanmayı tercih ettiklerini ve eğlence (Alıştırma, Katılım, Komut), öğrenme (Alıştırma, Komut, Katılım) ve motivasyon (Alıştırma, Katılım, Komut) algısı açısından da yüksek değer gördüğünü raporlamıştır. Benzer şekilde, Cengiz ve Serbes (2014) Türkiye’de bulunan 9 farklı üniversitede öğrenimini sürdüren 330 beden eğitimi ve spor öğretmen adayının da öğreten merkezli stilleri (Komut, Alıştırma, Eşli Çalışma) daha fazla kullanmayı tercih ettiklerini ve bu stillere eğlence, öğrenme ve motivasyon sağlama açısından daha fazla değer verdiklerini tespit etmiştir. Saraç ve Muştı’nun (2013) çalışmasına katılan 141 beden eğitimi ve spor öğretmen adayının öğretim stilleri yelpazesinin ilk üç stili olan öğreten merkezli stilleri (Komut, Alıştırma, Eşli Çalışma) daha fazla kullandıklarını ve değer verdiklerini raporlamışlardır. Bu bulgular ışığında öğretmenlik programında ve formasyon sertifika programında yer alan öğretmen adaylarının öğrencilerin eğitsel kazanımlar edinmesinde daha öğretici, motive edici ve eğlenceli olarak gördükleri stilleri kullanmayı tercih ettikleri söylenebilir. Ancak, Ommundsen ve Kvalo (2007) beden eğitimi derslerinde öğrencilerin özerk olmasının öğrenmeye yönelik motivasyonu arttırarak öğrenmeyi daha etkili hale getirdiğini vurgulaması, öğretmenlerin öğretim stillerine yönelik değer algıları ile çelişmektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği alanyazında görülen bu benzer sonuçlar genel olarak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğreten merkezli stilleri daha fazla tercih etmesi bu stillere verilen değer algılarının yüksek olması ile açıklanmıştır. Çalışmanın temel araştırma konusu olan öğretmenlik eğitim süreçlerinin farklılığı göz önüne alındığında ulusal ve uluslararası alanyazına benzer olan bu sonuçlar hem formasyon grubunda hem de öğretmenlik eğitim grubunda yer alan katılımcıların benzer şekilde kalabalık sınıflarda öğretmenlik uygulaması sürecini yaşamış olmaları ve genel anlamda bu stillerin daha az hazırlık süreci gerektirmesi olabilir. Ayrıca her iki grubunda öğretmenlik eğitimi sürecinde öğreten merkezli yollar ile karşılaşmış olmaları bu sonuca neden olmuş olabilir.

İnce ve Hünük (2010) öğreten merkezli stillerin daha yüksek kullanım düzeyi ve değer algısına sahip olmasının deneyimli beden eğitimi öğretmenlerinin taklide dayalı temel hareket beceri gelişimine odaklı bir beden eğitimi ders süreci yürütmeleri ile ilişkilendirmiştir. Benzer

şekilde, Byra (2000) öğreten merkezli stillerin temel amacının var olan bilginin tekrar ortaya konulması olduğunu, öğrenen merkezli stillerin kullanımının ise yeni bir bilginin oluşturulması sürecinde kullanıldığını vurgulamıştır. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin uygulamalarıyla beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde tekrar şekillenmesi (MEB, 2009; MEB 2012; MEB, 2013) ile öğrencilerin karar verme süreçlerinde daha etkin olmalarını sağlayan eğitsel süreçlere geçişin gerekliliği vurgulanmasına rağmen (Saraç ve Mustu, 2013) uygulamaların bu yönde olmadığı görülmektedir. Kulinna ve Silverman (1999) ile Kulinna, Brusseau, Ferry ve Cothran (2010) beden eğitimi öğretmenlerinin ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği programı öğrencilerinin öğretim programına yönelik bakış açılarını “Sağlıkla ilişkili fiziksel aktivite ve fiziksel uygunluk”, “Kendini gerçekleştirme”, “Motor beceri öğrenimi” ve “Sosyal gelişim” olmak üzere dört temel başlık altında incelemiştir. Türkiye’de beden eğitimi ve spor dersi öğretim programları incelendiğinde de kazanımların bu 4 başlığı kapsadığı görülmektedir. Ancak beden eğitimi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının motor beceri öğrenimi dışındaki; fiziksel aktiviteye yönelik bir tutum geliştirmek, öğrenciler arasında sosyal etkileşimin sağlanması ve öğrencilerin fiziksel açıdan kendilerini keşfetmeleri gibi temel hedeflere yönelik istenilen kazanımlara ulaşmak için öğrencilerin daha etkin oldukları buluş yollu yaklaşımlar etkili öğrenme yolları sunabilir. Çalışmanın sonuçları ışığında yakın gelecekte beden eğitimi öğretmeni olacak bireylerinde beden eğitimi dersinin sınırlı çıktılara odaklanan öğretim stillerini daha fazla benimsedikleri söylenebilir.

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin, öğretim stillerini kullanma düzeyleri ve bu stillere ilişkin değer algıları üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı bulunmuştur. Öğretim stillerini kullanma düzeyi ve bu stillere ilişkin değer algılarını cinsiyet açısından inceleyen çalışmalarda da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Jaakkola ve Watt (2011), Finlandiyalı erkek ve kadın beden eğitimi öğretmenlerinin “Alıştırma” stili dışında kalan tüm stilleri kullanma düzeylerinin ve değer algılarının benzer olduğunu raporlamıştır. “Alıştırma” stilinde görülen farkın ise küçük bir etkiye sahip olduğunu raporlamıştır. Benzer şekilde Kulinna ve Cothran’da (2003) Amerikalı beden eğitimi öğretmenleri ile yürüttükleri çalışmada, stillerin kullanım düzeyleri üzerinde cinsiyetin bir etki oluşturmadığını raporlamıştır. Türkiye’de yürütülen çalışmalarda da cinsiyet faktörünün deneyimli beden eğitimi öğretmenleri (İnce ve Hünük 2010) ve beden eğitimi öğretmen adayları (Cengiz ve Serbes, 2014) arasında, öğretim stili kullanım düzeyleri ve değer algıları üzerinde bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Ulusal ve uluslararası alanyazında cinsiyet açısından tutarlı olan bu bulgu, beden eğitimi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun paylaştıkları geçmiş spor kültürü ve aldıkları eğitimlerin benzer özellikleriyle açıklanabilir. Ayrıca bir spor branşının öğrenilmesi sırasında cinsiyet fark etmeksizin, motor beceri gelişimine dayalı eğitimin çoğunlukla öğreten merkezli yürütülmesi, öğretmen adaylarının bu stilleri benimsemelerine neden olmuş olabilir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği programında yer alan öğretmen adaylarının, öğretmenlik sertifika programında yer alan öğretmen adaylarına göre sunuş yollu stillerden “Eşli çalışma”, “Kendini denetleme”, “Katılım” stilini, buluş yollu stillerden ise “Yönlendirilmiş buluş” “Problem çözme: tek doğru”, “Problem çözme: farklı yolların üretimi”, “Öğrencinin tasarımı”, “Öğrencinin başlatması”, “Kendi kendine öğretme” stillerini daha fazla kullanmayı tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Tsangaridou’nun (2008) Kıbrıslı beden eğitimi öğretmenliği programında öğrenim gören iki öğretmen adayı ile yürüttüğü nitel çalışmanın sonucunda, bu iki öğretmen adayının hem öğrenen hem de öğreten merkezli stilleri benimsediğini göstermiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim stilleri açısından geniş bir repertuara sahip olmalarının, öğrenme çıktıları açısından da daha etkili olacağı belirtilmektedir (Siedentop ve Tannehill, 2000). Jaakkola ve Watt (2011) Öğretim Stilleri Yelpazesine daha fazla hâkim olan öğretmenlerin, öğrenci merkezli stilleri daha sık kullandıkları sonucuna

ulaşmıştır. Bu sonuca dayalı olarak, pedagojik içerik bilgisinin niteliği de öğretmen adaylarının öğretim stilleri kullanımı ve değerleri üzerinde bir öneme sahip olabilir. Bu açıdan da, formasyon sertifika programında yer alan öğretmen adaylarına öğretim stilleri yelpazesinde yer alan stillerden öğrenen merkezli olanlarının sunulması ve öğretmen adaylarının bu stiller üzerindeki yeterliliklerinin geliştirilmesi teşvik edilebilir.

Türkiye’de yürütülen öğretmenlik sertifika programının yapısı, öğretmenlik eğitim programları ile karşılaştırıldığında, pedagojik içerik bilgisi, program geliştirme, sınıf yönetimi, öğrenme ve öğretme stratejileri, yöntem ve tekniklerinin öğretmen adaylarına kazandırılmasında zaman açısından büyük bir farklılık olduğu görülmektedir. Tsangaridou (2008) beden eğitimi öğretmeni gelişiminin bir süreç olduğunu ve zamanın bu süreç için önemli bir birleşen olduğunu vurgulamıştır. Yıldırım ve Ok (2002), öğretmenlik sertifika programlarının, öğretmenlik programları ile kıyaslandığında daha düşük ders sayısı ve süresine sahip olduğunu vurgulamıştır. Formasyon program süresinin kısa olması, bu programa kayıtlı olan öğretmen adaylarının farklı ve daha karmaşık öğretme yöntemlerini kavramalarında dezavantaja sahip olup olmadıkları sorusunu da beraberinde getirmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının mesleki donanımları açısından farklılıkların oluşmasını da beraberinde getirebilir.

Alana özgü mesleki gelişim derslerinin alan uzmanları tarafından aktarılması öğretmen adaylarının gelişimi konusunda önemli bir nokta olarak görülebilir. Bulca, Saçlı, Kangalgil ve Demirhan (2012), beden eğitimi ve spor dersi uygulamalarına yönelik bilgilerin öğretmenlik meslek bilgisi dersleri içerisinde ele alınmasının, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki uygulamaları açısından daha faydalı olacağını vurgulamışlardır. Ancak, öğretmenlik sertifika programları çerçevesinde özel öğretim yöntemleri derslerinin alan uzmanları tarafından aktarılmadığı durumlarda, öğretmen gelişiminin sınırlılık göstermesi beklenebilir. Bu açıdan öğretmenlik sertifika programı uygulamalarının gözden geçirilmesi önerilebilir.

Bu çalışma yönetsel bazı sınırlılıklara sahiptir ve bulguların bu sınırlılıklara göre değerlendirilmesi gerekmektedir. Örneklem seçiminin kasıtlı örneklem yöntemi ile yapılması ile çalışmanın örneklemini İç Anadolu Bölgesinde yer alan 4 üniversitenin eğitim fakültelerinde öğretmenlik sertifika programına katılan ve 5 farklı üniversitenin beden eğitimi ve spor öğretmenliği programında bulunan öğretmen adayları oluşturmuştur ve bulgular sadece bu örneklem için genellenebilir. Öğretmenlik sertifika programında yer alan kadın adayların sayısının az olması da çalışmanın bir diğer sınırlılığdır. Son olarak, veri toplama aracı olarak anketin kullanılması bu yolla veri toplanan araştırmaların sahip olduğu sınırlılıkları da beraberinde getirmiştir. Ancak veri toplama aracının güvenilirlik bulguları yeterli düzeydedir.

Bu çalışma öğretmenlik formasyon programına katılan ve beden eğitimi ve spor öğretimi programında yer alan beden eğitimi öğretmen adaylarının en çok kullandıkları ve değer verdikleri stillerin sunuş yollu, öğrenen merkezli stiller olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde şekillenen öğretim programları çıktılarında ulaşmak konusunda öğretmen adaylarının mesleki deneyimlerinde yetersiz kalmalarına neden olabilir. Bunun yanında öğretmenlik sertifika programında bulunan öğretmen adayları ile beden eğitimi ve spor öğretmenliği programlarının belirli stillerin kullanım düzeyi ve değer alguları üzerinde farklılık oluşturduğu da tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlik sertifika programında yer alan öğretmen adaylarının 9 stili öğretmenlik programında yer alan adaylara göre tercih etmedikleri görülmüştür. Bu durumda öğretmenlik sertifika programının öğretmenlik mesleki gelişimi açısından bu konuda eksik kaldığı bir nokta olarak görülebilir. Bu eksik noktanın aşılmasında beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğretim elemanlarının derslere katılarak farklı öğretim stillerini öğretmen adaylarına tanıtması, farklı stillerinde kullanımı açısından gelişime

sebeplere bir öneri olarak düşünülebilir. Buna ek olarak formasyon sertifika programlarının sürelerinin de gözden geçirilmesi faydalı bir öneri olarak düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının benimsedikleri stiller ile bu stillere verdikleri değerlerin nedenleri ve hangi noktalarda benzerlik gösterdiğini anlamak için beden eğitimi öğretim stilleri konusunda nitel bir çalışmanın yürütülmesi daha detaylı sonuçlara ulaşmak için önemli olabilir. Ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin gelişim sürecinde öğretim stilleri ile tanışma, bunları benimseme ve değer verme süreçleri açısından öğretmenlik eğitim programlarını yürüten öğretim elemanları ile yapılacak çalışmalarda değer taşıyabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının mesleğe başladıktan sonra geçirecekleri süreçlerin öğretim stilleri açısından incelenmesi, beden eğitimi ve spor öğretmen yeterliliği ve gelişimi açısından bu sürecin etkililiğinin anlaşılmasında fayda sağlayabilir. Türkiye’de beden eğitimi öğretmen gelişim sürecinin daha iyi anlaşılabilmesi için daha geniş bir örneklemi kapsayan çalışmaların yürütülmesi de önerilmektedir.

## 5. KAYNAKLAR

- Association of Teacher Education -ATE (2006). Standards for teacher educators. [Çevrim-içi: <http://www.ate1.org/pubs/uploads/tchredstds0308.pdf> ], Erişim tarihi: 21.02.2017.
- Avşar, Z. (2012). *Türkiye için beden eğitimi öğretmen eğitimi standartlarının oluşturulması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Boghossian, P. (2006). Behaviorism, constructivism, and socratic pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 38(6), 713-722.
- Byra, M. (2000). A review of spectrum research: The contributions of two eras. *Quest*, 52(3), 229-245.
- Bulca, Y., Saçlı, F., Kangalgil, M. ve Demirhan, G. (2012). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 81-92.
- Cengiz, C. ve Serbes, Ş. (2012). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans öğrencilerinin öğretim stilleri ve stillere ilişkin değer algıları*. 12. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Cengiz, C. ve Serbes, Ş. (2014). Turkish pre-service physical education teachers’ self-reported use and perceptions of teaching styles. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 5(2), 21-34.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H., Banville, D., Choi, E., Amade-Escot, C., MacPhail, A., Macdonald, D., Richard, J. F., Sarmiento, J. F., & Kirk, D. (2005). A cross-cultural investigation of the use of teaching styles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(2), 193-201.
- Cooper, P. A. (1993). Paradigm shifts in designed instruction: from behaviorism to cognitivism to constructivism. *Educational Technology*, 33(5), 12-19.
- Demirhan, G., Bulca, Y., Altay, Y., Şahin, R., Güvenç, A., Aslan, A., Güven, B., Kangalgil, M., Hünük, D., Koca, C. ve Açıkada, C. (2008). Beden eğitimi öğretim programları ve programların yürütülmesine ilişkin paydaş görüşlerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 19(3), 157-180.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde “program” geliştirme* (6. Bs.). Ankara: Egde Akademi Yayıncılık.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London: Sage.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill Companies.
- Franks, B. D. (1992). The spectrum of teaching styles: A silver anniversary in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 63(1), 25-26.
- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Emeljanovas, A., Ekler, J. H., & Valantiniene, I. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11(1), 123-130.

- Hewitt, M., & Edwards, K. (2013). Observed teaching styles of junior development and club professional tennis coaches in Australia. *ITF Coaching and Sport Science Review*, 59, 6-8.
- 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), 128-139.
- Jaakkola, T., & Watt, A. (2011). Finnish physical education teachers' self-reported use and perceptions of Mosston and Ashworth's teaching styles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(3), 248-262.
- Kirk, D., MacDonald, D., & O'Sullivan, M. (2006). *Handbook of physical education*. London: Sage.
- 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.
- Kulinna, P. H., & Silverman, S. (1999). The development and validation of scores on a measure of teachers' attitudes toward teaching physical activity and fitness. *Educational and Psychological Measurement*, 59(3), 507-517.
- Kulinna, P. H., Brusseau, T., Ferry, M., & Cothran, D. (2010). Preservice teachers' belief systems toward curricular outcomes for physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(2), 189-198.
- Malow-Iroff, M. S., O'Connor, E. A., & Bisland, B. M. (2007). Intention to return: Alternatively certified teachers' support, ideology and efficacy beliefs. *Teacher Development*, 11(3), 263-275.
- Metzler, M. W. (2005). *Instructional models for physical education*. Arizona: Holcomb Hathaway Pubs.
- MEB (2009). *Ortaöğretim beden eğitimi dersi (9-12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2012). *Oyun ve fiziki etkinlikler dersi (ilkokul 1-4. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2013). *Beden eğitimi ve spor dersi (ortaokul 5-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5th ed.). San Francisco: Benjamin Cummings.
- Parker, M., & Curtner-Smith, M. (2012). Preservice teachers' use of production and reproduction teaching styles within multi-activity and sport education units. *European Physical Education Review*, 18(1), 127-143.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education* 23(5), 557-571.
- Saraç, L. ve Muştu, E. (2013). Öğretmen adaylarının beden eğitimi öğretim stillerini kullanım düzeyleri ile stillere ilişkin değer algılarının incelenmesi. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 4(2), 112-124.
- Schutz, R. W., & Gessaroli, M. E. (1993). Use, misuse, and disuse of statistics in psychology research, In R. N. Singer., M. Murphy ve L. K. Tennant (Ed.), *Handbook of research in sport psychology* (pp. 901-921). New York: MacMillan.
- Sicilia-Camacho, A., & Brown, D. (2008). Revisiting the paradigm shift from the versus to the non-versus notion of Mosston's Spectrum of teaching styles in physical education pedagogy: a critical pedagogical perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(1), 85-108.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4. Bs.) California: Mayfield.
- Syrmpas, I., Digelidis, N., & Watt, A. (2016). An examination of Greek physical educators' implementation and perceptions of Spectrum teaching styles. *European Physical Education Review*, 22(2), 201-214.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Essex: Pearson.
- Taneri, P. O. ve Ok, A. (2014). Alandan ve alan dışından öğretmenlik sertifikası ile atanan yeni sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 418-429.
- Tsangaridou, N. (2008). Trainee primary teachers' beliefs and practices about physical education during student teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(2), 131-152.
- Ommundsen, Y., & Kvalo, S. E. (2007). Autonomy-mastery, supportive or performance focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 385-413.
- Yıldırım, A. ve Ok, A. (2002). Alternative teacher certification in Turkey: Problems and issues. In R. G. Sultana (Ed.), *Teacher education in the euro-mediterranean region* (pp. 259-276). New York: Peter Lang Inc.

YÖK (1998). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. [Çevrim-içi: [http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/Egitim\\_fakultesi\\_ogretmen\\_yetistirme\\_lisans\\_programlari\\_mart\\_98.pdf/](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/Egitim_fakultesi_ogretmen_yetistirme_lisans_programlari_mart_98.pdf/) ], Erişim tarihi: 20.02.2017

YÖK (2007). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. [Çevrim-içi: <http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/EĞİTİM+FAKÜLTESİ%20ÖĞRETMEN+YETİŞTİRME+LİSANS+PROGRAMLARI.pdf/> ], Erişim tarihi: 20.07.2017.

### Extended Abstract

The process of professional teacher development is a vital factor for the achievement of students and the instructional strategies used by the teachers are one of the important components in the professional teacher development process (Kirk, MacDonald, & O'Sullivan, 2006). Teaching methods and techniques for the students to achieve knowledge have been changed on constructivist approach grounds. (Boghossian, 2006; Cooper 1993). The same changes occurred in physical education which is based on human movement in order to improve health, psychomotor skills, social skills, and self-development. Mooston and Ashworth (2002) comprehensively analyzed the techniques, strategies and styles in physical education literature and established "Spectrum of Teaching Styles in Physical Education" which is composed of 11 styles from teacher-centered approaches to learner-centered approaches. In his study, Tsangaridou (2008) highlighted that both teacher and learner centered spectrum highly rely on teaching education process which takes a long time. However, alternative teaching educational processes take shorter time and the applications are different in some areas such as education process of physical education teacher when compared to regular program. Malow-Iroff, O'Connor and Bisland (2007) proposed that the aim of alternative teacher education process is to train teacher candidates in a rapid way. The short period of this alternative teacher educational process engendered the debates on the quality of the teachers graduated from the programs (Taneri, & Ok, 2014). In this study, the physical education and sport teacher candidates', studying in physical education teaching program and alternative teacher certification program, use of teaching styles and their value perceptions of teaching styles by teacher education program and gender were examined. Based on the aim of the study following research questions were examined;

- 1) What is the level of use of teaching styles and value perceptions of physical education teacher candidates in alternative teacher education program?
- 2) What is the level of use of teaching styles and value perceptions of physical education teacher candidates in department of physical education and sport teaching program?
- 3) Do gender and teacher education group variables affect use of teaching styles and value perceptions of physical education teacher candidates?
- 4) Does the teacher education group variable affect the use (users and non-users) of teaching styles?

This study was carried out in spring semester in 2015-2016 academic year. Causal comparative design was implemented in this research. The participants were 182 teacher candidates in an alternative teacher certification program and 187 teacher candidates in physical education and sport teaching department from 5 different universities in Central Anatolia region of Turkey and the participation was voluntarily. "Physical education Teachers' Use of Teaching Styles and Perceptions of Styles Questionnaire" developed by Kulinna and Cothran (2003) was used as the data collection tool. This questionnaire was adopted to Turkish by İnce and Hünük (2010) and validated on physical education teacher candidates by Cengiz and Serbes (2012). The Cronbach's alpha values indicated that the questionnaire was reliable. The obtained data were examined by descriptive statistics, multivariate analyses of variance (MANOVA) and Chi-square tests. The data were analyzed by IBM SPSS 22.0 package program.

While teacher-centered approaches were mostly used and valued styles, learner-centered approaches were the least used and valued styles for both groups based on descriptive statistics. Gender variable did not affect the use and value perceptions of teaching styles ( $p > .05$ ), teacher education program variable affected ( $p < .05$ ). The effect size ( $\eta^2$ ) of teacher education program variable on the use of teaching style was 0.114 and on the value perception was 0.094. Contrast test results revealed that level of the use of "Command" teaching style was significantly higher in alternative teaching education group. On the other hand, the level of use of "Self-Teaching" teaching style was significantly higher in teacher



candidates from physical education and sport teaching department. Beside the level of use, the value perception of “Command” teaching style was significantly higher in alternative teaching education group. The level of use and the value perceptions of “Self-Teaching” and “Learner Initiated” teaching styles were significantly higher in teacher candidates from physical education and sport teaching department. Finally, the teacher candidates from physical education department reported significantly higher preference of use in all teaching styles except for “Command” and “Practice” styles, compared to the teacher candidates in the alternative teacher education group based on Chi-Square test.

Considering the time of alternative teaching education program and the courses in these programs, the adoption of complex teaching strategies by the teacher candidates would be difficult (Yıldırım, & Ok, 2002). Bulca, Saçlı, Kangalgil and Demirhan (2012) emphasized that the practical applications of the physical education would be the most useful within the courses related to the teaching profession knowledge. Henceforth, reinforcing the alternative teacher education programs by the field experts such as the faculty members of the physical education department would be beneficial to the participants in order to improve the adoption of various teaching styles.