

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN
KULLANDIKLARI ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ VE KİŞİLİK
ÖZELLİKLERİNİN BELİRLENMESİ
(SAKARYA İL ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AHMET DÖNMEZ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. GÜLTEN HERGÜNER

HAZİRAN 2018

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN
KULLANDIKLARI ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ VE KİŞİLİK
ÖZELLİKLERİNİN BELİRLENMESİ
(SAKARYA İL ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AHMET DÖNMEZ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. GÜLTEN HERGÜNER

HAZİRAN 2018

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.



Ahmet DÖNMEZ

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri ve Kişilik Özelliklerinin Belirlenmesi” başlıklı bu yüksek lisans tezi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan:  (imza)

Doç. Dr. Gülten HERGÜNER

Üye:  (imza)

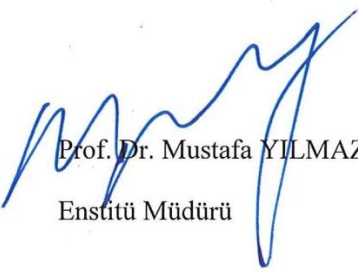
Doç. Dr. Çetin YAMAN

Üye:  (imza)

Doç. Dr. Serdar TOK

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

04/07/2018


Prof. Dr. Mustafa YILMAZLAR

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

“Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri ve Kişilik Özelliklerinin Belirlenmesi” isimli bu çalışmanın hazırlanmasında çok büyük katkıları olan, bilgi birikimi ve engin tecrübeleriyle çalışmamın şekillenmesine vesile olan kıymetli danışmanım sayın Doç. Dr. Gülten HERGÜNER hocama çok teşekkür ediyorum.

Daimi desteklerinden ötürü kıymetli hocalarım sayın Doç. Dr. Çetin YAMAN, Doç. Dr. Serdar TOK, Yrd. Doç. Dr. Canan DİNÇER ALBAYRAK ve Öğr. Gör Nesim YALVARICI'ya çok teşekkür ediyorum.

Bu süreçte beni sürekli cesaretlendiren kıymetli abilerim Yrd. Doç. Dr. Murat SARIKABAK, Öğr. Gör. Hasip CANA, Uzm. Cengiz BAYKARA ve Uzm. Taşkın YILDIZ'a çok teşekkür ediyorum.

Yine bu süreçte bilgi ve deneyimlerini bana aktaran Doç. Dr. Hakan KOLAYIŞ, Doç. Dr. A. Dilşad MİRZEOĞLU, Doç. Dr. İhsan SARI, Yrd. Doç. Dr. Ersin ESKİLER ve Dr. Nurullah ÇELİK hocalarıma çok teşekkür ediyorum.

Bu süreçte her daim destek olan sevgili Gülşah HALBIŞ'e, ayrıca verilerimin toplanmasında yardımlarını esirgemeyen sevgili Ömer YEŞİLYURT, Aydın ŞAHİN, Can KAL, Okan UZUNGÜNGÖR, Yusuf ÇUHADAR ve Kübra KOCAMAN'a, desteklerini esirgemeyen sevgili Halil İbrahim GENÇ (Mamoş), Tuncay KIRKALTI, Ahmet KARA, Uğur AYDEMİR, Fatmanur ÖZTÜRK, Murat DAĞLI abim ve çalışmamda bilimsel yayınlarından yararlandığım bilim insanlarına ve çalışmama katılım gösteren Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerine çok teşekkür ediyorum.

İlkokul öğretmenim Ahmet SÖNMEZ'den başlayarak onun nezdinde ilkokul döneminden bu yana sürekli eğitim hayatımın içinden olan, şimdi bu önemli çalışmamda isimleri burada olmayan ama kalbimde ve hayatımda yerleri asla unutulmayacak olan öğretmenlerim, sizlere en kalbi duygularıyla teşekkür ederim. Tez telaşı içerisinde unuttuğum tüm sevdiğimlerin hoş görüşüne sığınarak çok teşekkür ediyorum.

Canım ailem sizi bu satırlara sığdırmamın imkânı yok sadece adet yerini bulsun, aile olmanın mükemmelliğinin bana yaşatıp dünyanın en şanslı kişisi hissettirdiğiniz için sizlere sonsuz teşekkür ediyorum...

Ahmet DÖNMEZ



Annem ve Babama...

Kardeşlerime...

Büyük Babam ve Dedeme...

ÖZET

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN KULLANDIKLARI ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ VE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN BELİRLENMESİ (SAKARYA İL ÖRNEĞİ)

Dönmez, Ahmet

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Gülten HERGÜNER

Haziran, 2018 xviii+ 116 Sayfa

Bu çalışmanın amacı beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve kişilik özelliklerinin belirlenmesidir. Araştırma betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın evrenini Sakarya ilindeki 370 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemi ise bu evren içerisinde rastgele yöntemle seçilen 227 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri, John, Donahue ve Kentle (1991) tarafından geliştirilen Türkçe uyarlaması Evinç (2004) tarafından yapılan “Beş Faktör Kişilik Envanteri” (The Five Factor Personality Inventory), araştırmacı tarafından oluşturulan “Öğretim Yöntemleri Kullanma Sıklığı Anketi” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Çalışmada elde edilen veriler betimsel istatistik, t-testi, korelasyon analizleri kullanılarak çözümlenmiştir.

Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin en sık gösterip yaptırma, komut, alıştırma, katılım ve eşli çalışma yöntemlerini kullandıkları tespit edilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin en az sıklıkla kullandıkları öğretim yöntemlerinin ise; proje, kişisel program-öğrencinin tasarımı, tartışma, kendi kendine öğrenme ve öğrencinin başlatması yöntemleri oldukları tespit edilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kişilik özellikleri alt boyutlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretmen merkezli yöntemleri kullanma durumlarında kişilik özellikleri alt boyutlarında sadece dışa dönüklükte istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilirken; öğrenci merkezli öğretim yöntemleri

kullanma durumlarında ise yumuşak başlılık alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Beden eğitimi ve spor retmenlerinin retmen merkezli üretim yöntemlerini kullanma durumları ile dışa dönüklük, öz disiplin ve deneyime açıklık arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Beden eğitimi ve spor retmenlerinin renci merkezli üretim yöntemlerini kullanma durumları ile kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi ve Spor, retmen, retim Yöntemi, Kişilik



ABSTRACT

DETERMINING THE PERSONAL TRAITS AND TEACHING METHODS USED BY PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TEACHERS (THE SAMPLE OF SAKARYA PROVINCE)

Dönmez, Ahmet

Master Thesis, Institute of Educational Sciences,

Department of Physical Education and Sport Teaching

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Gülten HERGÜNER

June 2018 xviii+116 Pages

The purpose of this study is to determine the personal traits and teaching methods used by physical education and sports teachers. The research was conducted as a descriptive survey model.

The research population is composed of 370 physical education and sports teachers in Sakarya province. The sample is composed of randomly selected 227 physical education and sports teachers within this population. Data of the study were collected via “The Big Five Inventory” developed by John, Donahue and Kentle (1991) adapted into Turkish by Evinç (2004) as “The Five Factor Personality Inventory” and via “Frequency of Using Teaching Methods” and “Personal Information Form” created by the researcher. Data obtained from the study were interpreted by using descriptive statistics, t-test and correlation analysis.

According to the findings of the study, it has been determined that physical education and sports teachers mostly use such methods as making done after showing, command, exercise, participation and co-work. The least used teaching methods by physical education and sports teachers are project, personal program-student’s design, discussion, self-learning, and student’s initiation. No statistically significant difference was observed in the sub-dimensions of personal traits of physical education and sports teachers by sex. While a statistically significant difference was observed only in the extroversion among the sub-dimensions of personal traits regarding use of teacher-centered methods by physical education and

sports teachers, this statistically significant difference was established only in docility sub-dimension concerning the use of student-centered teaching methods.

A positively significant relation at a low level was found between use of teacher-centered teaching methods by physical education and sports teachers and the extroversion, self-discipline and openness to experience. No significant relation was found between the use of student-centered teaching methods by physical education and sports teachers and personal traits.

Keywords: Physical Education and Sports, Teacher, Teaching Method, Personality



İÇİNDEKİLER

Bildirim	iv
Juri Üyelerinin İmza Sayfası	v
Önsöz	vi
Özet	viii
Abstract	x
İçindekiler	xii
Tablolar Listesi.....	xviii
1. Bölüm, Giriş	1
1.1 Araştırmanın Problemi	2
1.2 Araştırmanın Alt Problemleri.....	2
1.3 Araştırmanın Önemi.....	3
1.4 Varsayımlar	3
1.5 Sınırlılıklar	4
1.6 Tanımlar	4
1.7 Simgeler ve Kısaltmalar	4
2. Bölüm, Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar.....	5
2.1 Genel Bilgiler	5
2.1.1 Eğitim.....	5
2.1.2 Öğretim	6
2.1.3 Öğrenme.....	7
2.1.4 Beden Eğitimi	7
2.1.5 Spor	9
2.1.6 Beden Eğitimi ve Sporun Genel Amaçları.....	10
2.1.7 Beden Eğitimi ve Sporun Önemi	12
2.1.8 Öğretmen.....	13

2.1.9 Öğretmenlik Mesleği.....	14
2.1.10 Öğretmenlik Mesleğinin Önemi.....	15
2.1.11 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni	15
2.1.12 Eğitim Programı ve Öğeleri	16
2.1.13 Strateji (Yaklaşım), Yöntem ve Teknik Kavramları	17
2.1.13.1 Strateji (Yaklaşım)	17
2.1.13.2 Yöntem.....	18
2.1.13.3 Teknik	18
2.2 Yöntem Seçimini Etkileyen Faktörler.....	19
2.3 Genel Öğretim Yöntemleri.....	20
2.3.1 Anlatma Yöntemi	20
2.3.1.1 Yöntemin Faydaları.....	21
2.3.1.2 Yöntemin Sınırlılıkları	21
2.3.2 Tartışma Yöntemi.....	22
2.3.2.1 Yöntemin Faydaları.....	23
2.3.2.2 Yöntemin Sınırlılıkları	23
2.3.3 Örnek Olay Yöntemi	24
2.3.3.1 Yöntemin Faydaları.....	25
2.3.3.2 Yöntemin Sınırlılıkları	26
2.3.4 Gösterip Yaptırma Yöntemi.....	27
2.3.4.1 Yöntemin Faydaları.....	27
2.3.4.2 Yöntemin Sınırlılıkları	28
2.3.5 Problem Çözme Yöntemi.....	28
2.3.5.1 Yöntemin Faydaları.....	30
2.3.5.2 Yöntemin Sınırlılıkları	30

2.3.6 Proje Yöntemi	31
2.3.6.1 Yöntemin Faydaları.....	32
2.3.6.2 Yöntemin Sınırlılıkları	32
2.4 Beden Eğitimi ve Sporda Kullanılan Öğretim Yöntemleri.....	33
2.4.1 Komut Yöntemi.....	33
2.4.1.1 Yöntemin Faydaları.....	34
2.4.1.2 Yöntemin Sınırlılıkları	34
2.4.2 Alıştırma Yöntemi.....	34
2.4.2.1 Yöntemin Faydaları.....	35
2.4.2.2 Yöntemin Sınırlılıkları	36
2.4.3 İşbirliğine Dayalı (Eşli Çalışma) Yöntem.....	36
2.4.3.1 Yöntemin Faydaları.....	38
2.4.3.2 Yöntemin Sınırlılıkları	38
2.4.4 Kendini Değerlendirme Yöntemi.....	39
2.4.4.1 Yöntemin Faydaları.....	39
2.4.4.2 Yöntemin Sınırlılıkları	40
2.4.5 Katılım Yöntemi	40
2.4.5.1 Yöntemin Faydaları.....	41
2.4.5.2 Yöntemin Sınırlılıkları	41
2.4.6 Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi	42
2.4.6.1 Yöntemin Faydaları.....	43
2.4.6.2 Yöntemin Sınırlılıkları	43
2.4.7 Kişisel Program-Öğrencinin Tasarımı Yöntemi	44
2.4.7.1 Yöntemin Faydaları.....	44
2.4.7.2 Yöntemin Sınırlılıkları	45
2.4.8 Öğrencinin Başlatması Yöntemi	45

2.4.8.1 Yöntemin Faydaları.....	46
2.4.8.2 Yöntemin Sınırlılıkları	46
2.4.9 Kendi Kendine Öğrenme Yöntemi	46
2.4.9.1 Yöntemin Faydaları.....	46
2.4.9.2 Yöntemin Sınırlılıkları	46
2.5 Kişilik.....	47
2.5.1 Kişilik ve Kişiliğin Tanımlanması	47
2.6 Kişiliği Oluşturan Faktörler	49
2.6.1 Katılım ve Bedensel Yapı Faktörleri	49
2.6.2 Sosyal Faktörler	50
2.6.3 Aile Faktörü	50
2.6.4 Sosyal Yapı ve Sosyal Sınıf Faktörleri	51
2.6.5 Coğrafi ve Fiziki Faktörler.....	51
2.6.6 Diğer Faktörler.....	52
2.7 Kişiliğin Üç Yönü: Karakter, Mizaç, Yetenek.....	53
2.7.1 Karakter.....	53
2.7.2 Mizaç.....	53
2.7.3 Yetenek	54
2.8 Kişiliğin Katmanları.....	55
2.9 Kişiliğin Temel Özellikleri	56
2.10 Kişilik Kavramına Altı Yaklaşım	56
2.11 Kuram.....	57
2.12 Kişilik Kuramları	57
2.12.1 Sigmund Freud'un Kişilik Kuramı	58
2.12.2 Alfred Adler'in Kişilik Kuramı.....	59
2.12.3 Carl Guctav Jung'un Kişilik Kuramı	60

2.12.4 Eysenck'in Kişilik Kuramı.....	61
2.12.5 Karen Horney'in Kişilik Kuramı	62
2.12.6 Gordon W. Allport'un Kişilik Kuramı.....	63
2.12.7 Raymond B. Cattell'in Kişilik Kuramı	64
2.12.8 Carl R. Rogers'in Kişilik Kuramı	65
2.12.9 Albert Bandura'nın Kişilik Kuramı	66
2.13 Beş Faktör Kişilik Modeli (The Five Factor Personality Model)	66
2.13.1 Dışa Dönüklük (Extraversion)	67
2.13.2 Yumuşak Başlılık (Agreeableness).....	67
2.13.3 Öz Disiplin (Conscientiousness).....	68
2.13.4 Duygusal Denge (Emotional Stability).....	68
2.13.5 Deneyime Açıklık (Openness to Experience).....	69
2.14 İlgili Araştırmalar.....	69
3. Bölüm, Yöntem.....	73
3.1 Araştırma Modeli	73
3.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemi	73
3.3 Veri Toplama Araçları	74
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu	74
3.3.2 Öğretim Yöntemi Kullanma Sıklığı Anketi	74
3.3.3 Beş Faktör Kişilik Envanteri	75
3.4 Verilerin Toplanması	76
3.5 Verilerin Analizi.....	77
4. Bölüm, Bulgular.....	78
5. Bölüm, Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	86
5.1 Tartışma.....	86
5.2 Sonuç	93

5.3 Öneriler	94
5.3.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	94
5.3.2 İlerde Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	94
Kaynakça.....	96
Ekler	109
Ek-1 Araştırma İzni.....	109
Ek-2 Kişisel Bilgi Formu	113
Ek-3 Öğretim Yöntemleri Kullanma Sıklığı Anketi	114
Ek-4 Beş Faktör Kişilik Envanteri	115
Özgeçmiş ve İletişim Bilgisi	116

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımları....	78
Tablo 2 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları	78
Tablo 3 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımları..	79
Tablo 4 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Öğretim Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları Sonuçları	80
Tablo 5 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri Alt Boyutlarının Betimsel İstatistik Sonuçları	81
Tablo 6 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyete Göre T- Testi Sonuçları	82
Tablo 7 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri Alt Boyutlarına Göre Öğretmen Merkezli Öğretim Yöntemlerini Kullanma Durumlarını Gösteren T- Testi Sonuçları	83
Tablo 8 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri Alt Boyutlarına Göre Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntemlerini Kullanma Durumlarını Gösteren T- Testi Sonuçları	84
Tablo 9 Kişilik Özellikleri Alt Boyutları İle Öğretmen Merkezli Öğretim Yöntemleri Kullanma Durumları Arasındaki İlişki Sonuçları	85
Tablo 10 Kişilik Özellikleri Alt Boyutları İle Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntemleri Kullanma Durumları Arasındaki İlişki Sonuçları	85

BÖLÜM I

GİRİŞ

Öğretim yöntemi alanında eğitim-öğretimin niteliğini arttırmaya yönelik bilimsel araştırma sayısı son yıllarda artarak devam etmektedir. Nitekim eğitimin başat ögesi öğretmenin ders içi-ders dışı kullandığı öğretim yöntemleri ile sahip olduğu kişilik özellikleri bu alanda araştırma yapan tecrübeli ve genç bilim insanlarının dikkatini çekmiştir.

Eğitim, önceden belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için tasarlanan ve uygulamaya geçirilen bir süreçtir. Bu süreç içerisinde öğretmenler tarafından ders yılı başlarında gerçekleştirilecek etkinlikler hedeflere uygun şekilde eğitim-öğretim etkinliklerinin amacına uygun bir biçimde planlanıp hazır hale getirilir. Konu içerisinde kullanılacak araç-gereç, dış gezilerin tasarlanması, eğitici drama tekniklerinin ders planı içerisinde uygun yerlere oturtulması gereklidir. Öğretmen derse nasıl başlaması gerektiğini, hangi yöntemi kullanacağını önceden planlayıp kurgular ise amacına ulaşmada kolaylık sağlayacaktır (Canel, 2005: 9-10). Öğretmenler öğrencilerin öğrenme sürecine katılmaları için çeşitli yöntemler geliştirmişlerdir (Bloom, 1995: 145). Öğretmenler bu yöntemleri belli bir plan program eşliğinde doğru zamanda öğrencilerine aktarırlar. Planlanan eğitim-öğretim faaliyetlerin seçiminde şüphesiz eğitim-öğretim ortamının kalitesi, elverişliliği, dersin amacı ve öğretmenin niteliği önemli bir husustur. Öğretmenin niteliğinde de bir takım özellikleri ön plana çıkmaktadır. Bu nitelikler içerisinde öğretmenin kişilik özelliğinin öğretim yöntemini seçmede önemli bir etken olacağı düşünülmektedir.

Bu kişilik özellikleri gelişmiş bireyde bulunması gereken özelliklerdir. Dürüstlük, güvenilir olma ve diğer insanlara güvenme, sevecenlik, sabır gösterme, eleştiriye açık olma, insanlara saygı duyma, esneklik ve uyumluluk, problem çözebilme ve üretken olma, tutarlılık, saydamlık ve gelişmeye açık olma bu kişilik özelliklerinden bazılarıdır (Açıkgöz-Ün, 2003: 105).

Eğitim-öğretim ortamının uygun hale getirilmesinde Şüphesiz çeşitli değişkenler mevcuttur. Bu değişkenler içerisinde yer alan öğretim yöntemleri ve öğretmenin kişilik özellikleri çalışmanın çatısını oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve kişilik özelliklerinin belirlenmesi Şeklinde oluşturulmuştur.

1.1 PROBLEM

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve kişilik özellikleri nelerdir?

1.2 ALT PROBLEMLER

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve kişilik özelliklerini belirlemek adına aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır;

- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretim yöntemlerini kullanma sıklıkları nasıldır?
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kişilik özellikleri nelerdir?
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kişilik özellikleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretmen merkezli öğretim yöntemlerini kullanma durumları kişilik özellikleri alt boyutlarında farklılık göstermekte midir?
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini kullanma durumları kişilik özellikleri alt boyutlarında farklılık göstermekte midir?
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kullandıkları öğretmen merkezli öğretim yöntemleri ile kişilik özellikleri alt boyutları arasında ilişki var mıdır?
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kullandıkları öğrenci merkezli öğretim yöntemleri ile kişilik özellikleri alt boyutları arasında ilişki var mıdır?

1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öğretim yöntemleri ve kişilik özellikleri uzun yıllardır akademik ve popüler literatürde oldukça ilgi çeken ve üzerine çalışmalar yapılan konular arasındadır. Akademik ve popüler literatürde ilgi çeken konular olmasına rağmen beraber çalışılmamış olması oldukça dikkat çekicidir. Eğitim ve öğretimin başat ögesi ve etkinliklerin amacına ulaşması hususunda önemli rol oynayan öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri ve kişilik özellikleri yerli ve yabancı araştırmacılar tarafından oldukça merak edilen bir konu haline gelmiştir. Bu konular üzerine yerli ve yabancı bilim insanları tarafından çeşitli çalışmalar yapılmış ve kitaplar yazılmıştır. Gerek öğretim yöntemleri gerekse de kişilik üzerine geniş bir yelpazenin karşımıza çıkması bu iki konu üzerinde anlaşmazlığın değil, aksine bu iki konunun zengin bir literatür alt yapısına sahip olduğu gerçeğini karşımıza çıkarmaktadır. Nitekim eğitim-öğretime doğrudan etki eden öğretmenlerin bilgi ve tecrübelerini öğrencisine aktarırken farklı öğretim yöntemleri tercih ettikleri ve bu tercihlerin öğrencilerin konuyu algılama ve anlamlandırma durumlarına önemli ölçüde etki ettiği düşünülmektedir. Bu araştırmada, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve kişilik özelliklerini belirleyerek literatüre katkı sağlamak hedeflenmiştir. Ayrıca çalışmanın bulgu ve sonucundan çıkarım yaparak, sunulan öneriler ile akademik anlamda genç akademisyenlere bilimsel çalışma konuları sunulmuştur. Kullanılan öğretim yöntemleri ile kişilik konusunun birlikte çalışıldığı ilk tez olması bakımından da önemli ve öncül olacağı düşünülmektedir.

1.4 VARSAYIMLAR

- Araştırmada seçilen araştırma grubunun evreni temsil gücüne sahip olduğu,
- Araştırmada seçilen anket ve ölçeğin araştırma için uygun olduğu,
- Araştırmada seçilen istatistiksel teknikler ve kullanılan kaynakların araştırmanın amacına uygun olduğu,
- Araştırmada ulaşılan kaynak ve dokümanların objektif olduğu,
- Araştırmada toplanan verilerin, öğretmenler tarafından samimi ve içtenlikle cevaplandırıldığı varsayılmıştır.

1.5 SINIRLILIKLAR

- Araştırma Sakarya ilindeki beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile,
- Araştırma kullanılan ölçme araçlarındaki sorular ile,
- Araştırma kullanılan istatistiksel analizler ile,
- Araştırma ulaşılan kaynak ve dokümanlar ile,
- Araştırma verileri öğretmenlerin verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.6 TANIMLAR

Eğitim: “Kişiyi istendik davranışlar kazandırma sürecidir” (Sönmez, 2015: 22).

Beden Eğitimi: Beden eğitimi, “insan bütünü oluşturarak fiziki, ruhi ve zihni niteliklerin bulunduğu yaşın ve genetik kapasitenin gerektirdiği verim gücüne ulaşması için rekabet olmaksızın yapılan faaliyetlerin tümüne denir” (DPT, 1985).

Spor: Hergüner (2015) sporu; “çeşitli amaçlarla, farklı alanlar kullanılarak, ferdi veya takım halinde, araçlı veya araçsız yapılan, planlı çalışmayı ve kurallara uymayı gerektiren, ağırlık, metre, zaman ölçü birimleri ve sayı ile değerlendirilen, mental ve fiziki rekabete dayalı, performans artırıcı, sosyalleştirici ve eğitici psiko-motor faaliyetlerdir” şeklinde ifade etmiştir (Hergüner, Bar ve Yaman, 2016: 155-168).

Yöntem: “Bir amaca ya da gerçeğe ulaşmak için gidilecek en kısa en güvenilir yol demektir” (Harmandar, 2004: 67).

Öğretim Yöntemi: “Bir dersin hedeflerine ulaşmak ve konuyu öğretmek için stratejiye uygun olarak seçilen ve izlenen düzenli yoldur” (Koçak, 2011: 7).

Kişilik: “Bir kimseye özgü belirgin özellik, manevi ve ruhsal niteliklerinin bütünü” (TDK, 2018).

1.7 SİMGELER VE KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 GENEL BİLGİLER

2.1.1 Eğitim

İnsanoğlu yaşamının ilk anından itibaren sürekli öğrenme ve çevresini keşfedebilme çabası içerisindedir. Şüphesiz bu çaba içerisine girdiğine çevresinin ona vereceği tepkiler ve uyarılar, onun çevresini anlama ve anlamlandırmasında daha etkili olacaktır. Nitekim bütün bunları eğitim yoluyla sağlamak ve bireyi doğduğu andan itibaren hayatın her anında eğiterek, öğreterek yaşamı tanımasını ve kendine yaşam içerisinde bir pozisyon bulmasını imkân vermek ailenin ve eğitimcilerin temel görevleri arasındadır.

Eğitim hayatın her alanında insanoğlunun karşısına çıkan bir kavramdır. Evden okula ve işe kadar yaşamın her alanı ve anında eğitim vazgeçilmez bir olgudur (Şimşek, 2015: 2). Kelime olarak eğitim; “terbiye, talim, uysallaştırma anlamlarına gelmektedir” (Karlı, 2005: 8). Toplumların gelişiminde ve kalkınmasında eğitimin önemi konusunda görüş birliği vardır. Eğitimde değişen şartlara uyum sağlayamamak ulusların gelişen dünya şartlarının gerisinde kalmasına neden olabilir. (Yaman ve Yaman, 2008: 175-191). Toplumların en kıymetli serveti insan olduğuna göre onları iyi şekilde eğitmek, yetenek ve becerilerini geliştirmek, her açıdan yararlı özelliklerle yoğurmak da toplumların zorunlu ve önemli görevlerinden olmalıdır. Başarılı bir eğitimle fert kendisi, ailesi ve milleti için değerli bir servet durumuna gelebilir. Yanlış eğitim sonucunda ise, kaybedilmiş bir değer, yitirilmiş bir hayat olur. Burada eğitimin önem ve amacını değişik bir kaç görüş ile destekleyerek konuya ışık tutmak mümkün olacaktır (Hergüner, 1992: 59-62).

Ertürk’e (1993: 12) göre eğitim; “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir.”

Demirel'e (2017: 6) göre eğitim; "bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürleme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme sürecidir."

Sönmez'e (2001: 2) göre eğitim; "fiziksel uyarım sonucu, beyinde istendik biyokimyasal değişiklikler oluşturma sürecidir."

Fidan'a (1997: 4) göre eğitim; "en genel anlamıyla insanları belli amaçlarına göre yetiştirme sürecidir."

Karslı'ya (2007: 9) göre eğitim; "önceden saptanmış amaçlar doğrultusunda insan davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkinlikler dizgesidir."

İlgili literatürde eğitim kavramına yönelik çok çeşitli tanımlar karşımıza çıkmaktadır. Eğitim hayatın her alanında ve her yerinde yapılmaktadır. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere eğitim sonucunda bireyin davranışlarında bir değişme olması beklenmektedir.

2.1.2 Öğretim

Öğretim kavramı tıpkı eğitim kavramı gibi çeşitli şekilde tanımlanmıştır. Öğretim daha çok teknolojik kavram olarak karşımıza çıkmaktadır ve burada önemli olan öğretim ile neyin anlaşılması gerektiğinin ve bunun koşullarının belirtilmesidir (Hesapçioğlu, 2011: 44). Öğretim, okullarda çeşitli kademelerde belli amaçlara göre gerçekleşmektedir (Şimşek, 2015: 12). Bazı öğretim tanımlarına yer verecek olursak; Fidan'a (1997: 11) göre öğretim; "okullarda yapılan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretme faaliyetleridir."

Ünal ve Ada'ya (2012: 10) göre öğretim; "belirli kişilerin gelişimlerinin tüm boyutlarında en son potansiyele ulaşmalarını destekleme etkinliğidir."

Koçak (2011: 7) öğretimi "eğitimdeki istendik davranış değişikliğini kazandırmaya, öğrenmeyi gerçekleştirme, kılavuzlama ve yönlendirme faaliyetleri" şeklinde ifade etmiştir.

Harmandar (2004: 19) ise öğretimi; "öğrencileri aktif hale getirmek, istenilen konuda öğrenmeyi sağlamak ve konunun özünü öğretmek için planlanmış eylemler bütünü şeklinde" tanımlamıştır.

Sonuç olarak öğretim; “öğrenci gelişimini amaçlayan ve öğrenmenin başlatılması, sürdürülmesi ve gerçekleştirilmesi için düzenlenen planlı etkinliklerden oluşan bir süreç olarak ele alınabilir” (Açıkgöz-Ün, 2003: 14).

2.1.3 Öğrenme

Eğitim-öğretim gibi öğrenme kavramının da literatürde çeşitli tanımlara karşımıza çıkmaktadır. Bunların nedenleri arasında çeşitli kuram ve kuramcılarının olması ve her bir kuram ve kuramcılarının öğrenmeyi açıklamak üzere birçok çalışmalar yapmış oldukları gösterilebilir. Bu denli zengin bir tanım, yaklaşım, kuramların olması bu alanda çalışan bilim insanları ve psikologların öğrenme üzerine çok fazla yoğunlaşmalarının, bu kavramın eğitim-öğretimde ki önemini yadsınamaz şekilde ortaya koymaktadır. Unutulmamalıdır ki hiçbir canlı yaşam mücadelesi verirken nasıl yaşaması ve nasıl davranması gerektiğini öğrenmeden uzun süre yaşamını sürdüremez. Öğrenmeyi daha iyi anlayabilmek adına bazı öğrenme tanımlarına yer verecek olursak;

Öğrenme “davranışta ya da davranış kapasitesinde meydana gelen değişimdir” (Schunk, 2011: 2).

Öğrenme; “büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişimlere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişimlerdir” (Senemoğlu, 2018: 94).

Öğrenme; “insan performansında ki veya performans potansiyelindeki ısrarcı bir değişim olarak adlandırılır” (Driscoll, 2012: 10).

Öğrenme; “yaşantı ürünü kalıcı izli davranış değişikliği meydana getirme sürecidir” (Bozdoğan, 2004: 56).

Öğrenme; “tekrar veya yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı/sürekli değişikliklerdir” (Bacanlı, 2005: 145).

2.1.4 Beden Eğitimi

İnsanoğlu anne karnından ölüme kadar geçen sürede sürekli hareket etme ihtiyacı içerisinde. Elbette bu hareket etme ihtiyacını bir şekilde karşılamak ve vücudunun

fonksiyonlarının kendinden beklenenleri yerine getirmesi için bazı düzenli etkinliklere ihtiyaç duymaktadır. Bu düzenli etkinlikleri beden eğitimiyle sağlamak mümkün olacaktır.

İnsanoğlunun fikir ve ruh unsurlarıyla beraber bütünlüğünü meydana getiren, yani vücudun hareket etmesi için eğitime düşüncesi, insanlığın evren üzerinde ki varlığı kadar eskidir. Canlı olmanın belirtisi olan hareket kavramı, vücut eğitimi için başlıca gereksinim duyulan vasıta. Bu sebeple hareketin tarihi demek aslında beden eğitiminin tarihi demektir ve bunu ilk insandan başlayarak incelemek gerekir (Alpman, 2001: 1). Bazı beden eğitimi tanımlarını inceleyecek olursak;

Beden eğitimi eğitimsel eylemin başlangıç ve çıkış noktası olarak beden yoluyla yapılan insanın kişiliğini ve bütünsel eğitimini sağlamaktır (Aracı ve Aracı, 2014: 4).

Beden eğitimi; “sosyal ve ekonomik kalkınmanın temel unsuru olan insanın beden ve ruh sağlığını geliştirmek, kişiliğin oluşmasını, karakter özelliklerinin gelişmesini sağlamak, kişiler, toplumlar ve uluslararası dayanışma, kaynaşma ve barışı sağlamak, kişinin mücadele gücünü arttırmak amacıyla yapılan beden faaliyetlerinin tümüdür” (Demirci, 2006: 4).

Beden eğitimi; “insanın bütünü oluşturduğu fiziki, ruhi ve zihni niteliklerin bulunduğu yaşın ve genetik kapasitenin gerektirdiği verim gücüne ulaştırılması için rekabet olmaksızın yapılan faaliyetlerin tümüdür” (DPT, 1983: 35).

Beden eğitimi; “oyun, jimnastik ve spor gibi eğitici bütün etkinlikleri içeren genel bir kavram olup, bedensel etkinlikler içinde ve bedensel etkinlikler aracılığı ile eğitimin gerçekleştirilmesidir” (Harmandar, 2004: 87).

Beden eğitim; “insan bütünü oluşturduğu fiziki, ruhi ve zihni vasıfların bulunduğu yaşın ve genetik potansiyelin gerektirdiği verim gücüne ulaştırılması için bedeni aktiviteler ve oyun yoluyla yapılan faaliyetlerin bütünüdür” (Şahin, 2002: 74).

Beden eğitimiyle öğrencilerin hareket yoluyla gelişim ve eğitimlerine katkıda bulunularak her öğrencinin hareket kapasitesi ve kabiliyetinin en üst düzeye ulaşmasına yardımcı olmak temel hedefler arasındadır (Çöndü, 1999: 20).

Sonuç olarak beden eğitiminin insanın fiziksel, zihinsel, duygusal, ruhsal ve sosyal olarak yaşamını sağlıklı sürdürebilmesi adına insanoğlu için önemli bir etkinlik

olduğu ve yaptığı bu etkinlik ile vücut fonksiyonlarının daha sağlıklı çalışmasını sağlamaya çalıştığı göz ardı edilemeyecek bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.1.5 Spor

Spor, sanayi devriminin ortaya çıkarmış olduğu toplumsal ve ekonomik sürecin kaçınılmaz bir sonucu olarak, tüm dünya da en hızlı büyüyen, kitleleri etkileyen bir endüstri kolu olmuştur (Tok, 2004: 1). Sporu yaşam felsefesi haline getirmek şüphesiz sporu bireye sevdirmekle başlar. Nitekim Hergüner; spor sevgisinin, temel eğitim gibi ailede başlatılıp okulda çatısı altında da desteklenip pekiştirildiğinde, birey okul ve kitle sporunda geniş bir taban oluşturabilir demiştir. (Hergüner, 1992: 59-62). Spor kelimesi beden eğitimi ile sık sık yan yana kullanılan bazen birbirlerinin yerini alan kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak sporu beden eğitiminde ayıran en önemli özellik sporda kazanma arzusunun olmasıdır oysaki beden eğitiminde kazanma arzusu yoktur. Spor kavramını daha iyi anlamak adına bu alanda yapılan tanımları inceleyerek;

Spor; “yenme ve muktedir olma gibi insan içgüdüsünü tatminini amaç edinen belirli kurallar içerisinde yapılan rekabete dayalı sosyalleştirici-bütünleştirici fiziki, zihni ve ruhi faaliyetlerin bütünüdür” (DPT, 1983: 35).

Fişek’ e (2003: 38) göre spor; “insanın doğayla savaşırken kazandığı ana becerileri ve geliştirdiği araçlı-araçsız savaşım yöntemlerini, boş zamandaki artışa bağlı olarak, tek ya da topluca, barışçı biçimde ve benzetim yoluyla, oyun, oyalanma ve işten uzaklaşma için kullanmasına dayalı estetik, teknik, fizik, yarışmacı ve toplumsal bir süreçtir”.

Hergüner (2015) sporu; “çeşitli amaçlarla, farklı alanlar kullanılarak, ferdi veya takım halinde, araçlı veya araçsız yapılan, planlı çalışmayı ve kurallara uymayı gerektiren, ağırlık, metre, zaman ölçü birimleri ve sayı ile değerlendirilen, mental ve fiziki rekabete dayalı, performans artırıcı, sosyalleştirici ve eğitici psiko-motor faaliyetlerdir” şeklinde ifade etmiştir (Hergüner, Bar ve Yaman, 2016: 155-168).

Harmandar (2004: 89) ise sporu; “mücadele ve başarıma azminin adil şartlar içinde, çeşitli güçlükleri göze alarak yarışmaya girmesi” şeklinde tanımlamıştır.

Görüldüğü üzere spor kavramında kazanma azmi ön planda tutulmaktadır. Spor kazanma arzusundan ötürü insan bedenini maksimum şekilde limitlerini zorlayarak mücadele içerisine sokmaktan kaçınmamaktadır. Spor sonunda elde edilen başarılar ve kazançlar göz önüne alındığında sporun popülaritesinin her geçen gün arttığını ve insanların spora yöneldiğini söylemek mümkün olacaktır.

2.1.6 Beden Eğitimi ve Sporun Genel Amaçları

Beden eğitimi ve spor çağdaş eğitim gerektirdiği amaçların gerçekleşebilmesi adına bireyi daha sağlıklı bir biçimde olmasına olanak tanır. Zira çağdaş eğitimin gereklerinin yerine gelmesi için bireylerin zihinsel, fiziksel, duygusal, sosyal ve ruhsal olarak kendini iyi hissetmesine bağlıdır. Sağlıklı olmayan, sağlıklı düşünemeyen bir çocuğun veya bireyin hayatta sağlıklı kararlar alması ve bu kararları doğru ve yerinde uygulaması beklenemez.

Öğrencilerin bilişsel ve bedensel olarak maksimum büyüme ve gelişme gösterebilmesi adına sportif etkinliklere ihtiyaçları vardır. Çünkü hareket canlılığın en önemli göstergesidir. Beden eğitimi ve spor insanın hareketiyle ilgilenir ve hareket oyunla birleşirse bu ikisi güçlü bir eğitim ortamı hazırlar. Burada amaç beden eğitimi ve spor etkinliğiyle bireyin fiziksel olarak en verimli ve en etkili bir biçimde olmasını ve bireyin bedenini etkili bir biçimde nasıl kullanabileceğini öğretmektir (Tamer ve Pulur, 2001: 51).

Beden eğitimi ve spor öğrencilerin; “kişilik, karakter, organik, sinir kas, duygusal, zihinsel, sosyal, bireysel ve toplumsal” birçok değer yargısı kazanmalarında en önemli derslerden biridir (Çöndü, 1999: 20).

Nitekim devletimiz vatandaşının sağlığını korumak adına Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 59. Maddesinde “Devlet her yaştaki Türk vatandaşlarının beden ve ruh sağlığını geliştirecek tedbirleri alır. Sporun kitlelere yayılmasını teşvik eder. Devlet başarılı sporcuyu korur” (TBMM, 2018) diyerek beden eğitimi ve sporun önemine dikkat çekmiştir.

Beden eğitimi ve sporun genel amaçlarını aşağıdaki şekilde özetlemek mümkün olacaktır;

- “Atatürk'ün ve düşünürlerin beden eğitimi ve spor konusunda söyledikleri sözleri açıklayabilme,
- Milli bayram ve kurtuluş günlerinin anlam ve önemini kavrama, törenlere katılmaya istekli olabilme,
- Demokratik hayatın gerektirdiği tavır ve alışkanlıkları edinebilme,
- Temel sağlık kuralları ve ilkyardım ile ilgili bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme,
- Beden Eğitimi ve sporun sağlığa yararlarını kavrayarak, boş zamanlarını spor faaliyetleri ile değerlendirmeye istekli olabilme,
- Dostça oynama ve yarışma, kazananı takdir etme, kaybetmeyi kabullenme, hile ve haksızlığın karşısında olabilme,
- Tabiatı sevme, temiz hava ve güneşten faydalanabilme,
- İşbirliği içinde çalışma ve birlikte davranma alışkanlığı edinebilme,
- Görev ve sorumluluk alma, lidere uyma, liderlik yapabilme,
- Kendine güven duyma, yerinde ve çabuk karar verebilme,
- Kamu kaynaklarını iyi kullanma ve koruyabilme,
- Spor araç ve tesisleri hakkında bilgi sahibi olma ve bunları gereği gibi kullanabilme,
- Bütün organ ve sistemlerini seviyesine uygun olarak güçlendirme ve geliştirebilme,
- Sinir-kas ve eklem koordinasyonunu sağlayabilme,
- İyi duruş alışkanlığı edinebilme,
- Beden eğitimi ve sporla ilgili temel bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme,
- Ritim ve müzik eşliğinde hareketler yapabilme,
- Halk oyunlarımızla ilgili bilgi ve beceriler edinme ve bunları uygulamaya istekli olabilme” (MEB, 2000: 152-153).

Bütün bu amaçların yerine getirilmesi adına paydaşların iş birliği içerisinde olması gerektiği unutulmamalıdır (MEB, 2018: 12).

2.1.7 Beden Eğitimi ve Sporun Önemi

Çocuklarda sağlıkla ilgili fiziksel ve motor uygunluk sadece beden eğitimcileri, antrenörleri ve hekimleri değil herkesi yakından ilgilendirmektedir (Gallahue, Ozmun ve Goodway, 2014: 250). Çocuklar özellikle küçük yaşlardan itibaren ilgilerini çeken etkinlikler yapmadıkça uzun süre yerinde oturamazlar. Sürekli koşmak, atlamak, tırmanmak, kaymak ve sürünmek ihtiyacı içindedirler (Senemoğlu, 2018: 25). Ayrıca çocuğun problem çözme becerisi ve kendini ifade etmesi için yeni yollar ve çözüm önerileri aramalarında hareket eğitiminden faydalanılır. Belli program eşliğinde hareket yeteneğinin kavratılması çocukta koordinasyon ve postür gelişimine yardımcı olmaktadır (Sevimay-Özer ve Özer, 2016: 227).

Beden eğitimi ve spor kişide sosyal ve ruhsal olarak rahatlama meydana getirdiğinden ötürü bireyin gelişimi için son derece önemli ve yadsınamaz öneme sahiptir. Beden eğitimi ve sporla insanoğlunun küçük yaşlarda kazandığı alışkanlıklar hayat boyu onunla beraber yaşamakta ve yaşam felsefesi haline gelmektedir.

Bütün alışkanlıklar gibi spor alışkanlıklarının da temelini küçük yaşlarda geldiği bilinmektedir. Bunların bazıları; koşu, yürüme, bisiklete binme çocukluk döneminde çocuğun bedensel olarak gelişmesi için önemli spor dallarından bazılarıdır. Sistematik yapılan beden egzersizleri çocukta hızlilik, güç, ataklık, dayanıklılık gibi fiziksel uygunluk unsurları ve koşma, atlama, sıçrama, zıplama gibi motor becerilerin gelişmesine olanak tanımaktadır (Zaichowsky ve Martinek, 1980). Görülmektedir ki beden eğitimi ve sporun önemi azımsanamayacak ve hayatın merkezine alınacak kadar önemli etkinliklerdir. Nitekim Gülay ve Hergüner teknolojik gelişmelerle beraber beden eğitimi ve sporun öneminin arttığını ve eğitim amaçlarının insana kazandırabileceği önemli bir disiplin durumuna geldiğini ifade etmişlerdir (Gülay ve Hergüner, 2006: 25-33).

Bunun yanında beden eğitimi ve spor bireyi sakinleştiren, saldırganlığı üzerinden atan etkinliklerdir. Nitekim beden eğitimi öğretmeni de saldırganlığın olumlu bir biçimde kanalize edilmesi için hareketli olmaya önem vermektedirler (Sevimay Özer ve Özer, 2016: 228).

Tüm bu bilgilerin yanında beden eğitimi ve sporun önemini üç yönden ele almak mümkün olacaktır. Bunlar;

- Sağlık açısından
- Estetik yönden
- Felsefi ve pedagojik yönden

Sağlık açısından beden eğitimi ve spor, günümüzde hareketsizlikten doğan hastalıkları, obeziteyi önlemek adına son derece önemli etkinliklerdir. Estetik açıdan ise, her insan güzel bir görünüme ihtiyaç duymaktadır. Bunun için vücudun oranlı ve düzenli gelişimi için beden eğitimi ve spora sürekli ihtiyaç vardır. Son olarak ise bireyleri ruhsal, bedensel ve zihinsel olarak geliştirmek adına beden eğitimi ve spora son derece önemli etkinliklerdir (Çöndü, 1999: 21).

2.1.8 Öğretmen

Öğretmenlik iki temel kavram üzerinde biçimlendirilmiş bir uzmanlık alanıdır. Bu temel kavramlar “eğitim ve öğretim” dir. Bu nedenle bir bireyin öğretmen olabilmesi için öncelikle eğitim ve öğretim kavramlarını iyi bilmesi ve uygulaması gerekmektedir (Karlı, 2005: 1).

Öğretmen; “öğretmenliğin kuramsal bilgi temelini işe koşarak bireyin davranışlarında hem bireyin hem de toplumun yaşamına kalite katacak değişmelerin oluşmasına kılavuzluk eden kişidir” (Şahin, 2003: 293).

Öğretmen; “bir toplumun gereksinim duyduğu her meslekten bireyler yetiştiren ve ulusun geleceğini şekillendirme gibi kutsal bir görevi üstlenmiş bir meslek adamıdır” (Kuran, 2002: 253).

Öğretmen; “belli konuları, belli bir gruba ya da kişiye öğreten ve davranışlarıyla öğrenen gruba örnek oluşturan bir meslek mensubudur” (Bilen, 2006: 50).

Öğretmen; “bilgiye erişim kaynağı, sevgi, heyecan sembolü olduğu gibi ‘erdemli insan’ modelidir” (Ataunal, 2003: 19).

İslam inancında ise insanın ilk öğretmeni ve eğitimcisi Allah’tır. O Hz. Adem’i yarattığında her şeyin ismini de (bütün ilimleri) ona öğretmiştir (Çelikkaya, 2010: 6).

Öğretmenin eğitim sürecindeki rolü büyüktür (Yaman, 2009: 683-711). Öğretmen, öğrencilerine eğitimin amaçlarına uygun bir şekilde davranış kazandırmakla yükümlüdür (Başaran, 2006: 181). Öğretmenlik bir sanattır. Öğrenme-öğretme sürecinin başarı bir şekilde gerçekleştirilmesi için eğitim süresi boyunca edinmiş

olduğu bilgiyi kendi kişilik özellikleriyle birleştirerek kullanması gerekir. Öğretmenlik gerçek anlamda insan üzerinde çalışmayı gerektirdiği için ondan eğitim ortamında beklentiler, tutumlar gibi insana özgü kolay bir biçimde kontrol edilemeyen birçok değişken yer almaktadır. Bu nedenle ğretmen teknik bilgi ve becerilerinin yanında geçmiş deneyim ve tecrübelerini de kullanarak destek alır. Unutulmamalıdır ki tek bir ğretmen tarzından söz etmek mümkün değildir, ne kadar çok ğretmen var ise o kadar tarz ğretmen var demektir (şahin, 2003: 296).

2.1.9 Öğretmenlik Mesleği

Günümüzde ğretmenlik, özel bir uzmanlık ve meslek becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul görmektedir. Toplumsal statü ve saygınlığı farklı ülke ve kültürlere göre değişmekle beraber, doğrudan insanla ilgisi olması bakımından eskiden beri kazanç olarak değil kutsal bir meslek olarak görülmektedir (şişman, 2001: 1). Bütün ülkelerde öğretmenler, eğitim sistemlerinin temel taşını oluşturarak onun başarısı için birinci derecede pay sahibi olurlar. Bu sebeple öğretmenlerin yetiştirilmesi öteki meslek üyelerinin yetiştirilmesinden çok daha farklı ve özenli olmak durumundadır. Kısacası ğretmen eğitimi üzerinde titizlikle durulması gerekmektedir (Yılman, 1992: 62).

1739 sayılı MEB Temel kanununda ğretmenlik, “Devletin eğitim, ğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir”. Öğretmenler kendisine verilen bu görevleri Türk Milli Eğitimin temel amaçlarına uygun hareket ederek gerçekleştirmekle yükümlüdürler (MEB, 1973).

Öğretmenlik mesleği ülkemizde önemli bir istihdam alanı oluşurmaktadır. Her ne kadar bu meslekten zaman zaman diğer mesleklere geçiş olsa da devletin yükseköğretim kurumlarından mezun olan bireyler ğretmen olmak için sürekli bir talep içerisindedirler. Öğretmenler, lkemizde devlet memurları içerisinde en kalabalık meslek grubunu oluşurmaktadırlar. Eğitim-ğretim sisteminin en st kademesinden en alt kademesine kadar geniş bir yelpazede yer alan öğretmenler, meslek mensubu olarak oldukça kalabalık ve dağınık bir durum sergilemektedirler (şişman, 2011: 224).

2.1.10 Öğretmenlik Mesleğinin Önemi

Öğretmenlik mesleği ya da daha ilmi tabiriyle eğitimcilik, her şeyde önce insan yetiştirme mesleğidir. İnsanı yetirme mesleği olarak ta ifade edebileceğimiz öğretmenlik mesleği, bireyi ilmi, ahlaki, dini kısacası insanı nitelikler ve manevi değerler yönünden yetiştireceği için son derece önemlidir. Sosyal olarak kimseyi rahatsız etmeyen, düşünceli, hoşgörülü, uyumlu demokratik davranışlı nesiller yetiştiren öğretmenler bu bakımından mesleğin ne denli önemli olduğunu ön plana çıkarmaktadırlar (Çelikkaya, 2010: 8). Öğretmenlik meslekler içerisinde en stratejik olanıdır (Yılman, 1992: 63).

Geleceğimizin teminatı olan gençlerimin iyi yetişmesi, iyi eğitim alması ve geleceğe güvenle hazırlanabilmesi açısından mesleğine bağlı, mesleğinin gerekliliklerini yerine getiren öğretmenler tarafından yetiştirilmesi kuşkusuz çok önemlidir. Unutulmamalıdır ki ülkenin en üst kademesinden en alt kademesine kadar ülke yönetiminde söz sahibi olan yöneticileri, insanın sağlığını koruması adına ona yön veren doktorları, kanunları uygulayan yargıçları kısacası hayatın içinde olan tüm meslek gruplarını yetiştirenler öğretmenlerdir.

2.1.11 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni

Beden eğitimi programının gerçekleştirilmesinde muhaffak olmak ve olmamak öğretmenlerin vasıflarına bağlıdır. Beden eğitimi öğretmeninde bulunması gereken en önemli vasıf, fazla enerjik ve alaka duyucu olmaktır. Beden eğitimi etkinliklerinden hakkıyla istifade edilmesi için, derslerin şevkle ve canlılıkla işlenmesi gerekir. Öğretmenin çalışmaları yalnız anlatması yeterli değildir, anlatmanın yanı sıra hareketleri en iyi şekilde yaparak göstermeli öğretim yöntemlerini iyi bilmelidir (K.K.K., 1956: 10).

Beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel ve mesleğe yönelik birçok sorumlulukları bulunmaktadır. Zaman zaman ders dışına taşan, okulun tesislerinden okul saati ile sınırlandırılmayan birçok sorumlulukları vardır. Öğrencileriyle çalışmalarının yanı sıra diğer öğretmenler, yöneticiler ve toplum ile olan günlük işler okul mesaisinden daha fazla zaman gerektirmektedir. Bunun yanında günlük ders planları dışında okul içi ve okul dışı sportif faaliyetlerle ilgilenmek, bunun yanında okulla ilgili toplantılara katılmak durumundadır (Tamer ve Pulur, 2001: 17).

2.1.12 Eğitim Programı ve Öğeleri

Eğitim sisteminin temel alını yetişek (program) oluşturmaktadır. Yetişekler öğrenci grubu üzerinde gözlemlenmeye karar verilen hedef ve davranışları, onların içerikle bağlantısını, eğitim ve sınav durumlarını kapsamaktadır. En genel geçerli olan yetişek devlet tarafından hazırlanıp Milli Eğitim Bakanlığında yürütülendir (Sönmez, 2015: 11-12). Eğitim çalışmalarının belirli bir program kapsamında sürdürülmesi bizi eğitim programına götürmektedir (Önder, 1989: 59). Eğitim programı kavramının kullanımı çok eskilere dayanmaktadır. Bununla ilgili çeşitli çalışmalar ve bilimsel yayınlar mevcuttur. Genel anlamda literatürde öne çıkan eğitim programı tanımlarına göz atacak olursak;

Eğitim programı, “istendik hedef ve davranışların kazandırılması için stratejilerin yazılı doküman ya da eylem planı olarak tanımlanır” (Demirel, 2017: 3).

Taba’ya (1962: 11) göre eğitim programı; hedefler ve hedef davranışlar, içeriğin seçimi ve örgütlenmesi, öğrenme-öğretme süreci ve son olarak da hedeflerin değerlendirilmesi şeklinde oluşmaktadır.

Ertürk (1993: 95) eğitim programını “yetişek” olarak ifade etmekte ve “geçerli öğrenme yaşantıları düzeni” olarak tanımlamaktadır.

Ülkemizde program geliştirme çalışmalarının başında gelen ve bu alanda çeşitli bilimsel çalışmalar yapan Varış (1994: 18) ise eğitim programını; “bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesinde dönük faaliyetleri kapsar” şeklinde ifade etmiştir.

Eğitim programlarının bazı temel öğeleri mevcuttur. Program hazırlanırken bu öğeler temel alınmalıdır. Bu temel öğeler hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirmedir (Demirel, 2017: 29).

a) Hedef: Bireyde bulunmasını istediğimiz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki özelliklerdir (Bilen, 2006: 9). Hedefler devletin politik felsefesini yansıtan uzak, eğitim felsefesini yansıtan genel ve dersin hedeflerini yansıtan özel hedefler olmak üzere üç kısımda incelenmektedir (Sönmez, 2015: 38). Hedefler eğitimin yol göstericisi olan “niçin öğreneceğiz” sorusunun yanıtı oluşturarak, programın diğer öğeleri için yol gösterici nitelikte olacak şekilde düzenlenir (Çelenk, 2016: 8).

b) İçerik: Hedefler doğrultusunda seçilmiş konuları oluşturan programın ikinci boyutudur (Demirel, 2017: 34). İçerik hedef davranışların düzenlenip, bu davranışların kazandırılmasında önemli bir araçtır (Sönmez, 2015: 130). Programın bu ögesi “ne ile öğreneceğiz” sorusunun yanıtını oluşturmaktadır (Çelenk, 2016: 8).

c) Öğretme-Öğrenme Süreci: Eğitim programının üçüncü ve en önemli boyutu olarak karşımıza çıkan MEB eğitim-öğretim programlarında öğrenme-öğretme etkinlikleri, dersin işlenmesi gibi ifadeler yer almaktadır (Demirel, 2017: 35). Programın bu ögesinde “nasıl öğreneceğiz sorusunun yanıtı oluşturulur (Çelenk, 2016: 8). Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenmenin gerçekleşeceği yöntem ve teknikler ele alınıp incelendiği bölüm olmasından dolayı eğitimcilerin bu bölümden beklenenleri yerine getirmek adına hazırlıklı olmaları ve kendini değişen ve gelişen öğretme-öğrenme etkinliklerine hazır hale getirmeleri gerekmektedir.

d) Değerlendirme Süreci: Programın ölçme ve değerlendirme olarak karşımıza çıkan son boyutudur (Demirel, 2017: 36). Programın değerlendirilmesi için öncelikle hedeflerce ortaya konulan davranışın öğrenciler tarafından ne derecede kazanıldığına ölçülmesiyle başlanır (Bilen, 2006: 29). Programın bu ögesi “ne oldu” sorusunu yanıt oluştururken, hem eğitim programının başarısını kontrol eder hem de öğeler arasında ki ilişkisel düzenin işleyip işlemediğini denetler (Çelenk, 2016: 9). Program geliştirme süreci değerlendirme olmadan tamamlanamaz (Bilen, 2006: 30). Nitekim bu alanda öncü kişilerden olan Tyler (1950: 3) programın planlanıp sürekli geliştirilmesi için değerlendirmeyi gerekli görmektedir.

2.1.13 Strateji (Yaklaşım), Yöntem ve Teknik Kavramları

Strateji, yöntem ve teknikle ilgili alanyazın incelendiğinde bu kavramların ismini sıkça duymaktayız. Bazen birbirinin yerine kullanılan bazen de birbiriyle karıştırılan ama birbirleriyle iç içe olan bu kavramlara açıklık getirecek olursak;

2.1.13.1 Strateji

Strateji; “öğretim etkinliklerinde amaca ulaşmamızı sağlayan oldukça geniş bir yol ya da yollar bileşkesi olarak tanımlanmaktadır” (Dirik, 2015: 156). Strateji; dersin hedeflerine ulaşmada yöntemin belirlenmesine yön veren yaklaşım olarak ifade

edilmiştir (Bilen, 2006: 72; Büyükkaragöz ve Çivi, 1996: 65). Öğretmen belirlediği strateji kapsamında dersin amacına uygun yöntem ve tekniği seçebilmektedir. Bu sebeple öğretmen karşısında ki grubun özelliğini iyi bilmeli ve bu grubun özelliklerine göre bir yaklaşım içerisine girerek yöntem ve teknikleri belirlemelidir.

2.1.13.2 Yöntem

Öğrenme-öğretme ortamında bilgi, beceri ve hareketlerin öğrencilere aktarılırken kullanılan yöntemin tanımlarına göz atacak olursak;

Demirel'e (2017: 77) göre yöntem; "hedefe ulaşmak için önceden belirlenmiş ya da izlenecek en kısa yoldur."

TDK (2018) ise yöntemi; "bir amaca erişmek için izlenen, tutulan yol, usul, sistem, prosedür, politika veya belli bir sonuca erişmek için bir plana göre izlenen yol, metot şeklinde tanımlamıştır."

Clark ve Starr (1968: 6) yöntemi; "eğitimin hedeflerine ulaşmak amacıyla kullanılacak tekniklerin, işlenecek konunun, araç-gereç ve kaynakların bütünlük oluşturacak biçimde örgütlenerek hizmete sunulan bir öğretim yolu" şeklinde ifade etmişlerdir. Yöntem stratejiye göre daha detaylı ve özel bir yoldur (Eminoğlu-Küçüktepe, 2016: 154).

Öğrencilere öğrenme-öğretme sürecinde yeni davranışlar kazandırılmasının nasıl gerçekleştirileceği hususu yöntem hususunu karşımıza çıkarmaktadır (Fidan, 1996: 168). Yöntem seçimi yapılırken hedef davranışların ve kazanımların öğrenci özellikleri ile ilişkisi unutulmamalıdır. Bunun yanında yöntem seçimi yapılırken, öğretmenler yöntemleri iyi tanımalı ve uygulama konusunda bilgi ve beceriye sahip olmalıdırlar (Dirik, 2015: 155). Unutulmamalıdır ki her durumda başarıyla uygulanacak yöntemden söz etmek mümkün değildir, öğretmek istenen konu, içerik, öğrenci özelliği ve öğretmenin kişiliği gibi birçok faktör yöntemi çok farklı kılmaktadır (Bilen, 2006: 66).

2.1.13.3 Teknik

Teknik, "öğretim yöntemini ortaya koyabilme biçimi, beceri ya da işlemidir" (Koçak, 2011: 7). Teknik, "bir öğretim yöntemini uygulamaya koyma biçimi, ya da sınıf

içinde yapılan işlemlerin bütünü olarak tanımlanabilir” (Demirel, 2017: 166). Yöntemi kullanırken, yöntem içerisinde belirli tekniklerden yararlanılarak öğretme-öğrenme süreci daha başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi mümkün olabilir. Teknik öğretim yöntemine bağlı olarak kullanıldığı için öğretmenin uygun tekniği seçmeden önce uygun yöntemi seçmesi gerektiği unutulmamalıdır.

2.2 YÖNTEM SEÇİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Her öğretmenin mesleki birim, mesleki tecrübesi ve becerisi ile ilgili olabilecek yöntem seçiminde farklı tercih yatkınlıkları olabilir. Bu aynı zamanda öğretmenin tekniği ile de ilgilidir. Bazı öğretmenler sınıf içerisinde tartışma açarak ders işlediklerinde mutlu, bazıları ise grupla çalışmalar içerisinde girdiklerinde mutlu ve başarılı olurlar (Büyükkaragöz ve Çivi, 1996: 73). Şunu açıkça ifade etmek gerekirse hiçbir ders için hiçbir yöntem sihirli değnek değildir. Şu derste şu, bu derste bu kullanılır denilemez. Öğretmen kendi kişisel çabaları ve duyarlılığı ile sınıf ortamına en uygun yöntemi seçip sınıftan aldığı geri dönütlerle değişikliğe gidebilir (Küçükahmet, 2017: 62). Öğretmen tercih ettiği yönteme, kendi özelliğini, işe yarayan kendi buluşlarını katabilirse o zaman sanatkarca ders işlemiş olur. Böylelikle öğretmenin kişisel buluşlarıyla zenginleştirilen yöntem meydana gelir. Böyle bir ders, orijinal olur ve öğretmen de üretken nitelik kazanır. Öğretmenin kişiliğinin, yaşantısının, mesleki formasyonunun ve kültürünün uygulayacağı yöntemin başarılı olmasında büyük etkiye sahiptir (Kemertaş, 2001: 137). Kısaca ifade etmek gerekirse öğretmenlerin yöntem seçimlerini şu faktörler etkilemektedir.

Öğretmenin yonteme yatkınlığı, zaman ve fiziksel imkânlar, maliyet, öğrenci grubunun büyüklüğü, konunun özelliği, öğretim sonuçlarında öğrencide geliştirilmek istenen nitelikler öğrenci grubunun özelliği, programın niteliği, öğretmenin kişiliği ve sınıf atmosferi gibi etkenler de öğretmenin yöntem seçimini etkilemektedir. (Küçükahmet, 2017: 62; Büyükkaragöz ve Çivi, 1996: 73; Kemertaş, 2001: 138-139, Erciyeş, 2007: 181).

Kişilik özellikleri öğretmenlerin yöntem seçimini etkileyen faktörler arasındadır. Nitekim yapılan çalışmalar bunu işaret etmektedir. (Küçükahmet, 2017: 63; Büyükkaragöz ve Çivi, 1996: 74; Kemertaş, 2001: 137; Tan ve Erdoğan, 2004: 63).

Öğretmenin kişiliği öğrencileri ele alış biçimine de yansımaktadır. Öğrencilere karşı kullandığı disiplin yöntemlerinde, ödül ve ceza davranışlarında da öğretmenin kişiliğini görmek mümkün olacaktır (Sadık, 1999: 26).

2.3 GENEL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

2.3.1 Anlatma Yöntemi

Anlatma yöntemi öğretmenin bilgi ve birikimini öğrenciye aktardığı, eğitim tarihinin en eski ve en sık kullanılan yöntemlerinden birisidir. Anlatım yöntemi öğretmen merkezli bir yöntem olup, öğretmenin bilgiyi öğrenene aktardığı geleneksel bir öğretim yöntemidir (Demirel, 2017: 78; Küçükahmet, 2017: 63). Anlatım yönteminde öğretmen aktif bir şekilde olay, olgu ve ilkeri anlatır, öğrenci pasif bir biçimde dinleyici konumunda anlatılanları dinler (Gözütok, 2006: 209). Öğretmen yöntemi kullanırken kaynak rolünde olup (Baytekin, 2004: 185), kazandırmayı hedeflediği bilgi ve davranışları, çoğunlukla sözel olarak kodlayıp, sınıf ortamında öğrencilere aktarır (Dirik, 20015, 184). Öğretmenler tarafından iyi uygulanıp ve kullanıldığında “anlatım” bilgi verici hatta çoğu zaman heyecan uyandırıcı olabilir (Erciyeş, 2007: 183), ancak öğretmenlerin bu yöntemi kullanırken yöntemin özelliklerini ve kullanım ilkelerini çok iyi bilmeleri gerekir (Demirel, 1996: 46). Anlatma yöntemi çok sık, kötü ve yanlış kullanımında ise etkisiz bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Küçükahmet, 2017: 63).

Anlatım yönteminin beden eğitimi derslerinde ki amacı, beden eğitimi dersiyle ilgili kuralları, tarihleri, etik davranışları, egzersizin ve sporun etkileri gibi bilişsel özelliği olan bilgilerin sunulmasıdır. Öğretmen bütün öğrenciler tarafından net bir şekilde görülmeli ve öğrenciler öğretmenin sesini rahatça duyabilecek bir konuma yerleştirilmelidir (Nebioğlu, 2006: 134). Öğretmenin, konuşmasının ve hareketleri anlatımdaki akıcılığının yanında, öğrenciyle göz göze iletişiminin son derece önemli olduğu unutulmamalıdır (Küçükahmet, 2017: 64; Küçükahmet, 2005: 54). Ayrıca bu yöntemde “bilişsel alanın bilgi, duyuşsal alanın alma ve tepki vermesi, devinişsel alanın uyarılma basamağındaki davranışlar” kazandırılabilir. Bu yöntemi uygulanırken uyulması gereken kurallara uyulduğu takdirde, öğrencide değişmesi istenilen istendik davranışlar olumlu yönde gerçekleşebilir (Sönmez, 2011: 221-222).

Anlatım yöntemini uygularken dikkat edilmesi gereken önemli hususlardan biride anlatım süresinin iyi ayarlanması ve diğer yöntemleri de kullanarak öğrenciyle diyalog içerisinde olma gereksinimidir. Yöntemi kullanırken öğretmen; bilgi birikimini, ses tonunu, mimik ve jestini kullanmaya özen göstermesi gerekmektedir (Harmandar, 2004: 68).

2.3.1.1 Yöntemin faydaları

- Ayrı ayrı çok sayıda öğrenci grubuna bilgi aktarılabilir,
- Diğer bütün yöntemlerle birlikte kullanılabilir,
- Öğretmen, bilgi ve deneyimlerini kısa yoldan öğrenciye aktarabilir,
- Soyut kavramların öğretilmesinde oldukça etkilidir,
- Çok fazla araç gerece ihtiyaç olmadığı için zaman ve masraf bakımından ekonomiktir,
- Öğrencilere dinleme ve not tutma alışkanlığı kazandırır,
- Dinleyerek öğrenmeye yatkın olan işitsel bireyler için en verimli öğrenme yollarından biridir (Demirel, 2017: 78; Küçükahmet, 2017: 64; Harmandar, 2004: 68; Kemertaş, 2001: 151; Tan ve Erdoğan, 2004: 64; Tamer ve Pular, 2001: 112; Gözütok, 2006: 210; Vural, 2004: 39; Büyükkaragöz ve Çivi, 1996: 76).

2.3.1.2 Yöntemin sınırlılıkları

- Anlatma yöntemi sadece işitsel öğrenmeye hitap ettiği için öğrenmeyi geciktirir,
- Öğrencileri hazır bilgiye ve ezber yapmaya teşvik eder,
- Geri dönüt olmadığı için, bazı öğrenci gruplarının yanlış öğrenmesinin önüne geçilemez,
- Anlatımın uzun sürmesi ve sık tekrar edilmesi durumunda öğrenciler sıkılabilir,
- Öğretim sırasında öğrencilere soru sorma izni verilmezse, geri dönütler olamayacağı için eksik iletişime neden olur,
- Öğrenciler edilgen bir konumda olduğu için iyi bir performans gösteremezler

- Duyuşsal tutumlar ve psikomotor öğrenmeler çok nadir oluşur (Küçükahmet, 2017: 64; Harmandar, 2004: 69; Kemertaş, 2001: 151; Savaş, 2008: 159; Tan ve Erdoğan, 2004: 64; Gözütok, 2006: 211; Tok, 2015: 164; İşman ve ESKİCUMALI, 2006: 76; Vural, 2004: 39; Büyükkaragöz ve Çivi, 1996: 76).

2.3.2 Tartışma Yöntemi

Tartışma; herhangi bir konu üzerinde öğrencileri düşünmeye yöneltmek, anlaşılmayan konuları açıklamak ve bilgileri pekiştirmek için iki ya da daha fazla grubun karşılıklı konuşarak, birbirlerini dinleyerek, eleştirerek gerektiğinde birbirlerine sorular sordukları etkili bir öğretim yöntemidir (Demirel, 2017: 79; Harmandar, 2004: 75; Şişman, 2011: 16). Öğrenci merkezli bir anlayışa dayanan bu yöntemde, öğretmen lider ve yönetici rolündedir (Güneş, 2014: 199). Bilgi ve fikirlerini açıkça ortaya koyma fırsatını bu yöntemle yakalayan öğrenciler sorunlarını daha iyi anlar, tanımlar ve sorunlarına çözüm yolları önerirler (Küçükahmet, 2017: 84). Kurallara uyularak yapılan tartışma yöntemi öğrencilerin konuya ilgilerini uyandırır, gerçekleri kavrama ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirir (Tan ve Erdoğan, 2004: 73; Gözütok, 2006: 231).

Bu yöntem uygulanırken öğretmen tartışmanın bir çizgide kalması ve dersin amacına ulaşması için yönlendirici ve gözlemci konumunda rol üstlenir, uygun anlarda tartışmaya katılır, tartışmayı keser ve yönetir (Hesapçioğlu, 2011: 263).

Tartışma yönteminde sorular sınıfta sorulur, öğretmen konu hakkında bilgiler vererek öğrencilerin konu hakkında düşünmesi sağlanır. Öğrenciler tartışmanın genel hatlarını ve amacını öğrenmek isterler (Partin, 1999). Tartışma yöntemini soru-cevap yönteminden ayrı değerlendirmek gerekir. Soru- cevap yönteminde daha çok öğrenci öğretmen etkileşimi varken, tartışma yönteminde hem öğretmen öğrenci hem de öğrenciler arasında bir etkileşim söz konusudur (Büyükkaragöz ve Çivi, 1996: 90).

Bireyin başkalarının haklarına saygı duyması, birbirlerini dinlemeye fırsat vermesi ve bunu hayat felsefesi haline getirebilmesi için küçük yaşlarda okullarda bu yöntemde ağırlık verildiği takdirde öğrencinin gelişiminde önemli olabileceği düşünülmektedir.

Oldukça popüler olan bu yöntem, mesleğe yeni başlamış öğretmenler için uygulanması güç yöntemler arasındadır bu nedenle tartışma süresi ayarlanırken öğrenci grubunun özellikleri iyi bilinmelidir (Erciyeş, 2007: 185).

2.3.2.1 Yöntemin faydaları

- Öğrencilerin derse katılımı, sorular sorması ve sorulan sorulara cevap vermesi gibi yetenekleri geliştirilir,
- Geleneksel derse canlılık getirerek, öğrencilerin gönüllü şekilde katılım göstermesini sağlar,
- Öğrenciler düşüncelerini açıkça ortaya koyarak, hem arkadaşlarının düşüncelerini öğrenir, hem de arkadaşlarının kendileri hakkındaki düşüncelerini öğrenir,
- Öğrencilerin kendilerini disipline etme yönlerini geliştirir,
- Öğrencilerin liderlik becerilerini geliştirir,
- Öğrencilere analiz, sentez ve değerlendirme becerileri kazandırır.
- Öğrencilere geçmiş yaşantılardan örnekler vermesi için olanak tanır (Demirel, 2017: Küçükahmet, 2017: 91; Erciyeş, 2007: 186; Bilen, 2002: 119; Kemertaş, 2001: 216; Harmandar, 2004: 76).

2.3.2.2 Yöntemin sınırlılıkları

- Dikkati konu üzerinde uzun süre tutmak oldukça zordur,
- Kalabalık sınıflara uygulanması kolay olmayabilir,
- Mahcup öğrenciler katılım sağlamak istemeyebilirler,
- Diğer öğretim yöntemlerine göre daha fazla hazırlık gerekir,
- İyi hazırlık yapılmadığı takdirde amacından sapıldığında zamanın boşa gitmesine sebep olur,
- Tartışmaları sonlandırmak güç olabilir,
- Her öğrenciyi ayrı ayrı değerlendirmek zor olabilir (Sünbül, 2011: 312; Küçükahmet, 2017: 91; Kemertaş, 2001: 216; Bilen, 2010: 263).

2.3.3 Örnek Olay Yöntemi

Örnek olay yöntemi; günlük hayatta karşılaşılabilecek olayların ve sorunların sınıf ortamına getirilerek çözümler üretilmesine denir. Örnek olay yönteminde öğrencilerin problem çözme ve karar verme gibi becerileri gelişirken (Gözütok, 2006: 267) öğrencilerin sorunlu bir olaya etkin olarak katılmaları (Küçükahmet, 2017: 81; Küçükahmet, 2005: 71) ve soyut düşüncelerin somutlaştırılması sağlanır (Hesapçioğlu, 2011: 305).

Örnek olay yöntemi, gündelik hayatta ki sorun ve sorun teşkil eden olayların yanı sıra, bununla beraber tamamen kurgulanmış bir örnek olay seçilerek olayların sınıf ortamında canlandırılıp, öğrencilerin olayları neden, nasıl ve sonuç ilkesine göre inceleyip, olayların sonuçları üzerinde tartışmalarını ve olaylara çözümler bulmasını amaç edinir (Demirel, 2017: 81; Aydın, 2010: 60; Gözütok, 2006: 267; Sönmez, 2015: 305; Sünbül, 2011: 303). Genellikle istenmeyen durumlardaki sorunların nedenlerine çözüm yolları üretmek için kullanılır (Savaş, 2008: 166).

Öğrenme-öğretme ortamında ki kuram ve uygulama arasındaki boşluğun doldurulabilmesine yardımcı olabilmek adına önceden öğrenilmiş kavram ve ilkelerin uygulanmaya geçirilmesi gerekmektedir (Sönmez, 2015: 304). Örnek olay yöntemi öğrencilerin aktif bir şekilde olaylar üzerine düşünebilmesini ve örnek olayların çözümleri için öneriler getirebilmesini sağlar (Ocak: 2014: 280; Vural, 2004: 98).

Örnek olay yönteminde, başarıya ulaşmak için gerçek hayatta ki olgu, olay ve problemlerle öğrenciler yüz yüze getirilip bunlara çözüm bulmaları hususunda rehberlik edilir. Örnek olay yönteminde sorunlu bir olay hakkında gerçek ve geçerli bilgiler (Hesapçioğlu, 2011: 304) önceden yazılı olarak rapor halinde dağıtılır, dağıtılan bu raporlar öğrenciler tarafından öğrenilir ve analiz edilip, üzerine kafa yormaları sağlanır ve gerektiğinde ev ödevi olarak da verilip, öğrencilerin konu hakkında tartışma yapmaları için hazırlanmalarına olanak tanınır (Küçükahmet, 2017: 81; Kemertaş, 2003: 209).

Örnek olay yönteminde bir problem durumu bulunmalı veya önceden kurgulanıp konu hakkında öğrencilere ön bilgiler verilmeli, konu hakkında ki tartışma soruları önceden belirlenmelidir (Aydın, 2010: 61).

En genel biçimde örnek olay herhangi bir durumda karşılaşılan veya karşılaşılabilecek olayları anlatmaya yarayan yöntemdir. Bu yöntem öğrencilerin bildiklerini ve kavradıklarını gerçek olaylar karşısında uygulama fırsatı yakalamasına imkân tanır (Sönmez, 2001: 283; Kemertaş, 2003: 2000; Büyükkaragöz ve Çivi, 1996: 105).

Bu yöntem uygulanırken olayın açıklanması kısa olmalı (Hesapçioğlu, 2011: 305), öğrenci seviyesine uygun olmalı (Aykaç, 2016: 228) ve seçilecek örnek olay üzerinde titizlikle çalışılmalıdır. Gerçek hayatta karşılaşılmış, ancak bazı istisnai neden teşkil eden problemlerin çözümü öğrencilerde istenilen öğrenmeyi sağlamaz. Nitekim seçilecek örnek olay gerçek yaşamdaki bir problemi temsil etmiyorsa, öğrenciler günlük yaşamında benzer durumlarda olayları genelleyemeyeceklerdir (Erciyeş, 2007: 189). Örnek olayın, kolay bir şekilde elde edilebilen kazanımları göz önünde bulundurulduğunda, örgün eğitim içerisinde kullanılması yararlı olacaktır (Dirik, 2015: 213).

Dersin amacına uygun seçilecek olan örnek olay; mevcudu az sınıflarda sınıfın tamamının katılımıyla yapılabileceği gibi (Aykaç, 2016: 228) sınıf mevcudu fazla olan durumlarda ise sınıf küçük gruplara ayrılarak her gruba aynı veya farklı örnek olaylar verilerek te uygulanabilir (Gözütok, 2006: 267).

Öğrencilerin birbirleriyle yakın ilişkiler kurması, birbirlerini tanınması ve sınıf içerisinde kaynaştırmayı arttırması bakımından örnek olay yönteminin önemli bir öğretim yöntemi olduğu düşünülmektedir.

2.3.3.1 Yöntemin faydaları

- Öğrencilerin problem çözme, karar verme ve analiz etme becerileri geliştirilir,
- Olayların derinlemesine irdelenmesi sağlanarak, olaylara yüzeysel yaklaşım ortadan kaldırılır,
- Öğrencilerin belirli konuları irdemesi ve arkadaşlarıyla ortak çaba göstererek grup içerisinde ki etkileşimi arttırılır,
- Kişisel problemlere kişisel olmayan bir yaklaşımla çözüm üretme imkânı verilir,

- Konular günlük hayattan olduğu için öğrencilerin ilgileri arttırılır ve güduları yükseltilir,
- Öğrencilerin etkin dinleme, analitik ve eleştirel düşünme yetenekleri geliştirilir,
- Bütün öğrencilerin tartışmalara aktif olarak katılmalarına olanak tanınır,
- Öğrencilere bildiklerini ve kavradıklarını gerçek olaylara uygulamalarına imkân tanır (Demirel, 2017: 81; Küçükahmet, 2017: 81; Sönmez, 2015: 305; Bilen, 2002: 181; Aydın, 2010: 61; Erciyeş, 2007: 189; Tan ve Erdoğan, 2004: 80; Kemertaş, 2003: 203; Ocak: 2014: 281; Vural, 2004: 99).

2.3.3.2 Yöntemin sınırlılıkları

- Kalabalık sınıflarda uygulanması zordur,
- Örnek olayın hazırlanması ve uygulanması zaman alır,
- Öğretmenin dersten önce konu hakkında çok iyi hazırlık yapması gerekir,
- İncelenmesi planlanan olaylara bire bir uygun örnek olay yazmak bazen zor olabilir,
- Çözümler aşırı derecede zor olduğunda, öğrencilerin aşırı derecede zorlanması söz konusu olur,
- Öğretmen sınıfı kontrol etmede, tartışmaları yönetmede ve değerlendirme yapmada zorluklarla karşılaşabilir,
- Olay sınıfı ilgilendiren nitelikte olmadığı takdirde, sınıfta ilgi ve dikkat sağlanamaz,
- Örnek olayın gerçek bir yaşamın özelliklerini yansıtamaması halinde, sınıf ortamında yapay ve kurgulanmış bir sınıf iklimi oluşur. Bu durum öğrencileri soruna ve yaşama karşı duyarsız hale getirebilir (Küçükahmet, 2017: 82; Sünbül, 2011: 303; Hesapçioğlu, 2011: 305; Aydın, 2010: 62; Erciyeş 2007: 190; Kemertaş, 2003: 203; Vural, 2004: 99; Savaş, 2008: 167; Tan ve Erdoğan, 2004: 80).

2.3.4 Gösterip Yaptırma Yöntemi

Gösterip yaptırma bir işlemin ve araç gerecin çalışmasını veya kullanılmasını önce gösterip açıklama; hemen ardından öğrenciye alıştırmaya ve uygulama yaptırarak öğretme eyleminin hedeflendiği bir öğretim yöntemidir (Demirel, 2017: 82; Sönmez, 2011: 246).

Gösterip yaptırma, sözcüklerin yetersiz kaldığı kısacası öğrenciye ne yapılacağını söylemenin eksik kaldığı ve nasıl yapılması gerektiği hususunda göstermenin gerekli olduğu durumlarda (Erciyeş, 2007: 199), uygulama düzeyinde davranış kazandırmaya yönelik kullanılır (Harmandar, 2004: 82).

Bu yöntem uygulama düzeyinde davranışlar (Demirel, 2017: 82; Büyükkaragöz ve Çivi, 1996: 106) ve psikomotor becerilerin kazandırılmasında tercih edilen bir yöntemdir (Erciyeş, 2007: 199). Görsel ve işitsel duyu organlarına hitap etmesi bakımından da etkili bir yöntem olan gösterip yaptırma (Harmandar, 2004: 82), genel olarak beceri kazanımının ağırlıklı olduğu beden eğitimi derslerinde de sık sık tercih edilir (Mirzeoğlu ve Özcan, 2016: 195).

Gösteri aşaması öğretmen, yaptırma aşaması öğrenci merkezli olan bu yöntemde öğretmen kazanımlara yönelik öğrencinin yapması gerekenleri açıklayarak aşama aşama gösterir; öğrenciler ise gösterme aşamasında izledikleri davranışları işlem basamaklamalarına uyararak uygular (Ocak, 2014: 283). Beden eğitimi derslerinde sık sık tercih edilmesinin sebeplerinden birisi de yöntemin aynı anda birden fazla duyu organına hitap etmesi ve hedeflenen becerinin öğretiminde etkin bir biçimde amaca hizmet etmesidir.

2.3.4.1 Yöntemin faydaları

- Öğrenciler becerilerini yaparak ve yaşayarak öğrenir,
- Öğrencilerin psikomotor beceriler kazanmalarında etkilidir,
- Yalnızca gösteri yapan kişinin materyale ihtiyacı olduğu için bu yönden ekonomiktir,
- Öğrencilerin görsel ve kinestetik zekâlarını geliştirir,
- İyi hazırlanmış gösteri, öğrencilerin ilgi ve dikkatini çeker,
- Soyut öğrenmelerin öğrenilmesi sağlar,

- Sözcüklerin yetersiz kaldığı durumlarda, fikirleri daha kolay anlaşılır kılar (Demirel, 2017: 82; Mirzeoğlu ve Özcan, 2016: 195; Vural, 2004: 115; Bilen, 2002: 173).

2.3.4.2 Yöntemin sınırlılıkları

- Öğretmenin çok fazla planlama ve hazırlık yapması gerekir,
- Kalabalık sınıflarda öğrencilerin dikkatini çekmez,
- Gösterilerin çoğu fazla zaman alır,
- Karmaşık bir gösteride öğrenciler başarısızlık duygusuna kapılabilir,
- Gösterinin görsel kısmı ile işitsel kısmı tutarlı olmazsa öğrenciler karıştırabilir,
- Gerekli uygulamalar yapılmadığında taklitten öteye geçemez
- Uygulama esnasında sınıf düzenini ve disiplini sağlamak güç olabilir (Erciyeş, 2007: 199; Vural, 2004: 116; Sarıtaş, 2016: 177).

2.3.5 Problem Çözme Yöntemi

Problem çözme, ulaşılmak istenen amaca varabilmek için etkili ve yarar sağlayan araç ve davranışları çeşitli imkânlar arasından seçme ve kullanmaktır (Demirel, 2017: 83). Bu sebeple problem çözme öğrencilerin üretken ve bilimsel düşünme becerilerini geliştirir (Aydın, 2010: 58). Öğrenciler, verilen problem için birden fazla çözüm yolları bulabilirler (Çöndü, 1999: 110). Problemi bireysel ya da grupla çözebilir (Ülgen, 1997: 184).

Problem çözme, önceden belirlenen çözümü olmayan problemlere öğrencilerin düşünerek, keşfederek yeni çözümler bulmasını sağlayıp (Tamer ve Pulur, 2001: 118) öğrencilerin “analiz etme, genelleme ve sentez etme” gibi bilişsel fonksiyonları kullanmalarına olanak tanır (Küçükahmet, 2017: 69; Demirel, 2017: 83).

Problem çözümede tek bir yol, formül ve çözüm yolu olmamalı, öğretmen çözüm yollarını ve sonucu söylememeli (Sönmez, 2011: 239), problemlerin çözüm yollarında ve gereken bilgilerin toplanması esnasında öğretmen tarafından öğrenciye rehberlik edilmeli ve öğrenciler doğru şekilde yönlendirilmelidirler (Harmandar, 2004: 73; Büyükkaragöz ve Çivi, 1996: 81). Böylece öğrenciler hayatlarında mutlak

ve değişmez doğrular yerine, olaylara daima farklı pencereden bakıp içgörü geliştirebilirler (Aydın, 2010: 59). Öğretmenler değerlendirme türleri olarak performans değerlendirme, otantik değerlendirme ve portfolyolardan faydalanırlar (Arends, 1997: 190)

Problem çözümede öğrenciler öğretilme- öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılarak olaylara bilimsel bir bakış açısıyla yaklaşıp kalıcı izli öğrenmeler sağlarlar (Eminoğlu-Küçüktepe, 2016: 157). Öğrencilerin araştırma becerisi geliştirerek kendi yeteneklerinin farkında olmasına katkıda bulunulur (Tok, 2005: 111). Problem çözümenin bir öğretim yöntemi olarak kullanılması öğrencileri araştırma yapmaya, kaynakları tamamlamaya ve öğrendiklerini birbirleriyle paylaşmaya yönlendirecektir (Açıkgöz-Ün, 2003: 358).

Problem çözüme, üst düzey zihinsel etkinliklerin öğrencilere kazandırılmasında kullanılmasından dolayı (Bilen, 2002: 167), bu öğretim yönteminde öğrencilerin belirli değeriskenler çerçevesinde, öğrenilmesi hedeflenen konulara yönelik çalışmalarla ilgili karar sürecine doğrudan katılması sağlanır (Demirci, 2008: 44).

Beden eğitimi, spor ve dans alanları, bulma, düzenleme ve üretme fırsatları açısından oldukça zengindir (Mosston ve Ashworth, 2009: 164). Bu nedenle beden eğitimi derslerinde beceri problemleri, kavramlar, hareket kısıtlamaları ve hareket çeşitleri gibi birçok problemler planlanabilir (Tamer ve Pulur, 2001: 118).

Problem çözüme yeteneği; doğuştan getirilen fiziksel ve zihinsel kuvvetlere, iyi hazırlanan öğretim programlarına, öğretim yöntemlerine, öğrenme ve öğretim ilkelerine, yeteri kadar araç ve gerece, ölçme ve değerlendirme tekniklerine ve çağdaş eğitim ve öğretim anlayışına göre sistematik bir planlama ve çalışma ile kazanılır (Kemertaş, 2003: 140). Zihin kas koordinasyonunun çok önemli olduğu aynı anda birden fazla öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı, çeşitli materyal ve bir takım ölçme değerlendirme sistemiyle ölçölüp uygulandığı beden eğitimi derslerinde problem çözüme yeteneğinin kazandırılması ve bu yeteneğin öğrencilerde hayat felsefesi haline getirilmesi bakımından son derece önemli olacağı düşünölmektedir.

Öğrencilerin karar verme yeteneklerin ve üretkenliklerini en üst seviyeye çıkarmayı hedefleyen bu yöntem, derslerde kendine yeteri kadar yer bulabilirse öğrencilerin

hayatta karşılaşması muhtemel problemlerle baş etme kabiliyetlerinin de geliştirilebileceğini söylemek mümkün olabilir.

2.3.5.1 Yöntemin faydaları

- Öğrencilerde daha kalıcı ve izli öğrenmeler sağlar,
- Öğrencilere kendine güven, sorumluluk duygusu, planlı ve düzenli çalışma alışkanlığı kazandırır,
- Bilimsel yöntemi kullanmayı öğretir ve bilimsel tutum kazandırır,
- Algılama ve akılda tutma süresi daha uzun olur,
- Karar vermede acele edilmemesi gerektiği düşüncesini öğretir,
- Öğrencilere, arkadaşlarıyla yardımlaşmanın ve onların fikirlerinden yararlanılması gerektiği görüşünü benimseterek sorunlara farklı açıdan bakmayı öğretir,
- Öğrenciler ders kitapları dışında materyal ve kaynaklardan yararlanırlar (Demirel, 2017: 83; Küçükahmet, 2017: 70; Aydın, 2010: 59; Taşdemir, 2010: 159; Tan ve Erdoğan, 2004: 68; 118; Harmandar, 2004: 74; Vural, 2004: 128; Büyükkaragöz ve Çivi, 1996: 83).

2.3.5.2 Yöntemin sınırlılıkları

- Problemin çözümünde gerekli olan materyal ve kaynakların öğrenciler tarafından temini güç olabilir,
- Başarısız problem çözme deneyimleri, öğrencilerin demokratik olmayan yaklaşımlara eğilim göstermeleri ile sonuçlanabilir,
- Problem oluşturmada bazen yöneticiler, veliler veya diğer ilgililerle anlaşmazlığa düşülebilir,
- Problemin çözümü için çok emek ve zaman gerekebilir ve elde edilen sonuç buna değmeyebilir,
- Öğrencilere bir takım maddi külfetler yükleyebilir,
- Öğrenmenin değerlendirilmesi güç olabilir,
- Yeterli olgunluğa erişmemiş öğrencilere bu yöntemi uygulamak güç olabilir (Küçükahmet, 2017: 70; Aydın, 2010: 60; Büyükkaragöz ve Çivi, 1996: 83;

Vural, 2004: 127; Harmandar, 2004: 74; Tan ve Erdoğan, 2004: 69; Taşdemir, 2010: 159; Kemertaş: 2003: 143).

2.3.6 Proje Yöntemi

Proje denildiği zaman, açık, iyice işlenmiş, zihnen kavranmış ve karmaşık sorunları içeren bir hayat durumu anlaşılır (Hesapçıoğlu, 2011: 187). Proje, öğrencilerin genellikle somut ürünlere ulaşmak için bireysel ya da gruplar halinde uzun süreli yapılan çalışmalardır (Erciyeş, 2007: 194). Kısacası proje “*gerçekleştirilmesi gereken düşünsel bir plandır*” (Hesapçıoğlu, 2011: 187).

Proje yöntemi öğrencilerin ilgi ve istekleri seçilerek öğrencilerin serbest çalışmaları sonucunda faydalı bir eser veya iş olarak bitirilmesini sağlayan nitelikteki ünitelerle yapılan bir öğretim biçimidir (Kemertaş, 2001: 240). Proje yönteminde öğretmenin rehberliği altında çalışmalarını yürüten öğrenciler (Sünbül, 2011: 336) problem çözme yönteminden farklı olarak, somut bir ürün ortaya koymak için çaba göstermektedirler (Eminoğlu-Küçüktepe, 2016: 158).

Proje yönteminin amacı; öğrencilere bireysel öğrenme sorumluluğu kazandırmak, grup çalışması içerisinde başkalarıyla işbirliği yaparak üretmeye motive etmek, problem çözme becerilerini geliştirmek ve kendi ürünlerini ortaya koyarak öğrencilerin bir bilim adamı gibi düşünmesini sağlamaktır (Ocak, 2014: 284). Öğrenci tarafından yönlendiren araştırma yoluyla anlamlı öğrenmeyi teşvik eder (Çetin, 2011: 357).

Proje yönteminin konusu bilinen ve güncel konulardan seçilirse öğrencilerin ilgileri daha yüksek olacağı için daha etkili çalışmalar yürütülebilir (Aykaç, 2016: 243).

Geçmiş yıllarda ihmal edilen fakat günümüz eğitim sisteminde gerekliliği vurgulanan okulda etkili öğretimin yapılması ve öğrencilerin bireysel olarak gelişiminin sağlanması hususunda sürekli çalışan eğitimciler yeni strateji ve yöntem arayışına girmişlerdir. Proje tabanlı öğrenme bu anlayışın ardından ortaya çıkan etkili eğitim etkinlikleri içerisinde kendine yer bulan bir öğretim yöntemidir (Doğanay ve Tok, 2015: 257). Bu yöntem öğrencilere bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışların kazandırılmasında da etkili bir öğretim yöntemidir (Eminoğlu-Küçüktepe, 2016: 158).

Özellikle yapılandırmacı eğitim yaklaşımı içerisinde kendini sürekli yenileyen ve multidisipliner bir yaklaşım olan beden eğitimi dersinde, öğretmenler tarafından öğrencilerin bilişsel olarak daha üretken olmaları ve bir şeyleri başarabilme duygusu kazandırılması açısından öğrencilere maket sahalar, maket oyun alanları gibi ödevler verilerek bu yöntem amacına uygun bir biçimde kullanılmaya çalışılmaktadır.

2.3.6.1 Yöntemin faydaları

- Bilimsel çalışma alışkanlığı kazandırır,
- Öğrencilerin okul dışındaki kurumlarla işbirliğini artırır,
- Ders dinlemekten sıkılan ilgisiz ve sıkılmış öğrencileri eğlendirerek motive edip çalıştırır,
- Grupla çalışmayı özendirerek işbirliğini artırır,
- Seçme, planlama, inceleme ve yürütme gücü kazandırır,
- Problem çözme gücü kazandırır,
- Öğrencilerin farklı zekâ alanlarının geliştirmesine yardımcı olunur (Güneş, 2014: 165; Ocak, 2014: 287; Erciyeş, 2007: 194; Bilen, 2002: 225; Tan ve Erdoğan, 2001: 43).

2.3.6.2 Yöntemin sınırlılıkları

- Proje çalışmaları çok uzun zaman alabilir,
- Proje konusunun sınırları iyi belirlenmezse konudan sapmalar ve dağılmalar gerçekleşebilir,
- Proje konusu dikkatli seçilmediğinde ekonomik yük getirebilir,
- Bireysel gelişime daha ağırlık verildiğinde sosyal gelişim ihmal edilebilir,
- Öğretmenin iş yükünü ve sorumluluklarını arttırabilir,
- Gerekli gözetim ve denetimi sağlamak zor olduğundan her bir öğrencinin projeye ne kadar katkı sağladığını belirlemek zor olabilir,
- Öğrencilerin kazanımlara aynı oranda ulaşmalarını sağlamak güçtür (Aykaç, 2016: 244; Çakmak, 2016: 466; Ocak, 2014: 287; Erciyeş, 2007: 195; Güneş, 2014: 166; Tan ve Erdoğan, 2001: 43).

2.4 BEDEN EĞİTİMİ VE SPORDA KULLANILAN ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

2.4.1 Komut Yöntemi

Komut; herhangi bir duruşun, yürüyüşün, dönüşün, çarkın, koşunun ve sıralanmanın öğrenciler tarafından başarılı bir şekilde yapılması için öğretmen tarafından yüksek sesle verilen emirdir (Harmandar, 2004: 167).

Bu yöntemde öğretmen ve öğrenci olmak üzere karar veren iki kişi vardır (Demirci, 2006: 32). Klasik yöntem olarak da bilinen komut yönteminde (Çöndü, 1999: 98), öğretmen ekinlik ile ilgili bütün kararları verirken öğrenci ise verilen bu kararları izleyerek kendinden bekleneni uygulamakla yükümlüdür (Nebioğlu, 2006: 128; Harmandar, 2004: 167; Mosston ve Ashworth, 2009: 17).

Öğrencinin her hareketinin başında öğretmen tarafından sağlayan bir uyarıcı (komut) sinyali vardır (Mosston ve Ashworth, 2009: 17; Demirci, 2006: 32). Ders öncesi hazırlığında öğretmen; dersin amacı doğrultusunda yapılması hedeflenen hareketleri ve bu hareketlerin sırasını, etkinliğin süresini, sınıf seviyesine göre olmasını ve derse başlama şeklini belirler (Harmandar, 2004: 167). Ders süresi bitimince ise komut verilerek öğrenciler belirli bir düzen içerisinde toplanıp seremoni yapılarak ders bitirilir (Çöndü, 1999: 98).

Öğretmen, öğrencilerin harekete ne zaman başlayıp, ne kadar tekrar edip, ne zaman bitirecekleri, duracakları yeri ve kullanacakları süreyi (Tamer ve Pulur, 2001: 99) bunun yanında hareketin yapıldığı mekân, ritim, durma zamanı ve aralıklarla ilgili bütün kararları verir (Demirci, 2006: 32). Böylece belirlenen bir takım hedeflere ulaşılabilir (Nebioğlu, 2006: 128).

Emir komutanın sık sık kullanıldığı beden eğitimi derslerinde bu yöntemin başarıyla uygulanması dersin amacının gerçekleşmesinde önemli bir etken olmaktadır. Özellikle milli bayramların provası ve bayram etkinliklerinin gerçekleştirilmesi sırasında komut yöntemi, kalabalık grupları aynı anda idare etme ve aynı anda harekete başlatıp bitirme açısından bir beden eğitimi öğretmeni için son derece faydalı ve önemli bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.4.1.1 Yöntemin faydaları

- Ders, disiplin içerisinde yapılır,
- Yerleşim ve organizasyon kolay olur,
- Kalabalık öğrenci gruplarına hitap etmek kolaylaşır,
- Öğrenci kurallara uymayı öğrenir,
- Zaman kullanımında verimlilik sağlanır,
- Grubun ortak ruh ile hareket etmesi sağlanır,
- Belirlenen performans standardının sürekliliği sağlanır (Harmandar, 2004: 167; Demirci, 2006: 32; Tamer ve Pulur, 2001: 100).

2.4.1.2 Yöntemin sınırlılıkları

- Öğrencilerin, bireysel beceri farklılıkları ve algılama düzeyleri farklı olmasından dolayı, bazı öğrenciler dersten soğuyabilir,
- Hareketi başarılı şekilde yapamayanlar dersin akışını olumsuz yönde etkiler,
- Karar verme, etkileşim kurma, tartışma olgusu ve paylaşma duygusu gelişmez,
- Öğretmenin verdiği komut sinyalleri rahatsız edici olabilir,
- Aynı çalışmanın gereğinden fazla yapılması ilgi dağınıklığına, sıkıntı ve yorgunluğa neden olur,
- Öğrenciler öğretmenin komutlarına değişiklik yapmaksızın uydukları için, öğretmenin kararlarının iyi olup olmadığını tartışamazlar,
- Komut yönteminde öğrenciler, planlama, değerlendirme gibi zihinsel etkinliklere çok az katılırlar, bu sebeple bu yöntemin çocukların zihinsel gelişimlerine katkısı en alt düzeydedir (Harmandar, 2004: 168; Demirci, 2006: 33; Tamer ve Pulur, 2001: 100).

2.4.2 Alıştırma Yöntemi

Alıştırma yöntemi beden eğitimi ve spor derslerinde, oyun ve aktiviteler için gerekli becerilerin geliştirilmesinde (Tamer ve Pulur, 2001: 114), öğrencilerin alıştırma pekiştirmelerini sağlamasında (Harmandar, 2004: 170), en çok kullanılan yöntemlerden birisidir (Nebioğlu, 2006: 136; Çöndü, 1999: 100).

Belirli kararların öğretmenden öğrenciye aktarıldığı, öğretmen ile öğrenci ve öğrencilerin kendi aralarında yeni ilişkiler oluşturmak için kullanıldığı bir yöntemdir (Mosston ve Ashworth, 2009: 29). Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için alıştırmaların öğretmen tarafından dizayn edilip planlanması ve öğrencinin ilgisini çekecek şekilde hazırlanması gerekmektedir (Tamer ve Pulur, 2001: 114).

Alıştırmaya başlamadan önce öğretmen hareketleri anlatıp göstermeli ve öğrencilerin uygulayabilecekleri alıştırmaları belirlemelidir. Öğrenciler aldıkları bilgileri kendi yetenek ve kapasiteleri çerçevesinde düşüncelerini de katarak yapmaya çalışırlar (Harmandar, 2004: 170). Ama öğrenciler çalışmaya başlama, ritim zamanı ve uygulama süresi ile ilgili kararları vermede serbesttirler (Çöndü, 1999: 100).

Yöntem öğretmen öğrenci ilişkisinin özünü yansıtmalıdır (Demirci, 2008: 36). Öğretmen öğrenci iletişimi ve ilişkisini arttırmak için öğretmen sınıfı kendini görebileceği şekilde yerleştirmeli ve her öğrencinin rahat edebileceği yerde durması sağlanmalıdır (Çöndü, 1999: 101).

Alıştırma yönteminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi ve etkili öğrenme sağlanabilmesi için öğretmenin, öğrencinin performansıyla ilgili geri bildirim vermesi gerekir. Geri bildirim için öğretmen sesli ve sessiz (işaret) olmak üzere iki teknik kullanabilir. Sesli olarak öğrencilere gerekli açıklama ve bilgilendirmeler yapılarak beceriye uygun teknikler yapmaları sağlanır. Sessiz olarak da mimikler, yüz ifadeleri, dokunma ve vücut dili kullanılır (Tamer ve Pulur, 2001: 115).

Yöntemin özü, “öğretmenin çalışmayı sunması, öğrencilerin ise bu çalışmalarını belirli süre yapması” şeklinde özetlenebilir (Demirci, 2008: 36).

Karmaşık beceri ve hareketin zaman zaman kendine yer bulduğu beden eğitimi derslerinde öğrencilerin beceri ve hareketleri pekiştirmesi açısından alıştırmaların sıklıkla tercih edilmesi, dersin amacına uygun ve verimli geçmesi bakımından önemli olacağı düşünülmektedir.

2.4.2.1 Yöntemin faydaları

- Öğretmen-öğrenci ilişkisini olumlu yönde etkiler,
- Yerleşim ve organizasyon sorunlarıyla karşılaşmaz,

- Öğrenci alıştırma süresindeki zamanı kendisi kontrol ettiğinden zamanı verimli kullanır,
- Alıştırmanın geri bildirim ve güdülemelerle desteklenmesi beceri gelişimini sağlamak açısından faydalı bir yöntem olur,
- Gerek fiziksel, gerekse sosyal gelişmeler açısından öğrencilerin birbirleriyle ilgili duygularının daha iyi olmasına yardım eder,
- Öğrencilerde bağımsız karar verme yeteneği ve sorumluluk duygusu gelişir,
- Öğrencilerin motivasyon sağlama, bireyselleştirilmiş öğrenme ve performansını kontrol edebilme özellikleri gelişir (Harmandar, 2004: 171; Tamer ve Pulur, 2001: 115; Nebioğlu, 2006: 137).

2.4.2.2 Yöntemin sınırlılıkları

- Yapılan hareketlerde öğrenci seviyesi altına inildiğinde ders sıkıcı olur,
- Alıştırma süresi iyi ayarlanmadığında verimlilik düşer,
- Çalışmalar esnasında, öğrenciler dağınık görünebilir ve gürültü olabilir,
- Tembel ve kaytaran öğrenciler gözden kaçabilir,
- Hareketlerin düzgün yapılmasının sağlanabilmesi için alıştırmaların sürekli gözlemlenmesi gerekmektedir ama bazen bir ders sırasında bütün öğrencilerin gözlemlenmesi mümkün olmayabilir,
- Alıştırma formlarının sürekli tekrar edilmesi, özellikle genç ve henüz olgunlaşmamış öğrencilerin ilgisinin azalmasına sebep olabilir (Harmandar, 2004: 171; Tamer ve Pulur, 2001: 115).

2.4.3 İşbirliğine Dayalı (eşli çalışma) Yöntem

İşbirliğine dayalı yöntemde öğrenciler birbirleriyle eşleşerek çalışmaya katılırlar (Çöndü, 1999: 103). Bu yöntemde amaç öğrencilere bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda bağımsız öğrenme deneyimleri sunmaktır (Tamer ve Pulur, 2001: 116). Eşlerden biri istenilen hareketleri yaparken diğeri ise yapılan hareketle ilgili kararları verir (Nebioğlu, 2006: 137). Çalışma esnasında eşlerin görevlerinin sürekli değişmesi, eş değişimi için de öğrencilere imkân verilir (Çöndü, 1999: 103).

İşbirliğine dayalı yöntemde öğretmen ve öğrenci arasında yeni ilişkiler oluşturmak için öğrenciye daha fazla karar verme olanağı tanınır (Mosston ve Ashworth, 2009: 58). Yöntemde öğretmen ortamı hazırlamak rolünü üstlenirken öğrenci ise uygulayıcı ve yardımcı rolünü üstlenerek (Tamer ve Pulur, 2001: 116) öğretmenin verdiği ölçütlere göre eşinin performansı hakkında bilgi verir (Nebioğlu, 2006: 137). Bunun için performans ölçüt tablosu kullanılır (Harmandar, 2004: 173). Ayrıca bu yöntem uygulanırken öğrenciler performansları hakkında bilgi alış verişi yapacağı için, öğrencilerde başkalarının davranışı ve performansına karşı hoş görü oluşur (Çöndü, 1999: 104).

Bu yöntem uygulanırken eşler yerine göre üçer ve dörder kişilik gruplardan da oluşabilir. Grup çalışmasında öğrencilerin gruptaki görevleri belirlenir ve yeri geldiğinde öğretmenin uyarısıyla bu görevler değiştirilebilir. Görevi üstlenen öğrenciler; uygulayıcı, gözlemci veya gözlemciler, kayıt edici veya kayıt ediciler gibi rolleri üstlenirler (Çöndü, 1999: 104). Yöntemi uygulama evresinde gruplar oluşturulurken öğrencilerin boy, kilo ve beceri gibi özelliklerinin benzer olmasına dikkat edilmelidir (Harmandar, 2004: 173). İşbirliğine dayalı yöntemde amaca ulaşmak için öğrencilere daha fazla sorumluluk verilirken (Tamer ve Pulur, 2001: 116), öğrencilerin sosyal gelişimleri en üst seviyeye yükselir (Çöndü, 1999: 104).

Eşli çalışma yöntemi olarak ta bilinen işbirliğine dayalı öğretim yöntemi eğitimciler için oldukça yeni bir yöntemdir. Yeni görevler hem öğretmen hem de öğrenci için toplumsal ve psikolojik zorunluluklar ortaya koyar (Mosston ve Ashworth, 2009: 59). Zira yöntemin başarıyla uygulanmaması durumunda öğretmen ve öğrencide güven kaybı ve derse karşı isteksizlik oluşabilir.

İşbirliğine dayalı yöntemde değerlendirme, duyuşsal ve psikomotor alanların gelişimi ile ilgili hedeflere yer verilmektedir. Değerlendirme ve analiz yapan kişi en üst seviyede bilişsel alanı kullanmaya zorlanırken, aynı anda eş ile yakın çalışma ve paylaşma duygusu yaşadığı için duyuşsal alanın katılımı sağlanmaktadır. Psikomotor gelişim alanı ise, öğrencinin beceri veya harekete katılımı ile gerçekleşmektedir (Tamer ve Pulur, 2001: 116-117).

2.4.3.1 Yöntemin faydaları

- İşbirliğine dayalı yöntem büyük ve araç-gerecin sınırlı olduğu kalabalık sınıflarda rahatlıkla kullanılabilir,
- Öğrenciler grup içerisinde görev değişikliği sebebiyle yorulan öğrenciler dinlenme imkânı bulur,
- Hataların anında düzeltilmesi, tekniğin yanlış yerleşmesine ve pekiştirmelere engel olur,
- Öğrenci isteyerek katıldığı için derse ve öğretmene ilgi artar,
- Öğrenciler, akranları tarafından eleştirilmesi, değerlendirilmeyi görerek; birbirlerini dinlemeyi, saygı duymayı, sabrı ve hoşgörüyü öğrenmiş olurlar,
- Arkadaşlık, dostluk ve liderlik etme duyguları gelişir,
- Öğrenme ortamında öğrenciler birbirlerine bağımlı oldukları için sınıf içerisinde sosyal ortam oluşur (Harmandar, 2004: 173-174; Çöndü, 1999: 105).

2.4.3.2 Yöntemin sınırlılıkları

- Öğretmen kayıt tutucu ve gözlem yapana güvenmek zorundadır,
- Uygulayıcı öğrenci ile öğretmen doğrudan iletişimde bulunamaz,
- Öğrencilerin görevlerini anlama ve algılamaları uzun sürerse, zaman kaybı meydana gelir,
- Gözlemci öğrenci, uygulayıcı öğrenciyi eleştirirken incitebilir,
- Düzeltmeler doğrudan öğretmen tarafından yapılmadığından, tekniğin uygulamasında eksiklikler meydana gelebilir,
- Başlangıçta bazı öğrenciler eşlerini değerlendirme ve eleştirmekte çekingen davranabilirler,
- Öğretmen, değerlendirme görevi verdiği öğrencilerin tamamını dinleme fırsatı bulamayabilir (Harmandar, 2004: 174; Tamer ve Pulur, 2001: 117).

2.4.4 Kendini Değerlendirme Yöntemi

Bu öğretim yönteminde öğrenciler, öğretmenin belirlediği ölçütlere göre kendi yaptıkları hareketleri ve performanslarını değerlendirirler (Harmandar, 2004: 175; Nebioğlu, 2006: 138; Çöndü, 1999: 105).

Bu yöntemde öğrenciye daha fazla karar devredilerek kendine ait sorumlulukları yerine getirmesi istenmektedir (Mosston ve Ashworth, 2009: 94). Bu yöntemin en önemli amacı; öğrencinin kendi performansının ve yeteneklerinin farkında olmasını sağlayarak (Demirci, 2008: 39), kendi performansı ile hedeflenen performansı arasındaki farkı görmesini istemektir (Harmandar, 2004: 175). Bunu gerçekleştirme esnasında, öğrenciler kendini tanıyarak amaçlarına ne derecede ulaştıklarını görme fırsatı yakalayacaklardır (Tamer ve Pulur, 2001: 120).

Kendini değerlendirme yöntemi, öğrencilere alıştırmayı uygularken yaptıkları ve yapmadıkları hareketleri fark edebilmelerinden dolayı, kendine daha fazla güvenen kişiler olma fırsatı vermektedir (Mosston ve Ashworth, 2009: 96). Bu yöntemde öğrenciler kendini değerlendirmek için eşli çalışma yönteminde olduğu gibi performans ölçüt tablosu kullanabilirler (Çöndü, 1999: 106).

Kendini değerlendirme yönteminde öğretmen uygun test araçlarını dikkatlice seçerek öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine fırsat verebilir (Tamer ve Pulur, 2001: 120). Burada öğretmen, öğrencilerin performansları ile ilgili herhangi bir değerlendirmede bulunmaz, onlara bir takım sorular sorarak kendini değerlendirmesine yardımcı olur (Çöndü, 1999: 106). Bu yöntem hareketin uygulanmasından ziyade hareket sonunda elde edilen sonucu değerlendirmek için kullanılır (Nebioğlu, 2006: 138).

Öz güven duygusunun ve sosyalleşmenin kazandırılması adına en önemli derslerden biri olan beden eğitimi dersinde, kendini değerlendirme yöntemi kullanılarak öğrencinin kendini objektif biçimde değerlendirmesi istenir ve bu sayede öğrencinin kendine karşı sorumluluk sahibi olmasına katkıda bulunulur.

2.4.4.1 Yöntemin faydaları

- Öğrencinin kendi performansı hakkında karar vermesi sorumluluk bilincini geliştirir,

- Öğrenciler hareketleri salon veya bahçede istedikleri yerde yapabilirler,
- Bütün öğrenciler öğrenme süresine en üst düzeyde katılırlar,
- Bireysel çalışma imkânı verildiğinden duyuşsal gelişim en üst seviyede olur,
- Başarıyı tadan öğrenci, öğrenmeye karşı güdülenir,
- Öğretmen öğrencilerinin gelişimi hakkında daha fazla bilgilenir,
- Öğrenciler kişisel gelişimlerini daha iyi anlarlar (Harmandar, 2004: 175-176; Tamer ve Pulur, 2001: 120).

2.4.4.2 Yöntemin sınırlılıkları

- Bireysel öğrenme materyallerinin öğretmen tarafından hazırlanması uzun süre alır,
- Bireysel çalışmaya yönelik olduğundan kişiler arası ilişkilerde azalma meydana gelir ve sosyal ilişkiler zayıflar,
- Kalabalık sınıflarda araç-gereçler yeterli olmadığından ders yapmak zorlaşır,
- Kalabalık sınıflarda bireyselleştirmiş değerlendirmeler için öğretmenin çok sayıda değerlendirme aracı geliştirmesi gerekir (Harmandar, 2004: 176; Tamer ve Pulur, 2001: 120).

2.4.5 Katılım Yöntemi

Katılım yöntemi bütün öğrencilerin etkinliklere katılması (Harmandar, 2004: 177), öğrencilere etkinliklerde daha fazla özgürlük tanınması ve onların ilgisini çekmesi bakımından (Tamer ve Pulur, 2001: 105), öğrenciler için oldukça heyecan verici bir yöntemdir (Nebioğlu, 2006: 138).

Katılım yöntemi aynı çalışmada çeşitli performans gibi farklı anlayışlar getirmesinin yanı sıra (Mosston ve Ashworth, 2009: 105), öğrencileri standartlardan uzaklaştırır (Demirci, 2008: 41).

Yöntemin uygulamasında öğretmen, öğrenciye çalışmalarında bağlı kalacakları bir ölçüt sunmaz, dolayısıyla öğrenci belirli ölçütlere bağlı olma zorunluluğu hissetmediği için yapılacak çalışmaya katılmaktan kaçınmaz (Çöndü, 1999: 107). Hareketler öğrenciye açıklanıp gösterildikten sonra her öğrenci kendi yetenek düzeyine göre harekete katılım gösterir (Harmandar, 2004: 177). Öğrenciler harekete

katılıp katılmayacağına kendi karar verdiği için katılmış olduğu hareket ve beceride ki hedeflere ölçütleri kendi koyabilir bu sebeple öğrencinin ilgi ve güdüsü artar.

Öğrenci, öğretmen tarafından hazırlanan ölçütlere değil de, kendi belirlediği ölçütlere göre hareket ettiği için gelişim alanlarında da pozisyonunu üst seviye çıkarmaktadır (Mosston ve Ashworth, 2009: 119).

Etkinliklere katılan bütün öğrencilere başarılı olmaları için eşit imkânlar sunulduğu için etkinlik sonundaki performanslarda görülen farklılıklar önemli görülmemektedir. Çünkü bu yöntemde önemli olan bütün öğrencilerin etkinliğe katılmasıdır. Bu yöntem, öğrencilerdeki bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmaktadır (Çöndü, 1999: 105). Öğrenci, yöntem uygulanırken öğretmenle doğrudan iletişim kurabilir ve öğretmen öğrenciyi daha fazla izleme fırsatı bulabilir (Harmandar, 2004: 178).

Beceri ve yeteneğin derse katılımında öğrenci üzerinde etken olduğu beden eğitimi derslerinde, öğretmenin sınıf seviyesini ve öğrencilerdeki bireysel farklılıkları gözetererek esnek bir biçimde çalışmalarını hazırlaması öğrencilerin derse karşı ilgisini daima istekli kılacaktır.

2.4.5.1 Yöntemin faydaları

- Öğretmen, öğrenciyi daha fazla izleme imkânına sahip olur,
- Öğrenciler bireysel yeteneklerine göre derse katılım göstermiş olduklarından katılımcılık ön plana çıkar ve motivasyon yüksek olur,
- Öğrenci başarılı oldukça, yeni şeyler öğrenmeye motive olur,
- Tüm sınıfın derse katılımı sağlanır,
- Öğrenciye becerisi düzeyinde harekete katılım fırsatı verir,
- Öğrenciler kendi kapasitelerini görüp buna göre kendilerine uygun hedefler seçerler,
- Öğrenciler etkinliklere katılmaktan büyük bir haz duyar (Harmandar, 2004: 178; Demirci, 2008: 41; Çöndü, 1999: 107; Tamer ve Pulur, 2001: 107).

2.4.5.2 Yöntemin sınırlılıkları

- Verilen görevin hiç birini yapmak istemeyen öğrenciler çıkabilir,
- Bireysel farklılıklardan dolayı görevlerin dağılımı uzun zaman alabilir,

- İyi bir biçimde organizasyon olmazsa, dersin işlenişi aksayabilir,
- Tüm öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda ilgilenmek zor olabilir,
- Öğrencilerin sosyal gelişim açısından en alt düzeyde kalmalarına sebebiyet verebilir (Harmandar, 2004: 178; Tamer ve Pulur, 2001: 106-107).

2.4.6 Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi

Yönlendirilmiş buluş yönteminde; öğrencilere, çevrelerini keşfedebilme (Çöndü, 1999: 108), problemleri çözebilme (Harmandar, 2004: 179), değişen koşullara karşı esnek olabilme (Nebioğlu, 2006: 138), onlara uyum gösterebilme ve değerlerle ilgili karar verebilme olanakları verilmektedir (Tamer ve Pulur, 2001: 107).

Bu yöntemi diğerlerinden ayıran en önemli özellik öğrenciyi buluşa yönlendirmesi (Demirci, 2008: 42), öğretmenin sorduğu her bir sorunun öğrenci tarafından keşfedilen tek bir doğru yanıt ortaya çıkarmasıdır (Mosston ve Ashworth, 2009: 145). Ancak bütün bunlarda etkili olabilmek için öğrencinin keşfedebilme sınırını geçmesine yardımcı olmak gerekmektedir (Tamer ve Pulur, 2001: 107).

Bu yöntemde öğretmen, öğrencide merak duygusunu uyandırmak adına belirsizlik durumu ortaya koymalıdır (Harmandar, 2004: 179). Bu belirsizliği öğretmen sorular sorarak ortaya çıkarmalı ve sorulan sorunun cevabını kesinlikle söylememelidir (Çöndü, 1999: 108). Eğer öğretmen soru cevaplarını kendisi söylerse, öğrencinin zihinsel etkinlikte bulunması durur (Tamer ve Pulur, 2001: 107). Ayrıca öğretmen öğrenin vereceği yanıtı ve tepkiyi muhakkak beklemelidir (Harmandar, 2004: 179).

Yönlendirilmiş buluşta uygulama kararları, öğretilmesi hedeflenen ve öğrenilmesi istenen belli konuyu ilgilendirir. Konu belirlendikten sonra, bir sonraki ve en önemli basamak adımları sıraya koymaktır. Bu adımlar öğrencinin yavaş yavaş, kademe kademe güvenli bir biçimde sonucu bulacak soru ve ipuçlarından oluşmaktadır. Yönlendirilmiş buluşun en ideal şekli, her bir ipucuna tek bir yanıt olacak şekilde düzenlenmesidir (Mosston ve Ashworth, 2009: 147).

Öğretmen sorular hazırlarken öğrencilerin zihinsel gelişim düzeylerini ve ilgilerini dikkate almalıdır (Çöndü, 1999: 108-109). Öğretmen soru sorduktan sonra öğrencinin yanıtını beklerken doğru yanıtlarına “evet, doğru” yanlış yanıtlarında ise öğrenciyi ipuçları vererek doğruya yönlendirir ve bu esnada öğrenci öğretmenin sorduğu sorulara çözüm arar (Harmandar, 2004: 179).

Aktif psikomotor ve zihinsel becerilerin üst düzeye ulaştığı beden eğitimi ve sporda, kavramların öğrencide yerleşmesi ve bu kavramların karmaşa içerisine girmemesi için öğrencinin kendini keşfedebilmesi ve başarabilme hazzına ulaşması açısından yönlendirilmiş buluş yönteminin son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

2.4.6.1 Yöntemin faydaları

- Öğrenci hareket yollarını kendi keşfettiği için daha istekle çalışır,
- Öğrenci kendi kendini değerlendirebilir,
- Her sorunun yanıtı değerlendirildiği için sağlıklı ve objektif değerlendirme olur,
- Zihinsel gelişimi olumlu yönde etkiler,
- Öğrencilerin bireysel gelişimlerini göz önünde tutar,
- Öğretmen, öğrencilerin yanlış yanıt vermeleri durumunda, doğru yanıtı yönlendirdiğinden yanlış ve hatalı pekiştirmeler olmaz,
- Keşfetme sınırını geçtiklerinde, öğrencilerin zihinsel gelişmeleri üst düzeyde olur (Harmandar, 2004: 180; Tamer ve Pulur, 2001: 108).

2.4.6.2 Yöntemin sınırlılıkları

- Öğretmen her bir öğrenciyle ayrı ayrı ilgilendiğinden, kalabalık sınıflarda ders verimli geçmez,
- Daha çok temel hareketler döneminde kullanılır,
- Öğretmen her sorunun yanıtını almak için beklemek zorunda olduğundan zaman kaybı olur,
- Soruların çözüm yolları, öğrenci düzeyinden yüksek olursa öğrencide bezginlik meydana gelir,
- Öğrenci öğretmenle yakın, arkadaşlarıyla sosyal ilişkiden uzak olmalarından dolayı sosyal gelişim en alt düzeyde olur,
- Basitten karmaşığa hazırlanan soru seti her zaman tüm öğrenciler için uygun olmayabilir,

- Öğretmen tarafından seçilen şeyleri görmeye ve söylemeye yönelttiği için, bu öğrencinin geçmiş yaşantısıyla çatışabilir (Harmandar, 2004: 180; Tamer ve Pulur, 2001: 108; Çöndü, 1999: 109; Mosston ve Ashworth, 2009: 151).

2.4.7 Kişisel Program- Öğrencinin Tasarımı Yöntemi

Kişisel program-öğrencinin tasarımı yönteminde öğretmen konu başlıkları ile ilgili kararları, öğrenci ise bu başlıklar çerçevesinde soru ve çözümlerle ilgili kararları vermektedir. Öğrenci, kategorilere, temalara ve hedeflere göre çözümleri düzene sokar. Bu nedenle bu yaklaşım öğrencinin bulduğu ve düzenlediği kişisel programı oluşturur. Bu yöntem öğrenciye, performansında ve belirli başlıklardaki gelişiminde yol gösterir (Mosston ve Ashworth, 2009: 193).

Bu yöntemde amaç, öğrencinin belirli başlıklarda bilişsel ve fiziksel kapasitesine göre kendisine program geliştirme fırsatı sunmaktır. Bu yöntemin tanıtılması ayrıntılı bir şekilde ifade edilmeli ve sabırlı olunmalıdır. Öğrenciler görevlerini ve öğretmenin rolünü iyice anlamalıdır. Zira bu yöntemde zaman kavramı çok önemlidir, öğrenciler düşünmek, denemek, uygulamak ve kaydetmek için zamana gereksinim duymaktadırlar. Aceleyle gelmeyen bir öğretim yöntemi olan kişisel program-öğrencinin tasarımı yönteminde öğrencinin zamana ihtiyacı olduğu kadar, öğretmeninde zamana gereksinimi vardır. Şöyle ki öğretmen öğrencinin üretimini ve performansını gözlemlemek ve öğrencileri dinlemek için periyodik bire bir görüşmeler yapmak için zamana ihtiyaç duymaktadır. Öğretmen, bu yönteme katılması için ısrarcı olmamalı çünkü bu yöntem oldukça büyük özgürlük sunan son derece bireysel bir öğretim yöntemidir (Mosston ve Ashworth, 2009: 193-195).

Öğrenci merkezli eğitim-öğretim anlayışının yaygınlaştığı günümüzde, öğrencinin kendini daha iyi keşfedebilmesi ve sınırlarını görebilmesi açısından kontrol altında tutulduğunda oldukça öğretici, verimli ve etkin kullanıldığında özellikle de zaman problemi olmayan durumlarda geri dönütün güzel bir biçimde alınacağı düşünülen bir öğretim yöntemidir.

2.4.7.1 Yöntemin faydaları

- Öğrencinin kapasitesini geliştirmek için oldukça disiplinli bir yaklaşımdır,

- Bir düşünceyi araştırmak ve incelemek için sistematik bir modeldir,
- Bir konunun parçalarını bulmak ve bu parçalar arasındaki ilişkiyi, olası sıralamaları bulmak için sistematik bir yoldur (Mosston ve Ashworth, 2009: 195).

2.4.7.2 Yöntemin sınırlılıkları

- Üretken katılımın, tecrübesiz birinin başa çıkamayacağı zorluklar meydana gelebilir,
- Öğretmenin periyodik zamanlar içerisinde öğrencileri dinlemesi için zaman alıcıdır,
- Aceleye gelmeyen, oldukça sabır isteyen bir yöntemdir (Mosston ve Ashworth, 2009: 194).

2.4.8 Öğrencinin Başlatması Yöntemi

Öğrencinin başlatması yöntemi ilk kez öğrencinin yöntemi başlattığı ve öğrenme-öğretme bölümlerinde en üst düzeyde karar vermeye hazır olduğu bir öğretim yöntemidir. Öğrenci kendi gelişimi açısından ilerlemeye, araştırmaya, bulmaya bir program planlayıp onu uygulamaya hazır olup olmadığını bilir. Öğrenci öğretmenine gidip, bir dizi bölümü yönetmeye istekli olduğunu ifade ederek, öğretmen-öğrenme sürecinde bölümleri yönetmek ve başlatmak için hazır olduğu ifade eder (Mosston ve Ashworth, 2009: 196).

Bu öğretim yönteminde öğrenci bütün sorunlarının farkında olduğunu ve bu sorunların çözümü için hazır olduğunu ifade eder. Öğrencinin bu tutumu yönetime hazır olduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca öğrenci yöntemi uygulamaya geçmeden aldığı kararları, uygularken gerçekleşen buluşları ve uygulamaları paylaşmak adına periyodik olarak öğretmenin yanına gider. Uygulama evresinde öğretmenin görevi dinlemek, seyretmek, sorular sormak ve atlanılan kararlarla ilgili öğrenciyi uyarmaktır. Burada öğretmen destek görevini üstlenirken, öğrenciyi değerlendirmez ve yargılamaz (Mosston ve Ashworth, 2009: 197). Yöntemin sonunda öğrenci programın bölümlerini veya hepsini, kendisini gözlemleyen öğretim ve sınıf arkadaşlarına veya seyircilere gösterip uygulayabilir (Mosston ve Ashworth, 2009: 198).

2.4.8.1 Yöntemin faydaları

- Öğrenci en üst düzeyde sorumluluk alır,
- Öğrencinin derse karşı ilgisi yüksek olur (Mosston ve Ashworth, 2009: 196).

2.4.8.2 Yöntemin sınırlılıkları

- Yöntemin özelliği öğrencinin başlatması olduğu için bütün sınıf aynı anda bu noktaya ulaşamayabilir (Mosston ve Ashworth, 2009: 196).

2.4.9 Kendi Kendine Öğrenme Yöntemi

Kendi kendine öğrenme yönteminde kararlar öğretmenden öğrenciye devredilir. Bu öğretim yöntemindeki mantık bir kişinin kendisi için bütün kararları vermesinin mümkün olabileceği düşüncesinden ortaya çıkmıştır. Sınıf ortamında değil de bireyin kendini eğitmekle uğraştığı durumlarda gerçekleşir. Öğretmen ve öğrenci tarafından verilen kararlar burada tek kişi tarafından verilir, yani bir kişi burada hem öğretmen hem de öğrenci konumundadır (Mosston ve Ashworth, 2009: 199).

2.4.9.1 Yöntemin faydaları

- Seyirciye ve dışardan gözlem yapan birine gerek olmadığına rahatlıkla uygulanabilir,
- Bu yöntem her zaman her yerde ve herhangi bir toplumsal durumda, ortamda ve siyasi sistemde uygulanabilir (Mosston ve Ashworth, 2009: 199).

2.4.9.2 Yöntemin sınırlılıkları

- Öğrenci geri dönüt alamadığı için zorlanabilir.

2.5 KİŞİLİK

2.5.1 Kişilik ve Kişiliğin Tanımlanması

Geçmişten günümüze gelen süreç içerisinde bilim insanlarının ve psikologların üzerinde hala net olarak uzlaşamadığı ama sonuç olarak hepsinin ortak noktalarda birleştiği konu olan kişilik sözcüğü ve kişiliğin tanımı üzerinde birçok görüş bulunmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde kişiliğe ait bir çok sıfat ve tanım karşımıza çıkmaktadır.

Allport ve Odbert kişisel davranış biçimlerini tanımlamak için Webster uluslararası sözlüğünü kullanarak İngilizce kelime hazinesinde 17.953 sıfat listesini oluşturmuşlardır. Oluşturulan bu sıfat listesini “kişilik özellikleri” olarak adlandırmışlardır (Allport ve Odbert, 1936). Pek çok bilim insanı bu sözcüklerden yola çıkarak araştırmalarında bu sıfatları kullanmaya başlamıştır (Goldberg, 1981: 141-165).

Kişilik sözcüğü, yabancı dillerdeki ortak kökeni “persona” terimine dayanmaktadır. Bu terim Latin dilinde tiyatro oyuncularının kullandığı maskeye verilen isimdir (Yanbastı, 1996: 9). Kişiliğe bu ismin verilmesinin sebebi maskeden (persona) veya kişilikten farklı, onun sakladığı başka bir varlığın olduğunu ifade etmek içindir. Oyuncular sahneyle seyirci arasındaki mesafenin uzak olmasından dolayı, içine büründükleri role uygun jest ve mimiklerin, anlaşılmasını engellemek amacıyla, bu yolu kullanmışlardır. Kişiliğe bu ismin verilmesinin nedeni olarak maskeden (persona) veya kişilikten ayrı onun tarafından gizlenen başka bir varlığın olduğunu anlatma isteğidir. Tıpkı Yunus’un “bir ben var (kişilik) vardır benden içeri” beyitinde olduğu gibi. Buna göre bir kişi vardır, birde onu maskeleyen başka bir kişilik vardır (Tutar, 2013: 291).

İnsanlar birbirinden çok az da olsa farklıdırlar ancak asıl önemli husus bu farklılıklardır. Bu görüş kişilik üzerine çalışan psikologlarının bakışını özetleyen bir cümledir (Burger, 2016: 21). Kişilik terimi üzerinde değişik kişilik kuramcıları tarafından farklı görüşlerle küçük farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bazı kişilik tanımlarına yer verecek olursak;

Kişilik, “bireyi başkalarından ayıran bireyin doğuştan getirdiği ve sonradan kazandığı özelliklerin bir bütünüdür” (Senemoğlu, 2018: 78).

Kişilik, “bireyin durağan (sürekli) ve ayırt edici duygu, düşünme ve davranış kalıplarına katkı yapan psikolojik özelliklerdir” (Cervone ve Pervin, 2016: 8).

Kişilik, “bireyi diğerlerinden ayıran, bireye özgü, tutarlı ve yapılaşmış özellikler bütünüdür” (İnanç ve Yerlikaya, 2011: 3).

Kişilik, “bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve kişilik içi süreçler olarak” tanımlanabilir. Tanımdan anlaşılacağı üzere kişiliği oluşturan iki önemli etmen olan tutarlı davranış kalıpları ve kişilik içi süreçleri üzerinde durulması gerekmektedir. Tutarlı davranış kalıpları olarak ifade edilen hususta kişinin tutarlı olması ve bu tutarlı davranışlarını her zaman her şartta gözlemleyebilmemizdir. Diğer bir etmen olan kişilik içi süreçleri ise davranışları nasıl sergileyip hissedeceğimizi ve bununla beraber iç dünyamızda gelişen duygusal, güdüsel ve bilişsel süreçleri kapsayan etmendir (Burger, 2016: 23).

Kişilik, “bir kişinin diğerlerinden farklılık gösteren ve oldukça kalıcı, tutarlı davranış özellikleri” olarak karşımıza çıkmaktadır (Baysal ve Terkarıslan, 2004: 101).

Kişilik, “bireyin kendine özgü (characteristic) ve ayırıcı (distinctive) davranışlarının bütünü olarak tanımlanır”. Kişilik, bireyi nesnel (objektif) ve öznel (subjektif) yönleriyle diğerlerinden farklılaştıran duygu, düşünce, tutum ve davranış özellikleridir (Köknel, 1982: 21).

Kişilik, “bir kişinin çevreye intibakını belirleyen karakteristik davranış örüntüleri ve düşünme biçimleridir” (Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1995: 523).

Kişilik, “bireyin kendine özgü düşünce ve davranışını belirleyen psikofiziksel sistemlerin dinamik örgütlenmesidir” (Allport, 1961: 29).

Kişilik, “bireyin yaşama biçimi” şeklinde ifade edilmiştir (Dubrin, 1994: 56). Fakat bu yaşam tarzı içerisinde bilinenden bilinmeyene bazen birinci bazen ikinci olmak üzere birçok boyut mevcuttur. Bunlar içerisinde yetenek, zekâ, neşe, duygu, öfke, inanç, arkadaşlık, sorumluluk ve kültür gibi örnekler verilebilir (Zel, 2011: 10).

Baymur (2010: 273) kişiliği; “bir insanın bütün ilgilerinin, tutumlarının, yeteneklerinin, konuşma tarzının, dış görünüşünün ve çevresine uyum biçiminin özelliklerini içeren bir terim” olarak ifade etmiştir. Bunun yanında diğer önemli bir husus kişiliğin bireye özgü ve ahenk içerisinde olmasıdır. Her insana özgü nitelikler o insanı anlamamız için bize fikir vermektedir. İnsanın hafızası, dış görünüşü,

konuşma tarzı, ses, insanlara ve doğaya karşı ilgili ve sporculuğu gibi insana ait özellikler bireyin kişiliğini betimlemede önemli rol oynamaktadır.

Yanbasta (1996: 10) kişiliği, “bireylerin diğer kişilerin yanlarında sergiledikleri davranış özellikleri” şeklinde ifade etmiştir.

Cüceloğluna göre kişilik; “bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimidir.” Kişiliğin en önemli noktası bireyi diğerlerinden ayıran ayırt edici olmasıdır. Tutarlılık kavramında bireyin zaman içerisinde davranışının değişmeme özelliğini, yapılaşmış kavramında kişiliğin çok sayıda birimlerden oluşan bir mekanizma olduğunu ve mekanizmanın birbirleriyle bağlı bir örüntü içerisinde geliştiğini anlarız. İlişki kavramında ise kişi iç ve dış çevresi ile sürekli ilişki halindedir (Cüceloğlu, 2017: 404).

Görüldüğü üzere kişilik üzerine bilim insanları ve psikologların üzerine uzlaştığı bir tanım olmamakla beraber, bilim insanları ve psikologlar tarafından ayırt edicilik, tutum ve davranış üzerinde oldukça sık durulduğu gözlemlenmiştir.

2.6 KİŞİLİĞİ OLUŞTURAN FAKTÖRLER

Kişiliğin oluşumunda ve gelişimde çeşitli faktörler rol oynamaktadır. Kişiliği meydana getiren bazı temel faktörler içerisinde kişinin biyolojik-fizyolojik yapısı, rol davranışları, grup üyeliği ve bulunduğu sosyal statü sayılmakla beraber birçok faktör üzerinde durulmaktadır (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2014: 82). Karmaşık bir yapıya sahip olan kişilik kavramını meydana getiren bu faktörleri 5 temel kısımda incelemek mümkün olacaktır (Zel, 2011: 12).

2.6.1 Katılım ve Bedensel Yapı Faktörleri

Kalıtımsal faktörler kişilik ve bireysel farklılıklara sebep olan güçlü belirleyici etmenlerdir (Kim, 2009). Yapılan literatür çalışmalarında, tüm psikolojik özelliklerin temelindeki en önemli unsurun kalıtım olduğu sonucuna varılmıştır (Zel, 2011: 12). Nitekim git gide artan çalışmalar kişiliğin kalıtsal etkilerinden bahsetmektedir (Burger, 2016: 36). Katılım faktörünün zekâ ve kişilik üzerinde ki etkisi değerler, inançlar ve idealler üzerinde ki etkisinden daha yüksek olduğunu araştırma sonuçları

göstermektedir (Baysal ve Terkarşlan, 2004: 102). Buna karşılık kişinin taşıdığı özelliklerin hangilerinin kalıtım yoluyla geçtiği tam olarak bilinmemektedir. Kişiliğin zihinsel, bedensel ve psikolojik yönlerinin şekillenmesinde sosyal ve diğer faktörlerin etkili olduğu bilinmektedir. Buradan hareketle bireydeki beden yapısı, boy, ağırlık, saç-göz-ten rengi gibi özelliklerinde kalıtım faktörü oldukça yüksektir. Bunun aksine bireyin sonradan öğrenmiş olduğu davranış kalıplarında (örf, adet, inanç, ahlak, düşünce vb) kalıtımın etkisi nispeten daha düşüktür (Zel, 2011: 12).

2.6.2 Sosyal Faktörler

En katı biyolojik eğilimli psikologlar bile kişiliğin önemli bir ölçüde çevresel şartlar tarafından şekillendirildiğini kabul etmişlerdir. Bir topluluk içerisinde diğer insanlar arasında büyüme şansımız olmasaydı kişi bile olamayacaktık (Cervone ve Pervin, 2016: 16). Bu topluluk içerisinde büyürken çevre şartları içinde bireyleri etkileyen en önemli faktör, kişilerin içinde yaşamış olduğu sosyal özelliklerdir. Her birey bir çevrede yaşar ve çevrenin kendisine katmış olduğu bu süreçten hayatı süresince etkilenir. Bireylerin hedefleri ve ilgileri bu kültürel ortam içerisinde şekillenir. Bu idealler ve ilgili kişiliğin oluşmasında son derece önemli bir faktördür (Zel, 2011: 13). Öyleyse kültürel ortam kişilik üzerinde ince ama yaygın bir etki yapar. Yaşamış olduğumuz kültür ihtiyaçlarımızı nasıl gidereceğimizi, farklı duygusal tecrübelerimizi ve hislerimizi nasıl tercüme edeceğimizi kendimizle ve diğer insanlar ile olan ilişkilerimizi, neleri eğlenceli bulmamız gerektiğini veya neleri üzücü bulmamız gerektiğini bunun yanında hayatla nasıl başa çıkabileceğimizi ve neyi sağlıklı veya hastalıklı gördüğümüzü tanımlar (Markus ve Kiyatama, 2011: 420-430). Birey belli zekâ kapasitesiyle doğup büyümektedir. Nasıl ki bir birey sosyal şartları iyi oldukça var olan zekâsını da en iyi şekilde kullanabiliyorsa, eğer içinde bulunduğu sosyal çevre ona birçok şey katıp iyi yönde gelişimine teşvik ederse şüphesiz kişiliğinin de olumlu yönde gelişmesi beklenebilir.

2.6.3 Aile Faktörü

Ali faktörü çevresel etmenler içerisinde en önemlilerinden birisidir (Parke, 2004: 365: 399). Aile bireylerin karşılaştığı ilk sosyal grup olması bakımından kişilerin sosyal değerleri öğrenmeye başladığı ilk yer olarak ta karşımıza çıkmaktadır (Tutar,

2013: 300; Zel, 2011: 14). Aileler sıcak ve sevgi dolu, kuralcı ve reddedici, aşırı korumacı ve sahiplenici ya da çocuklarının özgürlüklerinin ve ihtiyaçlarının farkında olan bir davranış sergileyebilirler. Bu bakımdan aile bireyin kişiliğinin gelişimini etkiler (Cervone ve Pervin, 2016: 19; Baysal ve Terkarıslan, 2004: 103). Aile içindeki iletişim ve ilişkiler kişiliğinin oluşmasında son derece önemli bir yer tutar. Anne-baba ilişkilerinde saygı, sevgi ön planda olursa, çocuklar da saygı ve sevgi ile hareket ederler ve büyürler. Öte yandan anne ve baba çocuğunun her istediğini yerine getirir ise kişiliğinin istenilen düzeyde gelişmesine engel olur. Çünkü bu şekilde yetişen çocuklar hayatta ki engellemeler ve zorluklarla mücadele etmeyi öğrenemezler (Zel, 2011: 14-15). Kısacası anne ve babanın çocuğa karşı tutumu onların nasıl bir kişiliğe sahip olacağını belirlermesi hususunda önemli bir etkiye sahiptir (Özdemir, Özdemir, Kadak ve Nasıroğlu, 2012: 566-589).

2.6.4 Sosyal Yapı ve Sosyal Sınıf Faktörleri

Kişinin ait olduğu sosyal sınıf ve sosyal yapı, kişiliklerin oluşmasında etkilidir (Zel, 2011: 15). Bazı davranışlar bir kültürün mensubu olmasının sonucuna göre gelişme göstermesine rağmen, bazı davranışlar da o kültür içerisinde belirli bir sosyal sınıfın üyesi olmasının sonucunda gelişmektedir (Cervone ve Pervin, 2016: 18).

Kültürel yapı, kişiliğinin genellenen özelliklerini ortaya koyarken belirli kültürel ve farklı alt kültür yapılarının olması sebebiyle ayrı ayrı kişilik tiplerinin de ortaya çıkabileceği söylenebilir (Zel, 2011: 15). Sosyal yapının içerisinde bulunan akran grupları kişiliğinin şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Harris, 1995: 458-489). Akran grupları sosyal yapı içerisinde bireye yeni davranışları kabul ettirerek bireyin sosyalleşmesini sağlar. Bu tür yaşantılarda kişiliği kalıcı olarak etkileyebilir (Berndt, 2002: 7-10). Diğer faktörler gibi sosyal yapı ve sosyal sınıf faktörleri de bireylerin kapasitelerini ve yönelimlerini etkiler ve onların olayları nasıl gördüklerini bu olaylara ve durumlara nasıl tepki verdiklerini şekillendirir (Cervone ve Pervin, 2016: 18).

2.6.5 Coğrafi ve Fiziki Faktörler

Kişiliğinin şekillenmesinde insanın doğup büyüdüğü içerisinde yaşadığı coğrafyanın ve fiziki faktörlerin etkisinden söz etmek mümkündür. Bu coğrafyanın içerisinde

iklim, tabiat yaşanan bölgenin fiziki şartları bireyin davranışları ve kişilik özelliklerinin üzerinde belirgin etki yapar. Coğrafyanın ve fiziki faktörlerin doğrudan etkilerinin yanında dolaylı etkilerinden de söz etmek mümkün olacaktır. Çünkü bireylerin kişilik oluşumunda etki eden diğer faktörler üzerinde özellikle toplumun kültürü ve antropolojik yapısı üzerinde coğrafya ve fiziki etkisi bilinen bir husustur. Kıyı iklimde yaşayan insanlarla kara ve dağlık bölgelerde, sıcak iklimde yaşayan insanlarla da soğuk iklimde yaşayan insanların birbirlerinden farklı oldukları gözlemlenmektedir (Zel, 2011: 16; Tutar, 2013: 301-302).

2.6.6 Diğer Faktörler

Yukarıda bahsettiğimiz faktörlerin dışında kişiliği etkileyen bir başka faktörleri kitle iletişim araçları, yetişkinler grubu ve doğum sırası başlıkları olarak da incelenebilir. Kitle iletişim araçlarını sık sık kullanan bireyle bu araçları kullanmayan bireyler elbette farklılık göstermektedir. Kitap, dergi, gazete ve televizyon gibi kitle iletişim araçları çocukların yetişmesi ve gençlerin davranış kalıpları kazanması hususunda yardımcı olmaktadır. Bunun yanında bireylerin içinde bulunduğu sosyal gruplar içerisindeki yetişkin gruplar, bireyin idealleri ve hedefleri doğrultusunda kendine örnek olabilecek nitelikte yapıya sahip olup bireylere örnek olabilecek nitelikte olabilmektedirler. İnsanların doğum sırasında da kişilikleri üzerinde etkilerden söz edebiliriz. Nitekim kişilik üzerine önemli bir kuramcı olan Alfred Adler' in araştırmasına göre doğum anındaki sıra kişinin zekâ ve yetenek düzeyine etki etmektedir. Teoriye göre ilk doğan çocuk bir sonrakilerden daha zeki ve yetenekli olabilir (Zel, 2011: 16-17).

Bireyin zekâ düzeyi de insanın kişiliği üzerinde önemli bir etkendir. Zekâ kalıtım yoluyla doğuştan gelen ve eğitimle gelişme gösteren bir yetenektir. Bireyin günlük yaşamında olumlu ve olumsuz tüm davranışları zekâsıyla ilgili olup kişiliği üzerinde önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Beslenmede görülen bozukluklar ve yetersiz beslenme de bireyin kişilik gelişime üzerine önemli bir etkendir. Yetersiz çevre şartlarında yaşamlarını sürdüren fiziksel ve zihinsel gelişimleri için yeterli besinleri alamayan çocukların fiziksel ve zihinsel gelişimi olumsuz yönde etkilenmektedir. Yetersiz beslenen çocuklarda; sosyal içe kapanıklık, kayıtsızlık, zekâ geriliği ve başarısızlık görülmektedir (Tutar, 2013: 302- 303).

2.7 KİŞİLİĞİN ÜÇ YÖNÜ: KARAKTER, MİZAÇ, YETENEK

Kişiliği belirleyen faktörler “kişilik” denen olguyu ortaya koymaktadır. Kişiliği tek bir olgu düşünmek yerine onu birçok olgunun özel bir biçimde meydana gelmesi şeklinde düşünmek daha doğru olacaktır (Zel, 2011: 19). Kişilik ile bazen eş anlamda kullanılarak insanın zihnini karıştıran bu olguları şöyle sıralamak mümkün olacaktır (Baymur, 2010: 271).

- Karakter
- Mizaç (Huy)
- Yetenek

2.7.1 Karakter

Karakter kişilikte en fazla tercih edilen bir ifadedir (Sardoğan ve Karahan, 2007: 136). Karakter, “kişiye özgü davranışların bütünü olup, insanın bedensel, duygusal ve zihinsel etkinliğine çevrenin verdiği değerdir” (Köknel, 1982: 22). Ayrıca kişilik ile en fazla eş anlamlı kullanılan karakter, kişiliğin sosyal ve ahlaki yönlerini ifade etmektedir (Zel, 2011: 19). Karakter “toplumsal bir kavramdır” (Adler, 2014: 191). Bireyin çevresinin toplumsal değer yargıları ve ahlaki kuralları ile yakından ilgilidir (Tutar, 2013: 294). Psikanalistler karakterin çerçevesinin sanıldığı kadar aksine çok daha erken yaşlarda oluştuğunu ifade etmişlerdir (Zangwill, 2009: 224). Bireyin ergin yaşa gelip kendini değerlendirmesiyle kişilik ortaya çıkarken, karakter çocuğun doğmasıyla kendini belli eder. Karakter doğuştan gelir, sürekli ve değişmezdir (Eren, 2004: 84). Bunun yanında karakter, aile, okul ve çevrenin etkisiyle küçük yaştan itibaren gelişir ve şekil alır (Zel, 2011: 19; Köknel, 1982: 23).

2.7.2 Mizaç (Huy)

Kişiliği oluşturan bir diğer faktör olan mizaç (huy) (Tutar, 2013: 294) kişide olan bazı temel ve bireyi ayırt eden bir takım özellikleri ifade eden kavramdır (Zel, 2011: 20). Günümüzde mizaç bireylerin duygusal ve devinimsel hayatının özelliklerinin tamamı olarak kabul edilen bir kavram haline gelmiştir. Bu sebeple mizaç karakter gibi insanın kişiliğinin tamamını değil, bir kısmını oluşturabilir. Bazı insanlarda

mizahi yön duyguların çabuk uyanıp uyanmaması, devamlı olup olmaması, derin duyulup duyulmaması niteliklerinin tamamı olarak açıklanır. Bazı insanlarda duygular yavaş uyanır fakat yoğun ve devamlı olur. Bazı insanlarda ise çabuk uyanıp devam etmezler ama derin uyuyabilirler. Özetlemek gerekirse mizaç duygusal denge durumu olarak ifade edilebilir (Baymur, 2010: 272). M. Ö. 4. Yüzyılda mizacın beden kimyası üzerinde etkileri üzerine çalışan Hipokrat mizacı dört farklı grupta incelemiştir.

- Neşeli Mizaç: Hareketli ve neşeli bireylerden oluşan ilgileri kolayca değişen bireylerin oluşturduğu mizaç tipidir.
- Soğukkanlı Mizaç: Soğukkanlılığını koruyan hareketli yaşamı pek tercih etmeyen neşeden uzak kuvvetli bir kişiliği ifade eden mizaç tipidir.
- Kızgın Mizaç: Çabuk öfkelenen, heyecanını koruyan hareketli kuvvetli mizaç tipidir.
- Melankolik Mizaç: Zayıf kişiliği temsil eden, çabuk sıkılıp üzülen hareketsiz yaşam tarzını benimseyen kişilere ait mizaç tipidir (Zel, 2011: 21).

2.7.3 Yetenek

Kişiliği oluşturan bir diğer faktör “yetenek”tir. Sadece kişiliği oluşturan bir faktör olmamasının yanında kişiliği biçimlendiren bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Yetenek kişide olan bedensel ve zihinsel yetenek olmak üzere iki gruba ayrılır (Zel, 2011: 21).

Bedensel yetenek kişinin doğuştan getirdiği yaşam içerisinde de kullanabilir hale getirdiği fiziksel olarak eyleme geçtiği özelliklerdir. Yürüme, koşma, görme, el-kol-ayak gibi koordinasyon hareketleri gerektiren fiziksel hareketler yeteneğin en önemli öğelerindedir (Tutar, 2013: 295).

Zihinsel yetenek ise, bireyin yaşam içerisinde kavrayabilme ilişkilerini düzenleyebilme, çözümleyebilme ve bunları sonuca vardığı zihinsel özelliklerinin tamamıdır. Kişilerin doğuştan getirmiş olduğu zihinsel yetenekler, bazı durumlarda yaşa, cinsiyete ve çevresel etmenlere bağlı olarak değişebilir. Sayısal ilgi, soyut düşünce, karşılaştırma yapma, hafıza, öğrenme kavrama gibi zihinsel yetenekler bunların başlıcalarındandır (Zel, 2011: 21).

Kişiler yaşamları boyunca bazı fiziksel yeteneklerini gerçekleştirmek üzere zihinsel yeteneklerine ihtiyaç duymaktadırlar. Yapılan araştırmalar zekânın zihinsel yeteneklerle doğrudan ilişkili olduğunu zekâ ile bedensel yeteneklerin kazanılmasının kişilere daha olumlu yansıdığını ortaya koymuştur. Bu çerçevede kişiliğin zihinsel yönü dendiğinde aslında zekâsından da söz etmiş oluyoruz. Kısacası zekâ ile bireyin üretken yönü arasında doğrudan bir ilişki vardır (Huston ve Huston, 1995: 38-45).

2.8 KİŞİLİĞİN KATMANLARI

Kişilik, farklı görevleri üstelen katmanlardan meydana gelmiştir. Bu katmanlar birbirlerini tamamlayıp bir bütün oluştururlar. Köknel (1982: 26-27) bu katmanları aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

- Birinci katmanda, kişilik bedensel nitelik olarak bu katmandadır. Kalıtımla geçen ve annenin gebelik döneminden doğum sırasında ki ana kadar çocuk üzerinde etki eden bir takım bedensel yapı özellikleri, sakatlıklar ve özürler yer almaktadır.
- İkinci katmanda, iç salgı bezlerinin işlevleri bulunur. Bu bezler bedensel ve ruhsal yapının oluşmasında önemli rol oynar.
- Üçüncü katmanda, kişiliğin ayrılmaz bir parçası olan onu geliştirip temelini oluşturan zekâ yer almaktadır.
- Dördüncü katmanda, kişiliğin hayatta kalmak için onu harekete geçiren içgüdü ve dürtü bulunur.
- Beşinci katmanda, kişiliğin önemli bir yönü olan mizaç bulunur. Burada güdülerin hareket geçirdiği coşku alanı vardır.
- Altıncı katmanda, kişiliğin benliği yer almaktadır. İç ve dış çevreyle durmaksızın devam eden benliğin iletişim ve etkileşimi kişiye özgü özellikler verir.
- Yedinci katmanda, kişiliğin dış dünyaya yansıyan, diğerleri tarafından algılanan, değerlendirilen duygu, düşünce, tutum ve davranışları yer almaktadır. Öznel kişilik yapısı, bu katmanda nesnel, gözlenebilen ve ölçülebilen bir yandır.

- Sekizinci katmanda, kişiliğin toplumsal ahlaki değerleri açısından değerlendirildiği karakter vardır. Kişinin benimsemiş olduğu değer yargıları bu katmanda diğerleri tarafından değerlendirilme aşamasındadır.
- Dokuzuncu katmanda, kişiliğin kendini tanıması, olduğu durum veya olmak istediği biçimde kabullenmesi, var olmak için çaba göstermesi ve amaç uğruna sarf ettiği emeğin olduğu bir katmandır.
- Onuncu katmanda kişi, kişiliği meydana getiren diğer katmanların farkına vararak akıp giden zaman içerisinde yaşamdaki yerini ve değerini anlar.

2.9 KİŞİLİĞİN TEMEL ÖZELLİKLERİ

Kişilikle ilgili birçok kavram, tanım ve ifadeler karşımıza çıkmaktadır. Araştırmanın bu kısmına kadar açıklamaya çalıştığımız kişiliğin taşıdığı bazı temel özellikleri aşağıdaki şekilde sıralamak mümkün olacaktır.

- Kişilik, bireyin doğuştan getirdiği ve sonradan tecrübe ettiği eğilimlerin bütününden meydana gelmiştir.
- Kişilik, sonradan kazanılan bu eğilimlerin sistemli şekilde düzenlenmesidir. Bu şekilde eğilimlerin meydana getirdiği yapıdan söz edilebilir.
- Bireyleri birbirinden farklı kılan kişilik özellikleri vardır.
- Kişilik, bireylerin yaşamı içerisinde ki eğilimlerinin çevreye uymasına yardım eder. Farklı çevresel koşullarda bireyi, o ortama uyum sağlayacak davranışları göstermesine imkân verir. Bu durum sosyal uyum olarak karşımıza çıkmaktadır.
- Her kişiliğin doğuştan kazandığı bir karakteri vardır ve bu karakter kişiliğin ayrılmaz bir parçasıdır (Eren, 2004: 84-85).

2.10 KİŞİLİK KAVRAMINA ALTI YAKLAŞIM

Bilim insanlarının ve psikologların üzerinde tartıştığı ve kabul gördüğü altı kişilik yaklaşımı vardır (Sarıkabak, 2016: 9). Bunlar; “psikanalitik yaklaşım, ayırıcı özellik yaklaşımı, biyolojik yaklaşım, insancıl yaklaşım, davranışsal/sosyal öğrenme

yaklaşımı ve bilişsel yaklaşım” olarak karşımıza çıkmaktadır. Psikanalitik yaklaşımı savunan psikologlar bireylerin davranış tarzlarındaki farklılıklar üzerinde durmuş, bilinçaltı akıllarından bu davranış tarzlarında ki farklılıkların sorumlu olduklarını söylemişlerdir. Ayırıcı özellik yaklaşımı savunan psikologlar bireyin diğer kişilerden ayırıcı özelliklerinin yelpazesini oluşturan çeşitli kişilik özelliklerinin bir kısmına sahip olduğunu, biyolojik yaklaşımı savunanların ise kişilikteki farklılıkları açıklayabilmek için genetik ve fizyolojik süreçleri incelemek gerektiğini savunmuşlardır. Biyolojik yaklaşıma tepki olarak insancıl yaklaşımı savunan görüşler, kişisel farklılıkların temel nedeninin kişisel sorumluluk duygusu ve kendini kabullenme duygusu olduğunu ifade eder. Davranışsal/sosyal öğrenme yaklaşımında yaşam içerisinde gösterilen tutarlı davranış örüntülerinin koşullanma ve beklenti sonucunda ortaya çıktıklarını ileri sürmüşlerdir. Son olarak bilişsel yaklaşımı benimseyen görüşler ise bireylerin davranışlarında ki farklılıkları açıklayabilmek için insanların bilgiyi işleme yöntemlerindeki farklılıklara dikkat çekmişlerdir (Burger, 2016: 24-25).

2.11 KURAM

Kişiliği anlamak üzere ortaya atılan yaklaşımların hepsi aslında bir kuramın sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu kuramlar genellikle önde gelen psikologların, tutarlı davranış kalıpları ve kişilik içi süreçleri için kendi tasvirlerini içeren çalışmalardan meydana gelmiştir. Kuramlar insan kişiliğinin dayandığı mekanizmaların ve bu mekanizmaların kişiye özgü davranışlarından hangi ve ne şekilde sorumlu olduğunu açıklamaktadır. Birçok durumda bireyler arasında farklı davranışların altında yatan nedenleri ve davranışların oluşma biçimleri açıklamaya çalışılır (Burger, 2016: 35).

2.12 KİŞİLİK KURAMLARI

Modern psikoloji biliminde kişiliği anlamak ve anlamlandırmak üzere birçok kuram ortaya atılmıştır. Bu kuramların birbirinden farklı olması hatta bazı durumlarda birbirine tepki olarak doğması, kişiliğin insanın gizemli dünyasında incelenmesi

gereken önemli bir özellik olduğunu ve beraberinde birçok zenginliği içerdiğini göstermektedir. Bilim insanlarının ve psikologların merakla incelediği ve karmaşık yapıya sahip olan kişilik hakkında birden fazla araştırmalar yapılmış ve çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. İlgili literatür incelendiğinde bir çok kişilik kuramı karşımıza çıkmaktadır. Her biri birbirinden farklı, bazen birbirini onaylar nitelikte olan bu kuramcılarının ve kuramlarının genel kabul görenlerini aşağıdaki gibi incelemek ve özetlemek mümkün olacaktır.

2.12.1 Sigmund Freud'un Kişilik Kuramı

Psikonalatik kuramın kurucu olan Freud kişiliği topografik ve yapısal açıdan incelemiştir. Freud topografik öğretisi adı altında kişiliği bilinç öncesi, bilinç ve bilinç dışı olarak (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2014: 78; İnanç ve Yerlikaya, 2011: 19; Eren, 2004: 84; Yanbastı, 1996: 18); yapısal öğretisi adı altında ise kişiliği ilkel benlik (id) ve benlik (ego), üst benlik (süper ego) olarak incelemiştir (Cüceloğlu, 2017: 407; Baysal ve Terkaslan, 2004: 105; Atkinson ve diğerleri, 1995: 538; Zencirkıran, 2016: 148; Arkonaç, 1998: 386).

- Topografik Model

Bilinç öncesi: Freud' un ortaya çıkarmış olduğu en önemli kavramlardan biri bilinç öncesi kavramıdır (Cüceloğlu, 2017: 409). Dikkatli olduğumuzda kolay bir biçimde farkında olacağımız (Cervone ve Pervin, 2016: 78), bilince bağlı olan, anında bilinçli olacak bilgiler, hatıralar ve düşüncelerden oluşur (Yanbastı, 1996: 18). Düşüncelerimizin büyük kısmı bu bölümde oluşmaktadır (Burger, 2016: 77).

Bilinç: Farkında olduğumuz düşünceleri kapsar (Cervone ve Pervin, 2016: 78). Zihnimizi yeni bilgiler girdikçe var olan düşüncelerimiz değişir ve eski bilgilerimiz kaybolur (Burger, 2016: 77). Kısacası o an farkında olduğumuz bütün duyu ve yaşantıların yer edindiği bölümdür (Yanbastı, 1996: 18; Demir, 2010: 192).

Bilinçdışı: Davranışlarımızın büyük bir kısmının kontrol edildiği (Baysal ve Terkaslan, 2004: 105), farkında olamadığımız ve bazı özel durumlarda farkında olunamayacak zihin bölümüdür (Cervone ve Pervin, 2016: 78). Ruhsal yapının en derin katmanında yer alan bilinçdışı, içgüdüsel dürtülere ve bastırılmış anıların yer aldığı zihin sürecidir (İnanç ve Yerlikaya, 2011: 19).

- Yapısal Model

İlkel benlik (İd): İnsanın bencil ve yalnızca isteklerini tatmin etmeye çalışan (Burger, 2016: 78) kişiliğin zevk ve eğlence peşinde giden ilkel ve biyolojik yönüdür (Baysal ve Terkaslan, 2004: 105). Freud'a göre birey burada hür olsa ve kendi haline bırakılırsa, kişi kendi güdülerini tatmin edebilecek davranışlar gerçekleştirebilirdi (Eren, 2004: 86). İd haz ilkesiyle çalışır ve dış çevreden ve koşullardan bağımsız olarak acıdan kaçınmaya ve haz elde etmeye çabalar (Atkinson ve diğerleri, 1995: 538).

Benlik (Ego): Gerçek ilkesine uyum göstererek id kontrol altında tutmaya çabalayan kişilik birimidir (Cüceloğlu, 2017: 408). Ego'nun görevi, id'in istek ve arzularını iki durumu gözetererek gerçekleştirmektir. Dünyada olan fırsat ve kısıtlamalar ve süperego'nun istekleri (Cervone ve Pervin, 2016: 88). İd ve süper egonun çatışmalarını dengeleyen kişilik birimi olan ego (Baysal ve Terkaslan, 2004: 106), İd'in isteklerini süper egoya uygun biçimde gerçekleştirmeye çalışır (Zel, 2011: 30).

Üst benlik (süper ego): Kişiliğin son bileşeni olan süper ego (Yanbastı, 1996: 22) toplumun norm ve davranışlarının içselleştirilmesini temsil ederek (İnanç ve Yerlikaya, 2011: 23), toplumun ahlak prensiplerine göre doğru ya da yanlış değerlerini içerir (Allen, 2016: 26). Süper egonun görevi bu davranışların belirli kurallar neticesinde gerçekleşmesinin ardından iyi davranışları ödüllendirmek, kötü davranışları cezalandırarak kontrol altına almaktır (Cervone ve Pervin, 2016: 88). Temelde insanın vicdanı olan süper ego (Atkinson ve diğerleri, 1995: 539), insanın şartları uygun olduğu halde çevresinde kimseler olmadığına bile vicdanı duygularla davranışlarını kontrol altına aldığı kişilik bileşenidir (Eren, 2004: 86). Kısacası id'in isteklerini karşılamak adına girişimde bulunan egonun karşısına çıkan en önemli engel kişiliğin toplumsal yönü olan "Süper Ego" dur (Kuzgun, 2008: 123).

2.12.2 Alfred Adler' in Kişilik Kuramı

Adler'i Freud'dan ayıran önemli bir özellik onun üstünlük çabasına verdiği önemdir (Cüceloğlu, 2017: 416). Kişiliğin özgünlüğüne verdiği bu önem onu diğer kuramcılardan ayıran önemli bir özelliktir (Yanbastı, 1996: 72). Bireyin üstünlük arzusu, kişiliğin temeli ve kişinin davranışını yönlendiren ve güçlendiren önemli bir faktördür (Zel, 2011: 33). Adler'e göre, insan davranışlarının arkasında yatan temel

neden “üstünlük ve egemenlik” içgüdüleri ile “güç ve prestij” elde etme motivasyonlarıdır (Şimşek, Akgeci ve Çelik, 2014: 79).

Evrimsel olarak insan “üstün olma” içgüdüleri taşımaktadır. Adler bu güdünün her zaman her ortamda kabul edilmeyeceği görüşünü savunur. Adler, bu güdüyü engelleyen önemli sebep olarak organ eksikliği, kısa boyluluk, zayıf ve çirkinlik gibi şahıstaki bir takım fiziksel ayrıcalık ve özürleri saymaktadır. Bunun yanında bir diğer faktör olarak da yetersiz eğitim, sosyal çevre ve görgü kurallarının geldiğini ifade etmiştir. Sosyal çevre üzerinde dururken özellikle aile etkisi üzerinde vurgu yapmıştır (Zel, 2011: 33).

Adler de Freud gibi insan hayatının ilk birkaç yılının, yetişkin kişiliğinin oluşumunda son derece önemli olduğunu söylemektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2011: 48). Ancak bu süreç içerisinde anne ve babasının etkilerini göz ardı etmeyip bu etkilerin önemli olduğunu vurgulamıştır. Çocuğun ilerleyen yaşamında kişilik sorunu yaşamasına neden olabilecek iki davranışın üzerinde duran Adler, bunları iki şekilde ifade etmektedir. Birincisi, çocuğa çok özen gösteren ve aşırı korumacı olan aile, çocuğun şımarık olmasını ve bu nedenle çocuğun bağımsızlığı elinden alıp aşağılık duygularının artmasına neden olabilir. Bu da bazı kişilik sorunlarının temellerini oluşturabilir. Ailenin yaptığı ikinci hata ise çocuklarını ihmal etmektir. Çocuklar az ilgi görmesinden ötürü soğuk ve şüpheli olabilirler. Bu nedenle çocuklar büyüdüklerinde samimi ilişki kurmakta güçlük çekerek, bir başkasının kendisine yakın olmasından ve dokunmasından rahatsızlık duyabilirler (Burger, 2016: 153).

Adler’in kuramının özü kişiliğin gelişimi, aşağılık duygusu ve aşağılık karmaşasına karşı sürekli verilen tepkilerin sürecidir. Verilen bu tepkiler sonucunda insan kendini sürekli şu veya bu yönden yetkinleştirmeye yönelerek, kişiliğini biçimlendirmeye çalışmaktadır (Başaran, 1991: 69).

2.12.3 Carl Guctav Jung’un Kişilik Kuramı

Jung yaşam boyu dinamik ve evrimsel olarak kişiliğin gelişim göstereceğini ifade etmektedir. Jung, çocukluktaki sosyalizasyon süreçlerine çok az değinmiş ve Freud’un bireyin davranışlarının geçmişteki yaşantılardan etkilenir görüşüne karşı çıkmıştır. İnsanın sürekli yeni şeyler öğrendiğini kendini yenilediğini savunan Jung, insanın yeni beceriler öğrenmekte ve amaçlar oluşturmakta ve kendini gerçekleştirme

yolunda ilerlemektedir. Bu sebeple kişiliği biçimlendiren etmenlerin sadece geçmiş yaşantılar olmadığını, aynı zamanda gelecekte koyduğu hedefler ve beklentiler olduğunu savunmuştur (İnanç ve Yerlikaya, 2011: 76).

Jung insanın amaçları olması gerektiğini ve bu amaçlar uğruna çaba göstermesi ve kendini yenilemesi gerektiğini savunurken (Cüceloğlu, 2017: 415), “içe dönük (introvert)” ve “dışa dönük (extravet)” kavramlarını ilk kullanan psikologlar arasında olması bakımından önemli birisidir (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2014: 79). İçe dönüklerin ilgi alanları kavram ve fikirlerin derinliklerine inmektedir, dışa dönüklerin ise daha çok insan ve eşyanın dışardaki dünyasına ilgi duyarlar (Myers ve Myers, 1997: 31).

Jung’a göre birbirleriyle sürekli etkileşim içerisinde bulunan sistemlerden oluşmaktadır. Bu sistemler ego; kişiliğin bilinçli sistemini, Kişisel bilinçaltı; egoya komşu olan bölgeyi ve kollektif bilinçaltı ise; kişisel bilinçaltının derinlerde olan yönünü oluşturmaktadır (Yanbastı, 1996: 48-49).

2.12.4 Eysenck’in Kişilik Kuramı

Eysenck diğer bilim insanları gibi kişilik özelliklerinin altında yatan özellikleri tespit etmeye çalışıyordu. Bu özellikleri kendi deyimiyle türleri ya da süper özellikleri araştırmak ve incelemek için faktör analizini kullanmıştır. Ancak yıllardır yaptığı çalışmalar sonucunda diğer araştırmacılardan farklı olarak kişiliğin bütün özelliklerini üç temel boyutta toplamıştır. Bunlar; “dışa dönüklük-içe dönüklük, nevrotiklik ve psikotiklik” (Burger, 2016: 344).

Eysenck’ e göre temel kişilik özellikleri genelde genetik faktörlerce belirlenmekte, insan davranışının belirlenmesinde katılım ve çevre önemlidir Bu sebeple kişiliği belirleyen katılım özelliklerinin yanı sıra çevresel ve durumsal koşullarda kişiliği etkileyebilmektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2011: 272). Eysenck kişilik gelişiminde ki farklılıkların üçte ikisinin biyolojik etmenlerle açıklanabileceğini söylemiştir. (Eysenck, 1982). Bunun yanı sıra Eysenck kişiliğin gelişiminde detaylı açıklama yapmak yerine temel kişilik boyutlarını tespit etmeye çalışmış ve bu boyutların oluşumunda kalıtımın önemli olduğunu ifade etmiştir (İnanç ve Yerlikaya, 2011: 275).

Eysenck kuramında treyt ve tip kavramlarının önemli olduğunu ifade etmiştir. Treytler gözlenen bireysel davranış eğilimleri tipler ise treyt sendromlarının meydana getirdiği genel ve kapsamlı davranış örüntüleridir (Yanbastı, 1996: 236).

Eysenck kişiliği hiyerarşi olarak ele almış ve kişiliği dört düzeyde incelemiştir (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2014: 79).

Birinci düzey, kişiliğin en alt düzeyi olmanın yanı sıra özel tepki içeren bir bölümdür. Bazı uyaranlara biyolojik olarak tepkiler verilmekte bireyin kalıtsal olarak bazı özellikleri taşıması beklenilmektedir (Zel, 2011: 34).

İkinci düzey, bireyin yaşamış olduğu ortamlardan edindiği alışkanlıklara dayalı özellikler ile yakından ilgilidir (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2014: 79).

Üçüncü düzey, kişinin birden fazla davranışlarının belli bir eğilim kazandığı eğilim düzeyidir. Bu eğilimler üzerine kişilik “süreklilik, değişmezlik, bireysel dengesizlik, doğruluk, değişkenlik ve heyecanlılık özellikleri” olarak karşımıza çıkmaktadır (Zel, 2011: 35).

Dördüncü düzey, ayırıcı (tiplerin ortaya çıktığı tip aşaması olarak ifade edilmektedir. Eysenck tiplerin ortaya çıkmasında her bir aşamanın baskın faktörünün etkisi olduğunu söylemektedir. (Zel, 2011: 35).

2.12.5 Karen Horney’in Kişilik Kuramı

Horney’a göre kişiliğin şekillenmesinde sosyal ve kültürel şartlar, bilhassa çocuklukta ki tecrübeler oldukça önemli bir role sahiptir. Çocukluk çağında sevgi ve şefkat ihtiyaçları karşılanmayan çocuklar, ailelerine karşı temel düşmanlık duyguları ortaya çıkar (İnanç ve Yerlikaya, 2011: 90). Horney’a kişiliğin temel ögesi “kaygı ve korku” dur (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2014: 79).

Her birey endişe ve korkuları ile baş etmek için girişimde bulunurlar. Bireyler kendilerini endişelendiren ve korkuya kapılmasına neden olan şeylerle baş edebilmek adına bazı davranış kalıpları (taktikler) geliştirirler. Bu kalıplar bireyi sinirsel gerilimden kurtarmayı hedefler ve sosyal ilişkiler yönlendirir. Horney genel manada on adet taktik belirlemiş ve belirlemiş olduğu bu taktikler üç ana grubu ayrılmıştır. Bunlar sosyal açıdan toplumda üç tip kişiliği belirleyen ilişki kalıbıdır ve şöyle ifade edilebilir (Eren, 2004: 89).

- İnsanlarla yakın ilişki kurarak, onlara sevgi ve saygı duymak
- İnsanlardan uzaklaşmak, onlara karışmamak, özerk ve bağımsız olmak
- İnsanlarla mücadele etmek, onlara karşı üstün gelmeye, çalışmak kendini kabul ettirmek (Topses ve Serin, 2012: 52).

Kaygı ve korkulardan sıyrılmak adına, insanların tercih ettikleri davranış biçimleri onların kişiliklerini yansıtan önemli unsurlardır. Diğer bir deyişle yapılan bu davranışlar bireyin hangi kişilik özelliklerine sahip olduğunu yansıtır (Zel, 2011: 34).

Horney, her insanın temel ve diğer insanlarla ortak gereksinimleri olduğunu ifade edip bunların gıda, dinlenme, üretme, merak vb. olduğunu söylemiştir. Ancak bunların hepsinden önce emniyet ve güvenlik duygusunun geldiğini belirtmiştir. Özetle insan korku olmadan yaşamını devam ettirmek ister. Korku ve güvenlik aynı temel ihtiyacın iki kutbudur. İnsan güvenlik ararken korkudan kaçmayı tercih eder. İnsan sağlığının ve mutluluğun en büyük düşmanı korkudur. Güvenlik çabası ise insan davranışının ilk yönlendiricidir (Yanbastı, 1996: 106).

2.12.6 Gordon W. Allport' un Kişilik Kuramı

Allport ayırıcı özellik kuramını psikolojide ilk kullanan (Burger, 2016: 239) ve özellikleri önem derecesine göre gerçekleştiren ilk kuramcıdır (Baysal ve Terkaslan, 2004: 125). Allport ve Odbert özellikleri; “genellenmiş ve kişiselleştirilmiş belirleyici eğilimleri bireyin çevresine uyumunda gerekli tutarlı ve dengeli modlar” olarak tanımlamıştır (Allport ve Odbert 1936: 26)

İşlevsel otonomi üzerinde duran Allport, bu kavramın ayırıcı özellik kuramının da özünü oluşturduğunu ifade etmiştir. Allport yetişkinlerin güdülerin geçmiş güdülerle ilgili olmadığını, geçmişin geçmişte kaldığını yani yetişkinin o an sergilediği davranışının geçmişle ilgili olmadığını, davranışın geçmişte olan etkenlerden bağımsız olduğunu, kişinin geçmişten bağımsız olduğunu belirtmiştir (İnanç ve Yerlikaya, 2011: 249-250). Allport'un kuramında üzerinde durduğu otonomi 2 türdür. Birincisi sinir sisteminde yer alan ve basit norolojik ilkelerle yönetilen geri dönüt mekanizmaları olan “ısrarlı işlevsel otonomi”, ikincisi ise güdülenmenin kişiliğe öznelliğini kazandırdığı “kazanılmış işlevsel otonomi”dir (Allport, 1961).

Allport kişiliği araştırma ve kişilik ölçümünde üzerine iki strateji üzerinde durmuştur. Birinci strateji “bireyi grup normlarına göre ya da kendi içinde inceleme

yaklaşımı”dır. Bu stratejide tüm bireyler tek boyut üzerinde tanımlanabilir. Kural koyucu olan bu stratejide bireyin bir araştırmadan aldığı sonucun diğer bireylerin aldıkları sonuçlarıyla karşılaştırılabilir. Bu yaklaşıma “genel ayırıcı özellikler” adı verilmiştir (Burger, 2016: 239-240). Kişiliğin incelenmesi ve ölçümünde ise önerilen ikinci yaklaşım “bireyi kendi içinde inceleme yaklaşımı”dır. Burada bireyin diğer bireylerle aldığı sonuçların karşılaştırılması yerine bireyi kendi içerisinde değerlendirmek ve bireyin kişiliğini meydana getiren özelliklerin incelenmesi hedeflenmiştir (İnanç ve Yerlikaya, 2011: 254).

Allport “Personalistik Psikoloji” olarak da tanınan kuramında insanın kişiliğinin kendi içinde kapalı ve kendine has bir özgü sistem olduğunu, bu sistem içerisinde bireyler arasında ilişki, kültür ve roller sadece insan kişiliği hakkında bilgi veren kaynaklardır ama doğrudan rol oynayan etmenler değildir şeklinde ifade etmiştir (Yanbastı, 1996: 206).

Artık hâlihazırda olan çocukluk dönemi değildir; olgunluktur (Allport, 1961: 229) diyen Allport kişiliğin incelenmesinde yetişkinlik dönemi davranışları üzerinde durmuştur.

2.12.7 Raymond B. Cattell’ in Kişilik Kuramı

Cattell kişilik yapısının çok boyutlu modelini incelemek adına Allport ve Odbert ‘in sıfat listesini başlangıç noktası olarak kullandı ancak bu listenin büyüklüğü araştırmacılar açısından çok zor olduğu için araştırmasında bu listeyi 150 kategoriye indirmiştir (Cattell, 1943: 476-506). Cattell çalışmalarında diğer kuramcılardan farklı olarak insan kişiliğiyle ilgili yeni kavramlar geliştirmek yerine, diğer bilim dallarında kullanılan yaklaşımları benimsemiş, kişiliğin nasıl olması gerektiği hususunda sezgiler yerine deneysel çalışmalar yapmak gerektiğini savunmuştur. Cattell’in burada ki asıl amacı ise kaç tane kişilik özelliği bulunduğunu keşfetmektir (Burger, 2016: 248).

Cattell çok fazla bulunan kişilik özelliklerin içlerinde ayrımı kolaylaştırmak adına iki tane kavramsal farklılık önermiştir. Bu kavramsal farklılıklar, yüzeysel özellikler ve kaynak özellikleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Cervone ve Pervin, 2016: 243). Cattell’e göre birbirleriyle ilişkili görünmesine rağmen altında yatan bir kaynak özellikleri tarafından kontrol altında tutulan davranışlar yüzeysel özellikler; yüzeysel

özelliklerin altında yatan ve onları belirleyen, kişiliğin daha derinliklerinde yer alan faktör analizi yoluyla ortaya çıkan davranışlar ise kaynak özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır (İnanç ve Yerlikaya, 2011: 264).

Yüzeysel özellikler arasında ilişkiyi özetleyen faktörler Cattell'in kuramında kaynak özellikleridir (Cervone ve Pervin, 2016: 244). Cattell kaynak özelliklerini tespit edebilmek adına faktör analizi yöntemini kullanmıştır. Bu yöntemi kullanarak 16 temel kişilik özelliğini belirmemiş, burada yüksek korelasyon gösteren maddeler ya da ifadeler her bir alt boyutta toplanmıştır. Cattell tüm önemli kişilik özelliklerinin bu 16 faktörle belirlenebileceğini bireylerin birbirinden farklı davranışlarının olmasının temelinde bu kişilik özelliklerinin farklı olmasından kaynaklandığını öne sürmüştür (Baysal ve Terkarlan, 2004: 128).

2.12.8 Carl R. Rogers'in Kişilik Kuramı

Organizmayı bütünsel ve dinamik bir dizge olarak ele alan Rogers'a göre yaşamın tek bir amacı ve tek bir güdüsü vardır. Bu güdü insan organizmasının katılım etmeninin hedeflediği yönde gelişip ayrımlaşmasının yanı sıra çeşitli işlevleriyle insanın kendiliğinden daha toplumsallaşmış bir varlık olmasını sağlayan güdüdür. Kısacası insanın toplum içinde özgün bir birey olmasını sağlayan güdüdür (Topses ve Serin, 2012: 76).

Rogers, gerçekleştirme eğiliminin organizmanın bütünü kapsadığını düşündüğü için spesifik kavramlar ortaya atma ihtiyacı duymamıştır. Buna rağmen kuramı tamamen bütüncül değildir. Horney ile aynı fikri paylaşmaktadır. Benlik kavramına önem veren Rogers benlik ve benlik kavramları üzerine ayrıma gitmemiştir (İnanç ve Yerlikaya, 2011: 299).

Benlik kavramı bireyin ne olduğu hususunda görüşlerin yanı sıra, ne olması gerektiği be ne olmak istediği konusunda görüşlerini içerir. Kişinin ne olmak istediği konusunda ki fikirleri ideal benliği oluşturur. Rogers benlik kavramını incelerken kritik dönemleri ayırt etmek yerine, bebeklik ve çocukluk dönemlerinde bireyin başkaları tarafından değerlendirilmesinin, onun olumlu ya da olumsuz bir benlik geliştirmesinde nasıl bir etkiye sahip olduğuyla ilgilenmiştir. Bu kapsamda Rogers'ın çalışmalarının ana amacı insanın nasıl değişikliğe uğradığı konusunda çalışma yapmak olmuştur (Yanbastı, 1996: 255).

2.12.9 Albet Bandura' nın Kişilik Kuramı

Geleneksel olarak kişilik görüşlerini daha bilişsel yaklaşım içerisinde inceleyen en iyi kuramlardan biriside Bandura'nın çalışmalarında gözlemlenebilir (Bandura, 1986, 1997, 2001). Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına göre bireylerin yaşamlarının doğası ve nitelikleri üzerinde etkide bulunma kapasiteleri vardır (İnanç ve Yerlikaya, 2011: 209). Başka bir deyişle insanoğlu hayatın ona getirmiş olduğu her türlü uyarıcıyı edilgen bir şekilde kabul eden radikal davranışçılığı kabul etmez (Burger, 2016: 530).

İnsan davranışlarının nedeninin ve kişiliğinin gelişiminin öğrenmenin tarihinde yattığını savunan Bandura, öğrenmenin gerçekleşmesi ve davranışların birey tarafından sergilenip ardından da pekiştirilmesi gerektiği görüşüne katılmayarak, öğrenme konusunda radikal davranışçılardan ayrılmaktadır (Bandura, 1986). Bunun aksine Bandura, tepkisel ve edimsel koşullanmayla öğrenmeyi kabul etmiş, hatta bunlarla sınırlı kalmadığını ve insanların öğrenmelerinin büyük kısmını model alma yoluyla gerçekleştirdiğini savunmuştur (İnanç ve Yerlikaya, 2011: 216).

Bandura geleneksel davranışçı kuramlardan farklı olarak kişiliğin bilişsel (içsel) boyutuna vurgu yapmıştır. Kişiliği anlamak adına göz önünde insan işlevine özgü bazı etmenleri belirlemiştir. İnsanların gelecekteki eylemleri için bazı simge ve ön görüler yapabileceğini vurgulayan Bandura, yeni bir sorunla karşılaştığında deneme-yanılma yöntemini kullanarak ödül-ceza aracılığıyla doğru yolu bulmaya çalışmaktansa, muhtemel sonuçlar üzerine düşünülüp, hedef belirleyip strateji geliştirebilecekleri görüşünü savunmuştur (Burger, 2016: 532).

2.13 BEŞ FAKTÖR KİŞİLİK MODELİ (THE FIVE FACTOR PERSONALITY MODEL)

Yıllar boyunca yapılan ve kişiliği açıklamaya çalışan çalışmalar ve kuramlar neticesinde ortaya çıkan ve genel kabul gören “Beş Büyük Beşli” diye adlandırılan kişiliğin temel özelliklerini ölçmeye çalışan boyutlar olduğuna inanılmaktadır. “Beş Büyük Beşli” farklı bilim insanlarına göre bazen farklı isimler ile ifade edilirken,

bazen ise benzer isimler ile karşımıza çıkmaktadır. Bu boyutları genel kabul gören şekliyle şöyle sıralayabiliriz;

- Dışa dönüklük (Extraversion),
- Yumuşak başlılık (Agreeableness),
- Öz disiplin (Conscientiousness),
- Duygusal denge (Emotional Stability),
- Deneyime açıklık (Openness to Experience)

Kişiliğin beş büyük özelliğini açıklayan bu boyutlar aşağıda detaylı şekilde açıklanmıştır.

2.13.1 Dışa Dönüklük (Extraversion)

Bu faktör Eysenck in dışa dönüklük boyutu ile benzerlik gösterir. Dışa dönüklük; aktif, enerjik, hevesli (McCrae ve John, 1992: 175-215), sosyal olma ve konuşkan olarak tanımlanmıştır (Barrick ve Mount, 1991: 1-26). Ayrıca bu boyut ikili ilişkilerde rahatlık seviyesini karşılamaktadır (Robbins ve Judge, 2017: 138). Dışa dönük bireyler, grup içerisinde diğer bireylerle iletişim kurup, kaynakların temin edilmesi ve kullanılmasına önderlik ederler (Zel, 2011: 26). Dışadönüklük sosyallik, baskın olma, azimli ve kararlı olma, olumlu duygulara sahip olma ve kendine aşırı güvenle ilişkili bir kişilik boyutu olarak ifade edilmektedir. Dışa dönük bireylerin, arkadaş edinme ve liderlik rolleri üstlenme noktasında daha istekli davranma eğiliminde oldukları söylenebilir (Burke, Matthiesen ve Pallesen, 2006: 1223-1233). Bu boyutun tam tersi içe dönüklerdir. İçe dönükler; mesafeli, sakin, yalnızlığı tercih eden kişilerdir (Yelboğa, 2006: 196-217).

2.13.2 Yumuşak Başlılık (Agreeableness)

Yumuşak başlılık; şefkatli, yardımsever, iş birliği yapan (Burke ve diğerleri, 2006: 1223-1233), saygılı, güvenli, esnek, açık kalpli ve merhametli (Somer, Tatar ve Korkmaz, 2002: 21-36), bağışlayıcı, kibar (McCrae ve John, 1992: 175-215) fedakâr, sempati ve güven (McCrae ve Costa, 1989: 17-40) özelliklerini barındıran bir kişilik özelliğidir. Yumuşak başlılık faktörü yüksek olan bireyler başkalarını seven, sosyal olan kişilerdir (Somer, Tatar ve Korkmaz, 2002: 21-36). Yumuşak başlılıkta diğer

yönü ise soğuk, uyumsuz ve muhalif (Robbins ve Judge, 2017: 138) şüpheli, dik başlı, inatçı, rekabetçi, ihtiyatlı yapıdaki kişilerdir (Yelboğa, 2006: 196-217).

2.13.3 Öz Disiplin (Conscientiousness)

Öz disiplin; başarı yönelimi, güvenilirlik, düzenlilik, verimlilik, organizasyon, sorumluluk, titizlik ve çalışkanlığı içerir. (Barrick ve Mount, 1991: 1-26; Judge, Higgins, Thoresen, ve Barrick 1999; 621-652; McCrae ve John, 1992: 175-215). Öz disiplin başarı ihtiyacını içermektedir (McCrae ve Costa, 1989: 17-40). Bu boyuttaki özelliklere sahip kişilerde otonom ve hiyerarşik düzen içerisinde başarılı olma eğilimi vardır (Zel, 2011: 26). Öz disiplini yüksek olan bireyler düzenli, kararlı ve işe başlamadan önce plan yaparak başarılı olan kişilerdir (Burger, 2016: 269). Bu boyutun olumsuz yönü ise dikkati kolay dağılan, düzensiz ve güvenilir olmayan bireylerdir (Robbins ve Judge, 2017: 138).

2.13.4 Duygusal Denge (Emotional Stability)

Duygusal denge (nevrotiklik); kaygı, güvensizlik, savunmasızlık, gerginlik ve endişe anlamına gelir (Barrick ve Mount, 1991: 1-26; Judge ve diğerleri, 1999; 621-652). Nevrotiklik; kaygı, öfke ve depresyon gibi olumsuz etkiler yaşamaya yatkınlık, duygusal istikrarsızlık ile diğer bilişsel ve davranışsal belirtileri içerir (McCrae ve Costa, 1989: 17-40). Nevrotiklik, bireyin gerilime dayanma yeteneğidir (Robbins ve Judge, 2017: 138). McCrae ve Costa'ya (1987: 81-90) göre, birçok araştırmacının nevrotiklik temelinde anksiyete, depresyon, kızgınlık, sıkıntı gibi olumsuz duyguları içerdiği yönünde görüş birliğine varmışlardır. Nevrotikler, çalışma ve aile görevlerini yerine getirmek için daha az zamana sahip olabilirler çünkü endişelenmek için zaman harcarlar veya olumsuz etkilere odaklanırlar (Wayne, Musisca ve Fleeson, 2004: 108-130). Yüksek puanı rahat, özgüvenli, sabırlı, eleştiriye açık, strese toleranslı; düşük puanı ise endişeli, gergin, çekingen kişilik özelliğidir (Yelboğa, 2006: 196-217). Ayrıca nevrotikler karamsar ve güvensiz hissetmeye de eğilimli olmaktadır (Robbins ve Judge, 2017: 138).

2.13.5 Deneyime Açıklık (Openness to Experience)

Deneyime açıklık, zekâ, alışılmamışlık, hayal gücü, merak, üretken ve özgünlük ile karakterize edilir (Barrick ve Mount, 1991: 1-26; McCrae ve John, 1992: 175-215). Ayrıca entelektüel (Burke ve diğerleri, 2006: 1223-1233), orijinal fikirlere sahip olan ve sanatsal düşünen (Zel, 2011: 26) kişilik özelliğidir. Bu kişilik özelliği konusunda diğer dört özellikten daha az şey bilinmektedir (Wayne ve diğerleri, 2004: 108-130). Bu özelliğin diğer ucunda ki bireyler gelenekseldirler ve kendilerini aşına olunanda rahat hissediler (Robbins ve Judge, 2017: 138). Ayrıca bu özellik isim olarak, uzmanların üzerinde çeşitli görüşler ortaya attığı bir faktör olarak da karşımıza çıkmaktadır.

2.14 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Ünlü (2005) tarafından yüksek lisans çalışmasında “Beden Eğitimi Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri” tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmaya Aksaray ve Kırşehir’de görev yapan 55 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin en fazla gösteri, anlatma ve alıştırma yöntemini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Öte yandan mesleki kıdem olarak mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin anlatım ve gösteri yöntemlerini, mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin ise eşli çalışma yöntemini tercih ettikleri araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır.

Yıldız (2012) yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında, “İlk ve Orta Öğretimde Görev Yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Spor Derslerinde Kullandıkları Öğretim Yöntemleri ve Karşılaştıkları Sorunlarının İncelenmesi” isimli çalışmasını 700 beden eğitimi ve spor öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, araştırma sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin en fazla eşli çalışma, komut ve alıştırma yöntemlerini tercih ettiklerini tespit etmiştir. En az ise kişisel öğrenci tasarımı yönlendirilmiş buluş ve kendi kendine öğrenme yöntemlerini tercih ettiklerini saptamıştır.

Demirhan, Bulca, Altay, Şahin, Güvenç, Aslan, Güven, Kangalgil, Hünük, Koca ve Açıkada (2008) “Beden Eğitimi Öğretim Programları ve Programların Yürütülmesine İlişkin Paydaş Görüşlerinin Karşılaştırılması” isimli çalışmasında

12843 beden eğitimi öğretmeni ile çalışmalarını gerçekleştirmiş ve çalışma sonucunda öğretmenlerin en fazla komut, katılım ve gösteri yöntemlerini tercih ettiklerini tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin en az kullandıkları öğretim yöntemlerinin ise yönlendirilmiş buluş, tartışma ve problem çözme oldukları araştırma sonucunda tespit edilmiştir.

Ertan ve Çiçek (2003) yaptıkları beden eğitimi dersine ilişkin başarıların değerlendirildiği çalışmalarında kendi geliştirdikleri anketle beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim yöntemleri kullanma sıklıklarını tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin en çok Komut ve Alıştırma yöntemleri ile ders işlediklerini rapor ettiklerini söylemişlerdir.

İnce ve Hünük (2010) “Eğitim Reformu Sürecinde Deneyimli Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Stilleri ve Stillere İlişkin Algıları” nı inceleme çalışmışlardır. Araştırmayı 246 beden eğitimi öğretmeni üzerine yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin en çok öğretmen merkezli öğretim yöntemlerini kullandıklarını tespit etmişlerdir.

Yoncalık (2009) yapmış olduğu çalışmada komut, alıştırma ve eşli çalışma yöntemlerinin psikomotor öğrenmeler üzerinde etkisini inceleyen deneysel bir çalışma yapmıştır. Yoncalık, araştırmanın sonucunda komut, alıştırma ve eşli çalışma yöntemlerinin psikomotor becerilerin öğrenilmesinde etkisi olduğu sonucuna varmıştır.

Demirhan, Coşkun, Altay, Şahin, Güvenç, Aslan, ve Açıkada (2003) yaptıkları “Farklı Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Beden Eğitimi Derslerinde Kullanım Düzeylerine İlişkin Görüşler” isimli çalışmaları sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin komut, katılım ve gösteri yöntemlerinin daha fazla kullandığını; yönlendirilmiş buluş, tartışma ve problem çözme yöntemlerinin ise en az sıklıkla kullanıldıklarını rapor etmişlerdir.

Kulinna ve Cothran’ın (2003) beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemi ile ilgili araştırmalarında 212 beden eğitimi öğretmenin görüşlerini başvurmuş ve öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim yöntemlerinin çok az çeşitlilik gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim yöntemlerinden en çok komut, alıştırma, eşli çalışma ve kendini kontrol yöntemlerini uyguladıkları saptanmıştır.

Cothran, Kulinna, Banville, Choi, Amade-Escot, MacPhail, Macdonald, Richard, Sarmiento, ve Kirk (2005) yaptıkları çalışmada öğretim stillerinin kullanımı hususunda kültürler arası bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya; ABD, Kore, Avustralya, Fransa, İngiltere, Portekiz ve Kanada' dan 1436 beden eğitimi öğretmeni katılım göstermişlerdir. Araştırma sonucunda öğretim stillerini kullanmada kültürler arası farklılıklar tespit etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim yöntemleri kullanmada öğretmen merkezli öğretim yöntemlerini kullandıklarını araştırma sonucunda ifade etmişlerdir.

Byra (2000) yaptığı araştırmanın sonucunda öğreten merkezli stillerin, bilhassa taklide dayanan hareket becerilerinin pekiştirilip geliştirilmesinde öğrenen merkezli stillere göre daha etkili olduğunu, geçmişte yapılmış deneysel çalışma bulgularına dayanarak ifade etmiştir.

Curtner-Smith, Todorovich, McCaughtry ve Lacon, (2001) 18 uzman beden eğitimi öğretmeni ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin daha çok öğretmen merkezli öğretim yöntemlerini tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Chang ve Chen (2005) eşli çalışma stiline orta öğretim öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenmeleri üzerinde etkilerini araştıran bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda eşli çalışma stiline, orta öğretim öğrencilerinin bilişsel öğrenmeleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu vurgulamışlardır.

Uysal (2015) yaptığı “Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin İş Değerleri Üzerine Etkisi” isimli çalışmanın sonucunda öğretmenlerin kişilik özellikleri puanlarının sırasıyla deneyime açıklık, yumuşak başlılık, öz disiplin, dışa dönüklük ve duygusal denge olduğunu tespit etmiştir. Uysal, öğretmenlerin kişilik puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında ise anlamlı bir farklılık elde edememiştir. Öte yandan çalışmanın bir diğer sonucu olarak kadın öğretmenlerinin dışa dönüklük ve yumuşak başlılık puanlarının erkek öğretmenlerin ise duygusal denge, öz disiplin ve deneyime açıklık puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Uğurlu (2012) yaptığı “Resmi Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri İle Kullandıkları Disiplin Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmasının sonucunda öğretmenlerin kişilik özellikleri puanlarının sırasıyla deneyime açıklık, öz disiplin, yumuşak başlılık, dışa dönüklük ve duygusal denge olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin kişilik özellikleri puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında ise öz

disiplin, yumuşak başlılık, duygusal denge ve deneyime açıklık alt boyutunda kadın üretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Öte yandan kişilik özelliklerinin tüm alt boyutlarında kadın retmenlerin erkek retmenlere göre kişilik özellikleri puanlarının yüksek olduğu çalışma sonucunda ortaya çıkan bir diğer sonuçtur.

Mete (2006) yapmış olduğu “İlkretim Okullarında alışan retmenlerin Kişilik zellikleri İle İş Tatminleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmasında Yalova ilinde 300 branş ve sınıf retmenine ulaşmıştır. alışmasının sonucunda retmenlerin kişilik özellikleri puanlarının sırasıyla deneyime açıklık, yumuşak başlılık, öz disiplin, dışadönüklük ve duygusal denge olarak belirlenmiştir. Mete, retmenlerin kişilik özellikleri puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasın da ise anlamlı bir farklılık tespit edememiştir. Öte yandan kadın retmenlerin kişilik özellikleri puanların dışa dönüklük ve duygusal denge de yüksek olduğu, erkek retmenlerin kişilik özellikleri puanlarının ise deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve öz disiplin de yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Birimoğlu (2015) İstanbul İli Kadıköy rnekleminde yapmış olduğu “Sınıf retmenlerinin Kişilik zellikleri İle İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmanın sonucunda retmenlerin kişilik özellikleri puanlarının sırasıyla duygusal denge, deneyime açıklık, yumuşak başlılık, öz disiplin ve dışa dönüklük olduğunu tespit etmiştir. retmenlerin kişilik özellikleri puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında ise yumuşak başlılık, öz disiplin, duygusal denge ve deneyime açıklıkta anlamlı fark bulmuştur. Öte yandan kadın retmenlerin duygusal denge puanlarının erkek retmenlerin ise dışa dönüklük, yumuşak başlılık, öz disiplin ve deneyime açıklık puanlarının yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Schmitt, Realo, Voracek ve Allik (2008), beş faktör kişilik özelliklerini incelemek üzere yaptıkları farklı kültürlere sahip 55 ülkeden 17637 katılımcıya ulaşmışlardır. alışmalarının sonucuna göre, çoğu ülkede kadınların erkeklere göre daha yüksek düzeyde öz disiplin, dışa dönüklük, yumuşak başlılık ve duygusal denge özelliğine sahip olduklarını tespit etmişlerdir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma kapsamında izlenen yöntem ele alınmıştır. Bu bağlamda araştırmanın modeli, katılımcıları, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel analizler hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma “tarama modeli” olarak kurgulanmıştır. Tarama modeli, “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır” (Karasar, 2016: 109). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve kişilik özellikleri betimsel olarak bu çalışmada incelenmiştir.

3.2 ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Bu araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde MEB Sakarya İl Müdürlüğü bünyesinde görev yapan 370 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise tesadüfi yöntemle seçilen 227 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır.

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada, beden eğitimi ve spor öğretmenlere ait demografik bilgileri belirlemek için “Kişisel Bilgi Formu”, beden eğitimi ve spor öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemlerini belirlemek için “Öğretim Yöntemleri Kullanma Sıklığı” anketi ve beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kişilik özelliklerini tespit etmek adına “Beş Faktör Kişilik Envanteri” kullanılmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada öğretmenlere ait demografik bilgileri belirlemek için 10 sorudan oluşan “kişisel bilgi formu” hazırlanmıştır. Bilgi formunda beden eğitimi ve spor öğretmenlerin yaşı, cinsiyet, eğitim durumu, çalıştığı kurum, spor branşı, hizmet yılı, okuldaki spor salonu durumu ve özel öğretim yöntemleri dersini kaç dönem aldığı, almış olduğu özel öğretim dersinin yeterli olup olmama durumu ve size göre özel öğretim yöntemi dersinin kaç dönem olması gerektiğine ait sorular sorulmuştur.

3.3.2 Öğretim Yöntemi Kullanma Sıklığı Anketi

Araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma durumlarını tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğretim Yöntemi Kullanma Sıklığı” anketi kullanılmıştır. Anket araştırmacı tarafından literatür taranarak oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından bilim insanlarının bu alandaki çalışmalarını incelenmiş, yapılan detaylı tarama ve inceleme sonucunda genel eğitimde ve beden eğitimi ve spor derslerinde daha fazla tercih edilen öğretim yöntemleri havuzu oluşturulmuştur. Araştırmacı alanında kıdemli ve mesleğine yeni başlayan öğretmenlerden oluşan örneklem grubundaki beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görüşlerine başvurarak derslerinde daha fazla tercih ettikleri öğretim yöntemleri hakkında bilgi almıştır. Alınan görüşler ile havuzda oluşturulan öğretim yöntemleri karşılaştırılmış ve öğretim yöntemleri 15’e indirgenmiştir. Genel eğitim ile beden eğitimi ve spor derslerinde sıkça tercih edilen öğretim yöntemleri harmanlanarak anket oluşturulmuştur. Hazırlanan anket 1 eğitimde ölçme değerlendirme uzmanı, 1 sporda ölçme değerlendirme uzmanı, 2 istatistik uzmanı, 2 alan uzmanı ve 7 beden eğitimi ve spor öğretmeninin görüşüne başvurularak kontrol edilmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda eksikleri giderilen ankete araştırmacı ve danışman tarafından son şekli verilmiştir. Son şekli verilen anketin anlaşıla

bilirliğin kontrol edilmesi amacıyla ana uygulama öncesi rastgele belirlenen 30 beden eğitimi ve spor öğretmenine uygulanmıştır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin anketi rahatlıkla cevaplandığı gözlemlenmiştir. Anket “Hiçbir zaman”, “nadiren”, “ara sıra”, “genellikle” ve “her zaman” olmak üzere 5 ifadeden oluşan likert tipindedir. Ankette aşağıdaki ifadeler yer verilmiştir.

- “Anlatma yöntemi
- Tartışma yöntemi
- Örnek olay yöntemi
- Gösterip yaptırma yöntemi
- Problem çözme yöntemi
- Proje yöntemi” (Demirel, 2017: 165).
- “Komut yöntemi
- Alıştırma yöntemi
- İşbirliğine dayalı (eşli çalışma) yöntem
- Kendini denetleme yöntemi
- Katılım yöntemi
- Yönlendirilmiş buluş yöntemi
- Kişisel program-öğrencinin tasarımı yöntemi
- Öğrencinin başlatması yöntemi
- Kendi kendine öğrenme yöntemi” (Mosston ve Ashworth, 2009: 3).

3.3.3 Beş Faktör Kişilik Envanteri

Öğretmenlerin kişilik özelliklerini belirlemek için John, Donahue ve Kentle (1991) tarafından geliştirilen Türkçe uyarlaması Evinç (2004) tarafından yapılan “Beş Faktör Kişilik Envanteri” (The Five Factor Personality Inventory) kullanılmıştır. 44 maddeden oluşan envanter kişiliğin 5 büyük özelliği olan dışa dönüklük, duygusal denge, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve öz disiplin alt boyutlarını içermektedir. Ölçek maddeleri “kesinlikle katılmıyorum” (1 puan), “biraz katılmıyorum” (2 puan), “ne katılıyorum ne katılmıyorum” (3 puan), “biraz katılıyorum” (4 puan), “tamamen katılıyorum” (5 puan) şeklinde puanlanmaktadır.

Beş Faktör Kişilik Envanterinin alt boyutları ile ilgili maddeler aşağıda verilmiştir:

Dışadönüklük: 1, 6, 11, 16, 21, 26, 31, 36

(6, 21, 31 ters puanlanmaktadır).

Duygusal denge: 4, 9, 14, 19, 24, 29, 34, 39

(9, 24, 34 ters puanlanmaktadır).

Deneyime açıklık: 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 41, 44

(35, 41 ters puanlanmaktadır).

Yumuşak başlılık: 2, 7, 12, 17, 22, 27, 32, 37, 42

(2, 12, 27, 37 ters puanlanmaktadır).

Öz disiplin: 3, 8, 13, 18, 23, 28, 33, 38, 43

(8, 18, 23, 43 ters puanlanmaktadır)

Evinç (2004) tarafından yapılan güvenilirlik analiz sonuçlarında envanterin Alpha (α) katsayıları sırası ile Dışa dönüklük için .74, Duygusal denge için .75, Deneyime açıklık için .74, Yumuşak başlılık için .51 ve Öz disiplin için .66 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada hesaplanan α katsayıları ise sırasıyla $\alpha=.70$., $\alpha=.62$., $\alpha=.67$, $\alpha=.67$ ve $\alpha=.68$ olarak hesaplanmıştır. Envanterin genel Alpha (α) katsayısı ise .75 olarak hesaplanmıştır.

3.4 VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmacı tarafından çalışmanın yapılabilmesi için Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Sakarya Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğüne yazılı izin talebinde bulunulmuştur. Yapılan incelemenin ardından Milli Eğitim Müdürlüğünde öğretmenlerden oluşan inceleme komisyonu tarafından soruların uygun olduğu ve çalışmanın yapılabileceği onayı verilmiştir. İzin verilmesinin ardından araştırmacı tarafından “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretim Yöntemleri Kullanma Sıklığı” anketi ve “Beş Faktör Kişilik Envanteri” ana uygulama öncesi hedef kitleye uyumluluğunu test etmek için bir güvenilirlik testinden geçirilmek adına ön bir çalışma yapılmıştır. Bu amaçla veri toplama araçları hedef kitlenin bir bölümüne uygulanıp veriler çözümlenerek ölçme araçlarının hedef kitleye uygulanabilecek güvenilirlikte olduğu anlaşılmıştır. Araştırmacı tarafından ölçme araçları çoğaltılarak Sakarya ilindeki

çalışmaya gönüllü katılım gösteren 227 beden eğitimi ve spor öğretmenine araştırmanın amacı anlatılarak uygulanmıştır.

3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Öğretmenlerden toplanan anketler muhtemel hataların önüne geçmek ve analizlere hazır hale getirilmek amacıyla kontrol edilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan veriler muhtemel kodlama hatalarına karşın bir kez daha kontrol edilmiş ve puan kodlamaları yapılarak analize hazır hale getirilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğu kontrol edilmiş, yapılan işlemin ardından verilerin normallik şartını sağladığı tespit edilmiştir. Öğretmen ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin belirlenmesinde median split kullanılarak medyanın altında kalan puanlar öğretim yöntemlerini az kullanan, üzerinde kalan puanlar ise öğretim yöntemlerini çok kullanan şekilde kodlanmıştır. Verilerin genel olarak değerlendirilmesinde betimsel istatistiklerle, t-testi ve korelasyon analizi uygulanmıştır. Veriler SPSS 21.0 paket programı ile çözümlenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma kapsamında yapılan istatistiksel analizlerin bulgularına ve yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 1. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımları

Yaş Grupları	N	%
23-27	27	11,9
28-32	35	15,4
33-37	56	24,7
38-42	63	27,8
43 ve üzeri	46	20,3
Toplam	227	100,0

Tablo 1’de beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaş grupları dağılımları verilmiştir. Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerin, 27’ si (%11,9) 23-27 yaş grubunda; 35’ i (%15,4) 28-32 yaş grubunda; 56’ sı (%24,7) 33-37 yaş grubunda; 63’ ü (%27,8) 38-42 yaş grubunda; 46’ sının ise (%20,3) 43 ve üzeri yaş grubunda olduğu görülmüştür.

Tablo 2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Erkek	158	69,6
Kadın	69	30,4
Toplam	227	100,0

Tablo 2’de beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyet dağılımları verilmiştir. Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerin 158’ inin (%69,6) erkek; 69’ unun ise (%30,4) kadın olduğu görülmüştür.

Tablo 3. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımları

Gruplar	N	%
1-5	65	28,6
6-10	58	25,6
11-15	38	16,7
16-20	36	15,9
20 ve üzeri	30	13,2
Toplam	227	100,0

Tablo 3’te beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kıdem dağılımları verilmiştir. Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin 65’ inin (%28,6) 1-5 yıl arasında; 58’ inin (%25,6) 6-10 yıl arasında; 38’ inin (%16,7) 11-15 yıl arasında; 36’ sının (%15,9) 16-20 yıl arasında; 30’ unun ise (%13,2) 20 ve üzeri yıl arasında mesleki kıdeme sahip oldukları görülmüştür.

Tablo 4. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Öğretim Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları Sonuçları

YÖNTEMLER	Yöntemleri Kullanma Sıklıkları									
	Hiçbir Zaman		Nadiren		Ara Sıra		Genellikle		Her Zaman	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Anlatma	1	,4	9	4,0	36	15,9	94	41,4	87	38,3
Tartışma	3	1,3	62	27,3	81	35,7	56	24,7	25	11,0
Örnek Olay	2	,9	20	8,8	63	27,8	88	38,8	54	23,8
Gösterip Yaptırma	---	---	2	,9	7	3,1	48	21,1	170	74,9
Problem Çözme	7	3,1	34	15,0	73	32,2	70	30,8	43	18,9
Proje	31	13,7	77	33,9	70	30,8	36	15,9	13	5,7
Komut	3	1,3	8	3,5	17	7,5	78	34,4	121	53,3
Alıştırma	1	,4	8	3,5	32	14,1	77	33,9	109	48,0
Eşli Çalışma	---	---	4	1,8	43	18,9	85	37,4	95	41,9
Kendini denetleme	6	2,6	30	13,2	66	29,1	85	37,4	40	17,6
Katılım	1	,4	6	2,6	34	15,0	78	34,4	108	47,6
Yönlendirilmiş Buluş	16	7,0	41	18,1	69	30,4	71	31,3	30	13,2
Kişisel program-Öğrencinin Tasarımı	23	10,1	52	22,9	72	31,7	58	25,6	22	9,7
Öğrencinin Başlatması	7	3,1	39	17,2	80	35,2	72	31,7	29	12,8
Kendi kendine öğrenme	24	10,6	52	22,9	73	32,2	52	22,9	26	11,5

Tablo 4'te beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretim yöntemleri kullanma sıklıklarını gösteren analize yer verilmiştir. Analiz sonuca göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerin derslerinde en sık; gösterip yaptırma, komut, alıştırma, katılım ve eşli çalışma yöntemlerini kullandıklarını; en az sıklıkla ise; proje, kişisel program-öğrencinin tasarımı, tartışma, kendi kendine öğrenme ve öğrencinin başlatması yöntemlerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Tablo 5. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri Alt Boyutlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

	N	X	SS
Dışa Dönüklük	227	3,86	,64
Yumuşak Başlılık	227	4,11	,62
Öz Disiplin	227	3,96	,61
Duygusal Denge	227	2,38	,66
Deneyime Açıklık	227	3,77	,57

Tablo 5'te beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kişilik özellikleri alt boyut puanlarının betimsel istatistik sonuçlarına yer verilmiştir. Analiz sonucuna göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dışa dönüklük puan ortalamaları 3,86 olarak; yumuşak başlılık puan ortalamaları 4,11 olarak; öz disiplin puan ortalamaları 3,96 olarak; duygusal denge puan ortalamaları 2,38 olarak; deneyime açıklık puan ortalamaları 3,77 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 6. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyete Göre T- Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	SS	t	p
Dışa Dönüklük	Erkek	158	3,8	,61	-1,12	,22
	Kadın	69	3,94	,72		
Yumuşak Başlılık	Erkek	158	4,07	,62	-1,45	,14
	Kadın	69	4,20	,60		
Öz Disiplin	Erkek	158	3,91	,61	-1,89	,06
	Kadın	69	4,07	,59		
Duygusal Denge	Erkek	158	2,37	,66	-,51	,60
	Kadın	69	2,42	,66		
Deneyime Açıklık	Erkek	158	3,73	,56	-1,37	,17
	Kadın	69	3,84	,58		

Tablo 6’ da beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kişilik özellikleri alt boyutları puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması yer almaktadır. Analiz sonucuna göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kişilik özellikleri alt boyutları puanlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$).

Tablo 7. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri Alt Boyutlarına Göre Öğretmen Merkezli Öğretim Yöntemlerini Kullanma Durumlarını Gösteren

T-Testi Sonuçları

	Öğretmen Merkezli	N	X	SS	t	p
Dışa Dönüklük	Az Kullanan	126	3,78	,66	-2,10	,03
	Çok Kullanan	101	3,96	,61		
Yumuşak Başlılık	Az Kullanan	126	4,06	,62	-1,40	,16
	Çok Kullanan	101	4,17	,61		
Öz Disiplin	Az Kullanan	126	3,89	,62	-1,90	,06
	Çok Kullanan	101	4,04	,58		
Duygusal Denge	Az Kullanan	126	2,44	,67	1,40	,16
	Çok Kullanan	101	2,32	,64		
Deneyime Açıklık	Az Kullanan	126	3,71	,58	-1,61	,10
	Çok Kullanan	101	3,83	,54		

Tablo 7’ de beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kişilik özellikleri alt boyutlarına göre öğretmen merkezli öğretim yöntemlerini kullanma durumlarını gösteren t- testi yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre kişilik özelliklerinden sadece dışa dönüklük alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Dışa dönüklük alt boyutunda öğretmen merkezli öğretim yöntemlerini çok kullanan öğretmenlerin puanları öğretim yöntemlerini az kullanan öğretmenlerin puanından daha yüksek olduğu görülmektedir. Yumuşak başlılık, öz disiplin, duygusal denge ve deneyime açıklık alt boyutunda ise öğretim yöntemlerini kullanma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p > 0.05$).

Tablo 8. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri Alt Boyutlarına Göre Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntemlerini Kullanma Durumlarını Gösteren

T-Testi Sonuçları

	Öğrenci Merkezli	N	X	SS	t	p
Dışa Dönüklük	Az Kullanan	107	3,81	,615	-1,16	,24
	Çok Kullanan	120	3,91	,674		
Yumuşak Başlılık	Az Kullanan	107	4,20	,52	2,07	,03
	Çok Kullanan	120	4,03	,68		
Öz Disiplin	Az Kullanan	107	3,98	,58	,52	,60
	Çok Kullanan	120	3,94	,64		
Duygusal Denge	Az Kullanan	107	2,39	,65	,14	,88
	Çok Kullanan	120	2,38	,66		
Deneyime Açıklık	Az Kullanan	107	3,77	,52	,20	,84
	Çok Kullanan	120	3,76	,611		

Tablo 8’ de beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kişilik özellikleri alt boyutlarına göre öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini kullanma durumlarını gösteren t- testi yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre kişilik özelliklerinden sadece Yumuşak başlılık alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Yumuşak başlılık alt boyutunda öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini az kullanan öğretmenlerin puanlarının öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini çok kullanan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Dışa dönüklük, öz disiplin, duygusal denge ve deneyime açıklık alt boyutunda ise öğretim yöntemlerini kullanma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p > 0.05$).

Tablo 9. Kişilik Özellikleri Alt Boyutları İle Öğretmen Merkezli Öğretim Yöntemleri Kullanma Durumları Arasındaki İlişki Sonuçları

		Dışa Dönüklük	Yumuşak Başlılık	Öz Disiplin	Duygusal Denge	Deneyime Açıklık
Öğretmen	r	,16*	,08	,13*	-,10	,15*
Merkezli	p	,01	,21	,04	,10	,01

Tablo 9’ da beden eğitimi ve spor öğretmenlerin kişilik özellikleri ile öğretmen merkezli öğretim yöntemleri kullanımları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre kişilik özelliklerinden dışa dönüklük, öz disiplin ve deneyime açıklık alt boyutları ile öğretmen merkezli öğretim yöntemleri kullanma arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.01$). Değişkenler arasında (dışa dönüklük $r = 0.16$), (öz disiplin $r = 0.13$), (deneyime açıklık $r = 0.15$) pozitif yönde düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin dışa dönüklüğü, öz disiplini ve deneyime açıklığı arttıkça öğretmen merkezli öğretim yöntemlerini kullanma durumları da artmaktadır.

Tablo 10. Kişilik Özellikleri Alt Boyutları İle Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntemleri Kullanma Durumları Arasındaki İlişki Sonuçları

		Dışa Dönüklük	Yumuşak Başlılık	Öz Disiplin	Duygusal Denge	Deneyime Açıklık
Öğrenci	r	,111	-,112	-,007	-,050	,127
Merkezli	p	,095	,091	,921	,456	,055

Tablo 10’ da beden eğitimi ve spor öğretmenlerin kişilik özellikleri ile öğrenci merkezli öğretim yöntemleri kullanımları arasındaki ilişkiyi gösteren basit korelasyon analizi yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre kişilik özellikleri alt boyutları ile öğrenci merkezli öğretim yöntemleri kullanma arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve kişilik özelliklerinin belirlendiği araştırmanın bu bölümünde, araştırma kapsamında elde edilen bulguların istatistiksel analiz sonuçları literatür ışığında tartışılmış ve bu bulgulara ait yorum, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1 TARTIŞMA

Araştırmaya 158' si erkek, 69' u kadın olmak üzere toplam 227 beden eğitimi ve spor öğretmeni katılım göstermiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma sıklıkları incelendiğinde en sık kullanılan öğretim yöntemlerinin; gösterip yaptırma, komut, alıştırma, katılım ve eşli çalışma yöntemleri oldukları; en az sıklıkla kullanılan öğretim yöntemlerinin ise proje, kişisel program-öğrencinin tasarımı, tartışma, kendi kendine öğrenme ve öğrencinin başlatması yöntemleri oldukları tespit edilmiştir (Tablo 4). Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin öğretmen merkezli öğretim yöntemlerini daha sık tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmamız sonucunda ortaya çıkan öğretmen merkezli öğretim yöntemleri kullanma yaklaşımı daimici ve esasici eğitim felsefesinin ilkelerine dayanır, çünkü bu eğitim felsefesinde öğrenci ilgi gereksinimlerine yeterince yer verilmez (Demirhan, 1997: 4-16; Engin, 2010: 187). İnce ve Hünük (2010) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin; eğitim reformu sürecinde deneyimli beden eğitimi öğretmenlerin kullandıkları öğretim stilleri ve stillere ilişkin algılarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda Türkiye'deki beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stilleri ve bu stillere ilişkin değer algılarını ortaya çıkarmayı hedeflemişlerdir. Araştırma bulgularına göre

öğretmenler öğreten merkezli öğretim stillerini öğrenen merkezli stillere göre daha fazla kullanmaktadır. Bu sonuç araştırmamız sonucunda elde edilen öğretmen merkezli öğretim yöntemlerinin daha sık tercih edilmesi sonucuyla benzerlik göstermektedir. Ertan ve Çiçek (2003) yapmış oldukları beden eğitimi dersine ilişkin başarıların değerlendirildiği çalışmalarının sonucunda öğretmenlerin, en fazla komut ve alıştıırma yöntemlerini tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırmamız elde edilen, en sık tercih edilen yöntemlerden olan komut ve alıştıırma yöntemlerinin kullanılma durumları ile benzerlik göstermektedir. Demirhan ve diğerlerinin çalışmalarında da komut, katılım ve gösteri yöntemlerinin daha fazla kullanıldığı; yönlendirilmiş buluş, tartışma ve problem çözme yöntemlerinin ise en az sıklıkla kullandıkları rapor edilmiştir (Demirhan ve diğ., 2003). Bu sonuç araştırmamız sonucunda elde edilen komut, gösterip yaptırma ve tartışma yöntemi kullanılma durumlarıyla benzerlik; katılım, yönlendirilmiş buluş ve problem çözme yöntemi kullanılma durumlarıyla da farklılık göstermektedir. Ünlü (2005) tarafından yapılan araştırmaya Aksaray ve Kırşehir’de görev yapan 55 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin en fazla gösteri, anlatma ve alıştıırma yöntemini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu sonuç araştırmamız sonucunda elde edilen gösterip yaptırma, alıştıırma yöntemlerinin kullanılma durumlarıyla benzerlik göstermektedir. Yoncalık (2009) yapmış olduğu araştırmanın sonucunda komut, alıştıırma ve eşli çalışma yöntemlerinin psikomotor becerilerin öğrenilmesinde etkisi olduğu sonucuna varmıştır. Bu sonuç araştırmamız sonucunda elde edilen komut, alıştıırma ve eşli çalışma yöntemlerinin kullanılma durumlarıyla örtüşmektedir. Yıldız (2012) yapmış olduğu çalışmada, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin en fazla eşli çalışma, komut ve alıştıırma yöntemlerini tercih ettiklerini tespit etmiştir. En az ise kişisel öğrenci tasarımı, yönlendirilmiş buluş ve kendi kendine öğrenme yöntemlerini tercih ettiklerini saptamıştır. Bu sonuç araştırmamız sonucunda elde edilen eşli çalışma, komut, alıştıırma, kişisel program öğrencinin tasarımı ve kendi kendine öğrenme yöntemlerinin kullanılma durumlarıyla benzerlik; yönlendirilmiş buluş yönteminin kullanılma durumuyla da farklılık göstermektedir. Kulinna ve Cothran (2003) tarafından yürütülen beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemlerini tespit etmek için yapılan 212 farklı okulda yürütülen çalışmada, en fazla komut, alıştıırma, eşli çalışma yöntemlerinin öğretmenler tarafından sık tercih edildiğini tespit etmişlerdir. Bu sonuç araştırmamız sonucunda elde edilen komut, alıştıırma ve eşli çalışma

yöntemlerinin kullanılma durumlarıyla benzerlik göstermektedir. Byra (2000) tarafından yürütülen araştırmanın sonucunda öğretmen merkezli stillerin, bilhassa taklide dayanan hareket becerilerinin pekiştirilip geliştirilmesinde öğrenen merkezli stillere göre daha etkili olduğunu, geçmişte yapılmış deneysel çalışma bulgularına dayanarak ifade etmiştir. Bu sonuç araştırmamız sonucunda elde edilen öğretmen merkezli öğretim yöntemlerinin daha sık tercih edilmesi sonucuyla uyusmaktadır. Cothran ve diğerleri (2005) yaptıkları çalışmada öğretim stillerinin kullanımı hususunda kültürler arası bir araştırma yapmışlardır. Öğretmenlerin öğretim yöntemleri kullanmada öğretmen merkezli öğretim yöntemlerini kullandıklarını araştırma sonucunda ifade etmişlerdir. Bu sonuç araştırmamız sonucunda elde edilen öğretmen merkezli öğretim yöntemlerinin daha sık tercih edilmesi sonucuyla örtüşmektedir. Curtner-Smith ve diğerleri (2001) 18 uzman beden eğitimi öğretmeni ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin daha çok öğretmen merkezli öğretim yöntemlerini tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırmamız sonucunda elde edilen öğretmen merkezli öğretim yöntemlerinin daha sık tercih edilmesi sonucuyla benzerlik göstermektedir. Chang ve Chen (2005) eşli çalışma stiline orta öğretim öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenmeleri üzerinde etkilerini araştıran bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda eşli çalışma stiline sık kullanıldığında öğrencilerinin bilişsel öğrenmeleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu vurgulamışlardır. Bu sonuç araştırmamız sonucunda elde edilen eşli çalışma yönteminin kullanılma sıklığı uyusmaktadır.

Öte yandan öğretmenlerin proje, kişisel program-öğrencinin tasarımı, tartışma, kendi kendine öğrenme ve öğrencinin başlatması yöntemlerini daha az tercih ettikleri tespit edilmiştir (Tablo 4). Bu sonuçtan hareketle araştırmamıza katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ilerlemeci, yeniden yapılandırmacı, varoluşçu ve benzeri yaklaşımları çok fazla dikkate almadan derslerini işlemiş oldukları sonucuna ulaşılabilir (Demirhan, 1997: 4-16). Ayrıca bu yöntemlerin daha az sıklıkla tercih edilme sebepleri arasında bu yöntemlerin zaman alıcı yöntemler olduğu ve ders saatlerinin yeterli olmamasından dolayı bu yöntemleri daha az sıklıkla tercih etmiş olabilecekleri düşünülebilir. Ülkemizde ki eğitim-öğretim sisteminde ki öğrenci yoğunluğu ve kalabalık sınıfların durumları göz önüne alındığında araştırmamıza katılan öğretmenlerin zaman bakımından kısıtlı ders saatlerinden ve öğretilmek

istenen becerileri daha çabuk öğrencilere aktarmak istediğinden dolayı öğretmen merkezli öğretim yöntemlerini tercih etmiş oldukları düşünülmektedir.

Araştırmamıza katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kişilik özellikleri puanları incelendiğinde en fazla puan aldıkları kişilik özellikleri sırasıyla; Yumuşak başlılık, Öz disiplin, Dışa dönüklük, Deneyime açıklık ve Duygusal denge olarak tespit edilmiştir (Tablo 5). Uysal (2015) yaptığı çalışmanın sonucunda öğretmenlerin kişilik özellikleri puanlarının sırasıyla deneyime açıklık, yumuşak başlılık, öz disiplin, dışa dönüklük ve duygusal denge olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuç araştırmamızın duygusal denge alt boyutuyla örtüşmekte, diğer alt boyutlarla farklılık göstermektedir. Uğurlu (2012) yaptığı çalışmasının sonucunda öğretmenlerin kişilik özellikleri puanlarının sırasıyla deneyime açıklık, öz disiplin, yumuşak başlılık, dışa dönüklük ve duygusal denge olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuç araştırmamızın öz disiplin ve duygusal denge alt boyutuyla örtüşmekte diğer alt boyutlar ile farklılık göstermektedir. Mete (2006) yapmış olduğu çalışmasında 300 branş ve sınıf öğretmenine ulaşmıştır. Çalışmasının sonucunda öğretmenlerin kişilik özellikleri puanlarının sırasıyla deneyime açıklık, yumuşak başlılık, öz disiplin, dışadönüklük ve duygusal denge olarak belirlenmiştir. Bu sonuç araştırmamızın duygusal denge alt boyutuyla örtüşmekte diğer alt boyutlar ile farklılık göstermektedir. Birimoğlu (2015) yaptığı çalışmanın sonucunda öğretmenlerin kişilik özellikleri puanlarının sırasıyla duygusal denge, deneyime açıklık, yumuşak başlılık, öz disiplin ve dışa dönüklük olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuç araştırmamızın kişilik özellikleri alt boyut puanları sonucuyla tamamen farklılık göstermektedir.

Araştırmamıza katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kişilik özellikleri puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde kadın öğretmenlerin sırasıyla; yumuşak başlılık, öz disiplin, dışa dönük, deneyime açıklık ve duygusal denge puanlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Kadın öğretmenler kişilik özellikleri bakımından erkek öğretmenlere göre daha yumuşak başlı, öz disiplinli, dışa dönük, deneyime açık ve duygusal denge eğilimindedirler (Tablo 6). Uysal (2015) öğretmenlerin kişilik puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık elde edememiştir. Öte yandan çalışmanın bir diğer sonucu olarak kadın öğretmenlerinin dışa dönüklük ve yumuşak başlılık puanlarının erkek öğretmenlerin

ise duygusal denge, öz disiplin ve deneyime açıklık puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Uysal'ın cinsiyete göre kişilik özellikleri alt boyutlarında tespit ettiği sonuç araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir. Ayrıca kadın öğretmenlerin dışa dönüklük ve yumuşak başlılık puanlarının yüksek olması sonucu, araştırmamızda ki kadın öğretmenlerin dışa dönüklük ve yumuşak başlılık puanlarıyla örtüşmekte, diğer alt boyutlar ile farklılık göstermektedir. Uğurlu (2012) öğretmenlerin kişilik özellikleri puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında öz disiplin, yumuşak başlılık, duygusal denge ve deneyime açıklık alt boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Öte yandan kişilik özelliklerinin tüm alt boyutlarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kişilik özellikleri puanlarının yüksek olduğu çalışma sonucunda ortaya çıkan bir diğer sonuçtur. Uğurlu'nun cinsiyete göre kişilik özellikleri alt boyutları öz disiplin, yumuşak başlılık, duygusal denge ve deneyime açıklıkta tespit etmiş olduğu anlamlı farklılık, araştırma sonucumuzla örtüşmemektedir. Ancak dışa dönüklük alt boyutundaki sonuç araştırma sonucumuzla örtüşmektedir. Ayrıca kadın öğretmenlerin kişilik özellikleri puanlarının erkek öğretmenlere göre yüksek olması sonucu, araştırmamızın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Mete (2006) öğretmenlerin kişilik özellikleri puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık tespit edememiştir. Öte yandan kadın öğretmenlerin kişilik özellikleri puanlarının dışa dönüklük ve duygusal denge de yüksek olduğu, erkek öğretmenlerin kişilik özellikleri puanlarının ise deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve öz disiplin de yüksek olduğunu tespit etmiştir. Mete'nin cinsiyete göre kişilik özellikleri alt boyutlarında tespit ettiği sonuç araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir. Ayrıca kadın öğretmenlerin dışa dönüklük ve duygusal denge puanları araştırma bulgularımızla benzerlik, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve öz disiplin puanları ise araştırma sonucumuzla farklılık göstermektedir. Birimoğlu (2015) öğretmenlerin kişilik özellikleri puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında yumuşak başlılık, öz disiplin, duygusal denge ve deneyime açıklıkta anlamlı fark bulmuştur. Öte yandan kadın öğretmenlerin duygusal denge puanlarının erkek öğretmenlerin ise dışa dönüklük, yumuşak başlılık, öz disiplin ve deneyime açıklık puanlarının yüksek olduğunu tespit etmiştir. Birimoğlu'nun cinsiyete göre kişilik özellikleri alt boyutları yumuşak, başlılık, öz disiplin, duygusal denge ve deneyime açıklıkta tespit ettiği anlamlı farklılık, araştırma sonucumuzla farklılık göstermektedir. Araştırmacının dışa dönüklükle elde ettiği sonuç ise araştırma sonucumuzla örtüşmektedir. Ayrıca

kadın öğretmenlerin duygusal denge puan sonucu araştırmamızın duygusal denge puan sonucuyla örtüşmekte, kadınların diğer alt boyutlar olan dışa dönüklük, yumuşak başlılık, öz disiplin ve deneyime açıklık puanı ise araştırma sonucumuzla farklılık göstermektedir. Schmitt ve diğerleri (2008), beş faktör kişilik özelliklerini incelemek üzere yaptıkları farklı kültürlere sahip 55 ülkeden 17637 katılımcıya ulaşımlardır. Çalışmalarının sonucuna göre, çoğu ülkede kadınların erkeklere göre daha yüksek düzeyde öz disiplin, dışa dönüklük, yumuşak başlılık ve duygusal denge özelliğine sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Bu sonuç araştırma bulgularımızda örtüşmektedir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerin kişilik özellikleri alt boyut puanlarına göre öğretmen merkezli öğretim yöntemleri tercihleri incelendiğinde sadece dışa dönüklük alt boyutu puanında anlamlı farklılık tespit edilmiştir (Tablo 7). Öğretmen merkezli öğretim yöntemini daha çok tercih eden öğretmenlerin, daha az tercih edenlere göre daha dışa dönük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dışa dönük özelliğine sahip bireylerin daha sosyal, eğlenceli ve aktivite seven bireyler olduğunu göz önünde bulundurduğumuzda dışa dönük alt boyutunda puanı yüksek olan öğretmenlerin öğretmen merkezli öğretim yöntemini çok kullanmaları öğretmenlerin bilgi birikimini aktarmada kendini merkeze alarak öğrencilerine ulaşmayı hedef edindiği sonucu düşünülebilir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerin kişilik özellikleri alt boyut puanlarına göre öğrenci merkezli öğretim yöntemleri tercihleri incelendiğinde sadece yumuşak başlılık alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir (Tablo 8). Yumuşak başlı kişilik profilinde esnek olabilmek, iş birliği yapabilmek olduğunu göz önünde bulundurduğumuzda Yumuşak başlılık alt boyutunda puanı yüksek olan öğretmenlerin öğrencileriyle uyum içerisinde olarak onlara kendi öğrenmeleri için şans verdiği ve kendi gelişimini tamamlamaları adına onlar için yönlendirici olduğundan dolayı bu tercihi yapmış olabileceği düşünülebilir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kişilik özellikleri alt boyutlarından dışa dönüklük, öz disiplin ve deneyime açıklık alt boyutları ile öğretmen merkezli öğretim yöntemleri kullanma durumları arasında pozitif yönde bir ilişki vardır (Tablo 9). Bu sonuca göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dışa dönüklüğü, öz disiplini ve deneyime açıklığı arttıkça öğretmen merkezli öğretim yöntemlerini kullanma durumları da artacaktır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kişilik özellikleri alt boyutları ile öğrenci merkezli öğretim yöntemleri kullanma arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir (Tablo 10).



5.2 SONUÇ

Beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve kişilik özelliklerinin belirlenmesi isimli bu çalışmada elde edilen sonuçlar aşağıda yer verilmiştir.

- Beden eğitimi öğretmenlerinin en sık kullandıkları öğretim yöntemlerinin öğretmen merkezli olan; gösterip yaptırma, komut, alıştırma, katılım ve eşli çalışma yöntemleri oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Beden eğitimi öğretmenlerinin en az sıklıkla kullandıkları öğretim yöntemlerinin; proje, kişisel program-öğrencinin tasarımı, tartışma, kendi kendine öğrenme ve öğrencinin başlatması yöntemleri oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyete göre kişilik özellikleri alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
- Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen merkezli öğretim yöntemleri kullanma durumlarında kişilik özellikleri alt boyutlarında sadece dışa dönüklükte anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.
- Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntemleri kullanma durumlarında kişilik özellikleri alt boyutlarında sadece yumuşak başlılıkta anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.
- Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen merkezli öğretim yöntemleri kullanma durumları ile kişilik özelliklerinden; dışa dönüklük, öz disiplin ve deneyime açıklık alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.
- Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntemleri kullanma durumları ile kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

5.3 ÖNERİLER

Beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve kişilik özelliklerinin belirlenmesi isimli bu çalışmada elde edilen sonuçlar çerçevesinde bazı önerilere aşağıda yer verilmiştir.

5.3.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

- Araştırma sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretmen merkezli öğretim yöntemlerini öğrenci merkezli öğretim yöntemlerine nazaran daha sık tercih ettiği tespit edilmiştir. Bu sebeple beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini daha az sıklıkla tercih etmesinin sebepleri araştırılabilir.
- Erkek beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kadın beden eğitimi ve spor öğretmenlerine göre kişilik puanları düşük çıkmıştır. Bunun sebepleri araştırılabilir.
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntemleri kullanma durumları ile kişilik özellikleri arasında bir ilişki tespit edilememiştir. Bunun nedenleri araştırılabilir.

5.3.2 İlerde Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma konusunun ders materyalleri, araç-gereç ve tesis imkânları açısından farklı olan, özel okul ve devlet okullarındaki öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri ve kişilik özellikleri şeklinde bir konu başlığı ile karşılaştırmalı bir çalışma yapılabilir.
- Ayrıca aynı çalışma ilkokul, ortaokul ve lise eğitim/öğretim kademelerinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerine yapılarak, çalışma sonuçları karşılaştırılabilir ve kademelere göre belirlenen farklılıklar ortaya konabilir.
- Bu araştırma Öğretmen görüşlerini betimleyen bir çalışmadır. Öğrenci görüşlerini yansıtan öğrencilerin tercih ettikleri öğretim yöntemleri ve kişilik özelliklerinin belirlenmesi gibi araştırma da yapılabilir.

- Öğretmen/ öğretmen merkezli öğretim yöntemleri ile Öğrenci/öğrenen merkezli öğretim yöntemlerine dayalı derslerin işlendiği iki ayrı öğrenci grubunun dönem sonunda psikomotor becerileri ile kişilik gelişimleri açısından karşılaştırılarak yöntemlerin öğrenciye sağladığı kazanımları, etkileri ve gelişimleri değerlendirilebilir.
- Hizmet içi eğitim kursları dönem içerisinde belli aralıklarla verilerek farklı ve çeşitli öğretim yöntemleri kullanmalarının öğretimsel sonuçları hususunda öğretmenler eğitilerek, öğretimin dolayısıyla öğrencinin öğrenme niteliği artırılabilir.
- Öğretmen adayları ve öğretmenlere, öğrenme-öğretme sürecine doğrudan ve dolaylı etki eden önemli değişkenlerden olan kişilik özelliklerini tanımalarına ve öğrenme-öğretme süreçleri içerisinde bu özelliklerine uyumlu etkinlikler uygulama yollarını göstermeye yönelik eğitimler verilebilir.
- Öğretim yöntemlerini kullanma durumları ile ilgili alana katkı sağlamak amacıyla ölçek geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz-Ün, K. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. (4. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adler, A. (2014). *İnsanı Tanıma Sanatı*. (Çev Ed: Şipal, K.) Ankara: Say Yayınları.
- Allen, B. P. (2016). *Personality Theories: Development, Growth, and Diversity*. Psychology Press.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and Growth In Personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Allport, G. W. ve Odbert, H. S. (1936). Trait-Names: A Psycho-Lexical Study. *Psychological Monographs*, 47(1). i-171.
- Alpman, C. (2001). *Eğitim Bütünlüğü İçinde Beden Eğitimi ve Çağlar Boyunca Gelişimi*. Ankara: Can Reklamevi Basın Yayın Ofset Matbaacılık.
- Aracı, H. ve Aracı, Ş. (2014). *Spor Bilimleri Öğretimi*. Ankara. Grafiker Matbaacılık.
- Arends, R. I. (1997). *Classroom Instruction and Management*. The McGraw Companies, Inc: Usa.
- Arkonaç, S. A. (1998). *Psikoloji: Zihin Süreçleri Bilimi*. (Gözden Geçirilmiş 2. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Ataünal, A. (2003). *Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen*. Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C. ve Hilgard, E. R. (1995). *Psikolojiye Giriş*. (2. Cilt). (Çev. Ed. Atakay, K., Atakay, M. ve Yavuz, A). İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Aydın, A. (2010). *Sınıf Yönetimi*. (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aykaç, N. (2016). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.

- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Barrick, M. R. ve Mount, M. K. (1991). The Big Five Personality Dimensions and Job Performance: A Meta-Analysis. *Personnel Psychology*, 44(1), 1-26.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel Davranış: İnsanın Üretim Gücü*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Baymur, F. (2010). *Genel Psikoloji*. (19. Baskı). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Baysal, A. C. ve Tekarslan, E. (2004). *Davranış bilimleri*. (Genişletilmiş 4. Baskı). İstanbul: Avcıol Basım Yayın.
- Baytekin, Ç. (2004). *Öğrenme Öğretme Teknikleri ve Materyal Geliştirme*. (2.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Berndt, T. J. (2002). Friendship Quality and Social Development. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1), 7-10.
- Bilen, M. (2002). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilen, M. (2006). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilen, M. (2010). *Eğitimde İlke ve Yöntemler*. Ankara: Betik Kitap.
- Birimoğlu, B. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri İle İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: İstanbul İli Kadıköy İlçesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Bozdoğan, Z. (2004). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Burger, J. M. (2016). *Kişilik: Psikoloji Biliminin İnsan Doğasına Dair Söyledikleri*. (6. Baskı). (Çev. Ed. Erguvan-Sarioğlu, İ.D.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Burke, R. J., Matthiesen, S. B. ve Pallesen, S. (2006). Personality Correlates of Workaholism. *Personality and Individual Differences*, 40(6), 1223-1233.

- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, Ç. (1996). *Genel Öğretim Yöntemleri*. (Genişletilmiş 6. Baskı). İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Byra, M. (2000). A Review of Spectrum Research: The Contributions of Two Eras. *Quest*, 52 (3), 229-245.
- Canel, A. N. (2005). Yeni Bir Döneme Başlangıç. *Sınıf Yönetimi*. Gürsel, M., Sarı, H. ve Dilmaç, B (Ed). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Cattell, R. B. (1943). The Description of Personality: Basic Traits Resolved Into Clusters. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38(4), 476-506.
- Cervone, D. ve Pervin, L. A. (2016). *Kişilik Psikolojisi- Kuram ve Araştırma*. (Çev. Ed. Baloğlu, M.) (12. Basımdan çeviri). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Chang, C. H. ve Chen, C. S. (2005). The Effects of Mosston's Reciprocal Style on Elementary Students' Learning in Physical Education. *The 46th ICHPER. SD Anniversary World Congress*. November 9-13, İstanbul. Congress Proceeding, P117 (Abstract).
- Clark, L. H. ve Starr, I. (1968). *Secondary School Teaching Method (2nd End)*. New York: MacMillan Co. London: Collier-McMillan Lt.
- Cothran, Kulinna, Banville, Choi, Amade-Escot, MacPhail, Macdonald, Richard, Sarmiento, P. ve 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. ve 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.
- Cüceloğlu, D. (2017). *İnsan ve Davranış*. (34. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakmak, M. (2016). Öğretim Yöntem ve Teknikleri. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Budak, Y. (Ed.) (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelenk, S. (2016). Eğitimde Program Tasarlama ve Geliştirme Süreci. *Öğretim İlke ve Yöntemler*. Çelenk, S. (Ed). Ankara: Pegem Akademi.

- Çelikkaya, H. (2010). *Eğitim Bilimlerine Giriş: Eğitimcilik ve Öğretmenlik*. (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çetin, F. (2011). *Proje Temelli Öğrenme. Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. Filiz, S. B. (Ed) (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çöndü, A. (1999). *Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Demir, İ. (2010). Benlik, Kimlik ve Kişilik. *Gelişim Psikolojisi*. (Ed: Ergin, H. ve Yıldız, A.) (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Demirci, A. (2006). *İlköğretimde Beden Eğitimi Uygulamaları*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Demirci, A. (2008). *İlköğretimde Beden Eğitimi Etkinlikleri 4-8. Sınıflar Yeni Öğretim Programı*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Demirel, Ö. (1996). *Genel Öğretim Yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretme sanatı*. (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirhan G. (1997). Beden Eğitimi ve Sporda Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri ve Felsefe. *Spor Bilimleri Dergisi*, 8(1), 4-16.
- Demirhan, G. Coşkun, H. Altay, F. Şahin, R. Güvenç, A. Aslan, A. ve Açıkada, C. (2003). *Farklı Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Beden Eğitimi Derslerinde Kullanım Düzeylerine İlişkin Görüşler*. 3. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği olimpiik Eğitim ve Spor Kültürü Sempozyumu (23-24 Mayıs, Uludağ Üniversitesi) Bildiri Kitabı.2003:108-115.
- Demirhan, G., Bulca, Y., Altay, F., 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 İlişkin Paydaş Görüşlerinin Karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 19(3), 157-180.

- Dirik, M. Z. (2015). *Eğitim Programları ve Öğretim: Öğretim İlke ve Yöntemleri*.(2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A. ve Tok, Ő. (2015). Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Doğanay, A. (Ed). (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- DPT. (1983). *V. Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu*. Ankara: Spor Toto Yayınları.
- Driscoll, M. P. (2012). *Öğretim süreçleri ve öğrenme psikolojisi*. (Çev: Tutkun, Ö.F., Okay, S. ve Şahin, E.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dubrin, A. (1994). *Applying Psychology: Individual and Organizational Effectiveness*, New Jersey:Prentice.
- Eminoğlu-Küçüktepe, S. (2016). Öğrenme- Öğretme Yöntem ve Teknikleri. Çelenk, S. (Ed). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Engin, A. O. (2010). Eğitimin Felsefi Temelleri. *Eğitim Bilimlerine Giriş*. (Ed: Töremen, F.) (2. Baskı). İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Erciyeş, G. (2007). Öğretim Yöntem ve Teknikleri. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Tan, Ő. (Ed). (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. (Genişletilmiş 8. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ertan, H. ve Çiçek, Ő. (2003). Student Achievement Evaluation Approaches in Elementary Physical Education Courses in Turkey. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25).
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde Program Geliştirme*. (7. Baskı). Ankara: Meteksan Yayınları.
- Evinç, G. Ő. (2004). *Maternal Personality Characteristics, Affective State, and Psychopathology in Relation to Children's Attention Deficit and Hyperactivity Disorder and Comormid Symptoms*. Unpublished Master Thesis. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Bölümü. Ankara.

- Eysenck, H. J. (1982). Development of a Theory. In C. D. Spielberger (ED.), Personality, Genetics and Behavior: Selected Papers (pp. 1-38). New York: Praeger, p. 11.
- Fidan, N. (1996). *Eğitim Psikolojisi: Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fişek, K. (2003). *Devlet Politikası ve Toplumsal Yapıyla İlişkileri Açısından Spor Yönetimi: Dünyada-Türkiye'de*. İstanbul: YGS Yayınları.
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C. ve Goodway, J. D. (2014). *Motor Gelişimi Anlamak. Bebekler, Çocuklar, Ergenler, Yetişkinler*. (Bölüm Çev: Fazlıoğlu, Y. Çev. Ed. Sevimay Özer, D ve Aktop, A.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Goldberg, L. R. (1981). Language And Individual Differences: The Search For Universals In Personality Lexicons. *Review of Personality and Social Psychology*, 2(1), 141-165.
- Gözütok, F. D. (2006). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Siyasal Basın Yayın Dağıtım.
- Gülay, H. E. ve Hergüner, G. (2006). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeyleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12). 25-33
- Güneş, F. (2014). Öğretim Yöntem ve Teknikleri. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (Ed. Güneş, F). Ankara: Pegem Akademi.
- Harmandar, H. (2004). *Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Harris, J. R. (1995). Where is The Child's Environment? A Group Socialization Theory of Development. *Psychological Review*, 102(3), 458-489.
- Hergüner, G. (1992). Eğitim-Spor İlişkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 59-62.
- Hergüner, G., Bar, M. ve Yaman, M.S. (2016) Beden Eğitimi ve Spor Etkinliklerine Katılan Ortaokul Öğrencilerinin Aile, Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerden Beklentilerinin Belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt 13, Sayı 1, ss: 155-168.

- Hesapçioğlu, M. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri: Eğitim Programları ve Öğretim*. (7. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Huston, J. L. ve Huston, T. L. How Learning Style and Personality Type Can Affect Performance. *Health Care Supervision*. 13(4). 38–45.
- İnanç, B. Y. ve Yerlikaya, E. E. (2011). *Kişilik Kuramları*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- İnce, M. L. ve Hünük, D. (2010). Eğitim Reformu Sürecinde Deneyimli Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Stilleri ve Stillere İlişkin Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(157).
- İşman, A. ve Eskicumalı, A. (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. (Genişletilmiş 5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- John, O. P., Donahue, E. M. ve Kentle, R. L. (1991). The Big Five İVENTORY: Versions 4a and 54, İnstitute of Personality and Social Research. *University of California, Berkeley, CA*.
- Judge, T. A., Higgins, C. A., Thoresen, C. J. ve Barrick, M. R. (1999). The Big Five Personality Traits, General Mental Ability, and Career Success Across The Life Span. *Personnel Psychology*, 52(3), 621-652.
- K.K.K. (Kara Kuvvetleri Komutanlığı) (1956). *Beden Eğitimi: Kara Kuvvetleri Kumandanlığı Sahra Talimnamesi*. İstanbul: Askeri Basımevi.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Kavramlar İlkeler ve Teknikler*. (31. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karşlı, M. D. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş: Alternatif Yaklaşım*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Karşlı, M. D. (2007). Eğitim Biliminin İki Temel Kavramı. *Eğitim Bilimlerine Giriş*. (Ed: Karşlı, M. D.) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kemertaş, İ. (2001). *Uygulamalı Genel Öğretim Yöntemleri: Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. (Genişletilmiş 4. Baskı). İstanbul: Birsen Yayınevi.
- Kemertaş, İ. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. İstanbul: Birsen Yayınevi.
- Kım, Y. (Ed). (2009). *Handbook of Behavior Genetic*. New York: Springer.

- Koçak, R. (2011). Temel Kavramlar. *Öğrenme ve Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (Ed: Oral, B). Ankara: Pegem Akademi.
- Köknel, Ö. (1982). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. (1. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kulinna, P. H. ve Cothran, D. J. (2003). Physical Education Teachers' Self-Reported Use and Perceptions of Various Teaching Styles. *Learning and Instruction*, 13, 597-609.
- Kuran, K. (2002). Öğretmenlik Mesleği (Niteliği ve Özellikleri). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Türkoğlu, A.* (Ed). (2. Baskı). Ankara: Mikro Yayınları.
- Kuzgun, Y. (2008). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. (Genişletilmiş 9. Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2005). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2017). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (27. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Markus, H. R. ve Kitayama, S. (2010). Cultures and Selves: A Cycle of Mutual Constitution. *Perspectives on Psychological Science*, 5(4), 420-430.
- McCrae, R. R. ve Costa, P. T. (1989). Reinterpreting The Myers-Briggs Type Indicator From The Perspective of The Five-Factor Model of Personality. *Journal of Personality*, 57(1), 17-40.
- McCrae, R. R. ve John, O. P. (1992). An Introduction to The Five-Factor Model and Its Applications. *Journal of Personality*, 60(2), 175-215.
- McCrae, R. R., ve Costa, P. T. (1987). Validation of The Five-Factor Model of Personality Across Instruments and Observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81.
- MEB (1973). <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>. E.T. 29.05.2018
- MEB (2000). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders İçi ve Ders Dışı Çalışmaları Rehberi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2018). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Dersi Öğretim Programı* (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- Mete, C. (2006). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile İş tatminleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mirzeoğlu, D. ve Özcan, G. (2016). Sınıf İçi ve Sınıf Dışı Öğretim Teknikleri. Çelenk, S. (Ed). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Mosston, M. ve Asworth, S. (2009). *Beden Eğitimi Öğretimi* (Çev: Tüzemen, E.). Ankara: Spor Yayınevi ve Kitapevi.
- Myers, I. B. ve Myers, P. B. (1997). *Kişilik: Farklı Tipler Farklı Yetenekler*. (Çev Ed. Ovacık, H). İstanbul: Kuraldışı Yayınları.
- Nebioğlu, D. (2006). *Beden Eğitimi Dersi Genel Esasları & Planlaması Denetimi*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ocak, G. (2014). Yöntem ve Teknikler. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ocak, G. (Ed.). (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Önder, N. K. (1989). *Öğretimde Program, İlke ve Yöntemler*. (3. Baskı). Arı Basımevi.
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T. ve Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik Gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4).
- Parke, R. D. (2004). Development In The Family. *Review Psychoogyl.*, 55, 365-399.
- Partin, R. L. (1999). *Classroom Teachers-Survival Guide*. The Center For Applied Research in Education. Usa.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A (2017). *Örgütsel Davranış*. (14. Basımdan Çeviri). (Çev Ed: Erdem, İ. Bölüm Çev: Tüz, M). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sadık, R. (1999). *Öğretmen Olmak*. Ankara: Güldiken Yayınları.
- Sarıkabak, M. (2016). *Olumlu ve Olumsuz Geri Bildirimin, Farklı Kişilik Tiplerinde Sporcularda, Biceps Brachii Kasının Maksimal İstemli Kasılma Seviyesine Etkisi*. Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Sarıtaş, E. Öğretim Yöntemleri. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Saracaloğlu, A. S. ve Küçüköğlü, A. (Ed). Ankara: Pegem Akademi.

- Savaş, B. (2008). Öğretim Yöntemleri. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Arslan, M. (Ed). (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Schmitt, D. P., Realo, A., Voracek, M. ve Allik, J. (2008). Why Can't A Man Be More Like A Woman? Sex Differences in Big Five Personality Traits Across 55 Cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(1), 168.
- Schunk, D. H. (2011). *Eğitimsel Bir Bakışla Öğrenme Teorileri*. (2. Baskı). (Çev Ed: Şahin, M.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. (25. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevimay Özer, D. ve Özer, K. (2016). *Çocuklarda Motor Gelişim*. (9. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Somer, O., Korkmaz, M. ve Tatar, A. (2002). Beş Faktör Kişilik Envanteri' nin Geliştirilmesi-I: Ölçek ve Alt Ölçeklerin Oluşturulması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(49), 21-36.
- Sönmez, V. (2001). *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı*. (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2015). Eğitimin Tarihsel Temelleri. *Eğitim Bilimlerine Giriş*. (Ed: Sönmez, V.) (Yenilenmiş 12. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2015). *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı*. (Genişletilmiş 18. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (5. Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Şahin, A. E. (2003). Meslek ve Öğretmenlik. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Sönmez, V. (Ed). (Genişletilmiş 3. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, H. M. (2002). *Beden Eğitimi ve Sporda Temel Kavramlar Sözlüğü*. Gaziantepspor Kulübü Yayınları. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şimşek, S. (2015). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. *Eğitim Bilimlerine Giriş*. (Ed: Saylan, N). (Gözden Geçirilmiş 9. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Şimşek, Ş. M., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2014). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. (Yenilenmiş 8. Baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şişman, M. (2001). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Şişman, M. (2011). *Eğitim Bilimlerine Giriş* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Tamer, K. ve Pulur, A. (2001). *Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kozan Ofset Matbaacılık.
- Tan, Ş. ve Erdoğan, A. (2001). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tan, Ş. ve Erdoğan, A. (2004). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. (Genişletilmiş 5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taşdemir, M. (2010). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TBMM (2018): <https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa82.htm>. E.T. 29.05.2018
- TDK (2018). <http://www.tdk.gov.tr>. (Türk Dil Kurumu). E. T. 16.05.2018
- Tok, S. (2004). Spor Tüketimi Davranışlarını Etkileyen Motivasyonel Faktörler ve Spor Tüketimi Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Tok, Ş. (2005). Öğretimin Yöntemi. Kıran, H. (Ed). *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tok, T. N. (2015). Etkili Öğretim İçin Yöntem ve Teknikler. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Doğanay, A. (Ed). (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Topses, G. ve Bulut Serin, N. (2012). *Psikolojik Danışma ve Kişilik Kuramları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tutar, H. (2013). *Davranış Bilimleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Uğurlu, B. (2012). *Resmi Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri İle Kullandıkları Disiplin Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Uysal, Y. (2015). *Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin İş Değerleri Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar Ve Uygulamalar*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2012). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ünlü, H. (2005). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri (Aksaray ve Kırşehir Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Vural, B. (2004). *Öğretim Faaliyetlerinde Yöntem-Teknik ve Etkinlikler*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Wayne, J. H., Musisca, N. ve Fleeson, W. (2004). Considering The Role of Personality in The Work–Family Experience: Relationships of The Big Five to Work–Family Conflict and Facilitation. *Journal of Vocational Behavior*, 64(1), 108-130.
- Yaman, Ç. (2009). Formatör Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeyleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 683-711.
- Yaman, M. ve Yaman, Ç. (2008). Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Yeterlilikleri. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 3(1). 175-191.
- Yanbastı, G. (1996). *Kişilik Kuramları, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları*. (2. Baskı). İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

- Yelboğa, A. (2006). Kişilik Özellikleri ve İş Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 8(2), 196-217.
- Yıldız, E. (2012). *İlk ve Ortaöğretimde Görev Yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Spor Derslerinde Kullandıkları Öğretim Yöntemleri ve Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Sivas.
- Yılman, M. (1992). *Öğretmenlik Mesleği ve Meseleleri*. İstanbul: Türkiye Milli Kültür Vakfı.
- Yoncalık, O. (2009). İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersindeki Başarılarına Üç Öğretim Stilinin Etkileri. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 33-46.
- Zaichowsky, B. L. ve Martinek, T. (1980). *Growth and Development. The Child and Physical Activity*. The C.U. Mosby Company. Saint Louis.
- Zangwill, O. L. (2009). *Modern Psikolojinin Gelişimi*. (Çev: Özakpınar, Y.) Ankara: Birlik Ofset.
- Zel, U. (2011). *Kişilik ve Liderlik*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Zencirkıran, M. (2016). *Davranış Bilimleri*. Bursa: Bora Basın-Yayım Dağıtım.

EKLER

EK-1

20/03/2017-E.4092



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 67236739/044/
Konu : Anket Uygulama Ahmet
DÖNMEZ

İLGİLİ MAKAMA

Enstitümüz Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği EABD Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans 1570Y41008 numaralı öğrencisi **Ahmet DÖNMEZ** yüksek lisans tez araştırması kapsamında; "*Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi*" anketini uygulamak istemektedir. Uygun gördüğünüz takdirde anketi uygulaması için gerekli izin kolaylığının sağlanması hususunda gereğini arz ederim.

Yrd.Doç.Dr. Eyüp ÇELİK
Müdür Yardımcısı

EK :
Anket Onay Formu ve Ekleri (4 Sayfa)

20/03/2017 B.İşl.
20/03/2017 Enst.Sek.

H.M.ARIKAN
H.F.TATAROĞLU

Evrak Doğrulama için : <http://193.140.258.232/envison.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BESU3PNS2>

Yazışma Birimi Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 54300
Hendek/Sakarya
Tel:0264 214 2454 Faks:0264 295 7492
E-Posta : egitim@sakarya.edu.tr Elektronik Ad : www.ogitim.sakarya.edu.tr



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

T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 81181707-903.07.01-E.4385441
Konu : Anket Çalışması

31.03.2017
TAAHHÜTLÜ

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 20/03/2017 tarih ve E.4092 sayılı yazınız

Üniversiteniz Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Anabilim Dalı, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrenciniz Ahmet DÖNMEZ tarafından hazırlanacak "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi" konulu tez araştırması ile ilgili 30/03/2017 tarih ve 4313954 sayılı Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

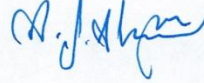
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Pervin TÖRE
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek : Valilik Oluru (1 Adet)

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır
31 Mart 2017 0.....

Ahmet Selçuk AKGÜL
Bilgisayar İşletmeni



Resmi Daireler Kampüsü
B Blok 54290 Adapazarı / SAKARYA
<http://sakarya.meb.gov.tr> - atama54@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Nermin ALTAŞ VHKİ
Tel : (0 264) 251 36 14-15
Faks : (0 264) 251 36 09

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8f45-fa3b-393f-a3b7-a4e1 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 81181707-903.99-E.4313954
Konu : Anket Çalışması

30/03/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Sakarya Üniversitesi Rektörlüğünün 20/03/2017 tarih ve E.4092 sayılı yazısı

Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Anabilim Dalı, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ahmet DÖNMEZ tarafından hazırlanan "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmelerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi" konulu tez araştırmasını Sakarya İlindeki tüm okullarda uygulama talebi ile ilgili Sakarya Üniversitesi Rektörlüğünün 20/03/2017 tarih ve E.4092 sayılı yazısı ile bildirilmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, belirtilen ilimiz okullarında uygulanması, yasal gerekliliğinin ilgili Kaymakamlıklarca ve Okul Müdürlüklerince yerine getirilmesi ve eğitim öğretimin aksatılmaması kaydıyla çalışmanın yürütülmesi Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmekte ise de;

Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Pervin TÖRE
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
<...>

Erdoğan ÜLKER
Vali a.
Vali Yardımcısı

Resmî Daireler Kampüsü
B Blok 54290 Adapazarı / SAKARYA
<http://sakarya.meb.gov.tr> - atama54@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Nermin ALTAŞ VHK1
Tel : (0 264) 251 36 09
Faks : (0 264) 251 36 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8763-2c29-3849-88ae-0674 kodu ile teyit edilebilir.

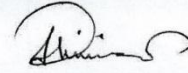
T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA ve ANKET DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Ahmet DÖNMEZ
Kurum/Üniversite	Sakarya Üniversitesi
Araştırma Yapılacak İller	Sakarya İli (Tüm İlçeler)
Araştırma Yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Sakarya İli-Tüm Okullar
Araştırma(Proje/Ödev/Tez/ Anket Konusu	"Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi"
Üniversite -Kurum Onayı	Var. (Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün üst yazısı bulunmaktadır.)
Araştırma /Proje Ödev tez önerisi	Yok
Veri Toplama Araçları	Demografik Bilgiler Öğretim Yöntemleri Kullanma Ölçeği On Maddeli Kişilik Ölçeği
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	Yoktur.
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
<p>"Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi" doğrultusunda, ilgilinin, Sakarya İli tüm okullarda görev yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerine yönergenin 13. Maddesinde belirtilen hususları göz önünde bulundurarak eğitim- öğretimin aksamasına mahal vermeden, gönüllülük esasına dayalı olarak, okul yönetiminin belirleceği zaman ve şartlarda, 2016/2017 Eğitim Öğretim Yılı'nda, uygulaması uygun görülmektedir.</p>	
<i>(Araştırma sürecinde ilgili yönerge hükümleri mucibince hareket edilecektir.)</i>	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı	Muhalif görüş bildirilmemiştir.

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME KOMİSYONU

27 /03 /2017
Komisyon Başkanı



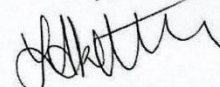
Alican AKDOĞAN
Şube Müdürü

Üye



Vedat TETİK
Öğretmen

Üye



Yalçın AKALTIN
Öğretmen

EK-2

Değerli Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenim;

Bu araştırma, “**Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri ve Kişilik Özelliklerinin Belirlenmesi**” amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmada kimliğinizle ilgili bilgi kullanılmayacağı için isim yazmanıza gerek yoktur. Anketimize göstereceğiniz dikkat, ilgi, sabır ve sorulara vereceğiniz samimi cevaplar araştırmamızın objektif olmasını sağlayacaktır. Kıymetli vaktinizi ayırdığınız ve ilginiz için teşekkür ederim.

Ahmet DÖNMEZ

Sakarya Üniversitesi-Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı

DEMOGRAFİK BİLGİLER

1. Yaşınız.....

2. Cinsiyetiniz: Erkek () Kadın ()

3. Eğitim durumunuz: Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

4. Çalıştığınız kurum: Ortaokul () Lise ()

5. Spor branşınız:.....

6. Hizmet yılınız:.....

7. Okulunuzda beden eğitimi ve spor dersi için spor salonu var mı?

Evet () Hayır ()

8. *Özel Öğretim Yöntemleri* dersini kaç dönem aldınız?

1 () 2 ()

9. Aldığınız *Özel Öğretim Yöntemleri* derslerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet () Hayır ()

10. Size göre *Özel Öğretim Yöntemleri* dersi kaç dönem olmalı.....

EK-3: ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ KULLANMA SIKLIĞI ANKETİ

Tabloda Beden Eğitimi ve Spor derslerinde kullanılan öğretim yöntemleri bulunmaktadır. Maddeler halinde sıralanmış olan bu yöntemleri kullanma sıklığınıza göre X ile işaretleyiniz.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Genellikle	Her Zaman
1. Derslerinizde <u>anlatma yöntemi</u> hangi sıklıkla kullanıyorsunuz?					
2. Derslerinizde <u>tartışma yöntemi</u> hangi sıklıkla kullanıyorsunuz?					
3. Derslerinizde <u>örnek olay yöntemi</u> hangi sıklıkla kullanıyorsunuz?					
4. Derslerinizde <u>gösterip yaptırma yöntemi</u> hangi sıklıkla kullanıyorsunuz?					
5. Derslerinizde <u>problem çözme yöntemi</u> hangi sıklıkla kullanıyorsunuz?					
6. Derslerinizde <u>proje yöntemi</u> hangi sıklıkla kullanıyorsunuz?					
7. Derslerinizde <u>komut yöntemi</u> hangi sıklıkla kullanıyorsunuz?					
8. Derslerinizde <u>alıştırma yöntemi</u> hangi sıklıkla kullanıyorsunuz?					
9. Derslerinizde <u>işbirliğine dayalı (eşli çalışma) yöntemi</u> hangi sıklıkla kullanıyorsunuz?					
10. Derslerinizde <u>kendini denetleme yöntemi</u> hangi sıklıkla kullanıyorsunuz?					
11. Derslerinizde <u>katılım yöntemi</u> hangi sıklıkla kullanıyorsunuz?					
12. Derslerinizde <u>yönlendirilmiş buluş yöntemi</u> hangi sıklıkla kullanıyorsunuz?					
13. Derslerinizde <u>kişisel program- öğrencinin tasarımı yöntemi</u> hangi sıklıkla kullanıyorsunuz?					
14. Derslerinizde <u>öğrencinin başlatma yöntemi</u> hangi sıklıkla kullanıyorsunuz?					
15. Derslerinizde <u>kendi kendine öğrenme yöntemi</u> hangi sıklıkla kullanıyorsunuz?					

EK 4: BEŞ FAKTÖR KİŞİLİK ENVANTERİ

Aşağıda size uyan ya da uymayan pek çok kişilik özelliği bulunmaktadır. Her bir ifadenin yanına o ifadeye ne kadar katıldığınızı belirtmek için o ifadenin sizi tanımlama düzeyini dikkate alarak X ile işaretleyiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Ne katılmıyorum ne katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Kendimi konuşkan biri olarak görüyorum.					
2. Kendimi başkalarında hata bulmaya eğilimli biri olarak görüyorum.					
3. Kendimi bir işi titiz yapan biri olarak görüyorum.					
4. Kendimi depresyonda, hüzünlü biri olarak görüyorum.					
5. Kendimi yeni fikirler üreten, orijinal biri olarak görüyorum.					
6. Kendimi sosyal ilişkilerinde yakınlaşmaktan kaçan biri olarak görüyorum.					
7. Kendimi yardımsever ve diğerlerine karşı bencil olmayan biri olarak görüyorum.					
8. Kendimi bazen dikkatsiz olabilen biri olarak görüyorum.					
9. Kendimi rahat ve stresle başa çıkabilen biri olarak görüyorum.					
10. Kendimi birçok farklı konuya meraklı biri olarak görüyorum.					
11. Kendimi enerji dolu biri olarak görüyorum.					
12. Kendimi başkalarıyla kavga başlatan (kavgacı) biri olarak görüyorum.					
13. Kendimi güvenilir bir çalışan olarak görüyorum.					
14. Kendimi gergin olabilen biri olarak görüyorum.					
15. Kendimi zeki, derin düşünen biri olarak görüyorum.					
16. Kendimi çevresine coşku yayan biri olarak görüyorum.					
17. Kendimi bağışlayıcı, affedici bir yapıya sahip biri olarak görüyorum.					
18. Kendimi dağınık olmaya eğilimli biri olarak görüyorum.					
19. Kendimi endişeli biri olarak görüyorum.					
20. Kendimi canlı bir hayal gücü olan biri olarak görüyorum.					
21. Kendimi kolaylıkla sessizleşebilen biri olarak görüyorum.					
22. Kendimi genellikle güvenilir biri olarak görüyorum.					
23. Kendimi tembelliğe eğilimli biri olarak görüyorum.					
24. Kendimi duygusal olarak çabuk değişmeyen, kolay üzülmeyen biri olarak görüyorum.					
25. Kendimi yaratıcı biri olarak görüyorum.					
26. Kendimi kendini kabul ettiren, güçlü bir kişiliğe sahip biri olarak görüyorum.					
27. Kendimi soğuk ve mesafeli olabilen biri olarak görüyorum.					
28. Kendimi başladığı işi azimle, bitirene kadar sürdüren biri olarak görüyorum.					
29. Kendimi birden bire canı sıkılabilen biri olarak görüyorum.					
30. Kendimi sanatsal ve estetik deneyimlere değer veren biri olarak görüyorum.					
31. Kendimi bazen utangaç ve duygularımı pek dışa vurmeyen biri olarak görüyorum.					
32. Kendimi hemen herkese karşı düşünceli ve nazık biri olarak görüyorum.					
33. Kendimi işleri etkili bir biçimde yapan biri olarak görüyorum.					
34. Kendimi gergin durumlarda sakin kalabilen biri olarak görüyorum.					
35. Kendimi rutin işleri tercih eden biri olarak görüyorum.					
36. Kendimi cana yakın, sosyal biri olarak görüyorum.					
37. Kendimi başkalarına karşı bazen kaba biri olarak görüyorum.					
38. Kendimi planlar yapan ve onlara uyan biri olarak görüyorum.					
39. Kendimi kolayca gerginleşen biri olarak görüyorum.					
40. Kendimi fikir yürüten ve fikirleri açıklamayı seven biri olarak görüyorum.					
41. Kendimi az sayıda sanatsal ilgisi olan biri olarak görüyorum.					
42. Kendimi başkalarıyla işbirliği yapmayı seven biri olarak görüyorum.					
43. Kendimi dikkati kolay değişebilen biri olarak görüyorum.					
44. Kendimi sanat, müzik ve edebiyatta bilgili biri olarak görüyorum.					

ÖZGEÇMİŞ

Ahmet DÖNMEZ, Gaziantep/Nizip doğumludur. İlk ve orta öğrenimini bu şehirde tamamlamıştır. Lisans öğrenimini Sakarya Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği programında tamamlayarak, aynı üniversitenin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim dalında yüksek lisans eğitimine başlamıştır. Bu tez çalışmasıyla da yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır.

ahmet.donmezzz@hotmail.com.tr