

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Öğrenciler Tarafından Algılanan Disiplin Sağlama Stratejileri

Güneş ÖZDAMAR¹, Zekai PEHLEVAN¹, Elif Nilay ADA¹

¹Mersin Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, MERSİN

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi öğretmenlerinin değer yönelimlerini ve onların ders verdiği ortaokul öğrencilerinin algıladıkları disiplin sağlama stratejilerini belirlemektir. Araştırma tarama modelindedir. Çalışmaya Mersin merkez ilçelerinde 56 ayrı ortaokulda 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 1867 öğrenci ve 56 okuldan 202 beden eğitimi öğretmeni gönüllü olarak katılmışlardır. Veriler, "Değer Yönelimi Envanteri-Kısa Form" ve "Disiplin Sağlama Stratejileri Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde; tanımlayıcı istatistiklerle birlikte, ikili karşılaştırmalarda bağımsız gruplar için t-testi, ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında ANOVA testi kullanılmış, hata payı .05 olarak kabul edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre; beden eğitimi öğretmenlerinin en çok "alan uzmanlığı", ikinci olarak "sosyal sorumluluk" değer yönelimine sahip oldukları tespit edilmiştir. Ancak beden eğitimi öğretmenlerinin değer yönelim algılarının cinsiyete, mesleki kıdem yılına, okullardaki ders olanaklarına, mesleği sevme ve mesleğin saygı görme düzeylerine göre farklılaşmadığı gözlenmiştir. Öğrencilerin algıladıkları disiplin sağlama stratejilerinin ise cinsiyete göre anlamlı olmayan, ancak sınıf düzeyine göre anlamlı olan farklılıklar tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: *Beden eğitimi öğretmeni, Değer yönelimi, Algılanan disiplin sağlama stratejileri*

The Value Orientation of Physical Education Teachers and Strategies for Providing Discipline Perceived by Students

Abstract

The aim of this study is to reveal the professional value orientations of physical education teachers and how these value orientations differentiate according to the perceived disciplinary strategies by their students. The study is in survey model. In the study a total of 1867 students of 6, 7 and 8th grades and 202 physical education teachers who are voluntary participated from 56 school in Mersin. The data were collected through the "Value Orientation Inventory-Short Form" and "Discipline Supply Strategies Scale". In the analysis of the data, it has been used descriptive statistics. And also, t-test was used for independent groups in comparison of two groups, ANOVA test was used for comparison of more than two groups, and error rate was accepted as .05. According to the results of the analysis, it was found that physical education teachers had the most "field expertise" but secondly "social responsibility" value orientation. It has been observed that teachers' perceptions of value orientation do not differ according to the gender, the year of vocational seniority, the possibilities of the school, the level of love and respect for profession. It has been determined that the perceived disciplinary strategies by the students do not differ according to the gender but there are differences at the class level.

Keywords: Physical education teacher, Value orientation, Perceived discipline sustain strategies

Giriş

Beden eğitimi dersi öğrencilerin fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin en üst düzeye çıkarılmasına katkıda bulunarak, aynı zamanda kişiliklerinin oluşmasında da büyük rol oynar (Üresin, 2012). Gelişmiş toplumlarda genel eğitim sistemi ve toplum hayatının her kesiminde beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin bireylerde fizik, zihin, sosyal ve moral gelişimlerinde önemli katkılarda bulunduğu özellikle vurgulanmış (Yetim, 1999), insanların kendilerini ifade etme, gerçekleştirme ve geliştirme yollarının çıkış kapısı olmasına yol açtığı belirtilmiştir (Yıldıran, Karaküçük, İmamoğlu ve Ekenci, 1993). Bu nedenle, genel eğitimin en önemli araçlarından biri olan beden eğitimi derslerinin sağlıklı ve başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde beden eğitimi öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin ders dışı zamanlarda da genel eğitimin tamamlayıcısı olarak verdikleri beden eğitimi ve spor faaliyetleri ile fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel olarak sorumlulukları artmakta, öğretmen-öğrenci iletişimi bakımından bu dersi diğerlerinden farklı kılmakta, beraberinde de öğretmene daha fazla sorumluluklar yüklemektedir (Çiçek, Koçak ve Kirazcı, 2002).

Öğrencilerin yetiştirilmesinde ve akademik başarılarında öğretmenlerin tutumları, inançları ve sınıf içi davranışları büyük önem taşımakla birlikte tutum, inanç ve davranışlar arasında önemli bir etkileşim bulunmaktadır (Taşkın, Cantürk ve Öngel, 2005). Öğretmen inançlarının önemli olmasının nedeni, sahip olunan inançların, öğrencilerin öğrenme ve motivasyon düzeylerini artırma umuduyla, öğretmenlerin belirlediği öğretim yaklaşımlarına ve sınıf içi uygulamalarına yansıtılmasıdır (Hatala, 2002; Edwards, 2003). İnançlar ve tutumlar çoğu zaman, idealleri kuşatacak şekilde bir birleşim olarak kullanılmakta ve değer olarak adlandırılmaktadır (Pajares, 1992). Değerlerin sosyal bilimciler tarafından insan davranışlarını açıklamada temel bir öneme sahip olduğu ifade edilmiş (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000), insanların duygu, düşünce ve

davranışlarıyla yakından ilgili olduğu belirtilmiş (Işık ve Yıldız, 2013) ve bir davranışın tercih edilmesini sağlayan güçlü bir inanç olduğu vurgulanmıştır (Sezgin, 2006). Schwartz (1992), değerleri, bireylerin kendileri de dahil olmak üzere diğer insanları ve olayları nitelendirmek, eylemlerini seçmek ve meşrulaştırmak için kullandıkları ölçütler olarak tanımlamıştır.

Okullar, değerlere dayalı örgütlerdir ve paylaşılan güçlü değerleri olan okullar etkilidir (Işık ve Yıldız, 2013). Smith (2001), başarılı bir okulun özelliklerinin başında, sağlam ve güvenilir bir çevre tarafından desteklenen güçlü değerlere sahip bir anlayışın olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler her ne kadar değerlerini kendi rollerinin bir parçası olarak göstermek istemeseler de öğrenciler öğretmenlerinin değerlerinden mutlaka etkilenirler (Halstead ve Taylor, 2000). Getzels ve Jackson, *“gerçekte bir öğretmenin eğitsel yönü, onun ne yaptığı ile ilgili değil, kendisinin gerçekten ne olduğu ile ilgilidir”* diyerek, öğretmen özelliklerinin öğrenenler üzerindeki etkisini vurgulamışlardır (aktaran Hotaman, 2012). Öğretmenlerin sahip olduğu değerlerin öğrenci davranışlarını etkilediği de birçok araştırmanın sonucunda ortaya çıkmıştır (Dickinson, 1990). Buradan hareketle, öğretmenlerinden bu denli etkilenen öğrencilerin kimliklerinin oluşmasında etkili olan düşünceleri, inançları ve değerleri yaşantılarının sonucu olarak oluşmakta ve gelecekte yapacağı işlerin belirleyicisi olmaktadır.

Chen ve Ennis (1996), beden eğitimi programları veya sınıfları dinamik sistemler olarak incelediğinde, değer yönelimlerinin planlama-öğretme-öğrenme sürecinde çok güçlü etkileri olduğunu vurgulamıştır. Ennis ve Chen (1995), öğretmenin hazırladığı ortamın kendi inanç ve değerleri ile doğrudan ilişkili olduğunu, ayrıca öğretim programı içeriği de inanç ve değerlerle ilişkili olduğundan, hazırlanan öğrenme çevresinin de öğretim programıyla tutarlı olarak hazırlandığını belirtmişlerdir (Ennis ve Chen, 1995; Behets ve Vergauwen, 2004). Öğretmenlerin okuldaki ve sınıf içerisindeki davranışlarına anlam verebilmek için öğretmenlerin inançlarını irdelemek ve değer yönelimlerini belirlemek gerekmektedir, çünkü bu inançlar öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ışık tutan ipuçlarıdır (Okut, 2009).

Beden eğitimi derslerinde öğretmenden yoğun müfredat içeriğini, kalabalık öğrenci gruplarına, az zamanda, sınırlı alanlarda ve yetersiz araç-gereçlerle öğretmesi istenmektedir (Ballinger, 1993). Bu durum, beden eğitimi dersinde sınıf yönetimi ve disiplin hakimiyetini zorlaştırmakta, hatta çoğu zaman kaybolmasına neden olmaktadır. Beden eğitimi derslerinde öğrencilerin hür iradeleri üzerinde en büyük etkiye sahip faktörler, öğretmen ve onun öğretme stili, öğretme yaklaşımı ve sınıfta disiplini sağlamak için kullandığı farklı stratejiler olarak belirlenmiştir (Gutierrez, Ruiz ve Lopez, 2010). Disiplinin en rahat kaybolabileceği ortamlardan birisi olan beden eğitimi derslerinde, öğrencilerin fiziksel olarak birbirlerine yaklaşmaları, rekabet ortamı olması, öğretmenin aynı anda pek çok yerde bulunamaması ve fiziksel ortamın etkisi gibi faktörler kargaşaya neden olabilmekte ve disiplinsizlik kaynağı olarak görülmektedir (Pehlivan ve Ada, 2013).

Buradan hareketle, derste istenmeyen davranışların üstesinden gelmek sınıf disiplininin oluşturulmasıyla mümkündür. Bu nedenle, öğretmenin dönem boyunca

uygulayabileceği disiplin sistemini önceden oluşturması ve bu sistemi geliştirirken de kurallar, sonuçlar, pekiştiriciler, önleyici, destekleyici ve düzeltici teknikler, beden dili, öğrenme etkinlikleri ve istenmeyen davranış gösteren öğrencilere yönelik öğretim ve iletişim teknikleri gibi ölçütleri kullanması gerekir (Aydın, 2006). Bu çerçevede çağdaş eğitim ve öğretim ilkelerine göre görev yapan bir öğretmen, sadece ders veren, sınav yapan ve not veren değil aynı zamanda bir organizatör, bir yönetici, bir rehber, bir izleyici ve bir değerlendirici olmalıdır (Göksoy, Arıcan ve Sağır, 2016).

Beden eğitimi ders ortamının disiplinine ilişkin kullanılan stratejilerde, beden eğitimi öğretmenlerinin sahip olduğu felsefi görüş ve değer yöneliminin yüksek oranda ilişkisi olduğu düşünülmekte ve bu nedenle beden eğitimi öğretmenlerinin değer yöneliminin, beden eğitimi ders ortamında kullandıkları disiplin sağlama stratejilerine göre farklılaşabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin değer yönelimleri ve bu değer yönelimlerinin öğrencileri tarafından algılanan disiplin sağlama stratejilerine göre ne düzeyde farklılaştığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, beden eğitimi öğretmenlerinin değer yönelimlerini ve onların ders verdiği ortaokul öğrencilerinin algıladıkları disiplin sağlama stratejilerini belirlemeye yönelik olduğu için tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da şimdiki durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2003, 77).

Araştırma Grubu

Evreni temsil için seçilen örneklem, tesadüfi olmayan örnekleme yöntemleri arasından “kolayda örnekleme” ile belirlenmiştir. Bu yöntem maliyet ve zaman açısından diğer yöntemlere göre daha avantajlı (Yıldırım ve Şimşek, 2013) olduğu için tercih edilmiştir.

Çalışmaya Mersin iline bağlı Yenişehir, Toroslar, Mezitli ve Akdeniz ilçelerinde öğrenim gören ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ve bu sınıflarda ders veren beden eğitimi öğretmenleri dahil edilmiştir. Veri toplama araçları, 2016-2017 eğitim öğretim yılının Eylül-Ekim ve Kasım aylarında Mersin merkez ilçelere bağlı 56 ayrı ortaokulda görev yapan beden eğitimi öğretmeni ve onların dersine girdikleri öğrencilerine uygulanmıştır. Ulaşılabilen 56 ayrı ortaokuldaki 208 beden eğitimi öğretmeni ve derslerine girdikleri 2020 öğrenci veri setini oluşturmuştur. Uygun olmayan ve normal dağılımı bozan 6 öğretmen ve 213 öğrenci veri setinden silinmiştir. Normallik testi sonucunda 202 beden eğitimi öğretmeni ve derslerine girdikleri 1867 öğrenci değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş ortalaması \bar{X} = 40.8 ve standart sapması (ss)= 6.5'tir. Araştırmaya katılanlara ilişkin ayrıntılı demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin demografik özellikleri

Öğretmen				Öğrenci			
Değişkenler	Gruplar	f	%	Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Erkek	118	58.4	Cinsiyet	Erkek	914	49.0
	Kadın	84	41.6		Kadın	953	51.0
Kıdem	1-10 yıl	40	19.8	Sınıf	6. sınıf	499	26.7
	11-20 yıl	116	57.4		7. sınıf	720	38.6
	21-37 yıl	46	22.8		8. sınıf	648	34.7
Okul olanakları	Yetersiz	154	76.2				
	Yeterli	48	23.8				

Veri Toplama Araçları

Beden eğitimi öğretmenlerinin sahip oldukları değer yönelimlerini belirlemek için "Değer Yönelimi Envanteri-Kısa Form / Value Orientation Inventory-Short Form, VOI-SF)" kullanılmıştır. Ölçek Chen, Ennis ve Loftus (1997) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5 alt boyuttan ve her bir boyutta 10 madde olmak üzere toplam 50 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutlar, "alan uzmanlığı", "öğrenme süreci", "kendini gerçekleştirme", "ekolojik entegrasyon" ve "sosyal sorumluluk" olarak düzenlenmiştir. Alan uzmanlığı; bilgilerin ve hareket formlarının öğrenciye aktarılmasına (*öğrencilere temel hareketleri ve becerileri doğru olarak yapmayı öğretirim*), öğrenme süreci; öğrenmeyi öğrenme, hareket, spor ve fiziksel aktiviteyle ilgili problemleri çözmeye becerisinin geliştirilmesine (*öğrencilere, yeni becerilerin öğrenimindeki süreçleri öğretirim*), kendini gerçekleştirme; öğrencinin beden eğitimi uygulamalarıyla kendini gerçekleştirmesine (*öğrencileri, kendileri hakkında yeni şeyler öğrenmeye özendiririm*), ekolojik entegrasyon; öğrencinin kendisi, sosyal çevresi ve alan bilgisi arasında denge kurmasına (*öğrencilere, hoşlanacakları aktiviteler bulabilmeleri için denemeyi öğretirim*), sosyal sorumluluk ise beden eğitimi dersinde sosyal sorumluluk bilincinin gelişmesine önem verir (*öğrencilere kendi davranışlarının sorumluluğunu almayı öğretirim*). Katılanlardan her bölümdeki maddelerin önem sırasına göre 5'den 1'e doğru sıralanması istenir. Ölçme aracının Türkçe'ye uyarlama çalışmaları İnce ve Ok (2003) tarafından yapılmıştır. Türkçe envanterin test-tekrar test güvenilirliği alan uzmanlığı için $r=0.77$, öğrenme süreci için $r=0.79$, kendini gerçekleştirme için $r=0.72$, ekolojik entegrasyon için $r=0.58$, sosyal sorumluluk için ise $r=0.88$ olarak belirlenmiştir. Envantere ait alt boyutların iç tutarlılık katsayıları alan uzmanlığı için $\alpha=0.66$, öğrenme süreci için $\alpha=0.61$, kendini gerçekleştirme için $\alpha=0.54$, ekolojik entegrasyon için $\alpha=0.36$, sosyal sorumluluk için ise $\alpha=0.82$ 'dir. Bu çalışmada ise Cronbach Alpha katsayısı alan uzmanlığı için $\alpha=0.40$, öğrenme süreci için $\alpha=0.33$, kendini gerçekleştirme için $\alpha=0.34$, ekolojik entegrasyon için $\alpha=0.21$, sosyal sorumluluk için ise $\alpha=0.48$ olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin, beden eğitimi öğretmenlerinin uyguladığı disiplin sağlama stratejilerine yönelik algılarını belirlemek için ise Papaioannou (1998) tarafından geliştirilmiş olan "Disiplin Sağlama Stratejileri Ölçeği (DSSÖ) (Strategies to Maintain Discipline Scale-SSDS)" kullanılmıştır. Orijinal ölçek 4 faktörlüdür. Bunlar; (1) Öğretmenlerin disiplini sağlamak için içsel nedenleri vurgulaması, (2) Öğretmenlerin disiplini sağlamak için içe yansıtılmış nedenleri vurgulaması, (3) Öğretmenlerin disiplini sağlamada aldırma/ilgisiz olması ve (4) Öğretmenlerin disiplini sağlamak için dışsal

nedenleri vurgulamasıdır. İçsel nedenler; öğretmenin dersi ilginç hale getirip, öğrencinin dikkatini canlı tutarak disiplini sağladığı bir yöntemdir (*dersi ilginç hale getirip dikkatimizi canlı tutarak disiplini sağlamaya çalışır*). İçe yansıtılmış nedenler; öğretmenin öğrencilerin derste nasıl geliştiğine dikkat çekerek dersi öğrettiği bir disiplini sağlama yöntemidir (*derste nasıl geliştiğimize dikkatimizi çekerek dersi öğretir*). Aldırmazlık/ilgisizlik; öğretmenin derste disiplini sağlamak için hiçbir şey yapmadığı (*disiplini sağlamak için hiçbir şey yapmaz*), dışsal nedenler ise öğretmenin öğrencilerini uygunsuz davranışlarında cezalandırmakla korkuttuğu bir disiplin sağlama yöntemidir (*uygunsuz davranışımızda bizi cezalandırmakla korkutarak disiplini sağlamaya çalışır*). Toplamda 26 maddeden oluşan ölçek maddeleri, “*Kesinlikle katılmıyorum*” (1) - “*Kesinlikle katılıyorum*” (5) seçeneklerinden oluşan 5’li Likert tipi olarak düzenlenmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Pehlevan ve Ada (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine yönelik yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda ölçek 4 alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçeklerden faktör 1’e ait maddeler “içsel”, faktör 2’ye ait maddeler “dışsal/sorumluluk”, faktör 3’e ait maddeler “içe yansıtma” ve faktör 4’e ait maddeler de “ilgisizlik/kayıtsızlık” alt boyutunu oluşturmuştur. Alt ölçeklerden alınan yüksek puanlar, o ölçeğe ait algı düzeyi hakkında bilgi vermektedir. Ölçeğin güvenilirliğine yönelik iç tutarlık katsayıları Cronbach Alpha faktör 1 için .92, faktör 2 için .84, faktör 3 için .65 ve faktör 4 için .71 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise faktör 1 için $\alpha=0.84$, faktör 2 için $\alpha=0.69$, faktör 3 için $\alpha=0.65$, faktör 4 için ise $\alpha=0.48$ ’dir. Disiplin Sağlama Stratejileri Ölçeği’nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilirliği rapor edilmiştir.

İşlem

Verilerin toplanmasından önce Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu ve Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden uygulanmasına yönelik hiçbir sakınca olmadığına dair izin alındıktan sonra, araştırma grubunu oluşturan okullardaki öğretmenlere ve onların öğrencilerine araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Öğretmenlere ve öğrencilere ölçeğin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken kurallar tek tek açıklanmış ve ölçekteki bütün maddelerin cevaplandırılması istenmiştir. İstatistiksel analizler yapılmadan önce ölçeklerin doğru ve geçerli biçimde doldurulup doldurulmadığı kontrol edilmiştir.

Gillespie (2011), öğretmenlerin değer yönelimi algılarının derslerinde kullandıkları öğretim stratejilerine etkisini belirlemeye yönelik yapmış olduğu araştırmasında öğretmenleri iki gruba ayırmış, alan uzmanlığı ve öğrenme süreci değer yönelimine sahip öğretmenlerin kendilerini daha çok bilgi dağıtıcılar rolünde gördüğünü ve “geleneksel” yöntemleri uyguladıklarını, ekolojik entegrasyon ve sosyal sorumluluk değer yönelimine sahip öğretmenlerin ise daha “çağdaş” ve öğrenci merkezli öğretim stratejilerini uyguladıklarını belirtmiştir. Bu çalışmada da alan uzmanlığı ve öğrenme süreci değer yönelimleri “geleneksel”, kendini gerçekleştirme, ekolojik entegrasyon ve sosyal sorumluluk değer yönelimleri ise “çağdaş” olarak gruplandırılmıştır.

Değer Yönelimi ve Disiplin Sağlam Stratejileri ölçeklerine ilişkin ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerlerine yönelik analizler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçeklere ilişkin ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri

<i>DYE Alt Ölçekleri</i>	<i>N</i>	<i>\bar{x}</i>	<i>SS</i>	<i>Skewness</i>	<i>Kurtosis</i>
1. Alan uzmanlığı	202	3.30	.55	.11	.36
2. Öğrenme süreci	202	2.93	.51	.04	-.28
3. Kendini gerçekleştirme	202	2.93	.52	-.08	-.52
4. Ekolojik entegrasyon	202	2.74	.48	.30	-.30
5. Sosyal sorumluluk	202	3.11	.56	-.01	-.11
<i>DSSÖ Alt Ölçekleri</i>					
1. İçsel nedenler	1867	4.02	.70	-.76	.25
2. Dışsal nedenler	1867	4.18	.67	-.87	.34
3. İçe yansıtılmış nedenler	1867	2.71	.82	.21	-.37
4. Aldırmazlık/ilgisizlik	1867	1.70	.77	.94	-.10

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel istatistiklere bakılmıştır. Değişkenlerin frekans tabloları yüzde değerleri ile birlikte verilmiştir. Değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermedikleri Levene Testi, Shapiro-Wilk Testi ve saçılma diyagramı (Scatter Plot Matrix) matrisi ile incelenmiştir. Veri analizinde istatistik teknik olarak bağımsız grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için t testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi, kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemede Post-Hoc test olarak Tukey kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $\alpha=0,05$ olarak seçilmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin Değer Yönelimlerine İlişkin Analiz Sonuçları

Tablo 3. Öğretmenlerin değer yönelimi envanteri (DYE) alt ölçeklere ilişkin puanlar arasındaki farkın anlamlılığına yönelik F testi sonuçları (N= 202)

<i>DYE Alt Ölçekleri</i>	<i>\bar{x}</i>	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>(λ)</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>(η^2)</i>	<i>Post Hoc</i>
1.Alan uzmanlığı	3.30	.55	4	.670	24.34	0.000	.33	1>2,3,4,5
2.Öğrenme süreci	2.93	.51						2>4
3.Kendini gerçekleştirme	2.93	.52						5>2
4.Ekolojik entegrasyon	2.74	.48						3>4
5.Sosyal sorumluluk	3.11	.56						5>3
								5>4

Tablo 3’te tek yönlü varyans analiz (ANOVA) sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur (Wilks Lamda (λ)= .670; F= 24.34; p= 0.000). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Post Hoc (Tukey) testine göre ise değer yönelimi “alan uzmanlığı” yönünde tutuma sahip olan öğretmenler diğer alt ölçeklerden anlamlı biçimde daha yüksek puanlara sahiptirler. Değer yönelimi “sosyal sorumluluk” yönünde tutuma sahip olan öğretmenlerin puanları da “öğrenme süreci”, “kendini gerçekleştirme” ve “ekolojik entegrasyon” tutumuna sahip olanların puanlarından istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek bulunmuştur (p<0,05).

Tablo 4. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre değer yönelimi envanteri alt ölçeklere ilişkin t testi sonuçları

<i>DYE Alt Ölçekleri</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>P</i>
Alan uzmanlığı	Erkek	118	3.31	.57	.208	200	.836
	Kadın	84	3.29	.53			
Öğrenme süreci	Erkek	118	2.91	.50	-.437	200	.662
	Kadın	84	2.94	.54			
Kendini gerçekleştirme	Erkek	118	2.92	.55	-.120	200	.905
	Kadın	84	2.93	.48			
Ekolojik entegrasyon	Erkek	118	2.76	.50	.623	200	.534
	Kadın	84	2.71	.47			
Sosyal sorumluluk	Erkek	118	3.10	.54	-.219	200	.827
	Kadın	84	3.12	.60			

Tablo 4'te araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin Değer Yönelimi Envanteri alt ölçeklerinden aldıkları puanların cinsiyete göre t testi analiz sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde; beden eğitimi öğretmenlerinin değer yönelim algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı gözlenmektedir ($p>0,05$).

Tablo 5. Öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarına göre değer yönelimi envanteri alt ölçeklere ilişkin F testi sonuçları

<i>DYE Alt Ölçekleri</i>	<i>Kıdem</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Alan uzmanlığı	1-10 yıl	40	3.30	.55	199	.24	.785
	11-20 yıl	116	3.29	.51			
	21-37 yıl	46	3.35	.66			
Öğrenme süreci	1-10 yıl	40	2.84	.46	199	1.57	.210
	11-20 yıl	116	2.98	.54			
	21-37 yıl	46	2.86	.49			
Kendini gerçekleştirme	1-10 yıl	40	2.81	.57	199	1.86	.158
	11-20 yıl	116	2.93	.50			
	21-37 yıl	46	3.02	.51			
Ekolojik entegrasyon	1-10 yıl	40	2.87	.43	199	2.15	.119
	11-20 yıl	116	2.72	.51			
	21-37 yıl	46	2.67	.46			
Sosyal sorumluluk	1-10 yıl	40	3.18	.54	199	.42	.659
	11-20 yıl	116	3.09	.59			
	21-37 yıl	46	3.10	.52			

Tablo 5'te araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin değer yönelimi envanteri alt ölçeklerden aldıkları puanların mesleki kıdemlerine yönelik yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre gruplar arasındaki puan farklılıkları istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 6. Öğretmenlerin okulun beden eğitimi dersine yönelik olanakların yeterliliği değişkenine göre değer yönelimi envanteri alt ölçeklerine ilişkin t testi sonuçları

<i>DYE Alt Ölçekleri</i>	<i>Olanaklar</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>P</i>
Alan uzmanlığı	Yeterli	48	3.32	.51	-.29	200	.771
	Yetersiz	154	3.30	.57			
Öğrenme süreci	Yeterli	48	2.92	.58	.13	200	.895
	Yetersiz	154	2.93	.49			
Kendini gerçekleştirme	Yeterli	48	2.84	.57	1.38	200	.170
	Yetersiz	154	2.95	.50			
Ekolojik entegrasyon	Yeterli	48	2.73	.42	.06	200	.951
	Yetersiz	154	2.74	.50			
Sosyal sorumluluk	Yeterli	48	3.19	.61	-1.15	200	.251
	Yetersiz	154	3.08	.55			

Tablo 6'da araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları okulların beden eğitimi derslerine yönelik olanakların yeterliliği değişkeni bakımından gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Başka bir anlatımla, okulların olanakları öğretmenlerin değer yönelimleri üzerinde etkili olmamıştır.

Öğrencilerin Algılanan Disiplin Sağlama Stratejilerine İlişkin Analiz Sonuçları

Tablo 7. Öğrencilerin disiplin sağlama stratejileri (DSS) alt ölçeklerine ilişkin puanlar arasındaki farkın anlamlılığına yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları (N= 1867)

DSS Alt Ölçekleri	\bar{x}	SS	sd	(λ)	F	P	(η^2)	Post Hoc
			5	.094	636.640	0.000	.87	
1. İçsel nedenler	3.98	.39						4>1
2. İçe yansıtılmış nedenler	2.73	.40						1>2
3. Aldırmazlık/ilgisizlik	1.80	.45						1>3
4. Dışsal nedenler	4.12	.37						4>2

Tablo 7'de öğrencilerin algıladıkları disiplin sağlama stratejileri alt boyutlara ilişkin F testi analiz sonuçlarına göre gruplar (alt boyutlar) arasında anlamlı fark bulunmuştur (Wilks Lamda (λ)= .094; F= 636.640; p= 0.000). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Post Hoc (Tukey) testine göre ise disiplin algısı "dışsal nedenler" yönünde olan öğrenciler diğer alt ölçeklerden anlamlı biçimde daha yüksek puanlara sahiptirler. Disiplin algısı "içsel nedenler" yönünde olan öğrencilerin puanları da "içe yansıtılmış nedenler ve aldırmazlık/ilgisizlik" algısına sahip olanların puanlarından istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek bulunmuştur ($p<0,05$).

Tablo 8. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre algıladıkları disiplin sağlama stratejileri ölçeği alt ölçeklerine ilişkin t testi sonuçları

DSSÖ Alt Ölçekleri	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	T	sd	P
İçsel nedenler	Erkek	914	4.04	.70	1.049	1865	.294
	Kadın	953	4.01	.70			
İçe yansıtılmış nedenler	Erkek	914	2.74	.81	1.678	1865	.094
	Kadın	953	2.68	.82			
Aldırmazlık/ilgisizlik	Erkek	914	1.70	.78	-.056	1865	.955
	Kadın	953	1.70	.77			
Dışsal nedenler	Erkek	914	4.19	.67	.681	1865	.496
	Kadın	953	4.17	.67			

Tablo 8'de araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin algıladıkları disiplin sağlama stratejileri alt ölçeklerden aldıkları puanların cinsiyete göre t testi analiz sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre; ortaokul öğrencilerinin algıladıkları disiplin sağlama stratejilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($p>0,05$).

Tablo 9. Öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre algıladıkları disiplin sağlama stratejileri alt ölçeklerine ilişkin ANOVA analiz sonuçları

DSSÖ Alt Ölçekleri	Sınıf	N	\bar{x}	SS	sd	F	p	Tukey
İçsel nedenler	6	499	4.16	.66	2	19.15*	.000	6>7 ve 8
	7	720	4.04	.68	1864			
	8	648	3.90	.73				
İçe yansıtılmış	6	499	2.73	.83	2	1.34	.261	-
	7	720	2.73	.81	1864			
	8	648	2.67	.81				

Aldırmazlık/ilgisizlik	6	499	1.63	.74	2	4.71*	.009	6<8
	7	720	1.69	.76	1864			
	8	648	1.77	.80				
Dışsal nedenler	6	499	4.32	.62	2	26.41*	.000	6>7 ve 8
	7	720	4.21	.67	1864			
	8	648	4.04	.69				

*p<0,05

Tablo 9’da araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin algıladıkları Disiplin Sağlama Stratejileri alt ölçeklerinden aldıkları puanların sınıf düzeylerine göre varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre; DSS Ölçeği’nin “içsel nedenler” alt ölçeğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F_{(2,1864)}= 19.15$; $p=0.000$]. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre DSSÖ içsel nedenler alt ölçeğinde altıncı sınıfların puan ortalaması ($\bar{x}=4.16$; $SS= .66$) yedinci ($\bar{x}=4.04$; $SS= .68$) ve sekizinci sınıfların puan ortalamalarından ($\bar{x}=3.90$; $SS= .73$) anlamlı biçimde yüksek bulunmuştur ($p<0.05$). DSS Ölçeği’nin “aldırmazlık/ilgisizlik” alt ölçeğinde de yine gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur [$F_{(2,1864)}=4.71$; $p=0.009$]. Tukey testi sonucuna göre altıncı sınıfların aldırmazlık/ilgisizlik alt ölçeğindeki puan ortalamaları ($\bar{x}=1.63$; $SS= .74$) sekizinci sınıfların puan ortalamalarından ($\bar{x}=1.77$; $SS= .80$) anlamlı biçimde küçük olduğu gözlenmiştir ($p<0.05$). Tablo 9 incelendiğinde; DSS Ölçeği’nin “dışsal nedenler” alt ölçeğinde de gruplar arasındaki fark anlamlıdır [$F_{(2,1864)}=26.41$; $p=0.000$]. Farkın kaynağına ilişkin yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; altıncı sınıfların “dışsal nedenler” alt ölçeğindeki puan ortalamaları ($\bar{x}=4.32$; $SS= .62$) yedinci ($\bar{x}=4.21$; $SS= .67$) ve sekizinci sınıfların puan ortalamalarından ($\bar{x}=4.04$; $SS= .69$) anlamlı biçimde yüksek bulunmuştur ($p<0.05$).

Tablo 10. Öğrencilerin algıladıkları disiplin sağlama stratejileri alt ölçeklerinden aldıkları puanların öğretmenlerin geleneksel ve çağdaş değer yönelimi yaklaşımına ilişkin t testi sonuçları

<i>DSSÖ Alt Ölçekleri</i>	<i>Grup</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
İçsel nedenler	Geleneksel	1118	4.04	.70	.98	1865	.329
	Çağdaş	749	4.00	.70			
İçer yansıtılmış nedenler	Geleneksel	1118	2.73	.81	1.54	1865	.123
	Çağdaş	749	2.67	.83			
Aldırmazlık/ilgisizlik	Geleneksel	1118	1.74	.78	2.31*	1865	.021
	Çağdaş	749	1.65	.77			
Dışsal nedenler	Geleneksel	1118	4.17	.68	-.43	1865	.667
	Çağdaş	749	4.19	.66			

*p<0,05

Tablo 10’da öğrencilerin algıladıkları Disiplin Sağlama Stratejileri alt ölçeklerinden aldıkları puanların öğretmenlerin geleneksel ve çağdaş değer yönelimi yaklaşımına göre t testi analiz sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre; DSS Ölçeği’nin “aldırmazlık/ilgisizlik” alt ölçeğinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur [$t(1865)=2.31$; $p=0.021$]. Grupların aldıkları puanlar incelendiğinde; aldırmazlık/ilgisizlik alt ölçeğinde geleneksel değer yönelimine sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{x}=1.74$; $SS= .78$) çağdaş değer yönelimine sahip öğretmenlerin puanlarından ($\bar{x}=1.65$; $SS= .77$) istatistiki olarak daha yüksek bulunmuştur ($p<0.05$). Başka bir anlatımla geleneksel anlamda değer yönelimine sahip öğretmenlerin disiplin sağlamak için daha fazla aldırmaz ve ilgisiz davrandıkları ve bu yönde bir strateji sergiledikleri söylenebilir.

Tartışma

Bu araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin sahip oldukları değer yönelimleri ve disiplin sağlama stratejileri belirlenmiş ve cinsiyet, mesleki kıdem yılı, sınıf düzeyi, okullardaki ders olanakları ve disiplin sağlama yaklaşım grupları gibi değişkenler açısından karşılaştırılmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin değer yönelimlerini belirlemeye yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin en çok “alan uzmanlığı” değer yönelimine sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin ikinci olarak en çok tercih ettikleri değer yöneliminin “sosyal sorumluluk” olduğu tespit edilmiştir. Sosyal sorumluluk yönünde tutuma sahip olan öğretmenlerin puanları da “öğrenme süreci”, “kendini gerçekleştirme” ve “ekolojik entegrasyon” yönünde tutuma sahip olanların puanlarından anlamlı biçimde yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin en az “ekolojik entegrasyon” değer yönelimine sahip oldukları belirlenmiştir. Bulgular alan uzmanlığının en geleneksel değer yönelimi (Ennis, 1992a; Jewett, Bain ve Ennis,1995) olarak belirlendiği diğer araştırmalarla tutarlılık göstermiştir. Dünyanın çeşitli yerlerinde beden eğitimi öğretmenlerinin değer yönelimlerini belirlemeye yönelik yapılan araştırmalar her ne kadar çelişkili sonuçlar verse de, genel anlamda belirlenen güçlü değer yönelimi skorlarının en büyük yüzdesinin alan uzmanlığında olduğu belirtilmiştir (Ennis ve diğerleri, 1990; Martin, 1992; aktaran Liu, 2001).

Amerikan ve Çin kültürlerinde değer yönelimlerinin öncelik sırasına göre karşılaştırıldığı araştırmada (Chen, Lui ve Ennis, 1997), Çinliler öğrenme süreci ve ekolojik entegrasyon, Amerikalılar ise sosyal sorumluluk ve alan uzmanlığı yönünde değer yönelimine sahip oldukları belirtilmektedir. Quebec ve Amerikan değer yönelimlerinin karşılaştırıldığı bir araştırmada da (Banville, Desroisiers ve Genet-Volet, 2002), Quebec grubu alan uzmanlığı ve öğrenme süreci en yüksek değeri alırken, Amerika grubunun en yüksek değer olarak sosyal sorumluluk ve kendini gerçekleştirme olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada da, diğer kültürlerde ortaya çıkan değer yönelimi baskın gelmiş; alan uzmanlığı değer yönelimi, beden eğitimi öğretmenlerinin en benzer yüzdesi olarak belirlenmiştir (Quebec, %38.7, Amerika, %31.9).

Ennis, Ross ve Chen (1992), büyük bir metropoliten okul bölgesinden müfredat kararlarında değer yönelimlerinin oynadığı rolü araştırmak için 10 lise beden eğitimi öğretmeni ile yaptıkları araştırmada, beş öğretmenin alan uzmanlığı ve öğrenme süreci, diğer beş öğretmenin ise ekolojik entegrasyon ve sosyal sorumluluk yönelimlerine yüksek öncelik verdiklerini belirlemişlerdir. Ennis (1994a; 1994b), beden eğitimi öğretmenleri üzerinde müfredat seçimi ve beden eğitimi programının amacını belirlemeye yönelik olarak yaptığı çalışmada; sosyal sorumluluk yöneliminin öğretmenler tarafından beden eğitimi için en temel hedef olarak tanımlandığını belirtmiştir. Ennis'in (1992b) üç beden eğitimi öğretmeni ile yaptığı başka bir araştırmada ise, değer yönelimlerinin müfredat kararlarına ne şekilde yansıtıldığına bakılmış ve her öğretmenin farklı bir değer yönelimine sahip olduğu bulunmuştur. İlk öğretmen alan uzmanlığı, ikinci öğretmen kendini gerçekleştirme ve üçüncü öğretmen de ekolojik entegrasyon yönünde yüksek öncelikleri olduğunu belirtmişlerdir.

Curtner-Smith ve Meek'in (2000) İngiltere'nin güneybatısındaki 200 beden eğitimi öğretmenini kapsayan çalışmasında, öğretmenlerin belirlenen değer yönelimlerinin en büyük yüzdesi, öğrenme süreci ve alan uzmanlığı olarak belirlenmiştir. Geleneksel bir etkinlik geçmişi olan öğretmenlerin sosyal sorumluluğa daha çok öncelik verirken, geleneksel olmayan veya eklettik bir etkinlik geçmişine sahip öğretmenlerin de öğrenme sürecine daha yüksek öncelik verdikleri belirlenmiştir (Capel, 2016). Curtner-Smith ve Meek' in sonuçları bu alanda yapılan diğer araştırmaların (Ennis ve Zhu, 1991; Ennis; Ross ve Chen, 1992; Ennis ve Chen, 1995) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde bu araştırmalarda da alan uzmanlığı ve öğrenme sürecine yüksek öncelik veren öğretmenlerin kendini gerçekleştirme, ekolojik entegrasyon ve sosyal sorumluluk konularında düşük önceliğe sahip oldukları rapor edilmiştir.

Yine İngiltere'de yapılan başka bir araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin değer yönelimlerinin tamamı için öğrenme süreci ve ekolojik entegrasyonun en yüksek önceliğe sahip olduğu rapor edilmiştir. Erkek beden eğitimi öğretmenleri için öğrenme sürecinin ardından ekolojik entegrasyon en yüksek önceliğe sahipken, kadınlarda bu oran en yüksek ekolojik entegrasyon, bunu takiben de kendini gerçekleştirme olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda, İngiltere'de yapılan her iki çalışmanın (Capel, 2016; Curtner-Smith ve Meek, 2000) bulguları birbirleri ile tutarlılık göstermiş, iki çalışmada da araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenleri öğrenme süreci değer yönelimine öncelik vermiştir.

Değer Yönelimi Envanteri kullanılarak yapılan dünyadaki diğer araştırmalarda da farklı sonuçlar ortaya konmuştur. Ha ve Xu (2001), Hong Kong ve Şangay beden eğitimi öğretmenlerinde en yüksek önceliğin alan uzmanlığı ve sosyal sorumluluk değer yönelimlerinde olduğunu tespit etmiştir. Liu (2001), Tayvanlı beden eğitimi öğretmenlerinin en yüksek önceliklerinin öğrenme süreci ve kendini gerçekleştirme olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öte yandan, Behets ve Vergauwen (2004) tarafından Belçika'da yapılan bir çalışmada, değer yönelimindeki yüksek önceliğin en yüksek frekansı sosyal sorumluluk, en düşük frekansı ise alan uzmanlığı ve kendini gerçekleştirme olarak belirlenmiştir.

Araştırmalarla genel olarak inanç ve değerlerin öğretmenlerin öğretim yöntemi, davranışları, uygulamaları ve müfredat seçimini etkilediğine yönelik bulgular elde edilse de, Kulinna ve Silverman (2000), öğretmenlerin inançlarıyla öğretim davranışları ve sistemleri yönünde herhangi bir ilişki bulamamıştır. Benzer şekilde Ennis (1994), etkinlik, alan, öğrenci sayısı ve mevcut donanım gibi değişkenlerin öğretmenlerin inanç sistemlerine aykırı eylemlerde bulunmasına neden olabileceğini öne sürmüştür. Bu da, öğretmenlerin inanç sistemleri ile eylemleri arasında karmaşık bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin değer yönelim algılarının cinsiyete, mesleki kıdem yılına ve okullardaki ders olanaklarına göre farklılaşmadığı gözlenmiştir. Benzer şekilde yapılan diğer araştırmalarda da cinsiyet, yaş ve deneyim yıllarına göre kadın ve erkek öğretmenler arasında önemli bir farklılık bulunmamıştır.

(Ennis ve Zhu, 1991; Ennis, 1992c; Curtner-Smith ve Meek, 2000). Bu araştırmada da benzer bulgulara rastlanmış; beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni açısından değer yönelimlerinin farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak Liu (2001), Tayvanlı beden eğitimi öğretmenleri arasında cinsiyet açısından önemli farklılıklar bulunduğunu rapor etmiştir. Araştırmanın bulgularında erkek beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenme sürecine öncelik verdiklerini, kadınların ise yüksek oranda sosyal sorumluluk değer yönelimine öncelik verdiği belirtilmektedir. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin değer yönelim algılarının cinsiyete, mesleki kıdem yılına ve okullardaki ders olanaklarına göre bir farklılık göstermemesinin nedeni, her türlü değişken ve olumsuzluklara rağmen, öğretmenlik mesleğine yönelik aynı bakış açısına ve inanca sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada farklı okul ortamlarının ders açısından yeterliği ile değer yönelimi arasında yine bir farklılığa rastlanmamıştır. Ayrıca bulgular, Ennis ve arkadaşlarının (1995) kentsel ve kırsal okul ortamlarında öğretmenlerin değer yönelimlerini karşılaştırdıkları çalışmanın bulguları ile örtüşmemektedir. Ennis ve arkadaşlarının araştırmasında öğretmenlerin verdiği kararlarda ve beden eğitimi programlarında belirledikleri hedeflerde okul ortamının etkili olduğu ortaya çıkmış, kentsel öğretmenlerin sosyal sorumluluk ve kendini gerçekleştirme yönelimlerine, kırsal kesimdeki öğretmenlerin ise alan uzmanlığı ve öğrenme süreci yönelimlerine daha fazla önem verdikleri belirlenmiştir. Bu araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin değer yönelimlerinin okul olanakları açısından bir farklılık göstermemesinin nedeni, farklı okul olanaklarında görev yapsalar bile iş birliği, diğerlerine saygı, öz-verimlilik ve benlik kavramı gibi duygusal müfredat hedeflerine yüksek düzeyde önem vermiş olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Çalışmada mesleki deneyim açısından bir farklılığa rastlanmazken, Liu'nun (2001) araştırmasında daha deneyimli beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenme sürecini, kıdem yılı daha düşük olan öğretmenlerin ise kendini gerçekleştirmeyi öncelikli değer yönelimi olarak belirledikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuç aynı çalışmadaki cinsiyet değişkenine ait bulgularla paralellik göstermektedir. Konu ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarında belirlenen farklılıklar, çeşitli ülkelerde, birbirinden çok farklı kültür ve popülasyonlarda araştırma yapılmasından kaynaklanmış olabilir.

Öğrencilerin algıladıkları disiplin sağlama stratejilerini belirlemeye yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre, algılanan disiplin sağlama stratejilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin algıladıkları disiplin sağlama stratejilerinin sınıf düzeylerine göre yapılan analiz sonuçlarına göre; DSSÖ'nin "içsel nedenler" alt ölçeğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırmanın bulgularında DSSÖ içsel nedenler alt ölçeğinde altıncı sınıfların puan ortalaması yedinci ve sekizinci sınıfların puan ortalamalarından anlamlı biçimde yüksek bulunmuştur. DSSÖ'nin "aldırmazlık/ilgisizlik" alt ölçeğinde de yine altıncı sınıfların aldırmazlık/ilgisizlik alt ölçeğindeki puan ortalamalarının sekizinci sınıfların puan ortalamalarından anlamlı biçimde düşük olduğu gözlenmiştir. DSSÖ'nin "dışsal nedenler" alt ölçeğinde de yine gruplar arasındaki fark anlamlıdır. Altıncı sınıfların "dışsal nedenler"

alt ölçeğindeki puan ortalamaları yedinci ve sekizinci sınıfların puan ortalamalarından anlamlı biçimde yüksek bulunmuştur.

Altıncı sınıflarda “içsel nedenler” alt boyutu için öğrencilerin beden eğitimi dersini daha ilginç, eğlenceli ve zevkli buldukları, aynı zamanda dersin uygulanışı esnasında kendilerine verilen görevleri sonuna kadar sürdürdükleri anlamına gelmektedir. Başka bir açıdan bakıldığında; öğretmenin, altıncı sınıf öğrencilerinin dikkatini ders boyunca canlı tutarak dersi ilginç hale getirdiği sonucuna ulaşılabilir. “Aldırmazlık/ilgisizlik” alt boyutunda altıncı sınıflar, yedinci ve sekizinci sınıflara göre öğretmenlerini disiplin sağlamada daha az aldırılmaz bulmuşlardır. Bu da derse olan ilgilerinin üst sınıflardan daha yoğun olduğu yönünde bir sonuç ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bunun nedeni sekizinci sınıflara göre yaşça daha küçük olan altıncı sınıfların henüz ergenlik döneminin beraberinde getirdiği değişimlerin etkisi altına girmeden, fiziksel etkinliklerin ve oyunların yoğun olduğu beden eğitimi dersine daha çok ilgi duymaları olabilir. Yedinci ve sekizinci sınıfların ergenliğe yönelik fiziksel değişimleri ve algıları uygulamalı olarak gerçekleştirilen beden eğitimi derslerine olan isteklerini azaltabilir. Ayrıca ülkemizde yedinci ve sekizinci sınıf ortaokul öğrencilerinin LGS sınavlarına hazırlık sürecinde özellikle uygulamalı derslere yönelik ilgisinin azaldığı ve bu derslerde uygulama yapmaktan çok sınava yönelik test çözüme talebinde oldukları gözlemlenmektedir. Bununla birlikte öğrencinin derse karşı ilgisi ve isteği, öğretmenin derste akademik zamanı daha verimli kullanmasını ve çeşitli yöntemlerle dersi daha ilginç hale getirmesi sonucunu doğurmuş olabilir. “Dışsal nedenler” alt boyutunda da altıncı sınıfların yedinci ve sekizinci sınıflara göre ceza ve korku tarafından şekillendirilen davranışları daha çok algıladıkları tespit edilmiştir. Bunun nedeni, derste daha konuşkan ve çocuksu tavırlarla daha hareketli olması beklenen altıncı sınıfların dersine giren öğretmenlerin, dersin kontrolünü sağlamak ve negatif davranışları önlemek için iç baskıları daha yoğun kullanarak cezalandırma korkusuyla disiplin sağlamaya çalıştıkları söylenebilir. Zounhia, Hatziharistos ve Emmanouel (2003), algılanan disiplini dersler bazında karşılaştırmışlardır. Bilgisayar bilimleri, beden eğitimi, matematik ve Yunan dili eğitimi alan öğrencilerin, yabancı dil, fizik ve din eğitimi alan öğrencilere göre öğretmenlerinin kendilerine daha iyi davrandıkları yönünde bir algı tespit etmişlerdir. Gutierrez, Ruiz ve Lopez (2010), dersin motivasyonel iklimi ile disiplin sağlama stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve içsel nedenlere vurgu yapan öğretmenlerin öğrencilerinin beden eğitimi derslerinde daha pozitif olduklarını belirtmişlerdir.

Analiz sonuçlarına göre; DSSÖ'nin “aldırmazlık/ilgisizlik” alt ölçeğinde gruplar (çağdaş ve geleneksel) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grupların aldıkları puanlar incelendiğinde aldırmazlık/ilgisizlik alt ölçeğinde geleneksel değer yönelimine sahip öğretmenlerin puanları çağdaş değer yönelimine sahip öğretmenlerin puanlarından istatistiki olarak daha yüksektir. Araştırmanın bu bulgusu geleneksel anlamda değer yönelimine sahip öğretmenlerin, disiplin sağlamada aldırmazlık/ilgisizlik yönünde bir tavır sergilediklerini göstermiştir.

Witcher ve Travers, yaptıkları çalışmada öğretmenleri “aktarmacı” ve “ilerlemeci” olarak iki gruba ayırmış, ilerlemeci öğretmenlerin kendilerini kolaylaştırıcı, rehber ya da

motive edici olarak gördüklerini, aktarmacı öğretmenlerin ise geleneksel olarak bilgiyi öğrencilere aktarmak yönünde eğilimleri olduklarını belirtmişlerdir (aktaran Okut, 2011).

Gillespie (2011), çalışmasında alan uzmanlığı ve öğrenme süreci değer yönelimine sahip öğretmenleri “geleneksel”, ekolojik entegrasyon ve sosyal sorumluluk değer yönelimine sahip öğretmenleri ise “çağdaş” olarak iki gruba ayırmıştır. Geleneksel yapıdaki öğretmenlerin kendilerini daha çok bilgi dağıtıcılar yani aktarmacı olarak gördüğünü, çağdaş yapıdaki öğretmenlerin ise öğrenci merkezli öğretim stratejilerini tercih ettiklerini ve kendilerini rehber ve yol gösterici olarak gördüklerini belirtmiştir.

Geleneksel eğitim-öğretim yöntemlerini benimseyen öğretmenlerin derste kullandıkları belirli öğretim tekniği, öğrencinin derse olan ilgisinde azalmaya neden olabileceğinden, bu durum bir süre sonra öğretmen davranışında da ilgisizlik/aldırmazlık olarak kendini gösterebilir. Öğrenci merkezli, öğrencinin kendine olan güvenini artırmayı hedefleyen, topluma uyumu ve sosyal sorumlulukları ön planda tutan çağdaş değer yönelimine sahip öğretmenlerin derste daha çok keşfetme, cesaret, arkadaşlarıyla uyumlu şekilde hareket edebilen ve grup çalışması yapabilen öğrenci çıktılarını hedefledikleri için farklı disiplin sağlama stratejileri kullanması normal olarak görülebilir.

Yapılan çeşitli araştırmalarda beden eğitimi öğretmenlerinin sınıftan farklı bir ortamda derslerini işlemelerinden kaynaklanan daha geniş sorumluluklar taşıdığı vurgulanmış, derste kullandıkları disiplin sağlama stratejilerinin de öğrencinin algıladığı motivasyon üzerinde büyük etki yarattığı belirtilmiştir. Bu nedenle; öğrencilerine daha fazla karar verme yeteneği kazandıran öğretim stratejilerini kullanan ve disiplin sağlamada içsel nedenlere vurgu yapan öğretmenlerin sınıf kontrolünü sağlamasının kolaylaşacağı ve beraberinde öğrencilerin de derse yönelik motivasyonlarının yükseleceği düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin değer yönelimi algılarının belirlenmesinin, yeni içerik veya yeni öğretim stratejilerinin uygulanmasında en temel adım olduğu düşünülmektedir. Özellikle öğretmenlerin örneklem grubu bu çalışma için sınırlı genellemelerin yapılmasına neden olabilir. Bu nedenle; araştırmanın değişik illerde ve bölgelerde uygulanarak geliştirilmesi, farklı bakış açılarının da belirlenmesini sağlayacaktır. Bu ve benzeri çalışmalarda elde edilen bulgular müfredat geliştirme ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğretmenlerin sahip oldukları inanç ve yönelimlerinin ne kadar etkili olduğunu göz önüne sermektedir. Eğitimde reform çalışmaları yapılırken ve müfredat programları hazırlanırken, bu farklılıklar göz önüne alınarak alternatif öğretim stratejilerinin de belirlenmesi gerektiği önerilmektedir.

Beden eğitimi öğretmeni yetiştiren yükseköğretim programlarında görev yapan öğretim elemanlarının inanç yapıları ve derslerinde kullandıkları yöntemler öğretmen adaylarını doğrudan etkileyebileceği varsayımından hareket edildiğinde; öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının küreselleşen dünyadaki yeni eğitim hedeflerine ve toplumsal normlara uygun olarak derslerini işlemeleri ve öğrencilerini dünya çapında uygulanan beden eğitimi öğretmen eğitimi programları doğrultusunda yetiştirmeleri

gerekmektedir. Zor olsa da öğretmenlik uygulaması derslerindeki aday öğretmenlerin davranışlarının incelenmesi, bazı inanç ve davranışların değiştirilmesi açısından kritik bir dönem olduğuna dikkat çekmek gerekmektedir.

Yazar notu:

Bu çalışma “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Değer Yönelimleri ve Öğrencileri Tarafından Algılanan Disiplin Sağlama Stratejilerinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Çalışmanın yazarlarından Dr. Öğretim Üyesi Elif Nilay Ada, tez konusunun belirlenmesi ve tüm hazırlık süreci bitene kadar çalışmaya danışman olarak büyük katkı sağlamıştır. Daha sonra yurtdışı çalışmalarının beklenenden uzun sürmesi nedeniyle zorunlu danışman değişikliğine gidilmiş ve Prof. Dr. Zekai Pehlevan’ın danışmanlığında çalışma tamamlanmıştır.

Yazışma Adresi (Corresponding Address):

Öğr. Gör. Güneş ÖZDAMAR

Mersin Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi

E-posta: gunesozdamar@mersin.edu.tr

Kaynaklar

1. **Aydın, B.** (2006). Öğretmenlerin kendi sınıf disiplini sistemlerini oluşturması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 19-32.
2. **Ballinger, D.A.** (1993). Becoming an effective physical educator. *Physical Educator*, 50(1), 13-19.
3. **Banville, D., Desroisiers, P., & Genet-Volet, Y.** (2002). Comparison of value orientations of Quebec and American teachers: A cultural difference? *Teaching and Teacher Education* 18, 469-482.
4. **Behets, D., & Vergauwen, L.** (2004). Value orientations of elementary and secondary physical education teachers in Flanders. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(2), 156-164.
5. **Capel, S.** (2016). Value orientations of student physical education teachers learning to teach on school-based initial teacher education courses in England. *European Physical Education Review*, 22(2), 167-184.
6. **Chen, A., & Ennis, C. D.** (1996). Teaching value-laden curricula in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 338-354.
7. **Chen, A., Lui, Z. & Ennis, C. D.** (1997). Universality and uniqueness of teacher educational value orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 30, 135-143.
8. **Curtner-Smith, M. D. & Meek, G. A.** (2000). Teachers' value orientation and their compatibility with the National Curriculum for Physical Education. *European Physical Education Review*, 6(1), 27-45.
9. **Çiçek, Ş., Koçak, S., & Kirazcı, S.** (2002). Beden eğitimi derslerinde çeşitli öğretmen ve öğrenci davranışlarının öğrencilerin derse katılımındaki önemi ve sergileme sıklığı. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(4), 12-13.
10. **Dickinson, D. J.** (1990). The relation between ratings of teacher performance and student learning. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 142-152.
11. **Edwards, C.** (2003). *Educational beliefs as a predictor of communicative and classroom outcomes* (Unpublished Doctoral Dissertation). Texas Tech University. ProQuest Dissertations Publishing, 3100190.

12. **Ennis, C. D., Mueller, L. K., & Hooper, L. M.** (1990). The influence of teacher value orientations on curriculum planning within the parameter of a theoretical framework. *Research Quarterly For Exercise and Sport*, 61, 360-368.
13. **Ennis, C.D., & Zhu, W.** (1991). Value orientations: A description of teachers' goals for student learning. *Research Quarterly For Exercise and Sport*, 62, 33-40.
14. **Ennis, C. D., Ross, J. & Chen, A.** (1992). The role of value orientation in curricular decision making: A rationale for teachers' goals and expectations. *Research Quarterly For Exercise and Sport*, 63, 38-47.
15. **Ennis, C. D.** (1992a). Curriculum theory as practiced: Case studies of operationalized value orientations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(4), 358-375.
16. **Ennis, C.D.** (1992b). The influence of value orientations in curricular decision making. *Quest*, 44(3), 317-329.
17. **Ennis, C. D.** (1994a). Urban secondary teachers' value orientations: Social goals for teaching. *Teaching and Teacher Education*, 10, 109-120.
18. **Ennis, C. D.** (1994b). Urban secondary teachers' value orientations: Delineating curricular goals for social responsibility. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 163-179.
19. **Ennis, C. D. & Chen, A.** (1995). Teachers' value orientation in urban and rural school settings. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 41-50.
20. **Gillespie, L. B.** (2011). Exploring the 'how' and 'why' of value orientations in physical education teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(9), 58-74.
21. **Göksoy, S., Arıcan, K. & Sağır M.** (2016). Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmen davranışları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 830-846.
22. **Gutiérrez, M., Ruiz, L. M. & López, E.** (2010). Perceptions of motivational climate and teachers' strategies to sustain discipline as predictors of intrinsic motivation in physical education. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 597-608.
23. **Halstead, J. M., & Taylor, M. J.** (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
24. **Hatala, R. L.** (2002). *Understanding the relationship between undergraduate college of education professors' beliefs about student learning and teaching and their classroom practices* (Unpublished Doctoral Dissertation). The Ohio State University. ProQuest Dissertations Publishing. 3041641.
25. **Hotaman, D.** (2012). Öğretmen adaylarının öğretmen kişilik özelliklerine yönelik algılarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(2), 186-201.
26. **Işık, N., & Yıldız, N.** (2013). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin değer algıları ile kişilerarası problem çözüme becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 6(1), 179-206.
27. **İnce, L., & Ok, A.** (2003). Öğretmen ve öğrenci merkezli öğretim ve izleyen öğretmenlik uygulamasının aday öğretmenlerin değer öncelikleri üzerine etkileri. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(2), 3-10.
28. **Jewett, A. E., Bain, L., & Ennis, C. D.** (1995). *The Curriculum Process in Physical Education*. Madison: Brown and Benchmark, Dubuque, IA.
29. **Karasar, N.** (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
30. **Kulinna, P. H. & Silverman, S.** (2000) Teachers' attitudes toward teaching physical activity and fitness. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(1), 80-84.
31. **Kuşdil, M. E., & Kağıtçıbaşı, Ç.** (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimi ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15, 45.
32. **Liu, H-Y.** (2001). *A descriptive study of value orientations of physical education teachers in Taiwan*, R. O. C. (Doctoral Dissertation). Columbia University Doctor of Education in Teachers College, New York.
33. **Okut, L.** (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançlarına göre etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
34. **Okut, L.** (2011). İlköğretim fen ve teknoloji, matematik öğretmenlerinin eğitime ve sınıf yönetimine ilişkin inançları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 39-51.
35. **Pajares, F.** (1992). Teachers' and beliefs educational research: Cleaning up messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
36. **Pehlivan, Z., & Ada, E. N.** (2013, 25-27 Nisan). *Beden eğitimi derslerinde "Disiplin Sağlama Stratejileri Ölçeği"nin Türk öğrenciler için geçerlik ve güvenirlik çalışması*. 8. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Kongresi, Mersin.

37. **Schwartz, S. H.** (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
38. **Sezgin, F.** (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel ve örgütsel değerlerinin uyumu* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
39. **Smith, M. J.** (2001). *Culture andtennesseevalue-added assessment data utilization in two elementary schools* (Doctoral Dissertation). Tennessee State University, Nashville.
40. **Spray, C.** (2002). Motivational climate and perceived strategies to sustain pupils' discipline in physical education. *European Physical Education Review*, 8, 5-20.
41. **Taşkın, B. C., Cantürk, B. G., & Öngel, S. E.** (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen derslerinde matematiğin kullanımına yönelik özyeterlik inançlarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 47-52.
42. **Üresin, B.** (2012). *Beden eğitimi derslerinde uygulanan bireysel rekabetçi ve işbirlikli hedef yönelimlerinin ilköğretim 2. kademesinde okuyan öğrencilerin beden eğitimi derslerine yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
43. **Yetim, A. A.** (1999). Öğretmenlik mesleği ve beden eğitimi öğretmenin sosyal görevleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 222-234.
44. **Yıldırım, İ., Karaküçük, S., İmamoğlu, A. F., & Ekenci, G.** (1993). Beden eğitimi ve spor öğrenimi veren yüksek öğrenim kurumlarının öğretim programlarının toplumsal beklentilere uygunluk düzeyleri bakımından analizleri. *Eğitim Dergisi*, 3, 55-70.
45. **Yıldırım, A., ve Şimşek, H.** (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
46. **Zounhia, K., Hatziharistos, D., & Emmanouel, K.** (2003). Greek secondary school pupils' perceived reasons for behaving appropriately and perceived teachers' strategies to maintain discipline. *Educational Review*, 55(3), 289-303