
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİ VE ADAYLARININ MESLEĞE YÖNELİK TUTUM, MOTİVASYON VE LİDERLİK ÖZ YETERLİK PROFİLLERİ: İLİŞKİSEL BİR ARAŞTIRMA

İrem Türkmen

DOKTORA TEZİ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ŞUBAT, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren bir (1) yıl sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : İrem

Soyadı : Türkmen

Bölümü : Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Öz Yeterlik Profilleri: İlişkisel Bir Araştırma

İngilizce Adı : Attitudes Towards The Profession, Motivation and Leadership Self-Efficacy Profiles of Physical Education and Sport Teachers and Candidates: A Relational Study

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: İrem Türkmen

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

İrem Türkmen tarafından hazırlanan "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Öz Yeterlik Profilleri: İlişkisel Bir Araştırma" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Ülviye Bilgin

(Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Başkan: Prof. Dr. Ekrem Levent İlhan

(Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: Doç. Dr. Fatih Yaşartürk

(Rekreasyon Ana Bilim Dalı, Bartın Üniversitesi) ……

Üye: Prof. Dr. Gülfem Sezen Balçıkanlı

(Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: Prof. Dr. Sibel Arslan

(Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi)……

Tez Savunma Tarihi: 29/01/2025

Bu tezin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda Doktora Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

TEŞEKKÜR

Eğitim hayatımın resmi son durağı olan doktora öğrenimimde, danışmanlığımı üstlenerek bu zorlu süreci destekleri, anlayışı ve rehberliğiyle kolaylaştıran değerli danışmanım Prof. Dr. Ülviye BİLGİN hocama en içten teşekkürlerimi sunarım. Tez sürecimde desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. Ekrem Levent İLHAN ve Doç. Dr. Fatih YAŞARTÜRK hocalarıma da minnettarım. Lisans eğitimime başladığım ilk günden bugüne kadar bana inanarak destek olan ve yolumu aydınlatan tüm kıymetli hocalarıma teşekkür ederim.

Karşılaştığım her türlü zorlukta manevi destekleriyle yanımda olan anneme, babama, kardeşime ve teyzeme sonsuz teşekkür ederim. Kıymetli annem; ilkokul mezunu bir kadın olarak eğitime verdiği değerin yanı sıra azmi ve fedakârlığı sayesinde iki evladını da eğitim konusunda yüreklendirmiş, bugünlere gelmemizi sağlamıştır. Bu tezi, emekleri için tüm minnettarlığımla kıymetli anneme ithaf ediyor ve tekrar çok teşekkür ediyorum.

İrem Türkmen

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİ VE ADAYLARININ MESLEĞE YÖNELİK TUTUM, MOTİVASYON VE LİDERLİK ÖZ YETERLİK PROFİLLERİ: İLİŞKİSEL BİR ARAŞTIRMA

(Doktora Tezi)

İrem Türkmen
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Şubat 2025

ÖZ

Araştırmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları, motivasyon düzeyleri ve liderlik öz-yeterlik profillerindeki anlamlı ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmada tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup, korelasyon ve karşılaştırma yöntemlerine başvurulmuştur. Çalışma, iki farklı grup üzerinde gerçekleştirilmiştir: Birinci grup beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarından, ikinci grup ise beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden oluşmaktadır. Örneklem, olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. G*Power programı ile örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında, bağımsız örneklemler t-testi iki gruplu modelde küçük etki büyüklüğü (0.20), %5 hata payı ve %90 güç formülü kullanılmıştır. Bu hesaplama sonucunda, toplamda 858 katılımcıya ihtiyaç duyulmuş, 429'unun beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden, diğer 429'unun ise beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinden oluşması öngörülmüştür. Veri toplama süreci sonunda 465 beden eğitimi ve spor öğretmeni ile 534 beden eğitimi ve spor öğretmen adayına ulaşılmış ve toplamda 999 katılımcı çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak iki farklı Kişisel Bilgi Formu, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği, Öğretme Motivasyonu Ölçeği ve Liderlik Öz-Yeterliği Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin normallik varsayımını değerlendirmek için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve dağılımın normal olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, değişkenler arasındaki farkların kaynağını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi, Tek Yönlü ANOVA analizi ve bu analiz kapsamında Tukey çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Normal dağılım göstermeyen bir değişken için Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Gruplar arası farklılıkları incelemek amacıyla Tek Yönlü MANOVA analizi uygulanmış, ölçekler arasındaki ilişkilerin

belirlenmesi için ise korelasyon ve regresyon analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada, beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretme motivasyonu ve liderlik öz-yeterliği düzeyleri incelenmiştir. Kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve liderlik öz-yeterliği puanlarının erkek adaylara göre anlamlı derecede yüksek olduğu, ancak öğretme motivasyonu açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Her iki örneklem grubunda da genç yaş gruplarının öğretme motivasyonu ve alt boyutları açısından daha yüksek puanlara sahip olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarında, her bir ölçek ve alt boyut açısından 3. sınıf düzeyinde elde edilen puanların, 4. sınıf düzeyine göre daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının algılanan gelir düzeyinin mesleğe yönelik tutum, içsel motivasyon ve liderlik öz-yeterliği üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamakla birlikte, düşük ve orta gelir grubundaki bireylerin dışsal motivasyon puanlarının yüksek gelir grubuna göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler arasında ise düşük gelir grubunun hem içsel hem de dışsal motivasyon boyutlarında daha düşük puanlara sahip olduğu, yüksek gelir grubunun genel motivasyon düzeylerinin anlamlı derecede daha yüksek olduğu saptanmıştır. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretme motivasyonu ve liderlik öz-yeterliği arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının, mesleğe yönelik tutumu ile öğretme motivasyonu ve liderlik öz-yeterliği arasında pozitif yönde güçlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretme motivasyonu ve liderlik öz-yeterliği arasındaki ilişki ise pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlıdır. İçsel motivasyonun, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumla pozitif yönde, güçlü bir ilişki gösterdiği, liderlik öz-yeterliği ile ise orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Dışsal motivasyonun, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumla pozitif yönde, güçlü, liderlik öz-yeterliği ile zayıf düzeyde ve pozitif yönde ilişkisi olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumların liderlik öz-yeterliği üzerinde pozitif bir etkisi olduğu, buna karşın öğretme motivasyonunun liderlik öz-yeterliğini negatif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile öğretme motivasyonu etkileşiminin liderlik öz-yeterliği üzerinde pozitif yönde bir etki sağladığı belirlenmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde ise öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile liderlik öz-yeterliği arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, öğretme motivasyonu ile pozitif yönde, zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ancak, öğretme motivasyonu ile liderlik öz-yeterliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. İçsel motivasyonun, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile pozitif yönde, zayıf düzeyde bir ilişki sergilediği, liderlik öz-yeterliği ile anlamlı bir ilişki göstermediği belirlenmiştir. Dışsal motivasyonun ise öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve liderlik öz-yeterliği ile anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerde, öğretme motivasyonunun liderlik öz-yeterliği üzerinde negatif bir etkiye sahip olduğu, ancak öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile öğretme motivasyonunun etkileşiminin liderlik öz-yeterliği üzerinde pozitif bir etki oluşturduğu tespit edilmiştir. Genel olarak, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının tüm ölçeklerde ve alt boyutlarda beden eğitimi ve spor öğretmenlerine kıyasla daha yüksek puanlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Beden eğitimi ve spor öğretmeni, beden eğitimi ve spor öğretmen adayı, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretme motivasyonu, liderlik öz yeterliği.
Sayfa Adedi : xvi + 311
Danışman : Prof. Dr. Ülviye Bilgin

ATTITUDES TOWARDS THE PROFESSION, MOTIVATION AND LEADERSHIP SELF-EFFICACY PROFILES OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT TEACHERS AND CANDIDATES: A RELATIONAL STUDY

(Ph.D Thesis)

Irem Turkmen

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

February 2025

ABSTRACT

The aim of the study is to uncover the significant relationship in attitudes towards the profession, motivation levels, and leadership self-efficacy profiles of physical education and sports teachers and teacher candidates. The study used the relational survey model, which is one of the survey model, and correlation and comparison methods were used. The study was conducted with two different groups: the first group consisted of physical education and sports teacher candidates, and the second group consisted of physical education and sports teachers. The sample was determined by convenience sampling using non-probability sampling methods. A small effect size (0.20), a margin of error of 5%, and a power formula of 90% were used in the two-group model of the t-test for independent samples when calculating the sample size with the G*Power program. As a result of this calculation, a total of 858 participants were needed, of which 429 were physical education and sports teachers and the other 429 were students in the physical education and sports teaching department. At the end of the data collection process, 465 physical education and sports teachers and 534 physical education and sports teacher candidates were reached, so a total of 999 participants were included in the study. Two different Personal Information Forms, the Attitudes Towards Teaching Profession Scale, the Motivation to Teach Scale, and the Leadership Self-Efficacy Scale were used as data collection instruments. The skewness and kurtosis values were examined to assess the normality assumption of the data, and the distribution was found to be normal. Accordingly, independent samples t-test, one-way ANOVA analysis, and Tukey's multiple comparison test were applied to determine the cause of differences between

variables. The Kruskal-Wallis test was used for one variable that did not have a normal distribution. The study examined attitudes toward the teaching profession, motivation to teach, and leadership self-efficacy levels of physical education and sports teachers and prospective teachers. It was found that attitudes towards the teaching profession and leadership self-efficacy scores of female pre-service teachers were significantly higher than those of male pre-service teachers, but there was no significant difference in terms of motivation to teach. In both sample groups, the younger age groups had higher scores on motivation to teach and its sub-dimensions. In terms of each scale and sub-dimension, it was observed that third-year students scored lower compared to fourth-year students. Additionally, it was observed that individuals in low and middle-income groups had lower extrinsic motivation scores compared to those in high-income groups. Although there was no significant effect of the perceived income level of pre-service teachers on attitudes towards the profession, intrinsic motivation, and leadership self-efficacy, it was found that the extrinsic motivation scores of individuals in the low and middle-income groups were lower than those in the high-income group. Similarly, low-income teachers had lower scores for both intrinsic and extrinsic motivation compared to high-income teachers, whose general motivation levels were significantly higher. A significant correlation was found between physical education and sports teacher candidates' attitudes towards the teaching profession, motivation to teach, and leadership self-efficacy. A positive, strong and significant relationship was found between pre-service teachers' attitudes towards the profession and their motivation to teach and leadership self-efficacy. The relationship between motivation to teach and leadership self-efficacy was positive, moderate, and significant. Intrinsic motivation was found to be strongly and positively related to attitudes towards the teaching profession and moderately and positively related to leadership self-efficacy. Extrinsic motivation was strongly and positively related to attitudes towards the teaching profession and weakly and positively related to leadership self-efficacy. Positive attitudes towards the teaching profession had a positive effect on leadership self-efficacy, while motivation to teach negatively influenced leadership self-efficacy. Additionally, the interaction between attitudes towards the teaching profession and motivation to teach was found to have a positive effect on leadership self-efficacy. Among physical education and sports teachers, a positive and medium significant relationship was found between attitudes towards the teaching profession and leadership self-efficacy, and a positive but low significant relationship was found with motivation to teach. However, no significant relationship was found between motivation to teach and leadership self-efficacy. Intrinsic motivation showed a positive but weak relationship with attitudes towards the teaching profession and no significant relationship with leadership self-efficacy. Extrinsic motivation was not found to be significantly related to attitudes towards the teaching profession and leadership self-efficacy. Motivation to teach was found to have a negative influence on leadership self-efficacy, but the interaction between motivation to teach and attitudes towards the teaching profession had a positive influence on leadership self-efficacy. Overall, it was concluded that pre-service physical education and sports teachers had higher scores on all scales and sub-dimensions compared to physical education and sports teachers.

Key Words : Physical education and sport teacher, physical education and sport teacher candidate, attitude towards teaching profession, motivation to teach, leadership self-efficacy.
Page Number : xvi + 311
Supervisor : Prof. Dr. Ulviye Bilgin

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii

JÜRİ ONAY SAYFASI iii

TEŞEKKÜR iv

ÖZ v

ABSTRACT vii

İÇİNDEKİLER ix

TABLOLAR LİSTESİ xiii

SİMGELER VE KISALTMALAR xvi

BÖLÜM I 1

GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Araştırmanın Amacı 3

1.3. Araştırmanın Önemi 5

1.4. Varsayımlar 7

1.5. Sınırlılıklar 8

1.6. Tanımlar 8

BÖLÜM II 9

KAVRAMSAL ÇERÇEVE 9

2.1. Öğretmen, Öğretmen Adayı, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni.....9

2.2. Motivasyon Kavramı ve Motivasyonun Özellikleri 14

2.3. Motivasyon Türleri 17

2.4. Motivasyon Teorileri 20

2.4.1. Araçsallık Teorileri.....22

2.4.2. Kapsam (İhtiyaçlar) Teorileri 24

2.4.2.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi 25

2.4.2.2. Alderfer'in Erg Teorisi.....27

2.4.2.3. Mcclelland'ın İhtiyaçlar Teorisi.....29

2.4.2.4. Herzberg'in İki Faktör Teorisi 31

2.4.2.5. Öz Belirleme Teorisi.....32

2.4.3. Süreç Teorileri 33

2.4.3.1. Pekiştirme Teorisi.....34

2.4.3.2. Beklenti Teorisi 35

2.4.3.3. Hedef Belirleme Teorisi 37

2.4.3.4. Eşitlik Teorisi 39

2.4.3.5. Sosyal Öğrenme Teorisi 40

2.4.3.6. Bilişsel Değerlendirme Teorisi 41

2.4.4. Sosyal Bilişsel Teori.....42

2.5. Öğretme/Öğretmen Motivasyonu 43

2.6. Tutum Kavramı, Tanımı ve Tutumun Özellikleri.....46

2.7. Tutumun Bileşenleri 51

2.7.1. Tutumun Duygusal Bileşeni.....52

2.7.2. Tutumun Bilişsel Bileşeni.....54

2.7.3. Tutumun Davranışsal Bileşeni 55

2.8. Tutumun Teorileri 56

2.8.1. Sosyal Yargı Teorisi 57

2.8.2. Tutarlılık Teorisi 58

2.8.3. Bilişsel Tutarlılık Teorisi 59

2.8.4. Bilişsel Uyumsuzluk Teorisi 60

2.8.5. Denge Teorisi 62

2.8.6. Öz Algı Teorisi 63

2.8.7. İşlevsel Tutum Teorisi 64

2.9. Tutumun İşlevleri 65

2.10. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum 69

2.11. Lider ve Liderlik Kavramı 73

2.12. Liderlik Teorileri 75

2.12.1. Özellik Yaklaşımı 75

2.12.2. Davranış Yaklaşımı 77

2.12.3. Durumsal Yaklaşım 79

2.13. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları 80

2.13.1. Etkileşimci Liderlik 80

2.13.2. Dönüşümcü Liderlik 82

2.13.3. Dağıtılmış Liderlik 83

2.14. Eğitimsel Liderlik ve Öğretmen Liderliği 85

2.15. Özyeterlik Kavramı ve Tanımı 87

2.16. Liderlik Özyeterliği 88

BÖLÜM III 93

YÖNTEM 93

3.1. Araştırma Modeli 93

3.2. Araştırma Grubu 94

3.2.1. Araştırma Grubu 1 95

3.2.2. Araştırma Grubu 2.....96

3.3. Veri Toplama Araçları.....97

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....97

3.3.2. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği 98

3.3.3. Öğretme Motivasyonu Ölçeği.....99

3.3.4. Liderlik Öz-Yeterliği Ölçeği 99

3.4. Verilerin Analizi.....100

BÖLÜM IV 105

BULGULAR 105

BÖLÜM V 127

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 127

5.1. Tartışma ve Sonuç 127

5.2. Öneriler 169

KAYNAKLAR.....171

EKLER 215

Ek 1. Etik Onay Belgesi 216

Ek 2. MEB İzin Belgesi 217

Ek 3. Üniversite İzin Belgeleri.....219

Ek 4. Anket izinleri.....264

Ek 5. Kişisel bilgi formu 1 (Beden eğitimi ve spor öğretmeni).....307

Ek 6. Kişisel bilgi formu 2 (Beden eğitimi ve spor öğretmen adayı) 308

Ek 7. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği.....309

Ek 8. Öğretme motivasyonu ölçeği 310

Ek 9. Liderlik öz yeterliği ölçeği 311

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Motivasyon Teorilerinin Özeti* 22

Tablo 2. *Motivasyona Dayalı Teorilerin Özeti* 25

Tablo 3. *Tutum Oluşumu, Uyarılma ve Değişim Koşullarına Göre Belirleyiciler* 67

Tablo 4. *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, Tutum ve Değerler* 72

Tablo 5. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerine Ait Değişkenlere Göre Dağılımlar* 95

Tablo 6. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarına Ait Değişkenlere Göre Dağılımlar* 96

Tablo 7. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Ölçeklerden Aldığı Cronbach Alpha (α) Katsayısı* 100

Tablo 8. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Ölçeklerden Aldığı Cronbach Alpha (α) Katsayısı* 100

Tablo 9. *Ölçeklere İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri* 101

Tablo 10. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarına Ait Ölçek Puan Ortalamaları* ... 105

Tablo 11. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerine Ait Ölçek Puan Ortalamaları* 105

Tablo 12. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adayları Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları* 106

Tablo 13. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adayları Ölçek Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre T-testi Sonuçları* 107

Tablo 14. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları* 108

Tablo 15. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri Ölçek Puanlarının Medeni Duruma Göre T-testi Sonuçları* 108

Tablo 16. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adayları Ölçek Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları* 109

Tablo 17. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adayları Ölçek Puanlarının Algılanan Aylık Gelir Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları* 110

Tablo 18. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adayları Ölçek Puanlarının Algılanan Aylık Aile Gelir Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları* 111

Tablo 19. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adayları Ölçek Puanlarının Yaşanılan Yer Değişkenine Göre T-testi Sonuçları* 112

Tablo 20. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri Ölçek Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları* 113

Tablo 21. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri Ölçek Puanlarının Algılanan Aylık Gelir Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları* 114

Tablo 22. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri Ölçek Puanlarının Algılanan Aylık Aile Gelir Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları* 115

Tablo 23. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri Ölçek Puanlarının Yaşanılan Yer Değişkenine Göre T-testi Sonuçları* 116

Tablo 24. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri Ölçek Puanlarının Çocuk Sayısına Göre ANOVA Sonuçları* 117

Tablo 25. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri Ölçek Puanlarının Alandaki Hizmet Yılına Göre ANOVA Sonuçları* 118

Tablo 26. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri Ölçek Puanlarının Çalıştığı Seviyeye Göre ANOVA Sonuçları* 119

Tablo 27. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri Ölçek Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Kruskal-Wallis Sonuçları* 120

Tablo 28. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Ölçek Puanları Arasındaki İlişki* 121

Tablo 29. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Ölçek Puanları ile ÖMÖ Alt Boyutları Arasındaki İlişki* 121

Tablo 30. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri Ölçek Puanları Arasındaki İlişki* 122

Tablo 31. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri Ölçek Puanları ile ÖMÖ Alt Boyutları Arasındaki İlişki* 122

Tablo 32. *Ölçek Puanlarının Grup Değişkenine Göre MANOVA Sonuçları* 123

Tablo 33. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Liderlik Öz-Yeterliğinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları* 124

Tablo 34. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Liderlik Öz-Yeterliğinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları* 125

SİMGELER VE KISALTMALAR

MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
ÖMÖ	Öğretme Motivasyonu Ölçeği
ÖMYTÖ	Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği
TDK	Türk Dil Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırma kapsamında incelenen problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, araştırma soruları, sınırlılıkları, varsayımları ve çalışmada kullanılan önemli terimlerin anlamları hakkında bilgi sunulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, bireylerin sosyal, duygusal, fiziksel ve akademik gelişimlerini destekleyen en temel toplumsal süreçlerden biridir. Öğretmenler, bu sürecin baş aktörleri olarak, sadece bilgi aktarımı yapmakla kalmaz; aynı zamanda öğrencilerin kişisel ve sosyal becerilerinin gelişimine de doğrudan katkıda bulunur. Öğretmenlerin bu etkileri, mesleklerine yönelik tutumları, motivasyon seviyeleri ve liderlik öz yeterlikleri gibi mesleki nitelikleri ile doğrudan ilişkilidir (Barni, Danioni & Benevene, 2019; Chang & Sung, 2024). Bu bağlamda, öğretmenlerin yeterliliklerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi, eğitim kalitesini artırmak açısından önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin mesleki tutumları, eğitim ortamına olan katkıları üzerinde belirleyici bir faktördür. Mesleki tutum, öğretmenlerin mesleklerine yönelik bağlılıklarını ve sınıf içerisindeki etkinliklerini yansıtır. Literatürde, olumlu mesleki tutumların öğretmenlerin iş doyumlarını artırdığı belirtilmektedir (Bozca, 2015; Wartenberg vd., 2023). Bu tutumlar ve özyeterlik seviyeleri aynı zamanda öğretmenlerin mesleklerine yönelik uzun vadeli bağlılıklarını güçlendirmekte ve mesleki tükenmişliği önleyebilmektedir (Klassen & Chiu, 2010). Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleki tutumlarını geliştirmeye yönelik çalışmalar, eğitim süreçlerinin iyileştirilmesinde önemli bir araçtır.

Motivasyon ise öğretmenlerin mesleklerindeki memnuniyet ve bağlılık düzeylerini belirleyen önemli bir unsurdur. Deci ve Ryan'ın (2000) öz belirleme teorisine göre,

motivasyon bireyin ihtiyaçlarının karşılanması ve içsel tatmin düzeyine ulaşmasıyla doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin motivasyonu, yalnızca kendi iş doyumlarını değil, aynı zamanda öğrencilerin derslere katılım düzeylerini ve öğrenme süreçlerine olan ilgilerini de artırmaktadır (Deci & Ryan, 2000; Ilgar, 2004). Bununla birlikte, motivasyon eksikliği, öğretmenlerde tükenmişlik ve düşük performans gibi olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (Evers, Brouwers & Tomic, 2002).

Liderlik öz yeterlikleri ise öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrenci iletişimi ve eğitim kalitesini artırma becerilerini güçlendiren kritik bir unsurdur. Liderlik becerileri güçlü olan öğretmenler, sınıfta daha etkili olabilir ve öğrenci katılımını artırabilir (Beauchamp & Morton, 2011). Bu bağlamda liderlik öz yeterlikleri, öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımlar benimsemelerine, sınıfta yaratıcı stratejiler uygulamalarına ve eğitimde kaliteyi artırmalarına olanak tanımaktadır (Kurt, 2016). Tüm bu faktörler göz önüne alındığında, mesleki tutum, motivasyon ve liderlik öz yeterliklerinin, öğretmenlerin mesleki başarısı ve öğrenciler üzerindeki etkileri açısından birbirini tamamlayan unsurlar olduğu söylenebilir.

Mevcut literatürde, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki nitelikleri üzerine çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Klassen ve Chiu (2010), öğretmenlerin öz yeterlik algılarının mesleki stres ve iş doyumu ile güçlü bir ilişki içinde olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, Tschannen-Moran ve Hoy (2001), öğretmenlerin öz yeterlik algılarının sınıf yönetimi, öğrenci katılımı ve öğretim stratejileri üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Beauchamp ve Morton (2011), dönüşümcü liderlik yaklaşımının öğretmen performansı üzerindeki etkisini incelemiş ve bu liderlik davranışlarının öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını belirtmiştir. Aydın (2020), öğretmenlerin bireysel değerlerinin motivasyon ve mesleki performans üzerindeki etkisini araştırmış; bu değerlerin mesleki memnuniyetle güçlü bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur. Arı, Canlı ve Mat (2020) tarafından yapılan araştırmada ise, öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeyleri ve bu düzeyleri etkileyen faktörler ele alınmıştır.

Öğretmenler ve öğretmen adayları arasındaki bu niteliklere dair farklılıkların daha derinlemesine incelendiği çalışmalar sınırlıdır. Bu durum, eğitim bilimlerinde önemli bir araştırma boşluğunu işaret etmektedir. Özellikle öğretmen adaylarının mesleki niteliklerinin geliştirilmesi ve mevcut öğretmenlerin mesleki becerilerinin daha etkili bir şekilde desteklenmesi, eğitimin kalitesini artırmak adına önemli bir gerekliliktir. Bu konu, hem öğretmen yetiştirme programlarının daha etkili bir şekilde yapılandırılması hem de öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin kapsamının genişletilmesi için bir fırsat sunmaktadır. Eğitim sisteminin önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin mesleki tutumları,

motivasyon düzeyleri ve liderlik öz yeterlik algıları arasındaki farklılıkların incelenmesi, eğitim süreçlerinin ihtiyaçlara daha uygun hale getirilmesi için somut veriler sağlayabilir.

Bu bağlamda, araştırmanın temel problemi, beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları, motivasyon düzeyleri ve liderlik öz yeterlik profillerindeki anlamlı ilişkilerin ne olduğunu oluşturmaktadır. Bu temel problemin çözümlenmesi, yalnızca eğitim süreçlerinin iyileştirilmesi açısından değil, aynı zamanda öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin teşvik edilmesi ve mesleki doyumlarının artırılması için de önem taşımaktadır. Ayrıca, bu tür bir çalışma, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine hazırlanma sürecindeki güçlü ve zayıf yönlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlayarak, öğretmen yetiştirme programlarının daha spesifik hedeflere yönelik olarak tasarlanmasına katkıda bulunabilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki niteliklerinin daha detaylı analiz edilmesi, eğitim sisteminin başarısını artırmaya yönelik de bir adım olabilecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları, motivasyonları ve liderlik öz yeterlikleri, mesleki başarıları ve etkili eğitim yöntemleri açısından büyük önem taşımaktadır. Mesleki tutumları, motivasyonları ve liderlik yetenekleri hem kendi performanslarını hem de öğrencilerin gelişimini doğrudan etkileyen faktörlerdir. Bu bağlamda, araştırmanın amacı; beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları, motivasyon düzeyleri ve liderlik öz yeterlik profillerindeki anlamlı ilişkiyi belirlemek ve elde edilen sonucun çeşitli demografik değişkenlerle ilişkisini incelemektir. Araştırma şu sorulara yanıt aramaktadır:

1. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutum, motivasyon ve liderlik öz yeterlik düzeyleri nedir?
2. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumları, motivasyonları ve liderlik öz yeterlikleri arasında cinsiyete göre bir farklılık bulunmakta mıdır?
3. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumları, motivasyonları ve liderlik öz yeterlik algıları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin medeni durumları ile mesleğe yönelik tutumları, motivasyonları ve liderlik öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin algıladıkları aylık gelir düzeyleri ile mesleğe yönelik tutumları, motivasyonları ve liderlik öz yeterlikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin algıladıkları aylık aile gelir düzeyleri ile mesleki tutumları, motivasyonları ve liderlik öz yeterlikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşadıkları yer, mesleğe yönelik tutumları, motivasyonları ve liderlik öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Çocuk sahibi olan ve olmayan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumları, motivasyonları ve liderlik öz yeterlikleri arasında bir farklılık bulunmakta mıdır?
9. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çocuk sayısı ile mesleğe yönelik tutumları, motivasyonları ve liderlik öz yeterlikleri arasında anlamlı fark var mıdır?
10. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin alandaki hizmet yılları, mesleğe yönelik tutumları, motivasyonları ve liderlik öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
11. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çalıştıkları eğitim seviyesi (ilkokul, ortaokul, lise vb.), mesleğe yönelik tutumları, motivasyonları ve liderlik öz yeterlikleri üzerinde bir etkiye sahip midir?
12. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin eğitim düzeyleri ile mesleğe yönelik tutumları, motivasyonları ve liderlik öz yeterlikleri arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?
13. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile mesleğe yönelik tutumları, motivasyonları ve liderlik öz yeterlik profillerinde anlamlı farklılıklar bulunmakta mıdır?
14. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre mesleğe yönelik tutumları, motivasyonları ve liderlik öz yeterliklerinde anlamlı farklar var mıdır?
15. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının algıladıkları aylık gelir düzeylerine göre mesleğe yönelik tutumlarında, motivasyonlarında ve liderlik öz yeterliklerinde anlamlı farklılıklar gözlenmekte midir?
16. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının algıladıkları aile gelir düzeylerine göre mesleğe yönelik tutumları, motivasyonları ve liderlik öz yeterlikleri arasında anlamlı farklar mevcut mudur?

17. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının yaşadıkları yer bazında mesleğe yönelik tutumları, motivasyonları ve liderlik öz yeterliklerinde anlamlı farklar bulunmakta mıdır?
18. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre mesleğe yönelik tutumları, motivasyonları ve liderlik öz yeterliklerinde anlamlı farklar var mıdır?
19. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile öğretmen adayları arasında, mesleğe yönelik tutum, motivasyon ve liderlik öz yeterlik profilleri açısından anlamlı farklılıklar bulunmakta mıdır?
20. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutum, motivasyon düzeyleri ve liderlik öz yeterlik algıları üzerinde ne kadar etkili olduğu ve bu değişkenler arasındaki ilişkiler ne derece anlamlı olarak açıklanmaktadır?
21. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile öğretmen adaylarının liderlik öz yeterlilik algıları üzerinde, mesleğe yönelik tutum ve motivasyonun interaksiyonu ne ölçüde fark yaratmaktadır ve bu interaksiyon ile liderlik öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkiler ne derece anlamlı olarak açıklanmaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsanların mesleklerine yönelik psikolojik bakış açılarının hem bireysel hem de mesleki ve çevresel yönden birçok faktöre etkisi bulunmaktadır. Mesleki motivasyon, bireylerin üretkenliğini ve etkinliğini artırdığı için organizasyonların gelişiminde büyük bir rol oynamaktadır. Psikoloji araştırmalarındaki bulgulara paralel olarak, mesleki motivasyonun verimlilik kaybı seviyesinde önemli bir etken olduğu gösterilmiştir ve yüksek motivasyona sahip çalışanlar daha düşük verimlilik kaybı bildirmektedir (Lohela-Karlsson, Jensen & Björklund, 2022). Motivasyon, çalışanların zorlu görevlerde bile üretken kalmalarını ve görevleri başarıyla tamamlamalarını sağlar. İş yerinde üretkenliği ve sorumluluğu artırarak tükenmişliği azaltır ve iş ilişkilerini güçlendirir (Nor, Eliyana & Sridadi, 2023). Bireylerin çalışma motivasyonuna ilişkin iç görülerini genişletmek için araştırmacılar, bireylerin yetkinliğinin, özerkliğinin ve sosyal ilişkilerinin çalışma motivasyonları üzerindeki etkisini araştırmaktadırlar (Vo, Tuliao & Chen, 2022).

Meslek ortamında bireylerin motive olması halinde, olumlu bir tutum sergileme ve göreve coşku ve kararlılıkla yaklaşma olasılıkları daha yüksektir (Da Costa, Hirota & De Marco,

2015). Mesleğe yönelik tutum, çalışanların işlerine yönelik düşünce ve duygularının, iş performansları üzerinde etkili olduğunu ifade eder. Keyifli ve sürdürülebilir bir çalışma deneyimi için, mesleğe yönelik tutumun dengeli bir durumda olması önemlidir (Nugroho & Wahjoedi, 2023). Mesleğe yönelik tutum, çalışanların iş ortamına dair hislerini ve algılarını ifade eder ve örgütsel hedeflere bağlılık, engelleri aşma ve hedeflere ulaşma çabalarını etkiler (Abdalkrim & Elhalim, 2016). Ayrıca, çalışanların işyerine bağlılığı, olumlu tutumlara sahip olanların işyerindeki faaliyetlere daha fazla katılma eğiliminde olduğunu gösterir. Çalışanların tutumu, performansını doğrudan etkiler; bu nedenle, uygun şekilde ele alınmayan olumsuz tutumlar organizasyonun da durumunu riske atabilir (Ebube, Edwinah & Friday, 2022). Dolayısıyla meslek yaşantısında motivasyon ve tutum birbirini önemli ölçüde etkileyen kavramlardır. Bu doğrultuda, insanlarla sürekli etkileşim içerisinde bulunan ve çevresel faktörlerin büyük ölçüde etkili olduğu öğretmenlik mesleği, tutum ve motivasyon unsurlarıyla doğrudan ilişki içerisindedir. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları ve tutumları hem okul ortamında bulunan etmenleri hem de okul dışı etmenleri etkileyen bir unsurdur. Aynı zamanda tutum ve motivasyon düzeylerinin, öğretmenlerin liderlik edebilme yetilerini de etkilediği düşünülmektedir.

Bireyin liderlik yeteneğine olan inancının lider performansını geliştirebileceği öne sürülse de bu inancın liderliğin gerçek performansı üzerindeki etkileri henüz tam olarak netleştirilememiştir. Liderlik, liderin, astların ve bağlamsal faktörlerin karmaşık etkileşimiyle şekillenen dinamik bir süreçtir (Bergman, Gustafsson-Sendén & Berntson, 2021). Bireylerin performans düzeylerini etkileyen temel faktörler arasında liderlik türü ve kişisel motivasyon öne çıkmakta, bu unsurların etkisini açıklamaya yönelik teoriler ise bireylerin performans davranışlarını ve liderlik rollerine yönelimlerini anlamada önemli katkılar sağlamaktadır (Government of Newfoundland and Labrador, 2024). Liderlik ve motivasyon arasındaki etkileşim, bireylerin profesyonel performansını doğrudan etkileyen kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Benzer şekilde, liderlik ve tutum kavramlarının da birbirleriyle ilişkili olduğu ve karşılıklı etkileşim içerisinde bulunduğu görülmektedir. Liderin tutumu, duygular, inançlar ve çevresel faktörlerin etkisiyle şekillenmekte ve bu tutum, liderin davranışlarını ve karar alma süreçlerini belirlemektedir (P. S. Aithal & Aithal, 2019). Aynı zamanda, liderlerin davranış ve tutumlarının astların performansına göre değiştiği, astların tutum ve davranışlarının da liderin eylemleri üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Herold, 1977). Bu bağlamda, liderlik, motivasyon ve tutum arasındaki etkileşim, hem bireysel hem de kurumsal performansı artırmada kritik bir rol üstlenmektedir.

Özellikle öğretmenlik mesleği gibi insan ilişkilerinin ve çevresel faktörlerin yoğun olduğu bir alanda bu kavramların birlikte ele alınması, mesleki başarının sürdürülebilirliğini sağlamak ve eğitim süreçlerine katkı sunmak açısından büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının motivasyon ve tutum düzeylerine yönelik kapsamlı bir analizin gerçekleştirilmesi, söz konusu faktörlerin eğitim ortamlarına ve liderlik yeterliliklerine olan etkilerinin geçerli ve güvenilir yöntemlerle ölçülmesi, ayrıca farklı demografik değişkenler açısından betimlenmesi bilimsel açıdan önem taşımaktadır. Araştırmanın, öğretmenlik mesleği bağlamında motivasyon ve tutum kavramlarını ele alarak alana özgün bir katkı sunması beklenmektedir. Bu kapsamda elde edilen bulguların, eğitim çalışmalarına yön vererek öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki motivasyonlarını ve liderlik becerilerini geliştirmeye yönelik programların hazırlanmasına zemin oluşturacağı öngörülmektedir. Araştırma sonuçlarının, mevcut durumu ortaya koyarak eğitim alanında tutum ve motivasyon odaklı yeni stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlaması hedeflenmektedir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının ve motivasyonlarının, eğitim ortamı ile liderlik süreçlerine olan etkilerini görünür kılmak, bu faktörlerin eğitimdeki işlevselliğini artırmak ve bu konuda farkındalık oluşturmak açısından araştırmanın önemli bir değer taşıdığı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutum, motivasyon ve liderlik öz yeterliliklerini doğru bir şekilde ölçeceği varsayılmaktadır.
2. Katılımcıların uygulanan ölçekleri dürüst ve samimi bir şekilde yanıtladıkları kabul edilmiştir.
3. Seçilen örneklemin genel popülasyonu yeterince temsil ettiği ve araştırma bulgularının genellenebilirliğini sağladığı kabul edilmektedir.
4. İstatistiksel analiz yöntemlerinin veri setinin özelliklerine uygun olduğu ve geçerli sonuçlar vereceği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırmanın evreni yalnızca Türkiye'deki beden eğitimi ve spor öğretmenleri ve öğretmen adayları ile sınırlıdır.
2. Araştırmada kullanılan ölçekler, yalnızca gönüllü katılımcılar tarafından yanıtlanmıştır.
3. Araştırma, beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutum, motivasyon ve liderlik öz yeterliliklerini ölçen ölçeklerle sınırlıdır.
4. Araştırma bulguları, sadece uygulanan ölçeklerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Tutum: Tutum, bireylerin belirli bir fikir, nesne, kişi veya duruma yönelik geliştirdiği bakış açısı ve değerlendirme biçimini ifade eder. Genellikle, bir kişinin bu öğelere karşı sergilediği olumlu veya olumsuz tepkilerin eğilimini ve eğilimlerini yansıtır (Vargas-Sánchez vd., 2016).

Motivasyon: Motivasyon, bireylerin ve grupların belirli davranışları seçme ve bu davranışları sürdürme süreçlerini açıklamak amacıyla geliştirilmiş psikolojik bir yapıdır (McInerney, 2019). Aynı zamanda motivasyon, hedefe yönelik bir eylemi başlatma ve sürdürme nedenleri ve süreci olarak tanımlanır (Lei, 2021).

Liderlik: Liderlik, bir grup veya organizasyondaki faaliyetleri ve ilişkileri yönlendirme, yapılandırma ve kolaylaştırma amacıyla diğer bireyler üzerinde bilinçli ve kasıtlı bir etki uygulama süreci olarak tanımlanmaktadır (Zuo, 2023).

Özyeterlik: Öz yeterlilik, zorlu yaşam görevlerini başarıyla yerine getirme konusunda kişisel yeteneğe olan inançtır. Öz yeterlilik, bir kişinin çeşitli aktivitelerdeki duygularında, bilişlerinde, motivasyonel aktivitelerinde ve davranışlarında önemli bir rol oynar (Butler, 2013).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğretmen, Öğretmen Adayı, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni

Öğretmen, genellikle bir kişinin başka birine bilgi veya beceri aktarması olarak tanımlanır. Öğretme, hem bir sanat hem de bir bilim olarak kabul edilir. Sanat olarak, öğretmenin sınıfta öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak için yaratıcı ve sanatsal yeteneklerini vurgulaması gerekmektedir. Bilim olarak ise, hedeflere etkili bir şekilde ulaşmak için izlenmesi gereken mantıklı, mekanik veya prosedürel adımları kapsar (Rajagopalan, 2019). Öğretim, kişiler arası bir etkinlik olup, bir veya daha fazla öğrencide öğrenme ya da davranış değişikliği sağlamaya yönelik sözlü iletişime dayalı bir etkileşimdir ve bir süreç olarak kabul edilir (Mousapour, 2004). Öğretmenler, her okulun temel unsurlarından biridir ve etkili öğretim, okulun iyileştirilmesi için temel itici güçlerden biridir (Ko & Sammons, 2013). Özel anlamda eğitimci (öğretmen) kavramı ise, eğitim ve öğretim alanında çalışan, didaktik-metodik alanda profesyonel beceri ve uzmanlığa sahip olan, resmi bir öğretmenlik sertifikası bulunan, ve aynı zamanda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönlerden denge ve mükemmelliğe ulaşmaları için eğitim kurumlarındaki öğretme ve öğrenme faaliyetlerinde yer alan kişidir (Chasani, 2022).

Öğrenme ve öğretme süreçlerinin insanlık tarihi kadar eski olduğu düşünülürse, öğretmenlik mesleğinin de dünyanın en eski mesleklerinden biri olduğu söylenebilir. Öğretmenlik, yetişmekte olan nesilleri ailelerine, çevrelerine, milletlerine, devletlerine ve vatanlarına yararlı, yapıcı ve yaratıcı bireyler olarak yetiştirme sanatı olarak tanımlanır. Günümüzde yürürlükte olan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda da öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve buna bağlı yönetim görevlerini üstlenen özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmaktadır (Karataş, 2020). 1739 sayılı Milli Eğitimin Temel Kanunu'nun 43. Maddesi'ne göre, öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bu alanla ilgili yönetim

görevlerini üstlenen bir uzmanlık mesleği olarak tanımlanmıştır. Öğretmenler, bu görevlerini Türk Millî Eğitiminin amaç ve temel ilkelerine uygun şekilde yerine getirmekle sorumludurlar (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Öğretmen etkililiği genellikle öğrenci çıktılarına ve daha iyi öğrenci çıktılarını teşvik eden öğretmen davranışları ve sınıf süreçlerine odaklanarak ifade edilir. Araştırma kanıtlarına dayanan bu incelemeler, etkili öğretmenlerin öğretim hedefleri konusunda net olduklarını, müfredat içeriği ve bunu öğretme stratejileri konusunda bilgi sahibi olduklarını, öğrencilerine kendilerinden ne beklendiğini ve neden beklendiğini açıkça ilettiklerini göstermektedir (Ko & Sammons, 2013).

Öğretmen adaylığı, "oluş süreci: bir oluşum ve dönüşüm zamanı, kişinin ne yaptığına ve ne olabileceğine dair bir inceleme" olarak tanımlanır ve bu süreç, teknik bir uygulamadan ziyade profesyonel bir uygulama olarak kabul edilir. Schön'e göre, öğretmen adayları, kampüste öğrendikleri teorik bilgileri okul ortamında pratiğe dökmeye başlarlar ve bu süreç, bilginin teoriden pratiğe aktarılmasını sağlar. Öğretmeyi öğrenme, uzun vadeli ve karmaşık bir gelişim sürecidir. Bu süreçte, öğretmen adaylarının özsaygılarını artırmak, kişisel gelişimlerini desteklemek, mesleki bilgi ve kültürel farkındalıklarını geliştirmek gibi unsurlar temel bileşenler olarak öne çıkar (Richards, 2002; Can & Baştürk, 2018). 1739 sayılı Milli Eğitimin Temel Kanunu'nun 45. Maddesi, öğretmen adaylarının genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından sahip olması gereken niteliklerin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirleneceğini ifade etmektedir. Öğretmenler, bu niteliklere uygun olarak, öğretmen yetiştiren kurumlardan, akademilerden, üniversitelerin ilgili fakülte, enstitü ve bölümlerinden ya da Millî Eğitim Bakanlığı tarafından denkliği kabul edilen yurtdışı kurumlardan mezun olanlar arasından seçilir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Öğretmen yetiştirme süreci, lisans eğitiminden önce, öğrenci seçiminin ardından başlamalıdır ve bu sürecin en önemli aşamalarından biri, eğitim fakültelerinde nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesidir. Bu süreç, öğretmen adaylarının rehberlik edecekleri öğrencilere ve topluma entelektüel bireyler olarak katkıda bulunmalarını hedefleyerek, kapsamlı bir şekilde tasarlanmalıdır (Balcı, 2000; Lay vd., 2005).

2017 yılında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından yapılan 'Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının güncellenmesi çalışmaları, öğretmen adaylarının alan bilgisi, pedagoji bilgisi ve pedagojik alan bilgisi olmak üzere üç temel bilgi ve yeterlilik alanında donanımlı olarak mezun olmaları gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının alan bilgisi, öğretmenin öğreteceği konulara dair sahip olması gereken bilgiye işaret ederken,

pedagoji bilgisi, eğitim ve öğretime dair genel ilke ve yöntemleri içerir. Pedagojik alan bilgisi ise, öğretmenin konuyu nasıl daha anlaşılır hale getireceğini ve öğrencilere nasıl sunacağını bilmesini gerektirir (Karataş, 2020). Öğretmen adaylarının iyi öğretmenlerin niteliklerine ilişkin algılarının araştırılması, öğretmen hazırlama programlarının etkilerini değerlendirmek açısından önemlidir. Ancak, öğretmen adaylarının "iyi" ya da etkili öğretmenleri yalnızca öğrenci çıktıları açısından değerlendirmeleri beklenirken, bazı araştırmalar bu beklentinin tam olarak karşılanmadığını göstermektedir (Fajet vd., 2005). Öğretmen adaylarının farklılıklara ilişkin inançları, sınıflarda bir topluluk hissi yaşadıklarında, yapılandırmacı ve kültüre duyarlı öğretimi model alan eğitmenlerden eğitim aldıklarında ve farklı alan deneyimlerine katıldıklarında gelişmektedir (Akiba, 2011). Sonuç olarak, öğretmen adaylarının geçmiş, gelecek ve anlık öğretimsel yaşantıları ile pedagojik deneyimleri üzerine derinlemesine düşünmeleri, onların sorgulama yapma, öz değerlendirme ve eleştirel düşünme yetilerini geliştirmeleri açısından önemlidir (Radmard & Soysal, 2021).

Beden eğitimi, öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve sosyal refahını destekleyen eğitim müfredatının temel bileşenlerinden biridir. Sadece akademik bir ara olmanın ötesinde, bireylerin sağlıklı yaşam alışkanlıkları geliştirmelerine ve temel yaşam becerileri kazanmalarına katkı sağlayan kapsamlı bir eğitim alanı olarak değerlendirilmektedir (Narayana, 2024). Beden eğitimi ve spor öğretmeni de yalnızca fiziksel becerileri öğreten bir eğitmen değil, aynı zamanda öğrencilerin sağlıklı yaşam alışkanlıkları kazanmasını sağlayan bir rehber ve rol modeldir. Beden eğitimi ve spor öğretmeninin temel sorumluluklarından biri, tüm öğrencileri sağlık odaklı fiziksel aktivitelere dahil etmenin yaratıcı yöntemlerini geliştirmektir. Bu yaklaşım, öğrencileri fiziksel aktiviteye teşvik ederek uzun vadede sağlıklı yaşam alışkanlıkları kazanmalarına ve genel refahlarının artırılmasına katkı sağlayabilir (Stidder, 2023). Ancak, bu sürecin etkili olabilmesi için öğretmenlerin yalnızca fiziksel aktiviteleri teşvik etmekle kalmayıp, öğrencilerin bireysel potansiyellerini ve önkoşullarını değerlendirerek onlara rehberlik etmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, beden eğitimi ve spor öğretmenleri spor anlayışlarını ve değerlerini öğrencilere yansıtarak hem fiziksel gelişimi desteklemeli hem de öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamalıdır. Dolayısıyla, beden eğitimi ve spor öğretmenleri hem fiziksel hem de pedagojik açıdan öğrencilere rol model olma sorumluluğunu taşımaktadır (Schnitzius vd., 2019). Ulusal Spor ve Beden Eğitimi Derneği'ne (NASPE) göre nitelikli beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin temel özellikleri şunlardır:

- Standartlara dayalı eğitim: Öğretmenler, NASPE'nin belirlediği beceri, bilgi ve değerlere sahip olmalı ve Beden Eğitimi Öğretmeni Eğitimi programları aracılığıyla mesleğe hazır hale getirilmelidir. Bu programlar, öğretmen adaylarına pedagojik ve içerik bilgisi kazandırmanın yanı sıra, çeşitli saha deneyimleri sunarak öğretim süreçlerine hazırlıklarını desteklemelidir.
- Ulusal standartlara uygun öğretim: Nitelikli beden eğitimi öğretmenleri, ilkokuldan lise düzeyine kadar olan beden eğitimi müfredatını ulusal standartlara dayandırır. Bu sayede, öğrencilerin fiziksel aktiviteye yönelik beceri ve bilgilerini geliştirmelerini sağlamak amacıyla çeşitli öğretim stratejileri uygularlar.
- Yüksek öğrenme beklentileri ve etkili öğrenme ortamı oluşturma: Öğretmenler, psikomotor, bilişsel ve duyuşsal alanlarda yüksek öğrenme hedefleri belirleyerek öğrencilerin fiziksel ve akademik gelişimini destekleyen bir sınıf ortamı oluştururlar. Ders planlaması ve uygulamaları, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştıracak uygun etkinlikleri içermelidir.
- Ölçme ve değerlendirme sürecinin entegrasyonu: Öğretmenler, öğretim-öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak düzenli biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmeler yapar. Bu değerlendirmeler, öğrencilerin ilerlemesini izlemeye ve müfredatta gerekli düzenlemeleri yapmaya olanak tanır.
- Profesyonellik ve etik davranış: Nitelikli beden eğitimi öğretmenleri, öğrenciler, meslektaşlar, yöneticiler ve toplum üyeleriyle olumlu etkileşim kurarak profesyonellik sergiler. Aynı zamanda, beden eğitiminin eğitimdeki önemini vurgulayarak liderlik rolleri üstlenir ve fiziksel aktivitenin sağlıklı yaşam üzerindeki etkisini topluma aktarmaya yönelik çalışmalar yürütürler.
- Yansıtıcı öğretim anlayışı: Öğretmenler, öğretim uygulamalarını, müfredatlarını ve değerlendirme yöntemlerini sürekli olarak gözden geçirerek mesleki gelişimlerini sürdürürler. Alanlarındaki güncel gelişmeleri takip etmek ve meslektaşlarıyla iş birliği yapmak amacıyla atölyelere, konferanslara ve araştırmalara katılım sağlarlar. Ayrıca, profesyonel beden eğitimi organizasyonlarına üye olup, genellikle bu organizasyonlarda aktif roller üstlenirler (National Association for Sport and Physical Education, 2007).

Bu önemli niteliklere sahip beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin var olabilmesi için öğretmen adaylarının eğitim süreci de büyük önem taşımaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretmen adayları, okul beden eğitimi sisteminin önemli bir parçası olup, öğrenci fiziksel

aktivitesinin artırılması ve beden eğitimi derslerinin kalitesinin yükseltilmesi açısından kritik bir rol üstlenmektedir. Beden eğitimi, hem eğitim hem de fiziksel sağlık açısından küresel ölçekte önemli bir alan olarak değerlendirilmekte, öğretmen eğitimi ise bu sürecin temel unsurlarından biri olarak öne çıkmaktadır (Zhou, 2024). Türkiye'de beden eğitimi ve spor öğretmeni eğitim süreci ise Cumhuriyet öncesinde Selim Sırrı Tarcan ile başlamış, 1932'de Gazi Eğitim Enstitüsü'nde Beden Eğitimi Bölümü'nün açılmasıyla kurumsallaşmıştır. 1982'de Yükseköğretim Kurulu'nun kurulmasıyla Eğitim Enstitüleri ve Gençlik ve Spor Akademileri, üniversitelerin ilgili fakülteleri bünyesinde Beden Eğitimi ve Spor Bölümleri olarak yeniden yapılandırılmış, 1992'de ise Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları açılarak çağdaş spor eğitimi anlayışına dayalı kurumsallaşma pekiştirilmiştir (Sunay, 1998). Bu kurumsal dönüşümler, beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştirme sürecinin daha sistemli hale gelmesini sağlarken, eğitim programlarının öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini geliştirecek şekilde yapılandırılmasını da gerekli kılmıştır. Beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştiren yükseköğretim kurumları, öğretmen adaylarının gerekli yeterlikleri kazanmalarını sağlamalı ve mevcut beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yönelik sürekli destek sunmalıdır (Ünlü & Aydos, 2010). Öğretmen yetiştirme sürecinin yalnızca başlangıç aşamasıyla sınırlı kalmaması, meslek hayatı boyunca devam eden bir gelişim süreci olarak ele alınması gerekmektedir. Bu bağlamda, insan hakları ve kapsayıcı eğitim ilkelerine dayanan yüksek kaliteli öğretmen eğitimi, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini artırmada temel bir unsur olup, ulusal ve bölgesel yeterlilik standartları çerçevesinde beden eğitimi ve spor öğretiminin etkinliğini artıracak şekilde yapılandırılmalıdır (McLennan & Thompson, 2015).

Beden eğitimi ve spor öğretmeni olma motivasyonu ise genellikle bireylerin kendi beden eğitimi deneyimlerinden kaynaklanmaktadır. Beden eğitimi derslerinden keyif almak, bu alanda başarılı olmak, bilgi ve sevgiyi aktarma isteği ile gençlerle çalışmaya duyulan ilgi, öğretmen adaylarını bu mesleğe yönlendiren temel faktörlerdir (Capel, 2002). Ancak, öğretmen adaylarının motivasyonlarını sürdürebilmeleri ve mesleklerine uyum sağlayabilmeleri için yalnızca bireysel ilgi yeterli değildir; mesleğin gereklilikleri doğrultusunda sürekli gelişim göstermeleri beklenmektedir. Bu doğrultuda, günümüzde beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden yalnızca ders yönetimi değil, öğrenci gelişimini destekleme, sportif etkinlikleri organize etme ve okul toplumu ile etkili iletişim kurma gibi geniş roller üstlenmeleri beklenmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlik formasyonu hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimlerde güncellenerek çağdaş gerekliliklere uygun hale

getirilmelidir (Ünlü & Aydos, 2010). Bu kapsamda, nitelikli beden eğitimi derslerinin sunumu doğrudan iyi yetişmiş öğretmenlere bağlı olduğundan, öğretmen eğitimi sistemlerinin düzenli olarak gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi politika önceliği haline gelmelidir. Özellikle, hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmen eğitiminin iyileştirilmesi hedeflenmeli ve ilkokul ile temel eğitim düzeyinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki gelişimleri üzerinde daha fazla durulmalıdır (McLennan & Thompson, 2015). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin niteliğini artırmaya yönelik sürekli güncellenen öğretim süreçleri ve hizmet içi eğitimler, hem öğrencilerin fiziksel ve zihinsel gelişimini destekleyecek hem de toplumda sağlıklı yaşam kültürünün yaygınlaşmasına katkı sağlayacaktır.

2.2. Motivasyon Kavramı ve Motivasyonun Özellikleri

Motive terimi Latince hareket etmek anlamına gelen bir kökten gelmektedir (Cheng & Yeh, 2009). Motivasyon Latince moveo kelimesinden gelir ve hareket ettirmek, karıştırmak, kışkırtmak veya etkilemek anlamına gelir (Usher & Morris, 2012). Atkinson motivasyonu "eylemin yönü, canlılığı ve sürekliliği üzerindeki güncel (anlık) etki" olarak tanımlarken, Vroom "kişiler tarafından yapılan seçimi yöneten bir süreç" olarak tanımlar (Steers, Mowday & Shapiro, 2004). Motivasyon, insanları amaçlanan işi yapmaya yönlendiren bir dürtüdür (organizmayı bir hedefe doğru hareket ettirebilen, organizma içindeki bir durum) (Islam, 1999). Bir veya birden çok insanı, belirli bir yöne (gaye ve amaca) doğru devamlı şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamıdır (Ergül,2005). Motivasyon, belirli davranışları ortaya çıkaran, kontrol eden ve sürdüren bir süreci ifade eden bir terimdir. Bireyin davranışının doğasını, davranışın gücünü ve davranışın kalıcılığını etkileyen bir grup olgudur (Rani & Lenka, 2012). Genel anlamda motivasyon, davranışı teşvik eden, yönlendiren ve sürdüren güçlerle ilgilidir. İnsanları harekete geçiren, bu eylemlerin yönlendirildiği hedefleri belirleyen ve bu hedeflerin takip edildiği gücü ve ısrarı etkileyen şeydir (Wright, 1991).

Motivasyon, hedefe yönelik faaliyetleri teşvik eden ve sürdüren süreçleri ifade eder. Motivasyonel süreçler, seçim, çaba, sebat, başarı ve çevresel düzenleme gibi sonuçlara yol açan kişisel/içsel etkilerdir (Schunk & DiBenedetto, 2020). Aynı zamanda motivasyon sorulara cevap verir: İnsanlar neden hareket eder? Neden belirli bir şekilde davranırlar? Davranışlarına neden devam ederler veya neden son verirler? Motivasyon, davranışın başlatılması, yoğunluğu ve sürekliliğinden sorumlu süreç olarak tanımlanabilir. Güdüler,

belirli etkiler veya eylemler (eylemsizlik dahil) üreten nedenlerdir (Usher & Morris, 2012). Bir güdü, bir şeyi yapma nedenidir. Motivasyon, davranışın gücü ve yönü ile insanların belirli şekillerde davranmalarını etkileyen faktörleri ifade eder. İnsanlar, bir eylemin bir hedefe ulaşmaya ve ihtiyaçlarını ve isteklerini karşılayan bir ödüle götüreceğine inandıklarında motive olurlar. Motivasyon terimi, bireylerin sahip olduğu hedeflere, bireylerin hedeflerini seçme şekillerine ve başkalarının davranışlarını değiştirme yollarına farklı şekillerde atıfta bulunabilir. Locke ve Latham, motivasyon kavramının, eyleme iten içsel faktörler ve eyleme teşvik olarak işlev görebilen dışsal faktörler olduğunu gözlemlemişlerdir (Armstrong, 2014). Arnold vd., (1991) tarafından tanımlandığı gibi motivasyonun üç bileşeni şunlardır:

1. Yön – bir kişinin ne yapmaya çalıştığı.
2. Çaba – bir kişinin ne kadar çaba gösterdiği.
3. Israr – bir kişinin ne kadar süre denemeye devam ettiği.

İyi motive olmuş insanlar, pozitif isteğe bağlı davranışlarda bulunurlar – yani çaba göstermeye karar verirler. Bu tür insanlar kendilerini motive edebilirler ve bu motivasyon onları doğru yöne götürüyorsa, bu en iyi motivasyon şeklidir. Ancak, işin kendisinden, liderlik kalitesinden ve çeşitli tanıma ve ödül biçimlerinden gelen ek motivasyon, kendini motive etmeye eklenir ve insanların yeteneklerini en iyi şekilde kullanmalarına ve iyi performans göstermelerine yardımcı olur (Armstrong, 2014).

Motivasyon, enerji, yön, süreklilik ve aktivasyon gibi unsurlarla ilgilenir ve biyolojik, bilişsel ve sosyal düzenlemelerin merkezinde yer aldığı için psikolojide önemli ve uzun süreli bir konu olarak kabul edilir. Gerçek dünyada motivasyonun değeri, ürettiği sonuçlardan kaynaklanır. Her ne kadar motivasyon tekil bir yapı olarak ele alınsa da, insanların çok farklı faktörlerle harekete geçtiği ve çeşitli deneyim ve sonuçlar ürettiği gözlenmektedir (Ryan & Deci, 2000). Motivasyonun iki temel özelliği vardır. Birincisi, motivasyonun kişiye özgü olmasıdır; bir kişiyi motive eden unsur, bir başkasını motive etmeyebilir. İkincisi ise, motivasyonun yalnızca insan davranışları ve hareketlerinde gözlemlenebilmesidir. Yani, bir kişinin motive olup olmadığı, davranışlarından anlaşılabilir ve bu davranışlar, kişinin içsel durumunu yansıtır (Koçel, 2005, akt. Ünsar, İnan & Yürük, 2010). Motivasyonun özellikleri arasında kişisel ihtiyaçlar ve isteklerin rolü, bu ihtiyaçların kültür ve duygusal yapı tarafından şekillendirilmesi ve motivasyonun amaca yönelik olması

yer alır (M. F. Haque, Haque & Islam, 2014). Motivasyonun temel özellikleri ise şu şekilde sıralanabilir;

1. Motivasyon bireysel bir olgudur.
2. Bir kişiyi motive eden durum, başka bir kişiyi motive etmeyebilir.
3. Motivasyon, insan davranışlarıyla gözlemlenebilir.
4. Yöneticiler çalışanlarını iyi tanımalıdır.
5. Hangi durumlarda nasıl motive olacaklarını bilmelidir.
6. Yöneticiler motivasyonu etkileyebilir, ancak kontrol edemez.
7. Motivasyon bilinçli bir şekilde yapılmalıdır.
8. İhtiyaçlar gözlenebilir olmalıdır.
9. Çalışanların ihtiyaçları, istekleri ve arzuları iyi analiz edilmelidir.
10. Bazı durumlarda, bu faktörler farkında olmadan da motive edici olabilir (Yıldırım, 2006, akt. Güven, 2023).

İnsanlar bir faaliyete değer verdikleri için veya güçlü bir dış zorlama altında oldukları için motive olabilir, hatta menfaat veya rüşvetle harekete geçirilebilirler. Bir eylemi kişisel bağlılık veya gözetlenme korkusuyla gerçekleştirebilirler. İçsel motivasyon ile dışsal baskı arasındaki bu zıtlıklar evrenseldir ve bireylerin kendilerinin ve başkalarının davranışlarını anlamlandırmalarında temel bir boyut oluşturur. Otantik motivasyona sahip bireyler ile yalnızca dış kontrol altında hareket eden bireyler karşılaştırıldığında, birincilerin daha fazla ilgi, heyecan ve güven gösterdiği; bunun performans, sebat ve yaratıcılık olarak yansıdığı belirtilmiştir (Ryan & Deci, 2000). Motivasyonun işgören açısından önemi çeşitli özelliklerle açıklanabilir (Kırçı, 2007):

- Motivasyon, bireyin kişisel ihtiyaçları, istekleri ve dürtülerinden kaynaklanarak davranışta bulunma isteği yaratır.
- Bireyin ihtiyaç ve istekleri, toplumun kültürü ve kişinin duygusal yapısıyla şekillenir.
- Kişisel eğitim durumu ve yetenekler, çalışma kapasitesinin tam kullanımıyla motivasyonu etkiler.
- Motivasyon, belirli bir amaç veya ödüle yöneliktir.
- Bir ihtiyaç tatmin edildiğinde, motivasyon için yeni bir ihtiyaç ortaya çıkar.

- Aynı güdüler farklı davranışlara yol açabilir.

2.3. Motivasyon Türleri

Motivasyonun türleri teorilerle desteklenmiş ve açıklanmıştır. Motivasyonun türleri genel olarak iki ana başlık altında incelenmektedir. Bunlar içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olarak sınıflandırılmıştır. Deci ve Ryan'ın (1985) Öz Belirleme Teorisinde içsel ve dışsal motivasyon, eylemlerin nedenlerine veya hedeflerine göre ayrılan temel kavramlar olarak yer alır (Zhao, 2012). Öz-belirleme teorisine göre, içsel motivasyon, bireylerin bir etkinliği kendi doğasından dolayı, yani keyifli veya tatmin edici olduğu için yapması anlamına gelir. Dışsal motivasyon ise, bir etkinliğin başka bir değerli sonuca ulaşmak için yapılmasını ifade eder (Norvilitis, Reid & O'quin, 2022). İçsel motivasyon, bireyin yalnızca faaliyetin kendisinden aldığı keyif ve tatminle harekete geçmesini ifade eder; yani birey, dışsal ödüller olmaksızın bir görevi sadece ilginç veya anlamlı bulduğu için yapar (Kumar, 2020). Araştırmalar, içsel motivasyonun çalışanların performansını artırdığını ve onların daha yaratıcı, verimli ve kavramsal düşünme becerilerine sahip olmalarını sağladığını göstermiştir. İçsel olarak motive olan bireyler, işlerine daha fazla enerjiyle bağlanır ve bu süreçte içsel bir tatmin yaşarlar (Delaney & Royal, 2017). Dışsal motivasyon, bireyin dışındaki ödül veya ceza gibi teşvik unsurlarına dayanır. Bu tür motivasyonda birey, genellikle kendi tercih etmediği bir görevi, dışsal bir ödül veya cezadan dolayı yerine getirir (Kumar, 2020). Dışsal motivasyon ise etkinliğin kendisinden ziyade elde edilecek faydaya odaklanır ve bireyleri dışsal ödüller aracılığıyla yönlendirir. Dışsal motivasyonun etkili olabilmesi için bireylerin ödül sistemini ve başarı kriterlerini net bir şekilde anlamaları önemlidir (Delaney & Royal, 2017). Araştırmalar, genellikle bu iki motivasyon türünü bağımsız olarak incelemektedir (Norvilitis, Reid & O'quin, 2022). İçsel ve dışsal motivasyon ayrımı, motivasyon kaynaklarının anlaşılmasını kolaylaştırır (Zhao, 2012). İçsel ve dışsal motivasyon detaylı şekilde açıklanmıştır:

İçsel Motivasyon: 20. yüzyılın başlarında motivasyon tanımları çeşitlilik göstermekteydi. Woodworth, motivasyonun içsel dürtülerden kaynaklandığını savunurken, Thorndike ve Watson dışsal uyarıcıların etkisini vurgulamışlardır. Hull'un dürtü teorisi, davranışları biyolojik ihtiyaçlara dayandırmasına rağmen bazı durumları açıklamakta yetersiz kalmıştır. Bu eksiklikler, denge arayışı, merak ve keşif yoluyla motivasyonu açıklayan içsel motivasyon teorilerinin gelişimine zemin hazırlamıştır (Morris vd., 2022). Öz-belirleme

teorisi bireylerin yetkinlik, başarı ve özerklik ihtiyaçlarının içsel motivasyona yönlendirdiğini öne sürer. Bu teoriye göre, bireyler bir görev sırasında özerkliklerini algıladıklarında içsel motivasyonları artar. Bu modeller, içsel motivasyonun, bireyin algıladığı özerklik ve başarı duygusuyla bağlantılı olduğunu vurgular (Morris vd., 2022). İçsel motivasyon, bireylerin yenilik arayışı, kapasitelerini genişletme, keşfetme ve öğrenme eğilimlerini yansıtan temel bir olgudur. Bu motivasyon türü, bireylerin çevrelerini anlamaya ve kendi kapasitelerini geliştirmeye yönelik doğal bir merak ve ilgiden kaynaklanır (Ryan & Deci, 2000). İçsel motivasyon, bireyin yaptığı işin kendisi tarafından ilgi çekici, zorlayıcı ve tatmin edici bulunması durumunda ortaya çıkar. Kişi, bir aktiviteden sadece zevk almak, onu keşfetmek, öğrenmek veya potansiyellerini gerçekleştirmek amacıyla motive olur (Irojiogu & Weleva, 2019). Bu motivasyon türü, bireylere özerklik, başarı ve gelişim fırsatları sunulduğunda ve becerilerini kullanma imkânı verildiğinde artar. İçsel motivasyon, kişinin yaptığı işin kendisinden doğar ve dışsal ödüllerle sağlanmaz (Armstrong, 2014).

İçsel motivasyon, iki ana yöntemle ölçülür. İlk olarak "serbest seçim" ölçümünde, katılımcılar bir göreve ödüllü veya ödülsüz olarak katılır ve deney sonunda göreve kendi istekleriyle devam etmeleri, içsel motivasyon düzeylerini gösterir. İkinci yöntem ise, katılımcıların faaliyete duydukları ilgi ve aldıkları zevki öz raporlar aracılığıyla belirtmelerine dayanır. Deneylerde göreve özgü, saha çalışmalarında ise daha genel anketlerle uygulanır. Bu yöntemler, içsel motivasyonun farklı görevlerde ve ortamlardaki ifadesini anlamada yaygın olarak kullanılır (Ryan & Deci, 2000). Deci ve Ryan'ın Bilişsel Değerlendirme Teorisi, içsel motivasyonu etkileyen sosyal ve çevresel faktörleri inceleyerek, bireylerin bu doğal eğilimlerini hangi koşullarda ifade edebildiğini açıklar. Teoriye göre, içsel motivasyon, bireyin kendini ifade etmesine olanak tanıyan koşullar sağlandığında gelişir. Bu koşulları anlamak, insan doğasının olumlu yönlerinin serbest bırakılması için önemlidir (Ryan & Deci, 2000). İçsel motivasyonu artırmak için ise iş tasarımında bazı özelliklere dikkat edilmesi önerilir. Bu özellikler arasında beceri çeşitliliği, görevin bir bütünlük oluşturması, görevin başkaları üzerindeki etkisi, bireyin özerkliği ve düzenli geri bildirim sağlanması yer alır. Yöneticilerin, çalışanlara özerklik tanıması, ustalık geliştirme fırsatları sunması ve işin amacını netleştirmesi içsel motivasyonu destekleyen adımlar olarak görülmektedir (Armstrong, 2014).

Dışşal Motivasyon: Dışsal motivasyon, hedef ve eylem odaklı modellerle açıklanırken, bu motivasyon türüne dair önemli teorik katkılar yapılmıştır. İlk dışsal motivasyon modelleri, bireyin hedefe ulaşma beklentisinin eylemlerini nasıl şekillendirdiğine odaklanarak, çevresel

faktörlerle birlikte bireyin içsel durumunu ve hafızasını da dikkate almıştır. Ancak bu modeller, dışsal ödüllerin öğrenme ve motivasyon üzerindeki etkilerini tam anlamıyla açıklayamamıştır (Morris, 2022). Deci ve Ryan (2000), Öz Belirleme Teorisi kapsamında ise, dışsal motivasyonun türlerini ve bu tür motivasyonların içselleştirilmesini ele alan Organizma Bütünleşme Teorisi'ni geliştirmiştir. Bu teori, bireylerin davranışlarını ne derece kendi kendine belirlenmiş bir şekilde gerçekleştirdiğini gösteren bir süreklilik modeli sunar (Ryan & Deci, 2000). Dışsal motivasyon bireyin bir işi dışarıdan gelen ödüller veya teşvikler doğrultusunda yapmasını ifade eder. Bu tür motivasyon, kişinin dışından gelen somut ödüller (örneğin, para, maaş, ikramiye) veya psikolojik ödüller (örneğin, sosyal onay arama, başarısızlıktan kaçınma) için harekete geçmesiyle ortaya çıkar (Irojiogu & Weleva, 2019).

Dışsal motivasyonla harekete geçen bireyler, genellikle belirli bir hedefe ulaşmak için ödül veya fayda elde etmek amacıyla çalışırlar. Örneğin, yöneticiler çalışanlarını hedeflere ulaşmaya teşvik etmek amacıyla parasal ödüller veya primler kullanabilir; eğer bu ödüller yetersiz kalırsa, olumsuz motivasyon unsurları olarak korku ya da cezalandırma kullanılabilir (Irojiogu & Weleva, 2019). Fakat yine de dışsal motivasyon, bireyin görevi keyifle yerine getirmediği anlamına gelmez, ancak göreve duyulan ilgi düşük olsa bile dışsal ödüller bireyin çabasını artırabilir. Bu tür motivasyon, davranışın ödüllendirilmesi fikrine dayanır. Birey, belirli bir eylemi gerçekleştirdiğinde veya bir hedefe ulaştığında ödüllendirileceğini bilerek çaba harcar (Kumar, 2020). Dışsal motivasyonlar genellikle anında ve güçlü bir etkiye sahiptir, ancak uzun vadede kalıcılığı olmayabilir. Dışsal motivasyon, insanları belirli bir yönde harekete geçirebilir, ancak etkisi çoğunlukla dışsal teşviklerin varlığına bağlıdır. Dışsal motivasyonun kısa vadeli sonuçlar sağlama potansiyeline karşın, iş hayatında içsel motivasyonun daha derin ve uzun vadeli bir etkiye sahip olma olasılığı daha yüksektir (Armstrong, 2014).

Dışsal motivasyon, bir faaliyetin kendisi yerine sonuçları için yapılması anlamına gelir ve bu yönüyle içsel motivasyona zıt gibi görünse de her zaman özerklikten yoksun değildir (Ryan & Deci, 2000). Öz Belirleme Teorisi, dışsal motivasyonun özerklik derecesinin farklılaşabileceğini belirtir. Örneğin, bir öğrenci, ödevini yalnızca ebeveyn baskısından kaçınmak için yapıyorsa dışsal motivasyonludur; ancak kariyer hedefleri doğrultusunda değerli bulduğu için yapıyorsa da dışsal motivasyonludur, ancak bu durumda bir özerklik duygusu söz konusudur. Her iki durumda da dışsal motivasyon vardır, ancak özerklik düzeyi ve motivasyonun kaynağı farklıdır (Ryan & Deci, 2000). Teşvik motivasyonuna dayalı eylem odaklı yaklaşımlar ise, dışsal hedeflerin bireylerde yaklaşma veya kaçınma

davranışlarını tetiklediğini öne sürerken içsel motivasyonu göz ardı eder. Bu yaklaşım, bireylerin davranışlarının tekrarlanarak dışsal ödüllere bağımlı hale gelmesine ve hedeflerden uzaklaşmalarına yol açabilir (Morris, 2022).

2.4. Motivasyon Teorileri

İnsan motivasyonunu anlamaya yönelik en eski yaklaşımlar Yunan filozoflarının zamanına dayanır ve davranışta temel itici güç olarak hedonizm kavramına odaklanır. Bu ilke daha sonra 17. ve 18. yüzyıllarda John Locke ve Jeremy Bentham gibi filozofların çalışmalarında rafine edilmiş ve daha da geliştirilmiştir. 20. yüzyılın ortalarında davranış bilimcileri alana girmiş ve motivasyonun 'içerik' veya 'ihtiyaçlar' teorisini geliştirmeye başlamışlardır. Beklenti teorisi gibi temel süreç teorileri 1960'lı ve 70'li yıllarda ortaya çıkmış olsa da, pekiştirme süreç teorisinin ilk formülasyonu 1911'de gerçekleşmiştir (Armstrong, 2014). Motivasyon, kişisel ihtiyaçların ve isteklerin karşılanması yoluyla oluşur ve bireyin davranışlarına yansır. Çalışanların motivasyonunu artırmak için uygun teoriler geliştirmek, örgütsel hedeflere ulaşmada kritik öneme sahiptir. Maslow, Herzberg ve Vroom gibi teorisyenlerin motivasyon teorileri, bu alandaki çalışmalara temel oluşturmuştur (M. F. Haque, Haque & Islam, 2014).

Farklı dönemlerde geliştirilen motivasyon teorileri, çalışan motivasyonunun nasıl sağlanabileceğini çeşitli açılardan ele almıştır. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi ve Herzberg'in Motivasyon/Hijyen teorisi gibi temel yaklaşımlar, Beklenti Teorisi gibi çağdaş teorilere temel oluşturmuştur. Motivasyon teorileri, performansın tanımlanması ve değerlendirilmesi konusunda ortak bir zemine sahiptir. Ayrıca, çalışma koşulları, ödül sistemleri ve çalışan yeteneklerinin uygun şekilde kullanılması, tüm motivasyon yaklaşımlarının temel unsurlarını oluşturur (M. F. Haque, Haque & Islam, 2014). Eğitim literatüründe incelenen beş temel motivasyon teorisi ise, öz belirleme teorisi, beklenti teorisi ve beklenti-değer modeli olmak üzere üç teorik çerçeveden türetilmiştir. Öz belirleme teorisi, içsel motivasyonu ele alarak bireylerin tatmin ve zevk aldıkları davranışları tercih ettiklerini savunur. Beklenti teorisi, öğrenme, transfer ve beklenti motivasyonunu içerir ve bireylerin davranışlarına yönelik motivasyonlarını değerlilik, araçsallık ve beklenti bileşenleri üzerinden açıklar. Beklenti-değer modeli, öğrenen motivasyonunu açıklamak için kullanılır ve üç bileşenden oluşur: beklenti, değer ve duyuşsal bileşen (Bauer, Orvis, Ely & Surface, 2016). Araştırmacıların büyük bir çoğunluğu yetişkin motivasyon teorisini kapsam ve süreç olarak iki geniş kategoriye ayırmaktadır. Kapsam teorileri geleneksel olarak insan

motivasyonunun kaynağı olarak tanımlanırken, süreç teorileri daha pratik normatif stratejileri ve motivasyonlu davranış kazanmaya yönelik modelleri temsil etmektedir (Barbuto Jr, 2006).

Tablo 1

Motivasyon Teorilerinin Özeti

Kategori	Teori	Teori Özeti	Sonuçları
Araçsallık	Taylorizm - Taylor (1911)	Bir şeyi yaparsak, bir şey elde ederiz. İnsanlar, ödüllerin ve cezaların performanslarıyla doğrudan ilişkili olduğuna inandıkları sürece motive olurlar.	İnsanları teşvik etmenin kaba bir yolu olarak görülür. Performansa dayalı ücret genellikle bu şekilde uygulanır, ancak bu nadiren etkili olur.
Kapsam veya İhtiyaçlar	Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi - Maslow (1954)	İhtiyaçlar hiyerarşisi: fizyolojik, güvenlik, sosyal, saygınlık, kendini gerçekleştirme. Daha düşük bir ihtiyaç seviyesi tatmin edilse bile, daha yüksek bir seviyede olana yönelme eğilimi vardır.	Motivasyonu etkileyen çeşitli ihtiyaçlara odaklanır. Bir hiyerarşinin pratik bir önemi olmadığı fikrini taşır.
	ERG - Alderfer (1972)	Hiyerarşik olmayan bir teori olup üç temel ihtiyacı tanımlar: varoluş, ilişkiler ve büyüme.	Daha basit ve daha inandırıcı bir ihtiyaç kategorilendirmesi sunar.
	Başarı Motivasyonu - McClelland (1961)	Yöneticiler için üç temel ihtiyacı belirlemiştir: başarı, bağlılık ve güç. Bunlar içinde başarı en önemlisidir.	Başarının bir motivasyon faktörü olarak önemini vurgular.
	İki Faktör Teorisi - Herzberg (1957, 1966)	İş tatmini üzerinde iki grup faktör etkili olur: İşin kendisiyle ilgili olanlar ve çalışma koşulları gibi dış faktörler. Bu iki faktörün yarattığı etkiler farklıdır.	Motivasyonun farklı boyutlarını anlamada önemli bir katkı sunar.
	Öz-belirleme - Deci ve Ryan (2000)	Bireyler üç temel hedef için motive olurlar: yetkinlik, özerklik ve ilişkiler.	İhtiyaçların basit ve alternatif bir sınıflandırmasını sunar.
Süreç	Pekiştirme - Thorndike (1911), Skinner (1953)	Deneyim kazandıkça, belirli eylemlerin istenen sonuçları doğurduğu ve tekrarlandığı fark edilir.	Etkili davranışları pozitif olarak pekiştiren geri bildirim sağlar.
	Beklenti - Vroom (1964), Porter ve Lawler (1968)	Motivasyon, çabanın ödüllerle sonuçlanacağına ve bu ödüllerin değerli olduğuna inanmaya dayanır.	Çaba ve ödül arasında bir bağ olması gerektiğini vurgular.
	Hedef Belirleme - Latham ve Locke (1979)	Belirlenmiş ve üzerinde anlaşılan hedefler motivasyonu artırır ve performansı geliştirir.	Yönetim ve öğrenme geliştirme uygulamalarını etkiler.
	Eşitlik - Adams (1966)	İnsanlar adil muamele gördüklerinde daha iyi motive olurlar; haksızlık algısı olduğunda motivasyon düşer.	Adil ödüllendirme ve işe alım uygulamaları gerektirir.
	Sosyal Öğrenme - Bandura (1977)	Pekiştirme ve kişisel değerlerin öğrenme üzerindeki etkisini vurgular.	Beklentiler ve bireysel hedefler ile pekiştirme arasındaki bağlantıyı vurgular.
	Bilişsel Değerlendirme - Deci ve Ryan (1985)	Dışsal ödüller, içsel motivasyonu azaltabilir.	Finansal olmayan ödüllerin önemini vurgular; bu teorinin sonuçları tartışmalıdır.

*Kaynak: Armstrong, M. (2014). *Armstrong's handbook of human resource management practice* (13th Ed.). London: Kogan.

2.4.1. Araçsallık Teorileri

Araçsallık teorisi, Taylor'un 1911'de geliştirdiği bilimsel yönetim yöntemlerine dayanmaktadır (Armstrong, 2014). Frederick Winslow Taylor, 19. yüzyılın sonları ve

yirminci yüzyılın başlarında iş etüdü veya zaman ve hareket etüdü kavramını geliştirerek, görevleri temel bileşenlerine ayırma ve işleri en verimli şekilde yeniden tasarlama yaklaşımını benimser. Taylor, karar alma ve planlama sorumluluğunun işçilerden alındığında daha fazla çıktı sağlanabileceğini savunur; işçilerin yalnızca belirlenen görevleri yerine getirmesi gerektiğini belirtir (Welsh Joint Education Committee, 2015). Araçsallık, iyi performansın belirli bir iş sonucuna yol açacağına dair inancı ifade eder. Bireyler, beklentileri yüksek olduğunda hedeflere ulaşmak için daha fazla çaba harcarlar (Osafo, Paros & Yawson, 2021). Teori, insanların davranışlarını şekillendirmek ve yönlendirmek için ödüllerin ve cezaların en etkili araçlar olduğunu savunur. Bu teoriye göre, bireyler performanslarına doğrudan bağlı olan ödüllerle karşılaştıklarında daha fazla çalışmaya motive olurlar; dolayısıyla, ödüller etkili performansa bağlı olmalıdır (Armstrong, 2014). Bu yaklaşım iş yerinde uygulandığında, bilimsel yönetimi karakterize eden birkaç özellik öne çıkar:

- İşçilere belirli görevleri yerine getirmeleri için ödeme yapılır; düşünmeleri için ödeme yapılmaz.
- Üretilen çıktı seviyeleri için ödeme yapılır; bu, parça başı ödemelerin kullanımını içerir.
- Kuruluşlar içinde yukarı doğru iletişim için çok az alan olan yüksek bir hiyerarşi bulunur.
- En iyi (en verimli) çalışma yöntemi tüm işçiler tarafından benimsenmelidir.
- İşçilerin yakın denetimi ve performans izlemesi uygulanır.

Bu düzenlemeler, Taylor'un bilimsel yönetim ilkelerinin temel unsurlarını oluşturur (Welsh Joint Education Committee, 2015).

Teori, performansa dayalı maaş gibi finansal teşvikler için bir gerekçe sunar. Ancak, bu gerekçe zamanla tartışmalı hale gelmiştir. Araçsallık teorisi, motivasyonun yalnızca dışsal kontroller aracılığıyla sağlanabileceğini öne sürer ve insanın diğer birçok ihtiyaç ve motivasyon kaynağını göz ardı eder. Ayrıca, bu teori, işçiler arasında var olan gayri resmi ilişkilerin, resmi kontrol sistemlerini ciddi şekilde etkileyebileceğini de yeterince takdir edemez (Armstrong, 2014). Eleştirmenler, çalışmalarının iş gücünü insanlıktan çıkardığını öne sürsede, Taylor'ın amacı çalışan motivasyonunu artırmaktır. Prensipleri; doğru kişiyi işe almayı, adil tazminat sistemini, tek bir işe odaklanmayı ve iş dışı faaliyetlerin önemini vurgular. Taylor, çoklu görevlerin verimliliği azalttığını ve odaklanmanın gerekliliğini savunmuştur. Her çalışanın farklı motivasyonel ihtiyaçları olduğuna dikkat çekerken, uzmanlık alanlarının keşfedilmesi ve kullanılmasını önemser. Ücret teşviki Taylor'ın

yönetim yaklaşımında kritik bir yere sahiptir; en çok çalışanların en iyi ücreti alması gerektiğini belirtmiş ve şirket kazançlarının çalışanlara da yansımasını savunmuştur (Ferraro, 2016).

2.4.2. Kapsam (İhtiyaçlar) Teorileri

Kapsam teorileri, bireyin davranışını canlandıran ve yönlendiren içsel faktörlere odaklanır. Bu teoriler, motivasyonu, bireyi harekete geçmeye veya bireysel ihtiyaçlarının tatminine doğru yönlendiren içsel dürtülerin bir ürünü olarak görürler. İnsanları belirli bir şekilde hareket etmeye motive eden ihtiyaçlara odaklanırlar (Irojiogu & Weleva, 2019). Motivasyonun kapsam teorileri, insan motivasyonunun kökenini araştıran ve "İnsan motivasyonunun kaynakları nelerdir?" sorusunu soran teorilerdir (Barbuto Jr, 2006). Kapsam teorisine dahil olan tüm teorilerin ortak noktası, insanların çeşitli ihtiyaçları olmasıdır. İhtiyaç, insanlar bir konuda kendilerini eksik hissettiklerinde "canlanan" bir insan durumudur. İhtiyaçların iki özelliği motivasyonu anlamak için önemlidir. Birincisi, bir ihtiyaç canlandığında, onu tatmin etmek için motive oluruz. İhtiyacı ortadan kaldırmak için çabalarız. İkincisi, bir ihtiyacı tatmin ettiğimizde, bizi motive etmeyi bırakır (Openstax, 2019).

İlk motivasyon teorilerinden biri olan hedonizm, insanların esas olarak kendi ihtiyaçlarını tatmin etmek için motive olduklarını varsayar (haz aramak, acıdan kaçınmak). Uzun zamandır daha rafine teoriler tarafından yerinden edilen hedonizm, ihtiyaçların motivasyona yön sağladığı fikrini açıklığa kavuşturur bırakır (Openstax, 2019). Motivasyon teorilerini kapsam olarak benimseyen ve açıklamalarında kullanan teoriler, genellikle ihtiyaçların güdüleri belirli bir amaca yönlendirdiği ilk dönem teorileridir. Bir ihtiyacın karşılanması için en fazla enerjinin harcandığı teoriler olarak da tanımlanabilir (Seker, 2016). Bu teoriler, ihtiyaçlar hiyerarşisi gibi çeşitli tipolojilerle incelenmiştir. Maslow, bireylerin fizyolojik, güvenlik, sevgi ve aidiyet, saygınlık ve kendini gerçekleştirme gibi beş ihtiyaç aşamasını izlediğini öne sürmüştür. Ancak, bu ihtiyaçların katı bir hiyerarşi izlediği ve bireylerin tek bir baskın ihtiyaç tarafından motive olduğu gibi varsayımlar desteklenmemiştir. Maslow'un çalışmalarından bu yana, motivasyon kapsam teorileri çeşitli gelişmelerle ilerlemiştir (Barbuto Jr, 2006). Motivasyon teorilerinin daha ileri ve gelişmiş versiyonları arasında ise Beklenti Teorisi veya Eşitlik Uygulama Modeli gibi yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımların temelinde çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Seker, 2016). Kapsam perspektifindeki motivasyon teorilerine örnek olarak Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi,

Herzberg'in Motivasyon-Hijyen Teorisi, McClelland'ın İhtiyaçlar Teorisi ve Alderfer'in ERG Teorisi verilebilir (Irojiogu & Weleva, 2019).

Tablo 2

Motivasyona Dayalı Teorilerin Özeti

Maslow	ERG	Herzberg	McClelland
Kendini Gerçekleştirme - En yüksek ihtiyaç seviyesi. - Bireyin tüm potansiyelini gerçekleştirme arzusu - Bu seviye olmadan tatmin edilebilir.	Büyüme - Kişisel gelişim ve ilerleme arzusunu devam ettirme.	Motivasyon Faktörleri - İyileştirme faktörleri, iş tatmini ve performansa yol açar. - İşle ilgili: Çalışanların gerçekten yaptıkları işe bağlı.	Başarı İhtiyacı - Bir şeyi başarma ve kendi iyiliği için başarmanın önemli olduğu arzu.
Saygınlık - Özsaygı ve kişisel başarı, ustalık, yeterlilik ihtiyacı. - Sosyal/özsaygı: Başkalarının saygısı, takdir edilme, diğerlerinin ilgisini çekme ihtiyacı.	İlişkiler - Kişisel ilişkilerdeki tatmin ihtiyacı.	Hijyen Faktörleri - İyileştirme faktörleri, iş tatminsizliğini önler. - İşle ilgili: Çalışanların yaptıkları işin doğasıyla ilgilidir.	Yeterlilik İhtiyacı - Kaliteli iş yapma arzusu - Becerileri geliştirme isteği.
Sosyal - Sevgi, ait olma ihtiyacı, yakın ilişkiler kurma isteği. - Aile, arkadaşlar ve meslektaşlarla ilişkiler.	Varoluş - Fizyolojik ve maddi refah için arzu.	Faktörler: 1. İş prosedürleri 2. Gözetim 3. Üstlerle ilişkiler 4. Çalışma koşulları 5. Maaş 6. İlerleme 7. Kişisel yaşam 8. Altlarla ilişkiler 9. Statü 10. Güvenlik	Güç İhtiyacı - Diğerlerini etkileme arzusu - Başkalarının tanınmasını sağlama arzusu.
Güvenlik ve Emniyet - Fiziksel güvenlik, koruma, gelecekteki tehditlerden korunma.			Bağlılık İhtiyacı - İnsanlarla etkili bir şekilde çalışmaya teşvik. - Yakın ilişkiler kurma arzusu.
Fizyolojik - Temel ihtiyaçlar: Yiyecek, su vb.			

Kaynak: Stefanovska, L., & Ristova, E. (2011, May). *Innovative employee reward methods use and its linkage with employee motivation and performance.* Paper presented at the International Conference for Entrepreneurship, Innovation and Regional Develeopment (ICEIRD 2011). Macedonia, Greece.

2.4.2.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

1943'te Abraham Maslow tarafından geliştirilen İnsan Motivasyonu Teorisi, insan davranışının ihtiyaçlara dayalı bir hiyerarşi ile düzenlendiğini öne süren, popüler bir motivasyon teorisidir (Trivedi & Mehta, 2019). Maslow, insanların doğası gereği iyi olduğuna ve büyük bir potansiyele sahip olduklarına inanarak, bu potansiyelin içsel bir

dürtüyle büyüdüğünü öne sürmüştür (Acquah vd., 2021). Maslow'un motivasyon teorisi, insan davranışını iki temel varsayıma dayandırır:

(1) İnsan sürekli olarak ihtiyaçlarını karşılamaya çalışan bir varlıktır; bir ihtiyaç karşılandığında başka bir ihtiyaç ortaya çıkar, dolayısıyla tam bir tatmin mümkün değildir.

(2) İhtiyaçlar belirli bir hiyerarşik sıraya göre düzenlenmiştir; daha temel ihtiyaçlar karşılanmadan üst düzey ihtiyaçlar ortaya çıkmaz (Irojiogu, 2019).

Smith ve Cronje'ye (1992) göre, Maslow'un teorisi, insanların hayatlarında başarmak istediklerini önceliklendirme ve ihtiyaçlarını önem sırasına göre sıralama eğilimlerine dayanır (Badubi, 2017). Maslow, ihtiyaçlar karşılandığında motivasyon güçlerinin azaldığını, bir üst seviyedeki ihtiyacın ise motivasyon gücünü artırdığını öne sürer (M. F. Haque, Haque & Islam, 2014). Aynı zamanda bu teori, iş memnuniyetini açıklayan teorilere temel oluşturur (Irojiogu, 2019).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi modeli, insan güdülerini beş temel kategoride sınıflandırır ve alt seviye ihtiyaçlar karşılandığında daha yüksek seviye ihtiyaçların devreye girdiğini savunur (Pardee, 1990). Teoriye göre bireylerin ihtiyaçları beş aşamada sıralanır: fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik, sevgi ve ait olma, saygınlık ve kendini gerçekleştirme. İlk aşama olan fizyolojik ihtiyaçlar, yiyecek, su ve barınak gibi temel hayatta kalma gereksinimlerini kapsar; bu ihtiyaçlar karşılanmadan diğer aşamalara geçilmesi mümkün değildir. İkinci aşama güvenlik ihtiyacını içerir ve bireyin kendini güvende hissetme arzusunu ifade eder. Üçüncü aşamada sevgi ve ait olma ihtiyacı, bireyin sosyal bağlar kurma isteğini temsil eder. Dördüncü aşama, bireyin özsaygı ve başkalarından saygı görme arzusu olan saygınlık ihtiyacıdır. Hiyerarşinin zirvesinde, bireyin potansiyelini tam olarak gerçekleştirme isteği olan kendini gerçekleştirme yer alır (M. F. Haque, Haque & Islam, 2014). Ancak, kendini gerçekleştirme ihtiyacı hiçbir zaman tamamen tatmin edilemez. Maslow, yalnızca karşılanmamış bir ihtiyacın davranışı motive edebileceğini ve baskın ihtiyacın birincil motivasyon kaynağı olduğunu vurgular. Hiyerarşideki ilerleme her zaman basit bir sırayla gerçekleşmeyebilir; bireyler zaman zaman önceki seviyelere geri dönebilirler (Armstrong, 2014). İhtiyaçlar sırasıyla şu şekilde özetlenebilir;

1. Fizyolojik İhtiyaçlar: Hayatta kalmak için gerekli olan yiyecek, su, barınak, uyku gibi temel ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçlar karşılanmadığında, diğer ihtiyaçlar motive edici olamaz.

2. Güvenlik/Emniyet İhtiyaçları: Fiziksel ve psikolojik güvenlik arayışını kapsar ve iş güvencesi, emeklilik gibi unsurları içerir. Fizyolojik ihtiyaçlar karşılandığında, güvenlik motivasyon kaynağı olur.
3. Sosyal İhtiyaçlar: Ait olma, sevgi, arkadaşlık ve kabul görme ihtiyaçlarını kapsar. Bu aşama, sosyal bağlar kurma ve toplumsal ilişkilere dahil olma arzusu ile ilgilidir.
4. Saygınlık İhtiyaçları: Saygı görme, takdir edilme ve prestij kazanma gibi arzuları içerir ve bireyin özgüvenini ve sosyal itibarını destekler.
5. Kendini Gerçekleştirme İhtiyaçları: Hiyerarşinin en üst basamağı olup, bireyin potansiyelini gerçekleştirme ve kişisel gelişim arzusunu ifade eder (Trivedi & Mehta, 2019).

2.4.2.2. Alderfer'in Erg Teorisi

ERG kısaltması varoluş, ilişkililik ve büyüme anlamına gelir. Varoluş, ilişkililik ve büyüme ayrıca bu teorinin merkez noktası olan üç ihtiyaç kümesini belirtir (Sharma & Kumar, 2018). Alderfer'in İhtiyaç Teorisi, Maslow'un (1943) İhtiyaçlar Hiyerarşisi'nden türetilmiş ve bu teorinin eksikliklerini gidermek amacıyla geliştirilmiştir (Arnolds & Boshoff, 2002). ERG teorisinde, varoluş boyutu, temel maddi gereksinimlerle ilgilidir ve Maslow'un fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarına denk gelir. İlişki boyutu, sosyal ilişkiler ve etkileşimleri ifade eder ve Maslow'un aidiyet ihtiyaçları ile saygı kategorisinin dışsal unsurlarıyla paralellik gösterir. Büyüme boyutu ise, kişinin kişisel gelişim arzusuyla ilişkilidir ve Maslow'un saygı kategorisinin içsel bileşenleri ile kendini gerçekleştirme ihtiyacını yansıtır (Pilipshen & Abramovich, 2023). Erg teorisinde ihtiyaçlar şu şekilde özetlenebilir;

Varoluş İhtiyaçları: Varoluş, bireylerin tehlike, tehdit, endişe ve diğer zararlı duygulardan korunma ihtiyacını ifade eder. Bu kategori, hayatta kalma için gerekli olan fizyolojik ihtiyaçları, uyku ve dinlenme gibi gereksinimleri içerir (Rasdi vd., 2024). Bu kategori, fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ve maddi ihtiyaçlar gibi temel yaşam gereksinimlerini kapsar. Güvenlik ihtiyaçları, korku, tehdit ve tehlikeden korunmayı ifade ederken, fizyolojik ihtiyaçlar bireyin sağlığı ve canlılığını sürdürebilmesi için gerekli olan uyku, egzersiz gibi ihtiyaçları içerir. Maddi ihtiyaçlar ise yiyecek ve giyim gibi temel kaynakları ifade eder (Yang, Hwang & Chen, 2011).

İlişki İhtiyaçları: İlişki ihtiyaçları, bireylerin sosyal çevreleriyle kurdukları ilişkilerden doğan güvenlik, aidiyet ve saygı duygularını içerir. Bu ihtiyaçlar, başkalarıyla karşılıklı güven kurma, bir grubun üyesi olma ve sosyal kabul görme arzularını kapsar. İnsanın başkalarından saygı görmesi, popülerlik, sosyal statü gibi unsurlar bu kategori altında değerlendirilir (Yang, Hwang & Chen, 2011). İlişkililik, aile, arkadaşlar ve üstler gibi önemli kişilerle olumlu ilişkiler sürdürme ihtiyacını kapsar. Bu ihtiyaç, karşılıklı güven yaratarak, tanınma ve değer görme yoluyla tatmin edilebilir (Rasdi vd., 2024).

Büyüme İhtiyaçları: Büyüme, bireyin kendini gerçekleştirme ve kişisel gelişim ihtiyaçlarını ifade eder (Rasdi vd., 2024). Bu ihtiyaç grubu, potansiyelini gerçekleştirmeye yönelik arzularını içerir. Öz saygı ihtiyacı, bireyin kendini başarma, güven oluşturma ve bağımsız olma isteğini ifade ederken, kendini gerçekleştirme ihtiyacı, kişinin kendi potansiyelini tam anlamıyla hayata geçirmesi ve başkalarının gelişimine katkıda bulunma yeteneğini içerir (Yang, Hwang & Chen, 2011).

ERG teorisi, Maslow'un hiyerarşisini geliştirerek, bireylerin ihtiyaçlarının her zaman sıralı bir şekilde karşılanmasının gerekliliğini ortadan kaldırır. Maslow'un teorisi, daha yüksek düzeydeki ihtiyaçların karşılanabilmesi için öncelikle temel ihtiyaçların tatmin edilmesi gerektiğini savunurken, ERG teorisi, bireylerin farklı ihtiyaç önceliklerine sahip olabileceğini öne sürer koyar (Pilipshen & Abramovich, 2023). Alderfer'in teorisinin güçlü yönlerinden biri, iş yerindeki motivasyonel ihtiyaçlara odaklanmasıdır. Özellikle ücret, iş arkadaşları ve üstlerden gelen ilişki ihtiyaçları ve işte büyüme ihtiyacının tatmini gibi değişkenler, çalışanların iş performansı üzerindeki motivasyonel etkisini inceler. Ayrıca, maaş gibi dışsal ödüllerin yalnızca içsel bir arzu ile desteklendiğinde davranışı etkilediği ve içsel ödüllerin ise dışsal çevredeki bir faktör tarafından değerli hale getirildiğinde motivasyonel bir güç haline geldiği belirtilir (Arnolds & Boshoff, 2002).

Teoriye göre, ihtiyaçların sıralı bir şekilde değil, farklı önceliklere sahip olabileceğini ve bireyin bu ihtiyaçlar arasında geçiş yapabileceğini öne sürer (Yang, Hwang & Chen, 2011). Teoride, aynı anda birden fazla ihtiyaç etkili olabilir ve bireyin daha yüksek ihtiyacı engellenirse, o zaman daha düşük seviyedeki ihtiyacı artırmayı düşünür. Daha yüksek seviyedeki ihtiyaçların karşılanmaması, bireyin daha düşük seviyedeki ihtiyaçlarını artırmasına yol açabilir. İhtiyaçların engellenmesi hayal kırıklığı olarak bilinir. Bu nedenle ERG teorisi hayal kırıklığı regresyon boyutunu içerir. ERG teorisine göre, daha yüksek seviyedeki ihtiyaçlardaki hayal kırıklığı, daha düşük seviyedeki ihtiyaçlara gerilemeye yol açabilir (Sharma & Kumar, 2018). ERG teorisi, özellikle kriz durumlarında örgütsel

davranışın incelenmesinde yaygın olarak kullanılmaktadır (Rasdi vd., 2024). Teori, deneysel araştırmalarla desteklenmiş ve iş ortamında motivasyon konusunda çağdaş araştırmacılar tarafından daha fazla destek görmüştür (Arnolds & Boshoff, 2002).

2.4.2.3. Mcclelland'ın İhtiyaçlar Teorisi

McClelland'ın Başarı Motivasyonu Teorisi, bireylerin davranışlarını başarı, güç ve bağlılık ihtiyaçları doğrultusunda açıklamayı ve tahmin etmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır ve aynı zamanda Edinilmiş İhtiyaçlar veya Öğrenilmiş İhtiyaçlar Teorisi olarak da bilinir. 1940'larda geliştirilen ve 1958'de insan motivasyonlarını bu üç temel ihtiyaca dayandıran araştırmalarla temellenen teori, bireylerin yaşam boyu öğrenilen bu ihtiyaçların bir kombinasyonuyla motive olduğunu savunur (Moore, Grabsch & Rotter, 2010). McClelland'ın 1987'de geliştirdiği bu motivasyon teorisi, motivasyonu başarı, güç ve bağlılık arzularına ayırır. Başarı arayışında olanlar hesaplanmış riskleri tercih ederken, güç arayışı kişisel ve kurumsal olarak ikiye ayrılır; kurumsal güç arayışında olanlar iş birliğine odaklanır. Bağlılık arzusu ise güçlü duygusal bağlar kurma ve sürdürme ihtiyacını yansıtmaktadır (Abiola vd., 2023). Teori, bu ihtiyaçlara dayalı olarak bireylerin davranış ve performanslarını açıklamayı amaçlamaktadır. Edinilmiş İhtiyaçlar Teorisi olarak da bilinen bu teori, bireylerin yaşamları boyunca bu ihtiyaçları geliştirdiğini öne sürer (Acquah, 2017). McClelland'a göre, ihtiyaçlar bireyleri motive etmenin yanı sıra, insanların en önemli hedeflerini ve endişelerini de kapsar (Royle & Hall, 2012). Başarı ihtiyacı, girişimcilerde yüksek performans ve problem çözme yetenekleriyle ilişkilidir. Bağlılık ihtiyacı ise sosyal bağları sürdürme arzusunu ifade eder; bu kişiler dışa dönük ve uyumlu etkileşimlere eğilimlidir. Güç ihtiyacı, kontrol etme arzusuyla ilgili olup, etkili yöneticilerde yüksek otorite talebi, orta düzeyde başarı ihtiyacı ve düşük bağlılık ihtiyacı olarak gözlenir (Abiola vd., 2023). Royle ve Hall (2012), McClelland'ın teorisine göre ihtiyaçları bu şekilde aktarmıştır;

Başarı İhtiyacı: McClelland, başarı ihtiyacını, bireyin belirli standartlara göre mükemmel olma isteği olarak tanımlar. Bu ihtiyaç, bireylerin bağımsız hedeflerine ulaştıklarında tatmin olur. Başarı ihtiyacı yüksek bireyler, şansa dayalı başarılardan hoşlanmaz, başarı ve başarısızlıklarını belirlenebilir nedenlere dayandırmayı tercih ederler. Zorlu mesleklere yönelir, sık geri bildirim arar ve sorunlara yenilikçi çözümler bulmada kişisel sorumluluk alırlar

Bağlılık İhtiyacı: Bağlılık ihtiyacı, bireylerin başkalarıyla sosyal bağlar kurma ve bu bağlar aracılığıyla tatmin olma isteğini ifade eder. Bu ihtiyaca sahip bireyler, sosyal kabul görmek, grup üyeleri tarafından sevgi ve destek bulmak için çaba harcarlar.

Güç İhtiyacı: Güç ihtiyacı, bireylerin başkaları üzerinde etkili olma, kontrol sağlama ve liderlik yapma isteğini ifade eder. Güç ihtiyacı yüksek olan bireyler, genellikle organizasyonlarda liderlik rollerine ilgi duyar ve bu roller aracılığıyla etkilerini genişletirler (Royle & Hall, 2012).

McClelland'ın teorisi, bireylerin yaşam boyunca öğrenilen bu üç temel ihtiyaçla motive olduklarını ve bu ihtiyaçların başarıya ulaşma, güç kurma ve yakın ilişkiler geliştirme arzularını belirlediğini vurgular (Moore, Grabsch & Rotter, 2010). McClelland, araştırma sonuçlarına dayanarak yüksek başarı ihtiyacını yansıtan belirli faktörler belirlemiştir. Bu faktörler şunlardır:

1. Başarı odaklı bireyler, sorunlara çözüm bulmak için kişisel sorumluluk aldıkları durumları tercih ederler.
2. Bu bireyler, orta düzeyde başarı hedefleri belirleme ve "hesaplanmış riskler" alma eğilimindedirler.
3. Başarı odaklı kişiler, ne kadar iyi performans gösterdikleri hakkında somut geri bildirim almayı isterler (Pardee, 1990).

Teori, Tematik Algı Testi (TAT) ve Motivasyonel İhtiyaçlar Anketi gibi araçlarla ölçülür ve çalışan motivasyonunu anlamada önem taşır. Ayrıca, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi ve Herzberg'in iki faktörlü motivasyon teorisi de çalışan motivasyonunu açıklayan diğer önemli yaklaşımlar arasında yer alır (Abiola vd., 2023). Maslow, Herzberg ve McClelland'ın teorileri arasında birkaç benzerlik bulunmaktadır:

1. Hepsi, belirli ihtiyaçlar kümesinin davranışı motive ettiğini savunan motivasyon teorileridir. Maslow, bu ihtiyaçları bir hiyerarşi ile tanımlar; Herzberg ise hijyen (temel fiziksel ve psikolojik ihtiyaçlar) ve motivasyon unsurlarına dayalı iki yol paradigmasını benimser.
2. Hepsi, çalışanların ihtiyaçları olduğuna ve bu ihtiyaçlar karşılanmadığında motivasyon kaybına neden olunduğuna inanırlar.
3. Yönetimin, çalışanların kendini gerçekleştirmesine yardımcı olacak yollar sunduklarını belirtirler.

4. İnsanların belirli davranışlarının arkasında bir neden olduğuna ve insanların ihtiyaçlarına göre farklılaştığına inanırlar. Farklı insanlar farklı motivasyon kaynaklarına sahiptir (Osemeke & Adegboyega, 2017).

2.4.2.4. Herzberg'in İki Faktör Teorisi

Herzberg'in Motivasyon/Hijyen Teorisi, iş tatminine odaklanan ve iki faktör teorisi olarak bilinen bir yaklaşımdır. 1950'lerde yapılan araştırmalar sonucunda Herzberg, iş tatmini ve tatminsizliğe yol açan faktörlerin farklı olduğunu belirlemiş ve iki temel faktör grubu tanımlamıştır: motivasyon ve hijyen faktörleri (M. F. Haque, Haque & Islam, 2014). Herzberg'in geliştirdiği İki Faktörlü Teori, iş ile ilgili faktörlerin iş memnuniyeti ve memnuniyetsizliği üzerindeki etkilerini ele alır (Abdulhamidova, 2021). Frederick Herzberg, ABD'nin Pittsburgh bölgesindeki dokuz farklı şirkette çalışan 200 mühendis ve muhasebecinin iş deneyimlerini analiz etmiştir. Herzberg, yapılandırılmış görüşmelerde katılımcılardan işlerinde "olağanüstü iyi" veya "olağanüstü kötü" hissettikleri deneyimlerini anlatmalarını ve bu deneyimlerin duygusal etkilerini derecelendirmelerini istemiştir. Analiz sonucunda Herzberg, iş tatmini ve tatminsizliği etkileyen iki temel ihtiyaç kategorisinin birbirinden bağımsız olduğunu bulmuştur (Sharma & Kumar, 2018).

Bu teoriye göre, tatminin zıttı tatminsizlik değil "tatminsiz olmaktır." Tatminle ilişkili faktörler "motivasyon faktörleri" olarak adlandırılır ve tanınma, sorumluluk, başarı ve kendini geliştirme gibi işin doğasına dayanır. Tatminsizlikle ilişkili olan "hijyen faktörleri" ise maaş, yan haklar, kişilerarası ilişkiler ve şirket politikaları gibi çalışma koşullarıyla ilgilidir (Hur, 2018). Motivasyon Faktörleri, çalışanların içsel olarak motive olmasını ve iş tatminlerinin artmasını sağlarken, Hijyen Faktörleri dışsal faktörlerdir; yalnızca memnuniyetsizliği önler ancak tatmin sağlamaz (Yusoff, Kian & Idris, 2013). Faktörler şu şekilde özetlenebilir;

Motivasyon Faktörleri: Motivasyon faktörleri, işin doğasından kaynaklanarak çalışanlara içsel tatmin sağlar. Çalışanların yeteneklerini geliştirmelerine katkıda bulunur ve tatmin düzeyini artırır. Sorumluluk, tanınma, başarı, ilerleme ve kişisel gelişim gibi faktörler motivasyon faktörlerine örnektir. Bu faktörler mevcut olduğunda tatmin artar, ancak eksiklikleri doğrudan memnuniyetsizlik yaratmaz (M. F. Haque, Haque & Islam, 2014).

Hijyen Faktörleri: Hijyen faktörleri, dışsal unsurlar olup, iş yerinde memnuniyetsizliği önlemeyi sağlar. Maaş, iş güvenliği, çalışma koşulları, yönetim tarzı ve yan haklar hijyen

faktörleridir. Yeterli düzeyde sağlandıklarında tatmin yaratmazlar; ancak eksik olduklarında memnuniyetsizliğe yol açarlar (M. F. Haque, Haque & Islam, 2014).

Hijyen faktörleri, ücret, iş güvenliği ve sosyal ilişkiler gibi işin temel bileşenlerini kapsar; bunlar mevcut olduğunda memnuniyetsizliği önler ancak doğrudan memnuniyeti artırmaz. Öte yandan, tanınma, başarı ve terfi gibi motivasyon faktörleri, mevcut olduklarında yüksek memnuniyet sağlar, fakat yokluklarında memnuniyetsizlik yaratmaz (Abdulhamidova, 2021). Bu teori, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi ile ilişkilidir ancak iş yerinde motivasyonu belirlemek için daha ayrıntılı faktörler sunar. Örgütler, bu teoriye göre, yalnızca dışsal faktörleri sağlamakla çalışanları motive edemeyeceklerini, iş tatmini için içsel faktörlere odaklanmaları gerektiğini anlar (Yusoff, Kian & Idris, 2013).

Herzberg'in teorisi, motivasyon ve hijyen faktörleri arasındaki sabit ayrımın kişilik veya iş kategorilerine göre değişkenlik göstermemesi nedeniyle eleştirilmiştir. Beş Büyük Kişilik Özelliği üzerinde yapılan meta-analizler, çalışanların iş motivasyonlarının kişiliklerine göre farklılık gösterebileceğini göstermektedir (Hur, 2018). Aynı zamanda teori geliştikten sonra, birçok araştırmacı motivasyon ve hijyen faktörlerinin bağımsız olmadığını, bazı değişkenlerin her iki kategoriyi de etkilediğini ve motivasyon faktörlerinin hem tatmin hem de tatminsizlik üzerinde etkili olduğunu öne sürmüştür. Çalışmalar teorinin iş tatmini incelemekte yararlı olduğunu gösterse de, sonuçlar genellikle teorinin orijinal ilkeleriyle çelişmiş; hem motivasyon hem de hijyen faktörlerinin iş tatmini ve tatminsizliğe katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur (Thant & Chang, 2020).

2.4.2.5. Öz Belirleme Teorisi

Öz-Belirleme Teorisi, motivasyonu destekleyen ve zayıflatan içsel ve dışsal faktörleri inceler. (Ryan, Rigby & Przybylski, 2006). Öz-Belirleme Teorisi, motivasyonu özerklik ve kontrol açısından inceleyerek, sosyal bağlamlarda insan motivasyonunu ve kişiliğini ele alır. Başlangıçta dışsal ödüllerin içsel motivasyon üzerindeki etkilerini araştıran deneylerle başlayan teori, zamanla beş alt teoriye ayrılmıştır: sosyal ortamların içsel motivasyona etkisi, özerk dışsal motivasyonun gelişimi, bireyler arası motivasyon farklılıkları, evrensel psikolojik ihtiyaçların işleyişi ve hedef içeriklerinin esenlik üzerindeki etkileridir (Deci & Ryan, 2012). Öz Belirleme Teorisi, öz motivasyon ve dış düzenleme arasındaki işlevsel ve deneyimsel farklılıkları inceleyerek motivasyona ayrıntılı bir bakış sunar. Teori, bireyi harekete geçiren algılanan güçleri analiz ederek öğrenme, performans, kişisel deneyim ve

refah üzerinde farklı etkiler yaratan çeşitli motivasyon türlerini tanımlar. Ayrıca, bu motivasyon türlerinin nasıl geliştirildiği veya zayıflatıldığına dair ilkeler sunar ve insan doğasının olumlu itici gücünü vurgularken, pasiflik, yabancılaşma ve psikopatolojiye dair de açıklamalar getirir (Ryan & Deci, 2000). Deci vd., (2017) motivasyon türlerini şu şekilde sınıflandırmıştır;

Özerk Motivasyon: Bireylerin bir faaliyete istek ve seçim duygusuyla katılmalarıdır. İş yerinde, işin amacını ve değerini anlamak özerk motivasyonu artırabilir, bu da daha iyi performans sağlar.

Kontrollü Motivasyon: Koşullu ödüller veya güç dinamikleriyle yönlendirilen motivasyondur. Kısa vadeli kazanımlar sağlarken uzun vadede performans ve iş katılımı üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir.

İçsel Motivasyon: Bireylerin faaliyetleri kendiliğinden ilgi ve keyifle yapmalarıdır. İçsel motivasyon, iş yerinde yüksek kaliteli performans ve refah sağlar; ancak ödüller bazen bu motivasyonu zayıflatabilir.

Dışsal Motivasyon: Belirli bir sonuca ulaşmak için yapılan davranışları ifade eder. Dışsal motivasyon özerklik derecesine göre farklılık gösterir: dışsal düzenleme (en az özerk) ile içselleştirilmiş ve bütünleşik düzenleme (en özerk) arasında değişir. İşin değeri içselleştirildiğinde, daha özerk bir motivasyon sağlanabilir (Deci, Olafsen & Ryan, 2017).

Öz-Belirleme Teorisi, içsel motivasyonu sosyal çevre ve temel ihtiyaçlarla ilişkilendiren farklı bir yaklaşım sunar. Diğer psikologlar içsel motivasyonu aşırı gerekçelendirme gibi kavramlarla açıklarken, Öz-Belirleme Teorisi içsel motivasyonun sosyal çevre ve temel ihtiyaçlar üzerinden değerlendirildiğini savunur (Deci & Ryan, 2012).

2.4.3. Süreç Teorileri

Süreç teorisinde, motivasyonu etkileyen psikolojik veya zihinsel süreçler ve güçler ile temel ihtiyaçlar üzerinde durulur. Ayrıca bilişsel teori olarak da bilinir çünkü insanların çalışma ortamlarına ilişkin algılarını ve bunu yorumlama ve anlama biçimlerini ifade eder. Başlıca süreç teorileri, güçlendirme, beklenti, hedefler, eşitlik ve bilişsel değerlendirme ile ilgilenir (Armstrong, 2014). Motivasyon süreç teorileri, davranışların neden başlatıldığını açıklamaya çalışır. Bu teoriler, insanların bir hedef seçme mekanizmasına ve hedefe ulaşmak için gösterdikleri çabaya odaklanır (Openstax, 2019). Dört ana süreç teorisi vardır:

- Edimsel Koşullanma,
- Eşitlik,
- Hedef
- Beklenti.

Bu teoriler, bireylerin davranışlarını nasıl şekillendirdiklerini ve hangi süreçlerle hedeflerine ulaşmayı hedeflediklerini anlamak için kullanılır. Her bir teori, motivasyonun farklı yönlerine odaklanır ve farklı mekanizmalarla insanların hedeflerine ulaşmasını sağlar (Openstax, 2019).

Motivasyon teorisyenleri, motivasyonun oluşumunu anlamak için kapsam ve süreç teorilerini ayırt eder. Kapsam teorileri "neden" sorusuna odaklanırken, süreç teorileri "nasıl" sorusunu ele alır. Süreç teorileri, motivasyonun yaratılma sürecini açıklayarak genel müdahaleler önerir (Barbuto Jr, 2006). Süreç teorisi, işletmeyi sürekli gelişen canlı bir organizma olarak ele alan ve bir grup çalışanı tek bir varlık gibi gören dinamik bir yaklaşıma sahiptir. Kapsam teorisi ise, hangi faktörlerin motivasyonun temel tetikleyicileri olduğunu belirlemeye odaklanan daha statik bir yapıya sahiptir. Bu iki teoriyi perspektif açısından sınıflandıracak olursak, süreç teorisi genellikle aşağıdan yukarıya, kapsam teorisi ise yukarıdan aşağıya bir yaklaşıma sahip olma eğilimindedir (Rhee, 2019).

2.4.3.1. Pekiştirme Teorisi

Pekiştirme Teorisi, insanların davranışları nasıl öğrendiklerini ve motivasyon kazanma süreçlerini açıklar. Pekiştirme, "davranışı gerçekleştirdikten hemen sonra davranışın sıklığını veya olasılığını artırma süreci" olarak tanımlanır. Bu teori, her bireyin duygu ve hislerine vurgu yaparak, davranışlardaki değişimlere odaklanır (Gordan & Krishanan, 2014). Davranış bilimindeki başlangıcından itibaren "pekiştirme" terimi, modern davranış teorisinde önemli bir konuma yükselmiştir. Başlangıçta "güçlendirme" anlamında kullanılan bu terim, Pavlov, Skinner ve Hull gibi öncüler tarafından davranışları yönlendirme ve öğrenme süreçlerinde önemli bir araç olarak değerlendirilmiştir. Zamanla "pekiştirme," "olumlu" ve "olumsuz" gibi sıfatlarla donatılarak farklı anlam boyutları kazanmıştır ve günümüzde "pekiştirme teorisi" olarak bilinen bir disipline adını vermiştir (Schoenfeld, 1995). Teori, temelde "Etki Yasası"na dayanır; yani olumlu sonuçlara yol açan davranışlar tekrarlanırken, olumsuz sonuçlar doğuran davranışlar tekrarlanmaz. Pekiştirme Teorisi,

hayvan eğitimi, çocuk yetiştirme ve iş yerinde motivasyon gibi alanlarda yaygın olarak kullanılmıştır. Teori, gözlemlenebilir davranışlara odaklanarak eylemleri şekillendiren çevresel faktörleri inceler ve davranışların nedenleriyle ilgilenmez (Troussas, Krouska & Virvou, 2017). Pekiştirme teriminin evrimi boyunca, pekiştirme teorisyenleri kavramı diğer öğrenme teorilerinden ayırmaya çalışmıştır. Skinner, zihinsel çağrışımlara yol açtığını düşündüğü "ödül" ve "ceza" gibi terimleri yerine "pekiştirme"yi önererek daha teknik bir ifade kullanmayı savunmuştur (Schoenfeld, 1995).

Pekiştirme Teorisi, istenen davranışları artırmak için iki ana yöntem sunar: olumlu ve olumsuz pekiştirme. Olumlu pekiştirme, birey istenen davranışı sergilediğinde hoşuna giden bir şeyin verilmesidir. Bu, davranışın tekrarlanma olasılığını artırır. Olumsuz pekiştirme ise istenen davranış ortaya çıktığında hoşlanılmayan bir unsurun kaldırılmasıdır. Olumlu ve olumsuz pekiştirme, istenen davranışları teşvik etmek için etkili yöntemlerdir (Troussas, Krouska & Virvou, 2017). Olumlu pekiştirme, ödüllendirilen davranışın tekrarlanma olasılığını artırırken, ceza ile sonuçlanan davranışların daha az tekrarlanmasına neden olur. Araştırmalar, olumlu pekiştirmenin davranış değişimi ve sürdürülmesinde genellikle cezadan daha etkili olduğunu göstermektedir (Abiola, 2023). Ödüller ise içsel ve dışsal olarak ikiye ayrılır: İçsel ödüller, övgü ve takdir gibi maddi olmayan teşvikleri içerirken; dışsal ödüller maaş, terfi ve iş güvenliği gibi somut ödüllerden oluşur. Her iki ödül türü de çalışanların başarılarını motive edici bir rol oynar (Maritim, 2016).

2.4.3.2. Beklenti Teorisi

Beklenti Teorisi, Victor Vroom tarafından 1964 yılında geliştirilmiş olup, ihtiyaçlardan ziyade sonuçlara odaklanır. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinden farklı olarak, insanların çalışma çabalarının yoğunluğunun, bu çabaların istenen sonuçları vereceğine dair algılarına bağlı olduğunu vurgular (Fang, 2023). Bir bireyin belirli bir eylemin belirli bir sonuca yol açacağına dair inancını temel alır. Bu teoriye göre, bireyler, bir eylemin beklenen bir sonucu doğuracağına olan inançlarına göre motive olurlar (M. F. Haque, Haque & Islam, 2014). Beklenti Teorisi, risk kararlarındaki motivasyonları açıklamak için yaygın olarak kullanılan bir çerçevedir. Teori, bireylerin bir karar veya seçim sonucunda elde edilecek sonuca atfettikleri motivasyonu üç ana bileşenle açıklar: değerlik (istenen sonuca verilen değer), araçsallık (önerilen yöntemin sonuca ulaşmada etkinliği) ve beklenti (istenen sonucun gerçekleşeceğine dair inanç) (Waring, 2015). Teori, bireylerin kararlarını hazzı en üst düzeye çıkarmak ve acıyı en aza indirmek amacıyla, en arzu edilen kişisel sonuca ulaşacaklarına

inandıkları seçimler doğrultusunda aldıklarını öne sürer. Bu teori, öznel olarak rasyonel insan davranışını açıklayan bir bilişsel motivasyon teorisi olarak kabul edilir (Zboja, Jackson & Grimes-Rose, 2020). Teori, çalışanların motivasyonunun artması için üç temel inancın karşılanması gerektiğini savunur;

Çaba-Performans Beklentisi: Bu, bireyin çabasının başarılı bir performans yaratacağına dair inancıdır. Kişi, yüksek çabanın yüksek performansa dönüşeceğine inanıyorsa motivasyonu artar.

Performans-Sonuç Beklentisi: Bu, yüksek performansın belirli sonuçlara ulaşacağına dair inançtır. Birey, iyi performansın ödüllere veya tanınmaya yol açacağına inanıyorsa motivasyonu artar.

Sonuçların Değerliliği: Sonuçların birey için ne kadar arzu edilir olduğu motivasyonu etkiler. Kişi sonuçları çekici buluyorsa motivasyonu daha yüksek olur (M. F. Haque, Haque & Islam, 2014).

Bireyler, bu üç faktörün kombinasyonuna dayanarak olumlu ya da olumsuz motivasyonlarla kararlar verirler. Bu motivasyonlar olumlu veya olumsuz, hatta her ikisinin karışımı olabilir (Waring, 2015). Motivasyon gücünü belirlemek için üç temel kavrama dayanır;

Teorinin temel amacı, bireylerin neden belirli gönüllü seçimler yaptığını ve bu seçimlerin iş rolleri ile ilişkisini açıklamaktır. Beklenti, bireyin çaba harcadığında başarılı bir performansa ulaşacağına dair inancını ifade eder ve bireyin geçmiş deneyimleri ile kişisel niteliklerinden etkilenir. Araçsallık, belirli bir davranışın sonucu ile olan bağlantısını ifade eder ve bireyin, iyi performans sergilediğinde beklenen sonuca ulaşacağına inanmasını sağlar. Değerlik ise, bireyin belirli bir sonuç ya da ödüle atfettiği duygusal yönelimi ifade eder; birey, elde edeceği sonucun faydaları ve maliyetlerini değerlendirerek kararını verir (Zboja, Jackson & Grimes-Rose, 2020).

Beklenti Teorisi, motivasyonu anlamak için kapsamlı bir model olarak kabul edilmekle birlikte, iş yerinde uygulanması bazı durumlarda karmaşık olabilir. Çalışanların motivasyonunu artırmak için bu üç inancın güçlendirilmesi önemlidir (M. F. Haque, Haque & Islam, 2014). Teoriye göre, bireyler, ekstra çabalarının performanslarını artıracağına ve bunun ödüllerle sonuçlanacağına inandıklarında daha fazla çaba gösterirler. Ödül beklentisi düşük olan çalışanlar işten ayrılma eğiliminde olabileceğinden, yöneticilerin teorinin üç temel unsuruna (değerlik, beklenti ve araçsallık) odaklanması gerekmektedir (Fang, 2023).

Yönetim düzeyinde de benzer motivasyonlar geçerlidir. Olumlu motivasyonlar arasında güvenlik düzenlemelerine uyma ve kurumsal risk yönetimi hedeflerine ulaşma isteği yer alırken, olumsuz motivasyonlar maliyet kontrolü veya üretimi artırma baskısının güvenlikten daha öncelikli hale gelmesine neden olabilir (Waring, 2015). Değerlik üç biçimde incelenebilir: Olumlu değerlik, bireyin bir sonucu elde etmeyi tercih etmesi durumunda ortaya çıkar; bu, tazminat, terfi gibi istenen sonuçlar için geçerlidir. Sıfır değerlik, bireyin sonuca karşı kayıtsız olduğu durumu ifade ederken, olumsuz değerlik bireyin sonucu tercih etmediği ve sonucun kişisel hedeflerle uyuşmadığı durumlarda ortaya çıkar; bu durumda, elde edilecek olumsuz sonuçlar, ödülün sağladığı pozitif kazançları geçersiz kılar (Zboja, Jackson & Grimes-Rose, 2020).

2.4.3.3. Hedef Belirleme Teorisi

Yüzyılın üçüncü çeyreğinde, endüstriyel ve örgütsel psikologlar, çalışan ihtiyaçları ve bilişsel süreçlere odaklanarak motivasyon teorilerinin temel yapısını geliştirmeye başlamışlardır. Bu teoriler arasında, Hedef Belirleme Teorisi en çok araştırılan ve endüstriyel psikologlar arasında en kullanışlı kabul edilen teoridir (Avcı, 2016). Hedef Belirleme Teorisi, 1990 yılında Locke ve Latham tarafından resmileştirilmiş ve performansı artırmada etkili hedeflerin temel özelliklerine odaklanmıştır (Swann, 2020). Ryan, insan davranışının bilinçli amaçlar, planlar ve niyetler tarafından şekillendiğini savunarak, psikolojideki bilişsel devrimi öngörmüştü. Ryan'a göre bu bilinçli süreçler, çoğu insan eyleminin temel motivasyonel nedenleri arasında yer almaktadır. Hedef Belirleme Teorisi, Ryan'ın (1970) bilinçli hedeflerin insan eylemlerini etkilediği görüşünden yola çıkarak formüle edilmiştir (Locke & Latham, 2002). Teori iki ana bulguya dayanır. İlk olarak, hedef zorluğu ile performans arasında, yetenek, geri bildirim, bağlılık ve kaynaklar gibi faktörlere bağlı doğrusal bir ilişki olduğu öne sürülür. Daha zor hedeflerin daha yüksek performansa yol açacağı, ancak bireyin yetenek sınırlarına ulaştığında veya bağlılık azaldığında bu artışın duracağı belirtilir. İkinci bulgu, belirli ve zorlayıcı hedeflerin soyut hedeflerden daha yüksek performansa neden olduğudur; ancak hedeflerin hem özgün hem de zorlayıcı olması gerektiği vurgulanır (Swann, 2020).

Teori, bir hedefin eylemin amacı olduğunu ve belirli bir zaman diliminde belirli bir yeterlilik standardına ulaşmayı içerdiğini öne sürer. Endüstriyel ve örgütsel psikologlar, bu bağlamda bilinçli performans hedefleri ile görev performansı arasındaki ilişkiyi inceleyerek örgütsel görevlerdeki performansı tahmin etmeyi, açıklamayı ve etkilemeyi amaçlamaktadırlar

(Locke & Latham, 2002). Teorinin temel varsayımı, hedef belirlemenin etkisini doğrudan etkileyen beş hedef özelliği olmasıdır:

1. Zor ancak ulaşılabilir hedefler, daha yüksek performansa yol açar.
2. Belirli hedefler, belirsiz hedeflerden daha yüksek performans sağlar.
3. Hem kısa vadeli hem de uzun vadeli hedefler belirlemek, nihai hedeflere ulaşmayı kolaylaştırır.
4. Hedef kaynağı, bir hedefin kendi kendine mi belirlendiği, katılımcı olarak mı belirlendiği, yoksa başkaları tarafından mı atandığına işaret eder.
5. Performans hedefleri, istenen sonuçlara odaklanırken, öğrenme hedefleri görevle ilgili stratejiler geliştirmeye odaklanır (Jeong, Healy & McEwan, 2021).

Performansı artırmak için en etkili hedeflerin hem belirli hem de zorlayıcı olması gerektiğini görülmüştür; yalnızca özgüllük yeterli değildir, çünkü özgül hedefler kolay da olabilir. Hedeflerin performansa etkisi, kontrol edilebilir performans alanlarında ortaya çıkmaktadır (Locke & Latham, 2019). Hedef belirleme müdahalelerinin, görevle ilgili performansı artırdığı ve bu etkinin dört ana mekanizma aracılığıyla gerçekleştiği öne sürülmektedir:

1. Hedef belirleme, bireyleri çabalarını hedefle ilgili eylemlere odaklamaya yönlendirir ve alakasız faaliyetleri göz ardı etmelerini sağlar.
2. Hedefler, bireylere enerji verir ve onların hedeflere ulaşmak için daha fazla çaba harcamalarına neden olur.
3. Daha zor hedefler, bireylerin bu hedeflere ulaşmak için daha fazla ısrarcı olmalarına neden olur.
4. Hedeflerin peşinden gitmek, görevle ilgili stratejilerin keşfedilmesini ve geliştirilmesini kolaylaştırır (Jeong, Healy & McEwan, 2021).

Teori, zamanla öğrenme ve performans hedefleri arasında ayrım yaparak, her hedefin uygun bağlamda kullanılmasını önermiştir. Performans hedefleri yeterliliğe odaklanırken, öğrenme hedefleri stratejiler ve süreçlere yoğunlaşır. Araştırmalar, öğrenme hedeflerinin özellikle öğrenmenin erken aşamalarında daha etkili olabileceğini göstermiştir. Locke ve Latham (1990), bu iki hedef türü arasında doğru bir denge kurmanın önemini vurgulamışlardır (Swann, 2020). Teorinin önemli bir değerlendirmesi, hedef belirleme ile performans arasındaki ilişkiyi etkileyen moderatörlerdir. Bu moderatörler şunlardır:

1. Yetenek: Yüksek yeteneğe sahip bireylerin hedeflerine ulaşma olasılığı daha yüksektir.
2. Hedef taahhüdü: İnsanlar hedeflerine ne kadar bağlı kalırsa, hedef belirlemenin etkisi o kadar artar.
3. Geri bildirim: Bireyin ilerlemesiyle ilgili geri bildirim, performansı etkiler ve gelecekteki hedeflere yönelik kaynak tahsisini yönlendirir.
4. Görev karmaşıklığı: Daha karmaşık görevler, hedef belirlemenin etkinliğini azaltabilir.
5. Kaynaklar: Görev için gerekli kaynaklara sahip olan bireylerin hedeflerine ulaşma olasılığı daha yüksektir (Jeong, Healy & McEwan, 2021).

2.4.3.4. Eşitlik Teorisi

Eşitlik teorisi, 1960'larda psikolog John Stacy Adams tarafından geliştirilmiştir. Teori, bireylerin, sosyal değişim ilişkilerinde kendi girdileri ile elde ettikleri çıktılar arasında bir denge kurmaya çalıştıklarını savunur (Almusam, 2016). Eşitlik Teorisi, başlangıçta finansal tazminatın haklı çıkarılması amacıyla geliştirilmiş, ancak daha sonra bireylerin girdileri ve çıktıları diğerlerinin girdileri ve çıktılarıyla karşılaştırdığı değişim ilişkilerini açıklayan bir teori haline gelmiştir (Lovegrove & Fairley, 2016). Teoriye göre, bireyler girdilerine bağlı olarak karşılığında bir şeyler elde etmeyi beklerler. Adams, bu durumu çıktılar ve girdiler arasındaki oran olarak tanımlamıştır. Teori, eğer bir çalışan düşük bir ödül alırsa, bunun tatminsizliğe yol açacağını ve bu tutarsızlığı düzeltmek için motivasyon gelişeceğini savunur (Al-Zawahreh & Al-Madi, 2012).

Teori, sosyal psikoloji ve örgütsel davranış alanlarında en fazla araştırmayı teşvik eden teorilerden biridir ve özellikle işyeri bağlamında yapılan çalışmalarda geniş çapta desteklenmiştir (Cosier & Dalton, 1983). Bu teoriye göre, birey kendi girdi/çıktı oranının, başkalarının oranıyla eşit olduğunu algıladığında, eşitlik ortaya çıkar. Eşitlik algısı, bireylerde memnuniyet ve olumlu tepkilerle sonuçlanır. Ancak, kişi bu oranı eşit olarak algılamıyorsa, algılanan eşitsizlik, ilişkide gerginliğe ve bu eşitsizliği en aza indirme çabasına yol açar. Bu teori, algılanan eşitsizliğin bir projeye veya etkinliğe verilen desteği nasıl etkileyebileceğini anlamada da kullanılabilir (Lovegrove & Fairley, 2016). Eşitlik Teorisi, bu bilişsel süreçte iki temel değerlendirme yapar: Birincisi, sonuçların ve girdilerin neden-sonuç ilişkisi üzerinden adil olup olmadığı; ikincisi ise bu değerlendirmelerin ötesine geçerek, değişim sürecine uygun bir norm oluşturma amacıyla sosyal etkileşimde anlaşmayı

sağlayacak kuralların varlığıdır. Bu noktada, adalet, değişim katılımcılarının iletişimsel bir rasyonalite temelinde sağladıkları ortak anlaşmaya dayalı olarak değerlendirilir (Arvanitis & Hantzi, 2016). Bu teoriye göre, bireyler girdilerinin sonuçlarla orantılı olduğunu düşündüklerinde iş tatmini artar, ancak bu denge bozulduğunda bireyler tatminsizlik ve motivasyon kaybı yaşarlar. Eşitsizlik algısı, çalışanların iş tatminini, performansını ve ilişkilerini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, işverenlerin çalışanlarına adil bir şekilde ödül ve geri bildirim sağlaması, iş yerinde motivasyonun sürdürülebilirliği açısından kritik önem taşır (Almusam, 2016).

2.4.3.5. Sosyal Öğrenme Teorisi

Albert Bandura'nın 1977 yılında geliştirdiği Sosyal Öğrenme Teorisi, insanların öğrenme süreçlerinin gözlem, taklit ve modelleme yoluyla gerçekleştiğini ileri sürmektedir. Lou, Bandura'nın bu teoriyi sosyal bilişsel teori olarak geliştirdiğini ve insan davranışlarının bilişsel, duygusal ve biyolojik olayların etkileşimi ile açıklandığını belirtir (Edinyang, 2016). Bandura'nın Sosyal Bilişsel Teorisi, Sosyal Öğrenme Teorisi'nden evrilmiş olup, insanların başkalarını gözlemleyerek veya taklit ederek öğrenmelerine odaklanır. Sosyal Öğrenme Teorisi'nin temelinde modelleme etkileri yer alır, ancak Sosyal Bilişsel Teori, insan davranışını açıklamak için bilişi de içerir. Bu teori, bireylerin nasıl motive olduklarını, yeni becerileri nasıl öğrendiklerini ve kendilerini nasıl düzenlediklerini açıklar (Koutroubas & Galanakis, 2022). Sosyal öğrenme teorisinin dört temel koşulu vardır:

1. Dikkat: Birey modeli gözlemlemelidir. Dikkat dağıtıcı unsurlar öğrenmeyi engelleyebilir. Birey, dikkatini çeken unsurların kendisine tanıdık, ilgi çekici veya yeni olduğuna inanırsa, öğrenme olasılığı artar.
2. Saklama: Gözlemlenen davranışı hatırlayabilme yetisi öğrenmenin önemli bir parçasıdır. Bu süreçte uygulama, bilgiyi saklamaya yardımcı olur.
3. Üretim: Gözlemcinin öğrendiği davranışı uygulamaya koyma süreci, dikkat ve hatırlamanın ardından gelir. Ancak gözlemci, bu davranışı tekrarlayacak beceriye sahip olmalıdır.
4. Motivasyon: Öğrenilen davranışın taklit edilmesi için motivasyon gereklidir. Takviye ve cezanın motivasyon üzerindeki etkisi önemlidir ve her birey bu süreçlere farklı tepki verebilir (Emilly, 2024).

Sosyal öğrenme teorisi, sürdürülebilir doğal kaynak yönetimi ve davranış değişikliği teşvikinde önemli bir bileşen olarak öne çıkmaktadır. Bu teori, bireylerin başkalarının davranışlarını gözlemleyerek öğrendiğini ve bu davranışları taklit ettiğini vurgular. Özellikle gözlemlenen davranışlar olumlu sonuçlar doğurduğunda veya ödüllendirildiğinde, öğrenme süreci daha etkili olur (Nabavi & Bijandi, 2012). Bu teori, Skinner'ın davranışçılığına karşı bir tepki olarak geliştirilmiştir ve eğitimde hala geçerliliğini korumaktadır. Bandura'nın Bobo Bebek Deneyi, çocukların saldırganlık gibi sosyal davranışları taklit yoluyla öğrenebildiğini göstererek sosyal öğrenme teorisine temel oluşturmuştur (Emilly, 2024). Sosyal öğrenmenin gerçekleşmesi için dört temel koşul gereklidir: dikkat, hatırlama, prodüksiyon ve motivasyon. İlk olarak, öğrenme için dikkat şarttır; öğrencilerin, öğrenilecek davranışa odaklanmaları gerekir. İkinci olarak, hatırlama, gözlemlenen davranışın daha sonra yeniden üretilmesi için kritiktir ve kavram haritaları veya hatırlatıcılar bu süreci kolaylaştırabilir. Üçüncü koşul olan prodüksiyon, gözlemcinin davranışı yeniden üretme fırsatına ve becerisine sahip olmasını gerektirir. Son olarak, motivasyon, gözlemcinin davranışı uygulamaya geçirme isteğini belirler; ödüller veya pekiştirmeler, bu isteği artırabilir. Bu dört koşul, sosyal öğrenmenin etkili biçimde gerçekleşmesi için önemlidir (Johnson, 2014). Sosyal öğrenme teorisinin gelişimi, psikanalitik teorinin bilimsel araştırmalara entegrasyonunu sağlamış, insan davranışını daha dinamik bir perspektiften incelemeyi mümkün kılmıştır. Bu yaklaşım, betimleyici yaklaşımların ötesine geçerek sosyal gelişim alanında ampirik temelli ilerlemelere zemin hazırlamıştır (Grusec, 1994).

2.4.3.6. Bilişsel Değerlendirme Teorisi

Bilişsel Değerlendirme Teorisi, Deci tarafından 1972'de ortaya atılmış ve 1985'te Deci ve Ryan tarafından geliştirilen bir teori olarak, bireyin bir aktiviteye ilişkin bilişsel değerlendirmesine ve bu aktiviteye katılma nedenlerine odaklanır. Teori, insanların temel psikolojik ihtiyaçları olan yetenek ve özerklik duygularını tatmin etme eğiliminde olduklarını savunur (Jiang vd., 2023). Bu teori, başlangıçta laboratuvar deneylerinde test edilmiştir ve içsel motivasyonu etkileyen faktörlerin nedensel yorumlanmasına olanak sağlamıştır (Ryan & Deci, 2017). Deci ve Ryan'ın Bilişsel Değerlendirme Teorisi, içsel motivasyonu destekleyen veya zayıflatan sosyal ve çevresel faktörleri ele alır ve bireyin motivasyonunu teşvik etmek için üç temel psikolojik ihtiyacı vurgular: yeterlilik, özerklik ve ilişki ihtiyacı. Bu psikolojik ihtiyaçların karşılanması, bireyin içsel motivasyonunun korunmasında ve gelişiminde kilit bir rol oynar (Riley, 2016). Bilişsel Değerlendirme

Teorisi, içsel motivasyonun temelinin özerklik ve yeterlilik ihtiyaçlarına dayandığını savunur. Bu teoriye göre, bir olayın etkileri, bireyin öz belirleme ve yeterlilik algılarını nasıl etkilediğine bağlıdır. Teori, ödüllerin alıcılar tarafından davranışlarının kontrol edici unsurları veya yeterliliklerinin göstergeleri olarak yorumlanabileceğini ileri sürer (Kim, 2013).

Deci'nin çalışması, dışsal ödüllerin etkilerini tamamen göz ardı etmeyip, bu ödüllerin içsel motivasyon üzerindeki etkileşimlerine odaklanması açısından önemlidir. Deci, içsel motivasyonun kaynağının bireyin etkinliği neden gerçekleştirdiği ile ilgili olduğunu belirtir (Kim, 2013). Teorinin varsayımı, bireylerin içsel motivasyonunun, yeteneklerini ve özerkliklerini sergileme isteğiyle bağlantılı olduğudur. Bu da onların davranışlarını ve kararlarını etkileyen önemli bir faktör olarak öne çıkar. Bilişsel Değerlendirme Teorisi, bilim insanları tarafından günümüzde de popüler bir teori olarak kabul edilmekte ve motivasyonun davranışa geçişini etkili bir şekilde açıklayan "öz yeterlilik" kavramını başarıyla tanımlamaktadır (Jiang vd., 2023). Teori, içsel motivasyonun sürdürülmesi için hem yeterlilik hem de özerklik deneyimlerinin gerekli olduğunu savunur. Yeterlilik deneyimleri, öz yeterlilik ve optimal meydan okuma gibi unsurlarla ilişkilendirilir. Ancak, özerklik deneyimleri de aynı derecede önemlidir (Ryan & Deci, 2017). Birey içsel olarak motive olduğunda, göreve karşı enerji ve tutku ile yaklaşır ve görev tamamlandıktan sonra tatmin hissi yaşar (Riley, 2016).

2.4.4. Sosyal Bilişsel Teori

Sosyal bilişsel teorinin önceki yaklaşımları, insan davranışında motivasyon ve sosyal değişkenlerin önemini vurgulamaktadır. Rotter'ın (1954) teorisi, motivasyonun beklenti ve pekiştirme değeri gibi iki önemli değişkenine odaklanır. Beklenti, bireyin belirli bir davranışı takip eden pekiştirme olasılığına olan inancını; pekiştirme değeri ise bu sonucun diğer sonuçlara göre ne kadar arzu edildiğini ifade eder (Schunk & DiBenedetto, 2020). Sosyal bilişsel teori, motivasyonu ve insan davranışını anlamak için, hedef belirleme teorisi gibi, bir çerçeve sunar. Albert Bandura tarafından 1970'lerin sonlarında geliştirilen bu teori, öz yeterliliği motivasyon araştırmalarında önemli bir yapı olarak ele alır ve motivasyonu bilişsel, sosyal ve çevresel faktörlerin dinamik etkileşimi sonucu oluşan bir süreç olarak görür (Kurose, 2013). Bandura'nın sosyal bilişsel teorisi, insan davranışının kişisel, davranışsal ve sosyal/çevresel faktörler arasındaki karşılıklı etkileşimlerle şekillendiğini öne sürer (Schunk & Usher, 2012).

Bandura teoride, gözlemsel öğrenmeyi vurgular; bu öğrenmede bireyler, bir modeli izleyerek, hatırlayarak, modelin davranışlarını taklit ederek ve bu davranışları gerçekleştirme isteği duyarak öğrenir. Modelleme üzerine yapılan araştırmalar, modelin yeterliliği, statüsü ve gözlemciyle olan benzerliği gibi faktörlerin gözlemci motivasyonunu etkileyebileceğini gösterir. Beklenen olumlu sonuçlara dayalı olarak motive edilmiş eylemler, sosyal etkileşimler ve bilişsel inançlarla şekillenir (Schunk & DiBenedetto, 2020). Sosyal bilişsel teorinin merkezinde, insanların yaşamlarını şekillendirme konusunda anlamlı bir kontrole sahip olduğu inancı yer alır. Bandura, sosyal bilişsel teoriyi insanların yaşam koşullarını kasıtlı olarak şekillendirdiği etken bir bakış açısı olarak tanımlar. İnsanlar sosyal sistemlerden etkilenseler de, çevrelerinin ürünü olarak tanımlanmazlar (Kurose, 2013). Sosyal bilişsel teori, bireylerin eylemlerini ve çevrelerini etkileyebildiği, proaktif bir katılım modeli sunar. Aynı zamanda, kolektif faaliyet de insanların grup olarak çevreleriyle etkileşimini ve başarılarını etkiler (Schunk & Usher, 2012).

2.5. Öğretme/Öğretmen Motivasyonu

Öğretmen motivasyonu, öğretme mesleğine yönelme, bu meslekte kalma ve öğretime katılım ile ilgilidir. Sinclair, öğretmen motivasyonunu, bireylerin mesleğe çekilmesi, meslekte kalmaları ve öğretim sürecine katılımlarını etkileyen faktör olarak tanımlarken, Dörnyei ve Ushioda bu motivasyonu öğretme isteği ve meslekte kalma olarak iki boyutta incelemiştir (Han, Yin & Boylan, 2016). Öğretmenlik mesleğini seçme kararı ise, adayların çeşitli içsel ve dışsal motivasyonlarla şekillenir. Çocuklarla çalışmaya duyulan istek, topluma katkı sağlama arzusu, öğretmenlikte başarılı bir deneyim yaşamak gibi içsel nedenler, adayların bu mesleği seçme motivasyonlarında önemli rol oynar (Reeve & Su, 2014). Çeşitli çalışmalar, öğretmen motivasyonunu içsel, dışsal ve fedakarlık güdüsü gibi farklı kategorilere ayırmakla birlikte, bu kategorilerin işlevselliğini açıklamada zorluk çekmektedir. Bazı çalışmalarda ise öğretmen motivasyonu, iyi öğretime katılım isteği, öz yeterlilik ve kişisel başarı gibi psikolojik süreçlerle tanımlanmaktadır (Richardson, 2014).

Motivasyon, öğretim ortamlarında önemli bir role sahiptir; çünkü öğretmenler, sınıfın liderleri olarak öğrencilerin öğrenme süreçlerine doğrudan etki ederler. Yüksek motivasyon seviyesindeki öğretmenlerin hem kendileri hem de öğrenciler için daha olumlu sonuçlar doğurduğu öne sürülmektedir (İpek & Kanatlar, 2018). Bir öğretmenin eğitim ve öğretime olan motivasyonunun düşük olması, hem kendi performansını hem de öğrenciler üzerindeki etkisini olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılanması,

onların motivasyon düzeyini belirleyen önemli bir unsurdur (Utomo, 2018). Literatür incelemeleri, öğretmen motivasyonunun dört ana bileşenini ortaya koymuştur:

- Öğretmeye olan içsel ilgiyle bağlantılı içsel motivasyon,
- Dışsal koşulların ve kısıtlamaların etkisiyle ilişkili sosyal bağlamsal etkiler,
- Yaşam boyu bağlılığa vurgu yapan zamansal boyut,
- Olumsuz etkilerden kaynaklanan motivasyon kırıcı faktörler (Han, Yin & Boylan, 2016).

Araştırmalar, öğretmenlerin mesleki öğrenme motivasyonlarının kişisel özelliklerinden, okuldaki çalışma koşullarından ve sistem genelindeki politikalardan etkilendiğini göstermektedir. McMillan, McConnell ve O'Sullivan tarafından geliştirilen model, bu motivasyon faktörlerini üç düzeyde ele alır:

- Kişisel Düzey: Öğretmenlerin bireysel motivasyonları ve mesleki ihtiyaçları, içsel olarak mesleki öğrenmeye katılımı artırır. Bu içsel faktörler, öğretmenlerin kendi öğrenme süreçlerine olan ilgisini destekler.
- Okul Düzeyi: İş ortamı koşulları, özellikle meslektaşlarla olan ilişkiler ve okul kültürü, öğretmenlerin öğrenme motivasyonlarını etkiler. Destekleyici bir okul kültürü, öğretmenlerin özerk ya da kontrollü biçimde öğrenmeye katılımını güçlendirebilir.
- Sistem Düzeyi: Mesleki gelişimin zorunlu tutulduğu durumlar, öğretmenlerde daha çok kontrollü bir motivasyon yaratır. Tehdit ya da değerlendirme baskısı gibi zorlayıcı etkenler, sistem düzeyinde motivasyonu kontrol altında tutar (Zhang, Admiraal & Saab, 2021).

Öğretmen motivasyonu, öğretim kalitesi ve mesleki gelişim açısından kritik bir rol oynarken, bu süreçler çeşitli teorik yaklaşımlarla açıklanmaya çalışılmaktadır (Richardson, 2014). Öğretmen motivasyonu araştırmalarında, sosyal-bilişsel motivasyon teorileri (beklenti-değer teorisi, başarı hedefi yönelimi teorisi, öz belirleme teorisi gibi) hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen motivasyon çalışmalarına geniş ölçüde uygulanmıştır. Ancak bu yaklaşımlar arasında genel geçer bir motivasyon teorisi üzerinde fikir birliğine varılamamıştır. Dörnyei, bu durumun teori eksikliğinden ziyade, motivasyonu açıklamada kullanılan fazla sayıda yaklaşımın varlığından kaynaklandığını belirtmiştir (Han, Yin & Boylan, 2016). Osman ve Warner ise (2020), öğrencilerin akademik motivasyonunu açıklamak için geliştirilmiş teorilerin, öğretmenlerin öğrenme ve mesleki gelişim bağlamındaki motivasyonlarını yeterince açıklayamadığını vurgulamıştır.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisine göre, öğretmenler yüksek düzeydeki motivasyona ulaşmadan önce temel ihtiyaçlarını karşılamalıdırlar. Dışsal motivasyon teorileri, maaş gibi teşviklerle motive edilen öğretmenlerin performansını açıklarken, içsel motivasyon teorileri öğretmenlerin geri bildirim ve mesleki tatminle motive olduklarını vurgular (Richardson, 2014). Maslow, bireylerin bir seviyedeki ihtiyaçlarını karşıladıkça daha yüksek seviyelere ulaşmak için motive olduklarını öne sürer. Bu durum, öğretmenlerin mesleki tatmin ve başarı için çaba göstermeye devam etmelerini teşvik eder (Utomo, 2018). Beklenti-değer teorisi ise, öğretim davranışının sadece öz yeterlik veya görev başarı beklentilerinden değil, aynı zamanda görevle ilişkili değerler ve maliyetlerden de etkilendiğini öne sürer. Teori, öğretmenlerin motivasyonunun çeşitli alt bileşenlerden ve bunlar arasındaki etkileşimlerden oluştuğunu vurgular (Jud vd., 2023).

Herzberg'in İki Faktörlü Teorisinde, öğretmenlerin iş tatminini iki temel faktörle açıklar: motivasyon faktörleri ve hijyen faktörleri. Teoriye göre, iş tatmini, öğretmenlerin mesleğe olan bağlılıklarını artırırken, hijyen faktörlerinin eksikliği iş tatminsizliğine yol açabilir. Adalet teorisi de öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen önemli bir faktördür. Öğretmenler, harcadıkları çaba ve aldıkları ödüller arasındaki dengeyi adil olarak algıladıklarında daha motive olurlar. Ancak, algılanan adaletsizlik, Herzberg'in İki Faktörlü Teorisine benzer şekilde motivasyon düşüklüğüne ve performansın olumsuz etkilenmesine yol açabilir (Utomo, 2018).

Öz Belirleme Teorisi ise, öğretmen motivasyonu ve öğrenci öğrenimi arasındaki bağlantıyı anlamak için önemli bir teorik çerçeve sunar (Suárez-Mesa & Gómez, 2024). Deci ve Ryan'ın Öz Belirleme Teorisi'ne göre, içsel motivasyon ve tanımlanmış düzenleme, otonom motivasyon olarak anlaşılabilir. Öğretmenlerin mesleki öğrenme faaliyetlerine katılma motivasyonu üzerine yapılan araştırmalar, otonom motivasyonun olumlu öğretmen öğrenme çıktılarıyla güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu, kontrollü motivasyonun ise olumsuz çıktılarla yakından ilişkili olduğunu sistematik olarak ortaya koymuştur (Zhang, Admiraal & Saab, 2021). Öz belirleme teorisi açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlik mesleğini içsel hedeflerle tercih eden bireyler, mesleki tatmin, performans ve esenlik açısından daha başarılı olma eğilimindedir. İçsel motivasyonla hareket eden öğretmenler, mesleklerinde daha uzun süre kalma ve gelişime açık olma eğilimi gösterir (Reeve & Su, 2014). Teorinin en yüksek motivasyonel düzeyi olan içsel motivasyon, bireyin doğrudan etkinlikten aldığı keyif ve tatmine dayanır. Dışsal motivasyon ise, daha araçsal bir motivasyon türüdür ve ödüller veya cezadan kaçınma gibi nedenlerle etkinliklerin gerçekleştirilmesini kapsar. Bu bağlamda,

öğretmenlerin içsel motivasyonları desteklendiğinde, öğrencilere yönelik motivasyonları ve öğretim süreçlerine katkıları artar (Suárez-Mesa & Gómez, 2024). Sonuç olarak, içsel motivasyonun baskın olduğu durumlarda öğretmenler işlerine daha bağlı olur ve daha yüksek performans sergilerler. Öğretmenlerin motivasyonel davranışlarını anlamak ve desteklemek, onların mesleki gelişimlerini ve eğitimde başarı düzeyini artırmak için büyük önem taşır (Utomo, 2018).

2.6. Tutum Kavramı, Tanımı ve Tutumun Özellikleri

Tutumlar psikolojide uzun yıllardan beri araştırılmaktadır ve üzerinde çalışılan en eski kavramlardan biridir. Tutum kavramının sosyal psikoloji çalışmaları için vazgeçilmez olduğu belirtilmektedir. Tutum, "psikolojik bir eğilim" olarak tanımlanmaktadır (Scandura, 2021). Tutum, genel anlamda bireyin çevresindeki herhangi bir duruma, objeye ya da varlığa (canlı ya da cansız) karşı geliştirdiği tepki eğilimini ifade eder (Baysal, 1981). Tutum kavramının temeline bakıldığında ise, Fransızca bir terim olup, İtalyanca "attitudine" kelimesinden ve geç Latince "aptitudinis" ve "aptitude" kelimelerinden türemiştir. Webster's New World Dictionary of The American Language'e göre, tutumun tanımları şunlardır:

(1) bir eylem, duygu, ruh hali vb. ile bağlantılı olarak vücut tarafından üstlenilen pozisyon veya duruş (dua tutumu içinde diz çökmek);

(2) kişinin eğilimini, fikrini ve benzerlerini gösteren bir hareket, duygu veya düşünce tarzı (dostça bir tavır);

(3) kişinin eğilimi, görüşü, zihinsel yapısı ve benzeri;

(4) bir uçağın veya uzay aracının ufuk gibi belirli bir çizgi veya düzleme göre konumu (Ratanasiripong & Chai, 2013).

Tutumun farklı tanımları da mevcuttur. Auzmendi, tutumları doğrudan gözlemlenemeyen, ancak çıkarılabilen, hem inançlardan hem de davranışsal eğilimlerden oluşan unsurlar olarak tanımlar. Gomez-Chacon, tutumu pozitif ya da negatif değerlendirici önyargı olarak görürken, Gal ve Ginsburg tutumu, öğrenme sürecinde yaşanan tüm duyguların toplamı olarak değerlendirir (Garcia-Santillan, vd., 2012). Günümüzde yaygın olarak kabul edilen bir tanıma göre, tutum, bireyin bir psikolojik obje karşısında düşünce, duygu ve davranışlarını tutarlı bir şekilde şekillendiren bir eğilimdir. Bu tanım, tutumun bireysel bir özellik olduğunu ve gözlemlenemeyen, ancak bireyin davranışlarından çıkarılabilen bir

eğilim olduğunu vurgular. Böylece tutum, davranışın temelini oluşturan bir eğilim olarak anlaşılır (Çöllü & Öztürk, 2014).

Tutum kavramı, sosyologlar, sosyal psikologlar ve eğitimciler tarafından sıkça kullanılmakla birlikte, net bir tanımın eksikliği kavramın belirsizleşmesine yol açmaktadır. Çoğu zaman edebi bir terim olarak kullanılan "tutum," bilimsel bağlamda daha titiz bir inceleme gerektirir. Eğitimciler bunu eğitimde arzu edilen bir çıktı olarak ele alırken, sosyologlar "sosyal tutum" şeklinde değerlendirir. Ancak, tutumun yalnızca "iyi" veya "arzu edilen davranış" anlamına gelmesi, bilimsel değerini zayıflatır. Kavram sıklıkla "alışkanlık" ile eş anlamlı olarak kullanıldığında anlamı daha da bulanıklaşır ve bazen bireylerin içsel duygusal tepkilerini ifade etmek için kullanılır. Bu durumda, tutum neredeyse tüm davranışları kapsayan geniş bir kavram haline gelerek özgünlüğünü kaybeder (Bain, 1928). Tutumlar, farklı araştırmacılar tarafından bilişsel, duygusal ve davranışsal bilgilere dayalı genel değerlendirmeler olarak tanımlanmıştır. Bir nesneye veya kişiye yönelik beğenilerimizi ve beğenmediklerimizi yansıtır ve hem somut hem de soyut kavramlara yönelik olabilir. Tutumlar, olumlu ya da olumsuz olma derecesi, güçleri ve ahlaki inançlarla ilişkilendirilebilir ve bireylerin kararlarını etkileyerek dünyayı nasıl anlamlandırdıklarını ve basitleştirdiklerini belirler. Ahlaki kanaatler de tutumlar üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Hanel, Foad & Maio, 2021). Tutum, toplumsal açıdan önemli nesneler, gruplar, olaylar veya semboller hakkındaki inançların, hislerin ve davranış eğilimlerinin nispeten kalıcı bir organizasyonu olarak tanımlanır. Sosyal çevre, tutumların temel belirleyicisi olarak önemli bir rol oynar. Olumlu tutumlar bireyin kişiliğini olumlu yönde etkilerken, olumsuz tutumlar da olumsuz bir kişilik yaratır. Bireyler tutumlarına göre davranır ve olayları bu bakış açısıyla değerlendirir. Kalıcı olan tutumlar zamanla devam ederken, geçici hisler tutum olarak değerlendirilmez. Tutumlar, nesneler, insanlar veya olaylarla ilgili değerlendirici ifadeler veya yargılar olarak tanımlanabilir (Abid, Ahmad & Batool, 2019).

Sosyal psikolojide tutum, Gordon Allport'un teorileri temel alınarak, bir sosyal unsura olumlu ya da olumsuz değerlendirme ve buna uygun davranma eğilimi olarak tanımlanır. Abric, tutumu, bireyin deneyimleriyle şekillenen ve belirli bir davranışa yönlendiren zihinsel ve nörofizyolojik bir durum olarak ele alır. McGuire ve Wood, tutumları bilişsel (inançlar), duygusal (duygusal tepkiler) ve davranışsal (eylem eğilimleri) olmak üzere üç boyutta inceler. Anderson'a göre, tutumlar alınan bilgilerin işlenmesi ile şekillenirken; Pratkanis ve Greenwald, tutum oluşumunun sosyal bilişle ilişkili olduğunu, bellekte bir etiket,

değerlendirme ve bu değerlendirmeyi destekleyen bilişsel yapılarla temsil edildiğini savunur (Andronache vd., 2014).

Tutumun "belirli bir varlığı bir dereceye kadar lehte veya aleyhte değerlendirerek ifade edilen psikolojik bir eğilim" olarak soyut veya şemsiyedir. Bu tanım, tutumların temel özelliklerini, yani eğilim, varlık (veya tutum nesnesi) ve değerlendirmeyi kapsamaktadır. Bu tutum anlayışı, tutum olan içsel eğilim ile tutumları ifade eden değerlendirici tepkiler arasında ayrım yapar (Eagly & Chaiken, 2007). Literatürdeki diğer tanımlar da incelendiğinde, değerlendirmenin tutum kavramında her zaman temel bir bileşen olduğu görülmektedir. Tutum çalışmaları, bireylerin çevrimiçi yargılarını ve bellekteki değerlendirme temsillerini kapsar; böylece, tutumlar hem kalıcı bellek yapıları hem de yargılar olarak ele alınabilir. İyi bir tanımın hem genel hem de ayırt edici olması gerektiği vurgulanır. İnançlar, bir niteliğin bir nesneye atfedilme olasılığı olarak tanımlanabilir ve tutumlar da bu inançlarla ilişkili olabilir (Albarracin vd., 2005). Tutum, zihinsel ve duygusal bir yapı ya da bir nesneyi değerlendirirken ortaya çıkan bir eğilim olarak tanımlanır. Tutum, bilinç yapısının bilişsel merkezlerle ilişkili bilgi düzeyine dayalı olarak incelenebilir. Tutumun, belirli bir bilgi reaksiyonu sonucu oluştuğu ve yedi bilişsel merkezin etkinliği ile belirlendiği ifade edilir. Duyguların, kişisel durumların, kalıtsal yatkınlıkların ve sosyal etkileşimlerin de tutuma katkı sağladığı belirtilmektedir (Gaiseanu, 2020).

Tutum, bir kişi, nesne veya konu hakkında genel ve nispeten kalıcı bir değerlendirme olarak tanımlanır. Bu değerlendirme, bir hedefin genel olarak iyi veya kötü, arzu edilir ya da arzu edilmez olup olmadığına dair bir algıyı yansıtır. İnsanlar, somut nesnelere, kişilere, fikirlere ve tartışmalı konulara karşı tutumlar geliştirebilirler. Basit bir ifadeyle, bir nesneyi ne kadar olumlu değerlendirirsek, o nesneye karşı tutumumuz o kadar olumlu olur; olumsuz değerlendirmeler ise olumsuz tutumlarla sonuçlanır (Bizer, Barden & Petty, 2006). Bir tutum nesnesi, bir kişinin ayırt ettiği veya aklında tuttuğu her şeydir ve somut ya da soyut olabilir. Tutumların uzun süreli bellekte depolanıp depolanmadığı, bir tutum olarak nitelendirilebilmesi için tartışmalıdır. Bazı tanımlar, tutumları bellekte kalıcı kavramlar olarak tanımlar ve bu bakış açısı 'dosya çekmecesi modeli' olarak adlandırılır. Diğer araştırmacılar ise tutumların geçici yapılar olduğunu öne sürer; bu görüşe göre insanlar, önceden depolanmış tutumları hatırlamak yerine, duruma göre anlık değerlendirme yaparlar. Her iki bakış açısının da kanıtları vardır; bazı tutumların zamanla istikrarlı olduğu gösterilmiştir, ancak bireylerin ruh halleri ve durumlarına bağlı olarak farklı tutumlar sergileyebileceği de tespit edilmiştir (Vogel & Wanke, 2016). Tutum bildirmek, bir kişi,

nesne veya konu hakkında beğenme ya da beğenmeme, onaylama ya da onaylamama gibi bir değerlendirme yapmayı içerir. Tutum, değerlendirici bir yargı olarak kavramsallaştırıldığında iki temel şekilde farklılık gösterebilir: değer veya yön açısından ve güç açısından. Bazı tutumlar olumludur, bazıları olumsuz, bazıları ise nötrdür. Güç açısından ise bireylerin aynı konuda farklı derecelerde güçlü ya da zayıf hisler besleyebileceği ifade edilir. Tutumun nesnesi olabilecek şeyler konusunda, olumluluk boyutu boyunca değerlendirilebilen her şey bir tutum nesnesi olabilir (Haddock & Maio, 2008).

Tutumun birçok farklı tanımı olduğu gibi birçok temel özelliği de bulunmaktadır. Khamari ve Guru'ya (2013) göre tutumun temel özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

- Tutumun kapsamı geniştir ve sınırlı değildir.
- Tutumlar bireysel davranışın temellerini oluşturur.
- Tutumlar hem örtük hem de açık olabilir.
- Tutumlar yön ve yoğunluk (güç) açısından farklılık gösterir.
- Bir bireyin tüm tutumları organize ve bütünleşmiş haldedir.
- Tutum doğuştan gelmez, edinilir ve bu nedenle kültürler arasında farklılık gösterebilir.
- Tutumlar kalıcı ve tutarlıdır, ancak değiştirilebilir.

Fakat tutumun özellikleri farklı araştırmacılar tarafından başka şekillerde de sınıflandırılmıştır. Grantham ve Vaske'ye (1993) göre tutumun dört temel özelliği şu şekildedir:

- Bir tutum nispeten kalıcıdır: Tutum, öğrenilen bir süreç olduğu için kalıcıdır. Öğrenme yoluyla gelişir, pekiştirme ve taklit süreçleri bu öğrenimde rol oynar.
- Bir tutum durumsaldır: Tutum, belirli koşullardan etkilenir ve bu nedenle genelleştirilebilir.
- Bir tutum inançların bir organizasyonudur: Tutum, kişiliğin temel bir unsuru olmaktan ziyade, iki veya daha fazla inancın bir araya gelmesiyle oluşan bir yapıdır. İnançlar, bir nesnenin doğru-yanlış, iyi-kötü ya da arzu edilir-arzu edilmez olup olmadığına dair yargılara dayanır.
- Bir tutum ara değişken olarak hareket eder: Tutum doğrudan gözlemlenemez, ancak davranışlar yoluyla çıkarılabilir. Bu şekilde, tutum davranışları açıklayan ara bir değişken olarak işlev görür (Kartubi, 2017).

Odabaşı ve Barış'a (2002) göre ise, tutumlar hem bütün olarak hem de bileşenleri açısından belirli özelliklere sahiptir. Bu özellikler, bireyler arasındaki tutumsal farklılıkları açıklar. Tutumun genel olarak özelliklerini şu şekilde sınıflandırmışlardır;

- Güç Seviyesi: Her tutumun kendine özgü bir gücü vardır ve bu güç, üç ana bileşenin gücünün toplamı olarak düşünülebilir. Tutumların ve bileşenlerinin gücü birbirinden farklı olabilir. Kalıcı tutumlar ve onların bileşenleri genellikle daha güçlüdür. Güçlü ve sabit tutumlar, zayıf ve esnek tutumlara kıyasla daha zor değişir.
- Karmaşıklık: Tutumlar, bileşenlerinin ne kadar karmaşık olduğuna göre değişkenlik gösterir. Daha karmaşık bileşenlere sahip tutumlar da karmaşık olarak nitelendirilirken, bileşenleri basit olan tutumlar daha sade kabul edilir.
- Diğer Tutumlarla İlişki ve Merkezcilik: Bazı tutumlar, diğer tutumlarla sıkı ilişkiler içindeyken, bazı tutumlar daha bağımsız olabilir. Bazı durumlarda, bir tutum diğer tutumlar üzerinde baskın olabilir ve onları etkisi altına alabilir.
- Bileşenler Arasındaki Tutarlılık: Araştırmalar, tutum bileşenlerinin çoğunlukla birbirleriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Eğer bileşenler arasında bir uyumsuzluk varsa, bu durum tutumda değişikliğe yol açabilir.
- Tutumlar Arasındaki Tutarlılık: Bireylerin tutumları genellikle tutarlı bir yapı sergiler, ancak bu durum tutumların varlığı için her zaman gerekli değildir. Tutarlılığın derecesi, olaylara ve duruma bağlı olarak değişebilir (Çöllü & Öztürk, 2014).

Ustaahmetoğlu'na (2013) göre ise tutumların bazı temel özelliklerinden bahsedilmektedir ve bunlar hem bir bütün olarak hem de bileşenleri açısından değerlendirilebilir. Bu özellikler şunlardır;

- Tutumlar Öğrenilen Eğilimlerdir: Tutumlar, doğuştan gelen bir özellik olmaktan ziyade, sonradan öğrenme yoluyla edinilen eğilimlerdir. Bu eğilimler, doğrudan deneyimler, sözlü iletişim, medya, internet ve satış personeli gibi çeşitli bilgi kaynakları aracılığıyla geliştirilebilir. Dolayısıyla, yaşam boyu süregelen bir öğrenme süreci içinde tutumlar da sürekli evrilir.
- Tutumlar Karmaşıklık Gösterir: Tutumlar, bileşenlerinin karmaşıklık derecesine göre değişebilir. Bazı tutumlar daha karmaşık iken, diğerleri daha basittir. Genellikle, tüketici tutumları tek bir nedene bağlı olarak oluşmaz veya değişmez. İçsel ve dışsal faktörlerin bir araya gelmesiyle şekillenirler.

- Her Tutumun Bir Gücü Vardır: Tutumlar, kişiden kişiye değişen farklı yoğunluklarda oluşur. Bu gücü, tutumun üç bileşeninin bir toplamı olarak düşünmek mümkündür. Örneğin, bir tüketicinin bilgisi sınırlıysa, onu bilgilendirerek tutumu değiştirmek mümkündür. Olumsuz bir tutumu olumlu hale getirmek ya da var olan olumlu bir tutumu daha da güçlendirmek mümkündür.
- Tutumların Bir Yönü Vardır: Tüm tutumların olumlu (+) ya da olumsuz (-) bir yönü vardır. Eğer tutum olumluysa, bu bireyin olumlu duygular, değerlendirmeler ve eğilimler taşıdığı anlamına gelir. Olumsuz bir tutum ise tam tersine, reddetme ya da zarar verme eğilimleri doğurabilir.
- Tutumların Bir Yoğunluğu Vardır: Tutumun yoğunluğu, duygusal bileşeninin gücüyle ilgilidir. Tutum ne kadar uç noktada ve duygusal açıdan yoğunsa, bu tutumun yoğunluğu da o kadar güçlüdür.
- Tutumlar Genellikle Tutarlıdır: Bireylerin tutumları genellikle kendi içinde tutarlıdır, ancak tutumların var olması için her zaman mutlak bir tutarlılık gerekmez.
- Tutumlar Değiştirilebilir: Öğrenilen her şey gibi, tutumlar da zamanla değişebilir. Ancak, köklü ve güçlü tutumların değiştirilmesi daha zorlu ve maliyetli olabilir. Özellikle olumsuz tutumların dönüşümü zaman alıcı ve zahmetli bir süreçtir (Ustaahmetoğlu, 2013).

2.7. Tutumun Bileşenleri

Tutumlar, bir nesneye yönelik genel bir değerlendirme olarak tanımlanabilir, bu değerlendirme genellikle beğenme veya beğenmeme şeklinde ifade edilir. Bu tanımsal yaklaşım, tutum kavramına ilişkin çeşitli kavramsal modellerin gelişmesine yol açmıştır. Tarihsel olarak, en etkili modellerden biri çok bileşenli modeldir. Bu modele göre, tutumlar bir nesneye yönelik duygusal, bilişsel ve davranışsal bileşenlerden oluşan genel değerlendirmelerdir. Araştırmacılar, bu üç bileşenin tutumların nasıl oluştuğu ve ifade edildiği üzerindeki etkilerini incelemiştir (Haddock & Maio, 2008). Bahsedilen Üçlü Tutum Modelinde özetlendiği gibi tutum, duygusal, davranışsal ve bilişsel tepkileri kapsayabilir (Vogel & Wanke, 2016). Tutumlarının incelenmesi, tutumları neyin etkilediği ya da tutumların duyuşsal, bilişsel ve davranışsal bileşenlerinin doğasının ne olduğu gibi konular, genel eğitim araştırmalarında ve özellikle teknoloji eğitimi araştırmalarında büyük öneme sahiptir (Svenningsson vd., 2022).

Üç Bileşenli tutum modeli, tutumları bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak tanımlar ve her bileşene yönelik sorular formüle ederek tutumları bütünsel bir şekilde değerlendirir. Bilişsel bileşen, bireylerin bilgi ve inançlarına dayanırken, duygusal bileşen olumlu ya da olumsuz duyguları içerir. Davranışsal bileşen ise bireylerin belirli bir konuya yönelik harekete geçme niyetini açıklar (Amin & Jahan, 2014). Bilişsel bileşen, bireyin bir nesne veya konu hakkındaki inanç ve düşüncelerini ifade ederken, duyuşsal bileşen bu inançlarla ilgili duygusal tepkileri içerir. Davranışsal bileşen ise bireyin bu inanç ve duygulara dayalı olarak harekete geçme niyetini ifade eder. Bu üç bileşen, tutumların yalnızca düşünce ve inançlarla sınırlı olmadığını, aynı zamanda duygular ve davranışlarla da yakından ilişkili olduğunu ortaya koyar. Tutumlar, bireyin düşüncelerinin yanı sıra duygusal tepkilerini ve eyleme geçme eğilimlerini de içerir. Bu model, tutumların karmaşık yapısını ve üç bileşenin birbiriyle olan yakın ilişkisini anlamamıza yardımcı olur (Scandura, 2021). Tutumun üç temel bileşeni şu şekilde özetlenebilir:

1. Duygusal Bileşen (Sinirsel): Hissetme ve duygularla ilgili olan bu bileşen, bir tutum nesnesine yönelik bireyin olumlu ya da olumsuz duygusal tepkilerini içerir.
2. Davranışsal Bileşen (Hazırlık): Bireyin belirli bir tutum nesnesine karşı nasıl tepki vereceği ya da nasıl davranacağı ile ilgilidir. Bu bileşen, tutuma dayalı eylemler ve yanıtları kapsar.
3. Bilişsel Bileşen (Zihinsel): İnançlar, değerlendirmeler ve bireyin bir nesne ya da olaya ilişkin düşünceleri bu bileşende yer alır. Bilişsel bileşen, tutumun rasyonel ve zihinsel yönünü ifade eder.

Bu üç bileşen, bireyin tutumunu şekillendirirken, duygular, inançlar ve davranışsal eğilimler arasında bir etkileşim sağlar (Jain, 2014).

2.7.1. Tutumun Duygusal Bileşeni

Bir tutumun duygusal temeli, bireyin geçmişte veya şu anda yaşadığı deneyimlerle ilişkilendirdiği duygular, ruh halleri ve hislerden oluşur. Aynı nesneye karşı farklı deneyimlere dayalı olarak birden fazla duygusal tepki vermek mümkündür. Her duygusal tepki, pozitiften negatife doğru bir değer ve güçlüden zayıfa doğru bir büyüklük ile değerlendirilir. Araştırmacılar, genellikle bireylerin nesneye dair ne kadar iyi veya kötü hissettiklerini, nesnenin onları ne ölçüde mutlu, tiksinti dolu veya öfkeli hissettirdiğini sorarak tutumun duygusal temelini ölçerler (Bizer, Barden & Petty, 2006). Duygusal bileşen,

bir tutum nesnesine karşı bireyin duygusal tepkilerini ifade eder, bu beğenme ya da beğenmeme şeklinde olabilir. Araştırmalar, duygusal bileşenlerin tutum üzerindeki etkisini vurgulamakta ve sadece bilişsel süreçlere odaklanmanın tutumları tam anlamıyla açıklayamayacağını ortaya koymaktadır. Duygular, bilişsel süreçlerle eşzamanlı olarak çalışarak tutumun oluşumunda önemli bir rol oynar (Jain, 2014).

Tutumların duygusal bileşeni, bir tutum nesnesine karşı hissettiğimiz duygular ve tepkilerle belirlenir. Duygular, bir nesneye maruz kaldığımızda ortaya çıkar ve bu duygusal tepkiler tutumlarımızı olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Araştırmalar, bilinçaltı düzeyde sunulan olumlu ya da olumsuz imgelerin bireylerin tutumlarını etkileyebileceğini göstermiştir. Klasik koşullanma ve yalnızca maruz kalma olgusu, bir nesneye karşı oluşan tutumları biçimlendirmede önemli bir rol oynar. Bu süreç, duygusal tepkilerin tutumların oluşumunda nasıl güçlü bir etkiye sahip olduğunu gösterir (Haddock & Maio, 2008). Duygusal bileşen, bireyin olumlu ya da olumsuz duygularını tanımlayan temel bir unsurdur ve genellikle hisler, ruh halleri ve tutkular gibi kategorilere ayrılır. Ott, duygulanımı bu dört kategoriye dahil ederken, Batson vd. (1992), bu terimleri zaman zaman birbirinin yerine kullanmaktadır; ancak zamanla bu kavramlar arasında farklar belirginleşmiştir. Ekkekakis (2012), duyguların belirli bir tetikleyiciyle epizodik olarak ortaya çıktığını ve duygusal tepki, bilişsel değerlendirme, fizyolojik değişiklikler gibi bileşenler içerdiğini belirtir. Watson vd. (1988) göre, ruh halleri olumlu (coşku ve uyanıklık) ve olumsuz (sıkıntı ve üzüntü) duygulanım olarak iki ana biçime ayrılır (Ibuot, 2020).

Tutumların duygusal bileşeni, bir tutum nesnesine karşı hissedilen olumlu veya olumsuz duygularla ifade edilir. Bu duygusal tepkiler, bireyin tutum nesnesine maruz kaldığında ortaya çıkar ve tutumların oluşumunda önemli bir rol oynar. Krosnick, Betz, Jussim ve Lynn'in çalışmalarında, katılımcılara tanımadıkları kişilerin fotoğrafları gösterilmiş; bu fotoğraflardan önce olumlu ya da olumsuz duygular uyandıran görüntüler sunulmuştur. Sonuçlar, olumlu görsellerin kişiye yönelik daha olumlu değerlendirmeler yapılmasına yol açtığını göstermiştir. Zajonc'un araştırmaları ise, tutumların çoğunlukla bilinçli düşünce öncesinde gelişen duygusal tepkilerle şekillendiğini öne sürer. Ayrıca, yalnızca bir uyarana maruz kalmanın bile tutumlar üzerinde etkili olabileceği belirtilmiştir (Haddock & Maio, 2008).

2.7.2. Tutumun Bilişsel Bileşeni

Tutumun bilişsel bileşeni, bireyin bir kişi, nesne veya konu hakkında sahip olduğu inançlar, düşünceler ve görüşlerden oluşur. Bu bileşen, bireyin tutum nesnesi hakkında bilgi edinmesini ve zihinsel süreçlerini harekete geçirmesini sağlar. Biliş, algılama, hafıza, yargılama ve muhakeme gibi süreçleri kapsar. Brandimonte ve diğerlerine göre, biliş, bilgilerin nasıl işlendiği, depolandığı ve kullanıldığıyla ilgilenir. Wegener ve Carlston, bilişi, bellekteki temsillere ekleme yapan veya onları değiştiren zihinsel olaylar olarak tanımlar. Newen ise bilişi, bilgi aktarımı olarak görüp, olgu temelli, teori temelli, topluluk temelli ve çoklu kriter açıklamaları şeklinde dört stratejik yaklaşımla ele alır (Ibuot, 2020). Bilişsel bileşen, bireyin tutum nesnesi hakkında sahip olduğu inançları kapsar. Bu inançlar, zaman zaman basit, aşırı genelleştirilmiş veya hatalı olabilmektedir ve bu durumda genellikle kalıp yargılar olarak adlandırılırlar. Lippman (1992), bu kavramı ilk ortaya atan kişi olarak, stereotiplemeyi insanların nesneleri ve olayları benzerliklerine göre gruplandırma eğilimlerinin bir yansıması olarak görmüştür (Thomas, 1984).

Tutumların bilişsel bileşeni, bireyin bir nesneye dair inançlarını ve niteliklerini içerir. Tutumlar, olumlu ve olumsuz özelliklerin bilinçli şekilde değerlendirilmesiyle oluşur. Fishbein ve Ajzen'in beklenti-değer modeli, tutumların, bir nesnenin sahip olduğu niteliklerin beklentileri ve bu niteliklerin değerlendirilmesiyle belirlendiğini savunur. Bu modelde, sadece bireyin en alakalı bulduğu inançlar genel tutuma katkıda bulunur (Haddock & Maio, 2008). Bilişsel temel, bir nesneye atfedilen niteliklerin olumlu ya da olumsuz olarak algılanmasıyla oluşur. Bir nitelik, nesne ile ilişkilendirilen herhangi bir özellik veya değeri ifade eder ve bu niteliğin etkisi, algılanma şekline ve nesneye uygulanma olasılığına bağlıdır. Örneğin, dondurma "şişmanlatıcı" olarak algılanıyorsa ve bu olumsuz görülüyorsa, dondurma olumsuz bir tutumla değerlendirilebilir. Fishbein ve Ajzen, bir nesnenin niteliklerini listeleyip, bu niteliklerin değerlendirilmesi ve uygulanma olasılıklarının hesaplanmasını önerir. Bu, aynı nitelikleri kabul eden bireylerin farklı tutumlara sahip olabileceğini gösterir (Bizer, Barden & Petty, 2006).

Bilişsel kategori, insanların tutum nesnesi hakkındaki düşüncelerini ifade eder ve bu düşünceler bilişsel tepkiler olarak kabul edilir. Bilişsel tepkiler genellikle inanç olarak adlandırılır ve bir tutum nesnesine yönelik olumlu veya olumsuz nitelikler üzerinden şekillenir (Barua & Islam, 2011). Tutumların bilişsel bileşeni, belirli bir nesneyle ilişkilendirilen inançları, düşünceleri ve nitelikleri ifade eder. Bir kişinin tutumu genellikle bu nesneye ait olumlu veya olumsuz özelliklerin değerlendirilmesine dayanır. Örneğin, yeni

bir araba satın alırken güvenlik, yakıt tüketimi, yeniden satış değeri ve onarım maliyetleri gibi unsurlar dikkate alınır ve bu unsurların bilinçli bir şekilde analiz edilmesi sonucu farklı araçlara yönelik tutumlar şekillenir. Bilişsel süreçler, tutumlar üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Özellikle gruplar arası tutumlarla ilgili araştırmalar, kalıp yargıların belirli sosyal grupların özelliklerine yönelik inançlarla ilişkili olduğunu ve bu kalıp yargıların önyargılı tutumlarla bağlantılı olduğunu göstermektedir. Fishbein ve Ajzen'in beklenti-değer modeli, bir nesneye yönelik tutumun, o nesnenin belirli bir özelliğe sahip olma olasılığına ilişkin inançlar ve bu özelliklerin değerine dayandığını belirtir (Haddock & Maio, 2008). Bilişsel bileşen, bireyin bir nesne hakkındaki inanç ve düşüncelerini içeren, nesnenin değerlendirilmesine dayalı bir yapı olarak tanımlanır. Bu bileşen, kişinin bir tutum nesnesi hakkında sahip olduğu bilgiyi ve bu bilgiyi nasıl organize ettiğini ifade eder. Fishbein ve Ajzen (1975), inancı, bir nesne hakkında sahip olunan bilgi, özellikle de nesne ile onun özelliklerini birleştiren bilgi olarak tanımlamıştır. Bilişsel bileşen, bireyin bu bilgileri nasıl depoladığını ve organize ettiğini belirleyen zihinsel bir süreçtir (Jain, 2014).

2.7.3. Tutumun Davranışsal Bileşeni

Bir tutumun davranışsal bileşeni, bireyin tutum nesnesine yönelik davranma eğilimlerini ifade eder. Oxford Sözlüğü, davranışı bireyin hareket etme veya kendini yönetme şekli olarak tanımlar ve saldırgan, iddialı, pasif veya pasif-agresif biçimlerde ortaya çıkabileceğini belirtir. Kroenung ve Eckhardt, bilişsel ve duygusal süreçlerin, davranıştan önce geldiğini ve bir tutumun oluşumuna yol açtığını savunur. Huskinson ve Haddock, geçmiş davranışların yanı sıra mevcut eğilimlerin de davranışsal bilgiye dahil olduğunu belirtir. Bergner, davranışı durumu değiştirme veya koruma amaçlı eylemler olarak tanımlar. Lazzeri, davranışı dört perspektiften ele alır: organizmanın tepkisi, bir sınıf örüntüsü, grup davranışı ve nesnelerin hareketi (Ibuot, 2020). Tutumların davranışsal bileşeni, bireylerin geçmişte sergiledikleri davranışlara dayanarak tutumlarını şekillendirdiklerini ifade eder. Bem'in öz-algı teorisine göre, insanlar kendi tutumlarını bilmediklerinde, dış gözlemciler gibi geçmiş davranışlarına bakarak tutumlarını çıkarabilirler. Davranışlar, bireylerin tutumlarını doğrudan etkileyebilir; örneğin, çevre dostu davranışlar sergileyen bir birey, çevreye karşı olumlu tutumlar geliştirebilir. Ayrıca, davranışlar ve tutumlar arasında uyum sağlama eğilimi de gözlemlenmiştir; bireyler gerçekleştirdikleri davranışlara uygun tutumlar geliştirebilirler (Haddock & Maio, 2008).

Genel tutum ve davranış arasındaki ilişkiye dair en etkili teorilerden biri olan Planlı Davranış Teorisi'ne göre, tutumlar bilişsel ve duygusal bileşenlerden oluşur ve bu bileşenler, davranışın doğrudan motivasyon faktörü olan davranışsal niyeti belirler. Dolayısıyla, davranışsal niyet, tutumun bilişsel ve duygusal boyutlarının doğrudan bir sonucu olarak kabul edilir (Svenningsson vd., 2022). Davranışsal temel, bireyin geçmiş davranışları ve gelecekteki davranış niyetlerinden oluşur. Daryl Bem'in öz-algı teorisi, bireylerin tutumlarını bazen geçmişte bir nesneye yönelik sergiledikleri davranışlarından çıkardıklarını öne sürer. Örneğin, bir birey geçmişte birçok fırsata rağmen Çin restoranında yemek yemediğini fark ederse, Çin yemeklerini sevmediği sonucuna varabilir. Bu çıkarım, davranışın dışsal etkenler tarafından zorlanmadığı ve gönüllü olarak yapıldığı durumlarda geçerlidir (Bizer, Barden & Petty, 2006). Davranışsal kategori, bireylerin bir nesneye yönelik eylemleriyle ilgilidir. Davranışsal tepki ise tutum nesnesine yönelik olumlu veya olumsuz niyetleri içerir. Bir nesne hakkındaki olumlu değerlendirmeler olumlu niyetlere, olumsuz değerlendirmeler ise olumsuz niyetlere yol açar (Barua & Islam, 2011).

Tutumların davranışsal bileşeni, bireylerin geçmiş davranışlarına dayanarak kendi tutumlarını anlamalarını ifade eder. Özellikle Benlik Algısı Teorisi'ne göre, bireyler geçmişteki eylemlerine bakarak, belirsiz veya zayıf tutumlarını çıkarabilirler. Araştırmalar, çevre gibi belirli konularda bireylerin geçmişteki çevreci ya da çevre karşıtı davranışlarını hatırladıklarında, tutumlarının da bu davranışlarla uyumlu hale geldiğini göstermektedir. Bilişsel Uyumsuzluk Teorisi, bireylerin tutum ve davranış uyumsuzluğundan kaynaklanan rahatsızlığı gidermek için tutumlarını değiştirebileceğini öne sürer. Ayrıca, baş sallama gibi onaylayıcı fiziksel tepkiler, güçlü argümanları destekleyerek bireylerin tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir (Haddock & Maio, 2008). Davranışsal bileşen, bireyin tutum nesnesine karşı sergilediği sözlü veya sözsüz davranışsal eğilimleri ifade eder ve bu, tutumun sonucu olarak ortaya çıkan eylemler ya da gözlemlenebilir tepkilerden oluşur. Kişinin, tutum nesnesine yönelik olumlu ya da olumsuz bir tepki verme eğilimini içerir. Tutumsal tepkiler genellikle tutarlı bir yapı sergiler ve belirli bir tutumsal uyarıcıya karşı verilen bir dizi tepkinin bir dereceye kadar örgütlü veya tahmin edilebilir olması beklenir (Jain, 2014).

2.8. Tutumun Teorileri

Teori, gözlem ve deneyimlerden elde edilen verileri yorumlayarak fenomenleri anlamlandıran sistematik bir yapıdır. Shertzer ve Stone'a göre teori, bilgiyi özetleyip genelleştirir, karmaşık olayları anlamayı sağlar, tahmin yapmayı destekler ve daha fazla

araştırmayı teşvik eder. Sosyal davranış bilimlerinde teoriler, bireylerin davranışlarını analiz etmek ve rehberlik sağlamak amacıyla kullanılır (Olufemi, 2012). 1950'lerde iki akademisyen grubu, tutumların farklı işlevler taşıdığına dair teoriler geliştirmiştir. Smith ve arkadaşları, tutumlar ile kişilik arasındaki ilişkiye odaklanarak tümevarımsal bir tutum fonksiyonları tipolojisi oluşturmuşlardır. Katz ve ekibi ise, tümdengelim yöntemiyle tutum işlevlerini belirlemiş ve bir mesajın bireyin tutumuna hizmet eden işlevi hedef aldığında, tutum değişikliğinin daha olası olduğunu savunmuştur. Katz ve Smith'in teorileri, 1980'lerde yeniden ilgi görerek tutumların işlevlerine odaklanan birçok araştırmaya temel oluşturmuştur (Dillard & Shen, 2012). Wrightsman, tutum değişikliği ile ilgili beş temel teori belirlemiştir (Olufemi, 2012):

- Uyarıcı-tepki ve pekiştirme teorileri,
- Sosyal yargı teorisi,
- Tutarlılık teorisi,
- Öz-algı teorisi,
- İşlevsel teori.

Buna ek olarak, diğer önemli teoriler şunlardır: Uyumsuzluk teorisi, bireysel farklılıklar teorisi, ikna teorisi, uyum teorisi, denge teorisi, atıf teorisi, kişisel alan teorisi, öğrenme teorisi, sosyal algı teorisi ve çift işlem teorisi (Olufemi, 2012).

2.8.1. Sosyal Yargı Teorisi

Sosyal etki, bireylerin düşünce, duygu ve davranışlarının başkaları tarafından yönlendirilmesidir. Sosyal yargı teorisi, bu etkileşimle tutum değişikliğinin nasıl oluşabileceğini açıklar. Sherif ve Hovland'ın asimilasyon-kontrast teorisi, bireyin kabul edebileceği tutum ifadelerinin "kabul genişliği" olarak adlandırılan bir aralıkta yer alması gerektiğini savunur. Tutum nesnesine ilgi arttıkça kabul genişliği daralır, reddetme genişliği artar. Ancak bu teorinin geçerliliğini destekleyen kanıtlar sınırlıdır (Olufemi, 2012). Sosyal Yargı Kuramı, Egon Brunswik'in Olasılıksal İşlevselciliği ve Lens Modeli'ne dayalı olarak, yargı ve karar alma süreçlerini inceleyen bir yaklaşımdır. İşlevselcilik ve olasılıkçılık temel ilkeleri üzerine kurulu olan bu kuram, psikodiyagnoz, politika oluşturma, çatışma yönetimi, öğrenme ve örgütsel psikoloji gibi farklı alanlarda uygulama bulmuştur. Brunswik'in düşünceleriyle şekillenen bu model, karar vericilerin bilgiye dayalı yargı oluşturma

süreçlerini açıklamaya yardımcı olur (Doherty & Kurz, 1996). Sosyal Yargı Kuramı, bireylerin yargılarını, karar ortamının sunduğu bilgilerle nasıl ilişkilendirdiklerini inceleyen bir yaklaşımdır. Brunswik'in Lens Modeli'ne dayanarak, karar süreçlerinde ipuçlarının ekolojik geçerliliği (ipuçları ve sonuçlar arasındaki ilişki) ve ipucu kullanım geçerliliği (ipuçları ve bireyin yargıları arasındaki ilişki) korelasyon ve regresyon analizleri ile değerlendirilir. Başarı, bireyin yargılarının ekolojik sistemdeki sonuçlarla uyumu olarak tanımlanır. Kuram, yüzeysel ipuçları ve derinlik koşulları arasındaki belirsizlik bölgelerine odaklanarak, karar süreçlerindeki karmaşıklık ve belirsizlikle ilgilenir (Cooksey, 1996).

Sosyal Yargı Teorisi, bireylerin bir mesajı kabul etmelerinin veya reddetmelerinin, mesajın bireyin kabul sınırlarına ne kadar yakın olduğuna bağlı olduğunu öne sürer. Eğer mesaj bireyin kabul sınırlarına yakınsa asimile edilir ve kabul görür; uzaksa karşıtlık gösterilerek reddedilir. Özellikle ego katılımı yüksek olduğunda, bireyler mesajları asimilasyon ya da karşıtlık çarpıtmalarına tabi tutar. 1969'da iki aşamalı hipotez olarak yeniden formüle edilen bu teori, yargıların tutum değişiminden önce mi geldiği yoksa bununla mı örtüştüğü sorusuna net bir yanıt getirememiştir. Araştırmalar, bireyin reddetme enlemine giren mesajların daha az tutum değişikliği yarattığını ve bireyleri mesajdan uzaklaştırdığını göstermektedir. Bu kuram, bireylerin tutumlarını değiştirme olasılığını, değişimin yönünü, başkalarının görüşlerine hoşgörüsünü ve kendi pozisyonlarını başkalarının pozisyonlarıyla nasıl karşılaştırdıklarını anlamaya yardımcı olur. Sosyal Yargı Teorisi, ikna süreçlerinde bireylerin nasıl yargılarda bulunduklarını açıklamak için iletişim derslerinde sıklıkla kullanılmakta ve öğrencilerin ikna süreçlerini günlük hayatta nasıl deneyimlediklerini anlamalarına katkı sağlamaktadır (Mallard, 2010; Sarup, Suchner & Gaylord, 1991).

2.8.2. Tutarlılık Teorisi

Tutarlılık teorileri, bireylerin tutum ve davranışları arasındaki uyumu sağlama çabalarını açıklamaya odaklanan sosyal psikolojik yaklaşımlar olarak kabul edilir. Bu teoriler, Leon Festinger'in bilişsel uyumsuzluk teorisi, Fritz Heider'in denge teorisi, Charles Osgood ve Percy Tannenbaum'un uyum teorisi ve Rosenberg'in duygusal-bilişsel tutarlılık modeli gibi temel yaklaşımları kapsar. Ortak noktaları, bireylerin bilişsel ve davranışsal açıdan dengeli bir duruma ulaşma isteğiyle çelişen tutum veya davranışlarını değiştirme eğiliminde olmalarıdır. Özellikle Festinger'in Bilişsel Uyumsuzluk Teorisi, bireyin çelişkili bilişler yaşadığında psikolojik rahatsızlık duyduğunu ve bu rahatsızlığı azaltmak için uyumsuzluğu

gidermeye çalıştığını öne sürer. Bu teoriler genel olarak bireylerin inanç, tutum ve davranışları arasındaki uyumu koruma çabalarını ele alır (Olufemi, 2012; Trepte, 2008).

1970 yılında Abraham K. Korman tarafından iş davranışına uyarlanan Öz Tutarlılık Teorisi ise bireylerin bilişsel dengeyi ve öz imajlarıyla tutarlı davranışları en üst düzeye çıkarmaya motive olduklarını savunur. Teoriye göre, çalışanlar, öz imajlarına uygun davranışlarda bulunarak tatmin olurlar (American Psychological Association [APA], 2018).

2.8.3. Bilişsel Tutarlılık Teorisi

Bilişsel tutarlılık teorisine göre bireyler, düşüncelerinin, inançlarının, bilgilerin, görüşlerin, tutumların ve niyetlerin uyumlu olmasını isterler. Bu unsurlar arasında bir çelişki veya uyumsuzluk olduğunda, bireyde rahatsızlık veya gerginlik meydana gelir. Bu hoş olmayan psikolojik durumu gidermek için bireyler, değişim arayışına girer ve gerginliği azaltarak psikolojik dengeyi yeniden sağlamaya çalışırlar. "Bilişsel" terimi, düşünceler, inançlar, bilgiler, tutumlar ve niyetler gibi zihinsel süreçleri ifade ederken, "tutarlılık" bu süreçlerin dengeli ve uyumlu olmasını anlatır. Bu süreçlerde bir çatışma olduğunda birey, hoş olmayan durumu çözme ihtiyacı hisseder (Baumeister & Vohs, 2007). Bu teorik yaklaşım, sosyal psikolojide temel bir çerçeve olarak kabul edilir ve kültürel psikoloji, örgütsel psikoloji, sinirbilim gibi çeşitli alanlarda etkili olmuştur. Paradigma, bireylerin bilişsel tutarlılık ihtiyacı hissettiğini ve tutarsızlık durumunda psikolojik rahatsızlık yaşadıklarını öne sürer. Festinger'in bilişsel uyumsuzluk teorisi bu yaklaşımın bir parçasıdır ve geniş bir deneysel destek bulmuştur. Bilişsel tutarlılık, bireyin inançları ile yeni bilgiler arasındaki etkileşimi inceler. Bayesçi yaklaşım ise, tutarlılık ve tutarsızlığın ikili bir yapıdan ziyade süreklilik içinde olduğunu ve hipotezle uyumlu bilginin hipotezin doğruluğunu artırdığını savunur (Kruglanski vd., 2018).

Bilişsel tutarlılık teorileri, insanların çevreyi basit ve tutarlı yollarla algılamaya çalıştığını savunan Gestalt psikolojisinden köken alır. Bu teoriler, insanların tutumlar, düşünceler, inançlar, değerler, davranışlar ve duygular arasında tutarlılık arayışında olduklarını ve tutarsızlık durumlarında bir "gerilim" yaşadıklarını öne sürer. Bireyler, bu gerilimi azaltmak için ilgili bilişleri tutarlı hale getirme yönünde motive olurlar. Teorinin temelleri, çatışma teorileri, hafıza araştırmaları ve otoriter kişiliklerin belirsizliğe tahammülsüzlüğü gibi farklı alanlardan beslenmiştir. Newcomb'a göre, bilişsel tutarlılık teorilerinin yükselişi, bilimsel araştırmalarda unsurlar ve ilişkiler arasındaki bağlantıları anlama eğilimiyle uyumludur

(Encyclopedia.com, 2024). Bilişsel tutarlılık, ilişkili inançlar arasında uyum veya denge sağlamayı ifade eden bir kavram olup, psikoloji alanında temel bir araştırma konusu olarak öne çıkmaktadır. Yaklaşık bir yüzyıldır "uyumluluk", "denge" gibi farklı terimlerle anılan bilişsel tutarlılık, psikolojinin çeşitli alt dallarında geniş bir ilgi görmüştür. Bu kavramın araştırmalarındaki temel amaç, insan inançlarının tutarlılık gereksiniminden nasıl ve ne zaman etkilendiğini anlamaktır. Bilişsel tutarlılık çalışmaları, sinirbilim gibi yeni yöntemlerin bu araştırmalara dahil edilmesine katkıda bulunmuştur. Ancak, bu tutarlılığın rasyonalitesi halen tam anlamıyla çözülememiş karmaşık bir sorundur ve tartışılmaya devam etmektedir (Russo & Chaxel, 2017).

Bilişsel tutarlılık, geniş bir yapı ve olgular bütününü içerir ve anlamlı bir şekilde yorumlanabilmesi için belirli bir bağlamda açıkça tanımlanmalıdır. Festinger'in özgün tanımına göre, iki bilişsel öğe birbiriyle çelişiyorsa, yani biri diğerinin zıttını ima ediyorsa, tutarsızlık oluşur. Bu tanım, x ve y gibi öğeler arasında mantıksal ilişkiler kurar ve çevre, kişi ya da davranışla ilgili inançları kapsar. Bilişsel tutarlılığın doğru anlaşılması için, mantıksal ilişkiler arasındaki tutarsızlıkların birey tarafından doğru veya yanlış olarak kabul edilen önerilerden kaynaklandığı göz önünde bulundurulmalıdır. Anlamsal zıtlıkların, yalnızca ortak bir referans nesnesine atıfta bulunduklarında tutarsızlık yarattığı belirtilirken, iki önerme inancı arasındaki tutarsızlık genellikle karmaşık bir süreçtir (Gawronski, 2012).

2.8.4. Bilişsel Uyumsuzluk Teorisi

Leon Festinger'in 1957'de ortaya koyduğu Bilişsel Uyumsuzluk Teorisi, bireylerin çevreleri, kendileri veya davranışlarına dair bilgi ve inançları arasında tutarlılık sağlamaya çalıştıklarını öne sürer, tutarlılık teorileri içinde en etkili olanlardan biridir ve 1960-1970 yıllarında sosyal psikolojide yoğun olarak incelenmiştir (Trepte, 2008; Wright & Riskind, 2021). Bu kuram, sosyal psikolojide geniş yankı uyandırarak tutum ve inançların belirleyicileri, değerlerin içselleştirilmesi ve anlaşmazlıklar gibi konularda önemli katkılar sağlamıştır. Kuram, bilişlerin uyumlu ya da uyumsuz olabileceğini ve uyumsuzluğun, bir bilişin diğerine ters düştüğü durumlarda bireyde psikolojik rahatsızlığa yol açtığını öne sürer. Bireyler, bu rahatsızlığı azaltmak amacıyla, uyumsuz bilişlerin sayısını azaltarak, yeni uyumlu bilişler ekleyerek veya bilişlerin önemini değiştirerek uyum sağlamaya çalışırlar. Uyumsuzluğun büyüklüğü, uyumsuz bilişlerin sayısına ve önemine bağlı olup, bilişin değişme olasılığı da değişime karşı gösterdiği dirence bağlıdır (Harmon-Jones & Mills, 2019). Bu tutarsızlık durumunda bireyler, rahatsız edici bir gerginlik hissederek, bu durumu

çözmek amacıyla tutumlarını değiştirmeye motive olurlar (Wright & Riskind, 2021). Uyumsuzluk üç temel yolla çözülür:

1. İnançları Değiştirmek: Bireyler, uyumsuzluğu inançlarını değiştirerek çözebilirler. Ancak, temel inançların değişmesi zordur ve insanlar genellikle bu yolu kullanmazlar.
2. Davranışı Değiştirmek: Davranış değişikliği, uyumsuzluğu çözmenin bir yoludur.
3. Davranış Algısını Değiştirmek: Bireyler, eylemlerini farklı bir şekilde algılayarak uyumsuzluğu çözebilirler (Tiwari, 2024).

Teori, iki bilişsel öğe (düşünce veya davranış) uyumsuz hale geldiğinde, bireyin bu uyumsuzluğu azaltmak için motive olduğu rahatsız edici bir gerginlik yaşadığını öne sürer. Festinger, bir öğe diğerinin tersi olduğunda uyumsuzluk oluştuğunu belirtir ve bireylerin bu uyumsuzluğu gidermek için çeşitli yollar aradığını ifade eder. Bireyler, bu uyumsuzluğu ortadan kaldırmak için şu iki yolla rahatlama ararlar:

1. Düşünce veya tutumlarını, karşıt davranışla uyumlu hale getirmek.
2. Davranışlarını, karşıt düşünce veya tutumla uyumlu hale getirmek.

Genellikle bireylerin, düşüncelerini değiştirmesi davranışlarını değiştirmekten daha kolaydır. Bu nedenle, uyumsuzluk azaltma sürecinde bireyler sıklıkla düşüncelerini yeniden düzenler. (Encyclopedia.com, 2024). Belirtildiği gibi uyumsuzluğu azaltmak için bireyler, uyumsuz öğeleri değiştirme, yeni bilişler ekleme veya uyumsuz durumlardan kaçınma gibi stratejiler kullanır. Seçici maruz kalma hipotezi, bireylerin, tutumları çok güçlü ya da zayıf olmadığı sürece, uyumsuz bilgiden kaçındığını öne sürer (Trepte, 2008).

Teori, yüksek teşvikin çatışmayı azaltırken, düşük teşvikin bireyleri tutumlarını değiştirmeye sevk ederek davranışlarıyla uyumlu hale getirdiğini öne sürer. Festinger ve Carlsmith'in deneyleriyle doğrulanan bu bulgular, sosyal psikolojide büyük bir etki yaratmıştır. Sonraki araştırmalar, uyumsuzluğu daha çok öz-ilişkili süreçlerin sonucu olarak ele almış olsa da, teorinin bilişsel tutarlılığın psikolojik önemini açıklamadaki değeri kabul görmeye devam etmektedir (Gawronski & Strack, 2012). Araştırmalarda, tutum ve davranışlar arasındaki tutarsızlıkların, inançların değişmesine yol açabileceğini göstermiştir. Örneğin, stresli bir inisiyasyon sürecinden geçen birey, davranışı geri alınamaz olduğu için grubu daha çok sevdiğine inanarak uyumsuzluğu azaltmaya çalışır. Bu öngörü, birçok çalışmada desteklenmiştir (Cofer, Petri & Herbert, 2024).

Zamanla, uyumsuzluk teorisinde benliğin değerli yönlerinin rolü vurgulanmış, E. Aronson (1968) teorideki bazı kavramsal eksiklikleri inceleyerek uyumsuzluk kavramını öz-kavram ve bireyin kendisiyle ilgili düşünceler bağlamında daha açık hale getirmiştir. Bu değişiklikler, "uyumsuzluk-öz-tehdit" modeli olarak tanımlanmıştır (Wright & Riskind, 2021). PsycINFO veritabanında sekiz yüz kez geçen ve bilimsel yayınlarda kırk beş binden fazla atıf alan teori, sosyal psikoloji ve daha geniş disiplinler arası bilimlerde büyük etki yaratmıştır. 2010'lu yıllarda, teori yeni metodolojik yaklaşımlarla rafine edilmiştir ve insanlar dışında hayvanlar üzerinde de test edilmiştir. Bilişsel uyumsuzluk teorisi, Aronson, Brehm, Cooper ve Harmon-Jones gibi yazarlar, teorinin tarihsel gelişimi ve modern bakış açıları hakkında önemli çalışmalar yapmışlardır (Vaidis & Bran, 2020).

2.8.5. Denge Teorisi

Kişilerarası İlişkilerin Psikolojisi (1958) eserinde Fritz Heider'in denge teorisi temel temalardan biridir. Gestalt psikolojisi çerçevesinde geliştirilen bu teori, algısal sistemin basit, dengeli yapılar oluşturma eğiliminde olduğunu savunur (Weiner, 2001). Teorinin temel prensibi, bazı yapıların dengeli, bazılarının ise dengesiz olduğudur ve bireyler genellikle dengeyi tercih ederler. Dengesiz yapılar rahatsızlık yaratır ve bireyleri bu durumu çözmeye motive eder. Örneğin, bir arkadaşın sevilen bir müziği sevmemesi dengesiz bir yapı yaratır ve bu, çözüm arayışına yol açar. Teori, özellikle üçlü ilişkilerde (A-O-X) geçerlidir; bir üçlü yapı, pozitif veya çift sayıda negatif ilişki içerdiğinde dengelidir. Tek sayıda negatif ilişki olduğunda ise dengesizlik ortaya çıkar. Denge teorisi, başlangıçta kişilerarası ilişkiler üzerine yoğunlaşmış olsa da, nesnelere yönelik tutumların analizinde de kullanılır. Ayrıca, iki birey veya nesne arasındaki benzerlik ya da farklılıkların algılanmasına dayanan "birim ilişkileri" kavramını içerir; ortak özellikler olumlu, farklılık ve uzaklık ise olumsuz ilişkiler yaratır (Baumeister, 2007). Heider'e göre, sosyal nesneler dengeli veya dengesiz olarak sınıflandırılabilir. İki kişilik bir ilişkide, bireyler birbirini seviyorsa sistem dengededir, ancak bir taraf olumsuz bir tutum sergiliyorsa dengesizlik oluşur. Bu durumda, sistem dengeye ulaşmak için tutum değişikliği veya yanlış algılar gibi düzeltici süreçlere başvurur. Üçlü ilişkilerde ise daha karmaşık bir yapı görülür; iki birey birbirini sevmesine rağmen, üçüncü bir nesneye karşı farklı tutumları varsa denge bozulur ve sistem dengeye gelmeye çalışır. Heider'in denge teorisi, kişilerarası ilişkilerde tutum değişikliği ve sosyal biliş süreçlerini açıklamak için kullanılmış olup, motivasyonun bilişsel yapılandırmadan doğduğunu ve dengenin sağlanması için bir değişim ihtiyacı yarattığını vurgular (Weiner, 2001).

Heider'in denge teorisi, Gestalt psikolojisinden türetilmiş ve Lewin'in alan teorisinden etkilenmiştir. Deneyler, dengeli ilişkilerin daha hoş algılandığını gösterse de, gerçek yaşamda ilişkiler daha karmaşık olabilir. Newcomb, teoriyi genişleterek, dengeli ve dengesiz yapılar arasında ayrım yapmış ve bireyler arası ilişkilerin önemi arttıkça denge sağlama eğiliminin de arttığını belirtmiştir (Trepte, 2008). Teori, sosyal biliş, tutum değişikliği ve kişilerarası ilişkiler gibi alanlarda uygulanmıştır ve II. Dünya Savaşı öncesi müttefik oluşumları ve bilişsel uyumsuzluk teorisiyle de ilişkilidir. Denge teorisi, bilişsel yapıların düzenini temel alarak motivasyonu açıklar ve Gestalt ilkeleriyle uyumludur (Weiner, 2015).

2.8.6. Öz Algı Teorisi

Öz-algı teorisi, bireylerin tutum ve duygularını kendi davranışlarını gözlemleyerek ve bu davranışların koşullarından çıkarımlar yaparak anladıklarını savunur. Geleneksel düşüncenin aksine, bireylerin eylemlerinin kim olduklarını belirlediğini ileri süren bu teori, Daryl Bem tarafından geliştirilmiştir (Mohebi & Bailey, 2020). Teoriye göre, bireylerin içsel ipuçları belirsiz olduğunda, bireyler dış gözlemciler gibi dışsal ipuçlarına dayanarak içsel durumlarını anlamaya çalışır. Bu iki ana önerme, bireylerin içsel durumlarına dair bilgiyi nasıl elde ettiklerini deneysel bir çerçevede inceler. Örneğin, bir kişinin "Açım" ifadesinin gözlem ya da çıkarıma mı dayandığı sorusunu gündeme getirir. Ayrıca, öz-atıf ile üçüncü şahıs atıflarının nasıl farklılaştığı araştırılır. (Bem, 1972). Bireylerin kendi tutumlarını, inançlarını ve içsel durumlarını, davranışlarını ve bu davranışların gerçekleştiği koşulları gözlemleyerek çıkardıklarını belirtir. Teori, içsel ipuçlarının zayıf olduğu durumlarda bireylerin dışsal ipuçlarına dayanarak içsel durumlarını anlamaya çalıştıklarını öne sürer. Öz-algı teorisi, bireylerin motivasyonel bir duruma ihtiyaç duymadan, yalnızca davranışlarına bakarak öz-bilgilerini güncelleyebileceğini savunur ve yeni öz-bilginin oluşum sürecine odaklanır (Encyclopedia.com, 2024). Bem'e göre, bireyler başkalarının davranışlarını yorumladıkları gibi kendi davranışlarını da yorumlar ve sosyal çevrelerinden etkilenirler. Teori iki ana iddiaya dayanır:

1. Bireyler, içsel durumlarını kendi davranışlarına ve davranışlarının ortaya çıktığı koşullara dayanarak fark ederler.
2. İçsel durumlarına dair bilgi eksikliği yaşadıklarında, dış gözlemciler gibi dışsal ipuçlarına güvenmek zorunda kalırlar (Mohebi & Bailey, 2020).

Öz-algı teorisi, bireylerin dışsal ipuçlarına dayanarak içsel durumlarını anlamalarını ve davranışlarına yönelik çıkarımlarda bulunmalarını sağlayan bir perspektif sunar (Cofer, Petri & Herbert, 2024). Bem, bireyin kendisi hakkında yaptığı çıkarımların yalnızca içsel gözlemlere dayanmadığını, dışsal rastlantıların da önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgular. Bu teori, Skinner'ın radikal davranışçılığına dayansa da tüm zihinsel durumların dışsal koşullarla açıklanabileceğini savunan tamamen davranışçı bir yaklaşımı temsil etmez. Bem, içsel ipuçlarının, davranışsal olaylarla benzer bir değerlendirme sürecine tabi tutulması gerektiğini savunur ve bu açıdan metodolojik olarak Skinner'la paralellik taşır. Ancak içsel ve dışsal olaylar arasındaki farkı niteliksel değil, niceliksel olarak ele alır (Dico, 2018). Skinner'ın radikal davranışçılığına dayanan bu yaklaşım, modern psikolojide anti-iç gözlemci bir tutumun sürdüğünü gösterir. Tarihsel olarak Wundt, iç gözlemi deneysel çerçevede sınırlandırırken, James daha esnek bir yaklaşım benimsemiştir. İç gözlem sorunu, öz-bildirimlerin güvenilirliğinin yanı sıra zihnin tanımlanma biçimini de kapsamaktadır (Dico, 2018).

Öz-algı teorisi, bireylerin öz-algılarını sosyal çevreleriyle etkileşimleri yoluyla oluşturduklarını savunur. Eğitim gibi bağlamlarda da uygulanan teoriye göre, öğretmenler öğrencilerin öz-algılarını ve tutumlarını etkileyebilir; bireylerin öz gözlemlerine dayalı çıkarımlar, tutum ve inanç değişikliklerini destekleyebilir (Mohebi & Bailey, 2020). Örneğin, bir kişi, okuma alışkanlıklarını gözlemleyerek ve bu davranışa verilen ödülleri değerlendirerek okumayı sevip sevmediğini anlamlandırır; ödüllendirilmemişse okuma davranışını içsel bir tutum olarak görebilir, ancak ödüllendirilmişse bu davranışı ödüle bağlayarak okuma isteğinde azalma yaşayabilir. Öz-Algı Teorisi, bireylerin kararlarını ve bu kararların alındığı koşulları hatırladıklarını varsayar (Swank, 2006). Çocukluktan yetişkinliğe gelişen bu bileşen, bireyin kendini algılayışını ve yetenek değerlendirmesini etkileyerek, davranışları ve kararları üzerinde belirleyici rol oynar. Akademik başarı gibi birçok yaşam alanını doğrudan etkileyen öz-algı, olumlu olduğunda bireylerin motive, kendine güvenen ve ısrarcı olmasını sağlarken; olumsuz öz-algı, kaygı, düşük özsaygı ve motivasyon eksikliği ile akademik performansı olumsuz etkileyebilir. Ayrıca, başarısızlık korkusu ve zorlu görevlerden kaçınma eğilimine yol açabilir. (Dalal & Riya, 2023).

2.8.7. İşlevsel Tutum Teorisi

İşlevsel tutum teorileri, bireylerin tutumları çeşitli motivasyonlarla benimsediğini ve bu motivasyonel temellerin anlaşılmasının, tutum değişikliğinde anahtar rol oynadığını öne

sürer (Julka & Marsh, 2000). 1950'lerde Smith ve Katz öncülüğünde geliştirilen işlevsel tutum teorileri, insanların hedeflerine ulaşmada farklı işlevlere sahip tutumlar geliştirdiğini öne sürer (Carpenter, Boster & Andrews, 2013). İşlevsel teori, bireylerin bilgi edinme, fayda sağlama, değer ifade etme ve ego savunması gibi çeşitli psikolojik ihtiyaçları karşılamak amacıyla tutum geliştirdiklerini savunur. Bu teori, ikna araştırmalarında önemli bir yere sahiptir ve işlevsel eşleştirme hipotezi olarak adlandırılan bir kavrama dayanır. Bu hipoteze göre, tutumun işleviyle uyumlu bir şekilde hedeflenen bir mesaj, uyumsuz bir mesaja göre daha ikna edicidir (Briñol, Petty & Stavraki, 2019).

2.9. Tutumun İşlevleri

1960'ta Daniel Katz, bir tutumun altında yatan psikolojik ihtiyaçların bilinmemesi durumunda, bu tutumun nasıl ve ne zaman değişeceğini öngörmenin zor olduğunu savunmuştur. Katz, bu iddiasını desteklemek için farklı motivasyon teorilerini inceleyerek tutumların hizmet edebileceği işlevleri tanımlamıştır (Carpenter, 2012). Tutum işlevsel teorisi, insanların bilgi edinme, fayda sağlama, değer ifade etme ve ego savunması gibi psikolojik ihtiyaçları karşılamak için tutum geliştirdiğini ve bu tutumları ifade ettiğini öne sürer. Teoriye göre, ikna sürecinde başarılı olmak için bir tutumun hangi işlevlere hizmet ettiğini belirlemek ve mesajları bu işlevlere uygun şekilde hedeflemek önemlidir. Bu hipotez "işlevsel eşleştirme hipotezi" olarak adlandırılır. İşlevsel eşleştirme araştırmaları, tutumları öz izleme düzeylerine göre sınıflandırır: Yüksek düzeyde öz izleme yapan bireyler, kimlik ve değer odaklı mesajlara daha duyarlı iken, düşük düzeyde öz izleme yapan bireyler, pratik ve fayda odaklı mesajlara daha yatkındır (Wang, 2020). Daniel Katz, bilgi, fayda, ego savunması ve değer ifade işlevleriyle tutumların bireyin çevresini anlamasına, öz kavramını ifade etmesine ve öz saygısını korumasına yardımcı olduğunu öne sürmüştür. Katz, nesne değerlendirme işlevine benzer olarak bilgi ve fayda işlevlerini; dışsallaştırmaya benzer şekilde ego savunma işlevini tanımlamıştır. Ayrıca, değer ifade işleviyle bireyin öz değerlerini ve temel inançlarını yansıtmasına olanak tanır. Nesne değerlendirme, bireylerin hızlı karar almalarına katkıda bulunarak enerjiyi korur. Tutumların araçsal veya değer ifade işleviyle örtüşmesi, ikna edici mesajların tutum değişikliğinde başarılı olma olasılığını artırır (Baumeister & Vohs, 2007). Tutumların işlevlerini ve bu işlevlerin karşılandığı ihtiyaçları anlamak, araştırmacılar için önemlidir. M. Brewster Smith ve ekibi, tutumların üç ana işlevini belirlemiştir:

- Nesne Değerlendirmesi: Tutumlar, nesnelerin olumlu ve olumsuz özelliklerini özetleyerek bireylerin yararlı nesnelere yönelmesini ve zararlı nesnelerden uzak durmasını sağlar.
- Sosyal Uyum: Bireyler, bu işlev sayesinde sevdikleri kişilerle özdeşleşir ve sevmedikleri kişilerden uzaklaşır. Örneğin, bir kişi, beğendiği bir ünlünün desteklediği ürünü satın alabilir.
- Dışsallaştırma: Bu işlev, bireylerin içsel çatışmalardan korunmasına yardımcı olur. Örneğin, bir golfçü kötü performans sergileyince oyuna karşı olumsuz tutum geliştirebilir (Baumeister & Vohs, 2007).

Tutum işlevleri teorisine göre, tutumlar bireyin ihtiyaçlarını karşılamak üzere değiştirilebilir. Bu bağlamda, ikna edici mesajların bireyin ihtiyaçlarıyla örtüşmesi beklenir. Eşleştirme hipotezini incelemeye yönelik üç temel yaklaşım ise şunlardır:

1. Bireysel Farklılıklar: Tutum işlevlerindeki bireysel farklılıkları dikkate alır.
2. Tutum Nesneleri: Nesnelerin işlevlerindeki farklılıkları inceler.
3. Hazırlama Yaklaşımı: Tutumlara yönelik belirli mesajların etkisini araştırır.

İlk iki yaklaşım, ilişkisel özellikleri nedeniyle daha kapsamlı araştırmalara olanak sağlamaktadır (Julka & Marsh, 2000).

Katz'ın çalışmaları, Smith ve meslektaşlarının 1956'da geliştirdiği tutum işlevleri tipolojisiyle benzerlik göstermekte olup, her iki yaklaşım da tutumların birden fazla işlevi olabileceğini kabul etmektedir (Carpenter, 2012). Teorilere göre, bir tutum birden fazla işlev görebilir; ancak genellikle baskın bir işlev öne çıkar. Aynı tutuma sahip bireyler, bu tutumu farklı amaçlarla kullanabilir. Smith, tutumların kişilik ile ilişkisini araştırırken, Katz ve ekibi ikna edici mesajların tutum işlevlerine göre düzenlenmesinin etkili bir strateji olduğunu savunmuştur. Katz, belirli bir işlevi hedef alan mesajların daha güçlü bir ikna gücüne sahip olduğunu ileri sürmüş, bu yaklaşım iletişimde strateji geliştirmeye olanak tanımıştır. 1960'larda kişilerarası ilişkilerde uygulanan bu teoriler, 1980'lerde işlevsel ikna süreçlerini inceleyen çalışmalarda yeniden ilgi görmüştür (Carpenter, Boster & Andrews, 2013).

Snyder ve Debono'nun katkılarıyla işlev eşleştirme araştırmaları yeniden gündeme gelmiş ve kişiliğin tutum işlevlerini belirlemede etkili olabileceği ileri sürülmüştür. İşlev eşleştirmenin ikna gücünü artırma potansiyeli hâlâ incelenmektedir (Carpenter, 2012). Herek'in yaklaşımında ise, tutumların dört ana işlevi olduğunu belirtir: deneyimsel-şematik,

ego-savunmacı, sosyal-ifade edici ve değer-ifade edici işlev. Özellikle değer ifade edici işlev, bireyin tutumlarının kişisel değerlerine dayandığını öne sürer. Değerler, daha istikrarlı yapılar olarak tutumlardan daha güçlü davranış belirleyicileridir ve günlük davranışlardan meslek tercihlerine kadar geniş bir etkiye sahiptir (Muzikante & Reņģe, 2011).

Tablo 3

Tutum Oluşumu, Uyarılma ve Değişim Koşullarına Göre Belirleyiciler

Fonksiyon	Köken ve Dinamikler	Uyarılma Koşulları	Değişim Koşulları
Uyum	İhtiyaç tatmininde tutumsal nesnenin faydası. Dışsal ödülleri maksimize etmek ve cezaları minimize etmek.	1. İhtiyaçların harekete geçirilmesi 2. İhtiyaç tatmini ile ilişkili ipuçlarının belirginliği.	1. İhtiyaç yoksunluğu 2. Yeni ihtiyaçların yaratılması ve tatmin yollarının yeniden değerlendirilmesi 3. Ödülleri ve cezaları değiştirme 4. Yeni ve daha iyi yollar üzerine vurgu.
Ego Savunması	İçsel çatışmalara ve dış tehditlere karşı koruma.	1. Tehditlerin ortaya çıkması 2. Nefret ve bastırılmış dürtülere başvuru 3. Hayal kırıklıklarının artışı 4. Otoriter telkin kullanımı.	1. Tehditlerin kaldırılması 2. Duygusal boşalma 3. Kendi içgörüsünün gelişimi.
Değer İfadesi	Öz kimliği sürdürmek; olumlu bir öz-imajı desteklemek; öz ifade ve öz belirleme.	1. Değerlerle ilişkili ipuçlarının belirginliği 2. Öz ifade ve öz kararlılığı yeniden tesis etmek için bireye hitap.	1. Bazı derecede öz tatminsizlik 2. Kendine daha uygun bir öz algısının sağlanması 3. Dış çevresel desteklerin kontrolü, öz imajı zayıflatma.
Bilgi	Anlama ihtiyacı, anlamlı bilişsel organizasyon, tutarlılık ve netlik için ihtiyaç.	1. Eski sorun veya problemin kendisiyle ilişkili ipuçlarının yeniden tesis edilmesi.	1. Bilgi belirsizliği 2. Problemler hakkında daha anlamlı bilgi.

Kaynak: Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, *24*(2), 163-204.

Uyum (Faydacı) İşlev: Bireyin haz veren nesneleri tercih etmesini ve acı verenlerden kaçınmasını sağlar. Kişisel ihtiyaç ve arzulara yönelik olarak geliştirilir (Carpenter, Boster & Andrews, 2013). Bu işlev, bireylerin hangi nesnelerin haz getirdiğini ve hangilerinin acı verdiğini hatırlamalarına yardımcı olur. Faydacı tutumlar, insanların bireysel hedeflerine ulaşmalarına katkı sağlar (Carpenter, 2012). Ödülleri kazanma ve cezadan kaçınma motivasyonuna dayanarak bireyin çıkarlarını gözetir (Julka & Marsh, 2000). Tutumlar, bireylerin çevreye uyum sağlamasına ve hedeflerine ulaşmasına yardımcı olur. Bu işlev, bireyin olumlu sonuçları elde etmek veya olumsuz sonuçlardan kaçınmak için geliştirdiği faydacı tutumları ifade eder. Örneğin, ekonomik fayda sağlayacağını düşünen bir kişi, bir siyasi partiye karşı olumlu bir tutum geliştirebilir (Katz, 1960). Katz'ın faydacı işlevine göre, tutumlar bireylerin çıkarlarını maksimize edip cezaları minimize etmelerine yardımcı olur.

Smith ve arkadaşlarının nesne değerlendirme işlevi de benzer bir yaklaşımı içerir (Gregory, Munch & Peterson, 2002).

Sosyal Uyum Sağlayıcı İşlev: Kişilerin arzu edilen sosyal gruplarla etkileşim kurmasını kolaylaştırarak sosyal ilişkilerde başarıya katkıda bulunur (Carpenter, Boster & Andrews, 2013). Bu işlev, bireylerin sosyal olarak arzu edilen başkalarıyla etkileşim kurmalarını kolaylaştırır. Sosyal uyum sağlayıcı tutumlar, bireylerin sosyal ilişkilerdeki başarılarını artırmalarına yardımcı olur (Carpenter, 2012). Sosyal ilişkilerin sürdürülmesi ve kolaylaştırılmasını destekleyen tutumları kapsar (Julka & Marsh, 2000).

Değer İfade Edici İşlev: Tutumlar, bireylerin temel değer ve inançlarını ifade etme aracı olarak işlev görür. Bu, kişinin kimliği ve benlik kavramıyla ilişkilidir. Değer ifade eden tutumlar, bireyin yaşam felsefesine uyumlu olduğunda etkinleşir; tutum değişikliği ise yeni inançların öz imajla uyumlu hale gelmesiyle mümkün olabilir (Katz, 1960). Bireyin soyut değerlerini ifade etmesini sağlar, kişinin değerlerine uygun hareket etmesine ve bunları dışa vurmasına olanak tanır (Carpenter, Boster & Andrews, 2013). Bu işlev, insanların soyut değerlerini ifade etmelerini kolaylaştırır. Değer ifade eden tutumlar, bireylerin kendi değerleriyle tutarlı kalmalarına olanak tanır (Carpenter, 2012). Bireylerin kişisel değerlerini tanımlamalarına ve ifade etmelerine yardımcı olur (Julka & Marsh, 2000). Kişinin merkezi değerlerini tutumları aracılığıyla ifade etmesini sağlar. Smith ve arkadaşları da bu işlevin sosyal uyumla bağlantılı olduğunu öne sürer (Gregory, Munch & Peterson, 2002).

Ego Savunması İşlevi: Tutumlar, bireyin özsaygısını ve benlik kavramını koruma işlevi görür. Ego-savunmacı tutumlar, birey tehdit edici durumlarla karşılaştığında veya yetersizlik duygularını bastırma ihtiyacı duyduğunda ortaya çıkar ve bireyi korur. Tutum değişikliği, bu savunma mekanizmalarıyla yüzleşmeyi gerektirebilir (Katz, 1960). Öz saygıyı koruma amacı taşır; hoş olmayan gerçeklerden korunmaya yardımcı olur ve akılcılaştırma gibi savunma mekanizmalarını içerebilir (Carpenter, Boster & Andrews, 2013). Bu işlev, bireylerin öz saygılarını korumalarına yardımcı olur. Ego savunması tutumları, kişisel başarısızlıklar veya sosyal statü düşüklüğü gibi tehditlerden korunmak amacıyla geliştirilir (Carpenter, 2012). Egoyu gerçek veya hayali tehditlerden koruyan, psikodinamik ilkelere dayalı tutumları içerir (Julka & Marsh, 2000). Katz, bu işlevin bireyin tehditlerden korunma amacını ifade ettiğini savunur. Smith ve arkadaşları ise buna dışsallaştırma işlevi der (Gregory, Munch & Peterson, 2002).

Bilgi İşlevi: Tutumlar, bireyin çevresindeki dünyayı anlamlandırmasına ve düzenlemesine yardımcı olur. Bu işlev, bireyin bilgi ve deneyimlerini yorumlayıp kategorize ederek bilişsel

tutarlılığı destekler ve sosyal çevresinde daha rahat hareket etmesini sağlar (Katz, 1960). Bireyin dünyasını anlamlandırmasına yardımcı olur, karmaşıklığı azaltarak bilgi ihtiyacını karşılar (Carpenter, Boster & Andrews, 2013). Bu işlev, bireylerin dünyayı anlamalarına yardımcı olur ve çevreleri hakkında daha fazla bilgi edinmelerini sağlar. Bilgi işlevi gören tutumlar, bireylerin karmaşık dünyayı anlamlandırmalarını kolaylaştırır (Carpenter, 2012). Bireylerin içgörü ve anlam arayışlarını destekleyerek karmaşık dünyayı anlamlandırmalarına katkıda bulunur (Julka & Marsh, 2000). Bireylerin karmaşık bilgi ortamlarını anlamlandırmalarını sağlar. Fazio, bilgi işlevinin tüm tutumlar için geçerli olabileceğini belirtir (Gregory, Munch & Peterson, 2002).

Bu işlevler üzerinde yapılan araştırmalar, işlevsel eşleştirme literatürünü tartışmayı ve hedeflenen tutum işlevinin olası moderatörlerini incelemeyi amaçlamaktadır (Carpenter, 2012). Katz, bu işlevleri anlamanın, tutumların nasıl oluştuğunu, sürdürüldüğünü ve değiştirildiğini analiz etmek açısından önem taşıdığını vurgular. Bir tutumu değiştirebilmek için hangi işlevin baskın olduğunun belirlenmesi gerektiğini belirtir; uyum işlevine dayanan bir tutum fayda sağladığı sürece değişebilirken, ego savunma işleviyle ilişkili bir tutum, benlik saygısını korumak adına daha dirençli olabilir. Bu işlevsel yaklaşım, tutumların kamuoyu ve bireysel davranışlar üzerindeki etkilerini anlamada ve bu tutumları değiştirecek stratejiler geliştirmede önemlidir (Katz, 1960). Aynı zamanda ikna çalışmalarında bu işlevlerin anlaşılması, mesajların bireylerin ihtiyaçlarıyla uyumlu olacak şekilde düzenlenmesini sağlar (Gregory, Munch & Peterson, 2002).

2.10. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, bireyin bu meslek hakkında sahip olduğu düşünce ve duyguların yansıması olarak tanımlanır. Literatürde, öğretmenlik mesleğine olumlu tutum sergileyen bireylerin mesleki yeterliliklerini geliştirmeye daha istekli oldukları, öğrencilerle etkili iletişim kurdukları ve çeşitli öğrenme ortamları yaratmaya yönelik çaba gösterdikleri vurgulanmaktadır. Araştırmalar, bu olumlu tutumların öğretmenlerin mesleki başarılarını artırdığına işaret etmektedir (Atalmış & Köse, 2018). Tutum, öğretmenlerin mesleklerine duydukları hisler ve iş yerindeki davranışlarını şekillendiren temel bir kavramdır. Mesleki tutumları; hobiler, öğretim deneyimi, toplumsal bakış açıları ve iş tatmini gibi faktörlerden etkilenir. Bu tutumlar, öğretim kalitesi ve etkinliği ile öğretmenler ve öğrenciler üzerinde belirgin etkilere sahiptir. Olumlu tutumlar, akademik başarı artışı, öğretim kalitesinde iyileşme, yüksek öğretmen performansı ve verimliliği gibi olumlu sonuçlar doğurabilir

(Alemu, 2024). Eğitimde pedagojik tutumlar, bireylerin eğitim konularına yönelik eğilimlerini ifade eder. Öğretmen adaylarının olumlu mesleki tutum geliştirmesi, öğrencilerinin motivasyonunu artırmalarına, etkili iletişim kurmalarına ve öğretim süreçlerini çeşitlendirmelerine katkıda bulunur (Andronache vd., 2014).

Örneğin, olumlu bir tutum hem öğrencilerin akademik başarılarını artırabilir hem de öğretmenlerin iş tatminini yükseltebilir. Buna karşın, olumsuz tutumlar, öğretmenlerin mesleği bırakmasına, düşük verimliliğe ve yetersiz öz yeterlilikle ilişkili olumsuz davranışlara yol açabilir (Alemu, 2024). Gourneau'nun (2005) çalışmasına göre, öğretmenlerin sahip olması gereken beş temel tutum şunlardır:

- Şefkat ve Nezaket Göstermek: Öğretmenler, öğrencilerine içten bir ilgi ve özen göstermelidir. Etkili öğretmenler, öğrencilerle duygu paylaşımında bulunarak sevgi, coşku, sabır ve onaylama gibi duyguları açıkça sergilemiş, bu da sınıf içinde olumlu bir iletişim sağlamıştır.
- Sorumluluğu Paylaşmak: Öğretmenlerin, öğrencilerle birlikte sorumluluk alarak sınıfta bir denge kurmaları önemlidir. Bu tutum, öğrencilere sorumluluk vererek onlara özgürlük tanıma ve sınıf ortamına katkı yapmalarını teşvik etme amacını taşır.
- Çeşitliliği Hassas Bir Şekilde Kabul Etmek: Öğrencilerin farklılıklarını anlamaya ve kabul etmeye yönelik bir duyarlılık gösterilmelidir. Öğretmenler, öğrencilerini yargılamadan anlayarak her bireyi özel hissettirmiş ve böylece onların kendilerini değerli görmelerini sağlamıştır.
- Bireyselleştirilmiş Eğitimi Teşvik Etme: Her öğrencinin öğrenme potansiyeline inanarak onlara anlamlı öğrenme fırsatları sunulmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin güçlü yanlarına odaklanarak özgüvenlerini desteklemiştir.
- Yaratıcılığı Teşvik Etmek: Öğrencilerin fikirlerine değer verilerek yaratıcılıklarının ön plana çıkmasına fırsat tanınmalıdır. Öğretmenler, derslerde farklı öğrenme yöntemleri kullanarak öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artırmıştır. Bu tutumlar, öğretmenlerin öğrencilerle güçlü ilişkiler kurmalarına ve onların bireysel gelişimlerine katkıda bulunmalarına olanak tanır (Gourneau, 2005).

Avrupa Komisyonu (2013), öğretmen yeterliliklerini bilgi, beceri, anlayış, değerler ve tutumların birleşimi olarak tanımlamakta ve bu birleşimin etkili öğretim sağladığını belirtmektedir. Öğretmenlik, eğitim ve toplumla ilişkili varsayımlar ve değerleri

içerdiğinden, farklı ulusal bağlamlarda yeterlilikler değişkenlik gösterebilir. Öğretmen yeterliliklerinin bileşenleri olan bilgi, beceri ve tutumlar ise şu nitelikleri taşımalıdır:

- Kültürel ve bağlamsal ihtiyaçları yansıtmalı,
- Öğretmen inisiyatifini desteklemeli,
- Güven kültürüne dayalı olmalı,
- Profesyonel gelişime teşvik edici olmalı,
- Amaca uygun detay içermeli,
- Dinamik ve değişen koşullara uyumlu olmalı,
- Öğretmenlerin kendilerini tanıyabilecekleri açık ve anlaşılır bir dille ifade edilmelidir. Özetle, öğretmen yeterlilikleri somut ve uygulamaya dönük bir şekilde ifade edilmelidir (European Commission, 2013).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2006 tarihli "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" belgesi, öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını kapsamlı bir şekilde tanımlayarak etkin öğretim için gerekli yeterlikleri belirlemektedir. Öğretmenlerin yeterlik alanı, belirli bir alandaki bilgi, beceri, tutum ve değerlerin birbirini tamamladığı bütüncül yapılardır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). Yeterlik ise bir işi etkili ve verimli bir şekilde yapabilmek için gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerler iken yeterlik göstergesi yeterlik düzeyini ortaya koyan bilgi, beceri, tutum ve davranışlardır. Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin mesleklerini etkili ve verimli şekilde yapabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve tutumları ifade eder. Eğitim hedeflerine ulaşmada öğretmenlerin nitelikleri ve yeterlikleri kritik bir rol oynar (MEB, 2017). Bu yeterlikler, yalnızca bilgiye değil, aynı zamanda öğretim becerileri ve meslekî tutumlara da odaklanmaktadır ve performans göstergeleriyle desteklenmiştir. 2006 yılı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri şu şekilde sınıflandırılmaktadır;

1. Kişisel ve Meslekî Değerler - Meslekî Gelişim: Öğretmenlerin etik değerlere sahip olmaları ve meslekî gelişimlerini sürekli sürdürmeleri beklenir.
2. Öğrenciyi Tanıma: Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını anlayarak öğretimi uyarlama becerisidir.
3. Öğretme ve Öğrenme Süreci: Öğrenme süreçlerini etkili yöntem ve tekniklerle planlayıp uygulama yetkinliğini içerir.

4. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme: Öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirme yeteneğini ifade eder.
5. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri: Okul içi ve dışı paydaşlarla iş birliği yaparak öğrenci gelişimini destekleme becerisidir.
6. Program ve İçerik Bilgisi: Öğretim programlarını ve içeriğini öğrencilerin seviyesine uygun şekilde kullanma yetkinliğidir.

Bu yeterlikler, öğretmenlerin meslekî başarıları için bilgi, beceri ve tutumları bütünsel bir yaklaşımla ele almakta ve öğretmenlerin toplumsal rollerini güçlendirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2006). Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2017 tarihli güncel "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" ise üç ana başlık altında toplanmıştır: meslekî bilgi, meslekî beceri ve tutum-değerler. Bu başlıklar altında 11 yeterlik ve 65 gösterge bulunmaktadır (MEB, 2017). 2017 yılı öğretmen yeterliklerinin ana başlıkları şu şekilde özetlenebilir;

1. Meslekî Bilgi: Öğretmenlerin alan bilgisi, pedagojik bilgi ve program bilgisi gibi unsurları kapsar. Derin bilgiye sahip olmaları ve bu bilgiyi en etkili şekilde öğrencilere aktarmaları beklenir.
2. Meslekî Beceri: Öğretmenlerin pedagojik yöntemleri etkili kullanması, öğrenme-öğretme sürecini yönetmesi, iletişim ve problem çözme becerileri bu başlık altında yer alır.
3. Tutum ve Değerler: Öğretmenlerin meslekî sorumluluk bilinciyle hareket etmesi, öğrencilerle sağlıklı ve etik ilişkiler kurması ve topluma karşı sorumluluklarını yerine getirmesi bu yeterlik alanını oluşturur.

Tablo 4

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, Tutum ve Değerler

C	Tutum ve Değerler
C1	Milli, Manevi ve Evrensel Değerler Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
C2	Öğrenciye Yaklaşım Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
C3	İletişim ve İş Birliği Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimle ilgili diğer paydaşlar ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
C4	Kişisel ve Mesleki Gelişim Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.* https://oygm.meb.gov.tr/MEB_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel__YETERLYKLERionaylanan.pdf sayfasından erişilmiştir.

Söz konusu olan yeterlik alanlarından tutum ve değerler başlığı, öğretmenlik mesleğinin genel tutum ve değerlerini içermektedir. Öğrencilerle sağlıklı iletişim kurma, millî, manevî ve evrensel değerlere bağlılık, iş birliği ve kişisel-mesleki gelişim gibi yeterlikleri kapsar. Bu yeterlikler, öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmelerine olanak tanıyarak, kişisel ve mesleki açıdan daha donanımlı olmalarını teşvik eder (MEB, 2017).

2.11. Lider ve Liderlik Kavramı

Liderlik yüzyıllardır titizlikle incelenmiş ve tartışılmış olsa da, "liderlik" teriminin nasıl tanımlanabileceği ve tanımlanması gerektiği konusunda bir fikir birliğine varılamamıştır (Gutterman, 2023). Liderlik, tek bir tanıma indirgenemeyen çok boyutlu bir kavramdır. Etkili bir lider olma yolundaki ilk adım, bu çeşitliliği anlamaktan geçer. Liderlikle ilgili bazı yaygın tanımlar şunları içerir:

- Lider, bir grubun, ekibin veya organizasyonun atanmış başkanıdır.
- Lider, iyi kararlar verebilen ve başkalarına ortak bir hedefe ulaşmaları için ilham veren karizmatik bir kişidir.
- Liderlik, güçlü bir şekilde iletişim kurma ve ilham verme yeteneğidir.
- Liderlik, başkalarını etkileme becerisidir (O' Leary, 2000).

Liderlik, bir organizasyondaki katılımcıların dikkatini liderin önemli gördüğü sorunlara odaklama yeteneğidir (Cyert, 1990). Liderler, bir örgüt veya grubu belirli amaçlara yönlendirmek ve motive etmenin yanı sıra, grubun veya örgütün ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur. Aynı zamanda çevre ile ilişkileri yönetir ve grup ya da örgüt içindeki iş ve ilişkileri düzenleyerek koordinasyonu sağlarlar. Liderlerin yeni gruplar oluşturmanın ötesinde, mevcut gruplardaki bağlılığı artırdıkları ve geliştirdikleri de gözlemlenmektedir. Bazı durumlarda liderler, grup içinde ortaya çıkan sorunlara müdahale ederek, grubu toparlama ve bir arada tutma işlevi de görürler (Gökçe & Dikme, 2021). Vroom ve Jogalist liderlik tanımlarının ortak özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Liderlik bir kişinin sahip olduğu bir mülk değil, bir süreçtir.
- Süreç, motivasyon adı verilen özel bir etki biçimini içerir.
- İçsel veya dışsal teşviklerin doğası tanımın bir parçası değildir.
- Etkilemenin nihai amacı, ortak bir hedefi takip etmek için iş birliği yaratmaktır.

- Liderin ve takipçilerin zihninde "harika şeyler" meydana gelir. Diğer tüm taraflar için arzu edilir olmak zorunda değildir (Demirtaş & Karaca, 2020).

Liderlik, bir grubun rakiplerine göre daha iyi performans göstermesini sağlama yeteneği açısından tanımlanmalıdır. Bu perspektife göre, liderliğin değerlendirilmesi, grubun zaman içerisindeki performansıyla ilişkilendirilmelidir. Çoğu liderlik araştırması, liderliği ya grupta en fazla etkiyi yaratan kişi olarak ya da bir bireyin kıdemli liderler tarafından değerlendirilmesi yoluyla tanımlamaktadır. Ancak, liderliği tanımlamanın ve değerlendirmenin en uygun yolunun grup performansı endekslerini temel almak olduğu düşünülmektedir (Hogav & Kaiser, 2005). Bu bağlamda, Stogdill "kavramı tanımlamaya çalışan kişi sayısı kadar liderlik tanımı olduğunu" gözlemlemiştir ve Fiedler "liderlik teorileri kadar liderlik tanımı olduğunu ve bu alanda çalışan psikolog sayısı kadar liderlik teorisi olduğunu" yazmıştır. Dickson vd., liderliği özlü bir şekilde "orantısız etki" içeren bir şey olarak tanımlamış ve dünya çapındaki liderlik rollerinin evrensel olarak güç ve statü ile ilişkilendirildiğini ve bu nedenle toplumdaki liderlik rolleri hakkında net bir resim elde etmek için güç ve statünün nasıl dağıtıldığını anlamanın önemli olduğunu belirtmiştir (Gutterman, 2023). Yukl (2013), liderliğin farklı tanımlarını şu şekilde aktarmaktadır;

- Hemphill & Coons (1957), liderliği "bireyin bir grubun faaliyetlerini ortak bir amaca yönlendiren davranışı" olarak tanımlar.
- Katz & Kahn (1978), liderliği "organizasyonun rutin direktiflerine mekanik uyumun ötesinde etkili artış" olarak açıklar.
- Burns (1978), liderliğin "kişilerin takipçilerini uyandırmak, onları meşgul etmek ve güdülerini tatmin etmek için harekete geçtiğinde" gerçekleştiğini belirtir.
- Smircich & Morgan (1982), liderliği "bir veya daha fazla kişinin diğerlerinin gerçekliğini çerçeveleme ve tanımlama çabası" olarak görür.
- Rauch & Behling (1984), liderliği "organize bir grubun faaliyetlerini hedefe ulaşmak için etkileme süreci" şeklinde tanımlar.
- Richards & Engle (1986), liderliği "vizyonları ifade etmek, değerleri somutlaştırmak ve işlerin gerçekleştirilebileceği ortamı yaratmak" olarak tarif eder.
- Jacobs & Jaques (1990), liderliği "kolektif çabaya amaç verme ve bu amaca ulaşmak için istekli çabayı teşvik etme süreci" olarak açıklar.

- Schein (1992), liderliği "kültürün dışına çıkma ve uyumlu değişim süreçlerini başlatma yeteneği" olarak tanımlar.
- Drath & Palus (1994), liderliği "insanların anlaması ve bağlı kalması için yaptıklarına anlam verme süreci" olarak görür.
- House vd., (1999) ise liderliği, "organizasyonun etkinliğine başkalarını etkileyerek, motive ederek katkıda bulunmalarını sağlama yeteneği" olarak tanımlar.

Bu farklı tanımlar, liderlik sürecinin niteliğine, liderin rolüne ve liderliğin sonucuna dair geniş bir perspektifi yansıtır. Liderlik kavramı üzerine yapılan araştırmalar, liderliğin farklı yönlerine odaklanarak bu süreci çeşitli açılardan incelemiş ve yorumlamıştır (Yukl, 2013).

2.12. Liderlik Teorileri

Literatür incelendiğinde etkili ve başarılı liderliğin temel dinamiklerini belirlemek için birçok çalışma yapıldığı ve teorik bazda birçok modelin geliştirildiği görülmektedir. Liderlik teorileri, yönetim yaklaşımlarının evrimine paralel kronolojik bir gelişim izlemektedir (Demirtaş & Karaca, 2020). Zaman içinde çeşitli liderlik teorileri ortaya çıkmış, ancak değişen koşullar nedeniyle bu teorilerin güncellenmesine ihtiyaç duyulmuştur (Deshwal & Ali, 2020). Liderlik literatürü, liderlik teorilerinin zamanla rafine edilip değiştirildiğini ve her teorinin belli bağlamlarda uygulanabilir olduğunu göstermektedir. Teorilerin geçerliliği, uygulandıkları bağlama bağlıdır (Dess & Picken, 2000). Liderlik teorisi, liderlerin etkili sonuçlar elde etmek amacıyla sergiledikleri bir dizi davranış ve faaliyeti ifade eder. Bu süreçte liderler, takım için ilke ve standartlar belirleyerek, ekibin hem kısa hem de uzun vadeli hedeflerine ulaşmasına yardımcı olurlar. Liderlik teorisi, liderin ekibiyle olan etkileşim biçimini ve bu etkileşimlerin hedeflere ulaşmadaki rolünü kapsar (Dan, 2019).

2.12.1. Özellik Yaklaşımı

Özellik Yaklaşımı, liderlerin doğuştan gelen nitelikleri üzerine yoğunlaşarak liderlik teorilerinin ilk örneklerinden biri olmuştur (Yukl, 2013). Liderlik araştırmaları, 1940'larda liderlerin kişilik, güdü, değer ve becerileri gibi doğal niteliklerini inceleyen özellik çalışmalarıyla başlamıştır (Tng, 2009). Etkili liderlerin doğuştan yeteneklere sahip olduğu varsayımıyla liderlik çalışmalarına temel oluşturmuştur (Wynn, 2003). Özellik Teorisi, liderlerin kişilik özelliklerine ve niteliklerine odaklanması nedeniyle "büyük insan" teorisi

olarak da bilinir. Bu teori, lider olmanın belirli niteliklere sahip olmayı gerektirdiğini ve sadece bu özelliklere sahip olan az sayıda kişinin iyi lider olabileceğini öne sürer. Teori, zamanla liderlerin doğuştan gelen özelliklerine yapılan vurgu nedeniyle tartışmalara yol açmıştır (Dan, 2019). Bu teori, hem başarılı hem de başarısız liderlerin özelliklerini gözlemleyerek liderlik etkinliğini tahmin etmeye çalışır. Liderlik teorisi, bir kişinin sahip olduğu niteliklere ve kişisel özelliklere odaklanarak liderleri diğerlerinden ayırır (Robbins & Judge, 2007). Gibson vd., (2000) ile Hoy vd., (2008), etkili liderliğin kişisel özelliklerin kontrolüyle ortaya çıktığını vurgulayarak şu faktörleri sıralar:

1. Coşku ve enerji düzeyi
2. Özgüven
3. Stres direnci
4. Duygusal olgunluk
5. Bütünlük
6. Dışa dönüklük
7. Motivasyon
8. Liderlik oryantasyonu
9. Başarıya yönelik güçlü bir ihtiyaç
10. Öz yeterlilik
11. Kişilerarası beceriler
12. Bilişsel yetenekler
13. Kavramsal yetenekler (Verawati & Hartono, 2020).

Bu yaklaşım, liderlerin yalnızca belirli kişisel özellikler sayesinde başarılı olabileceğini, bu özelliklerin herkes tarafından taşınmadığını savunur. Erken dönem teorilerde liderlerin olağanüstü sezgi, öngörü ve ikna yeteneğine sahip olmaları gerektiği düşünülmüş; ancak, 1930'lar ve 1940'lardaki araştırmalar belirli özelliklerin liderlik başarısını kesin olarak garanti etmediğini göstermiştir (Yukl, 2013). 1940'lar ve 1960'larda özellik teorisi popülerliğini kaybetse de, 1980'lerde yeniden ilgi görmüş ve lider niteliklerinin liderlikle ilişkisi üzerine yeni bulgular elde edilmiştir (Wynn, 2003). Son araştırmalar, özelliklerin liderlik üzerindeki önemine dair daha fazla kanıt sunduğundan, özellik teorisi yeniden ilgi

görmeye başlamıştır. Northouse (2010), birçok bilim insanı tarafından tanımlanan ve en sık bahsedilen, güncel beş temel liderlik özelliğini şu şekilde özetlemektedir:

1. Zekâ
2. Özgüven
3. Kararlılık
4. Dürüstlük
5. Sosyallik (Dan, 2019).

Günümüzde, liderlik özellikleri üzerine yapılan araştırmalar bilişsel yetenekler, kişilik, motivasyon, sosyal değerlendirme ve liderlik uzmanlığı gibi kategorilere odaklanmaktadır. Ayrıca, toplumsal cinsiyet algısı ve rollerinin liderlik pozisyonlarına seçilme ve bu pozisyonlarda kalma sürecine etkisi de önem kazanmaktadır (Wynn, 2003). Zamanla, daha kapsamlı araştırmalar liderlik özellikleri ile lider davranışı arasındaki bağlantıyı açıklamada gelişme kaydetmiştir. Günümüzde ise, etik liderliği anlamak için liderlerin sahip oldukları değerler üzerinde yoğunlaşan modern özellik yaklaşımları geliştirilmiştir (Yukl, 2013).

2.12.2. Davranış Yaklaşımı

Davranış yaklaşımı, 1950'lerde özellik yaklaşımının sınırlamalarına yanıt olarak, liderlerin kişisel özellikleri yerine işteki davranışlarına odaklanmıştır (Yukl, 2013). Davranışsal liderlik yaklaşımı, özellik teorisinin sınırlamalarını aşmak amacıyla geliştirilmiştir (Northouse, 2019). Bu dönemde, liderlik davranışları için iki ana boyut tanımlanmıştır: insanlara yönelik ilgi ve üretime yönelik endişe. Eğitim bağlamında bu iki boyut, idari görevler (planlama, organize etme) ve insani görevler (motivasyon sağlama, çatışma yönetimi) olarak özetlenmiştir (Tng, 2009). Liderlik davranışları dört ana kategoriye ayrılmaktadır:

Görev Odaklı Davranışlar: Görev odaklı liderler, grup üyelerinin rollerini netleştirir, hedefler belirler ve görev performansı standartları oluşturur. Başlatıcı yapı ve işlemsel liderlik bu türü tanımlar; liderler, görevlerin nasıl yapılacağını belirler ve başarılı performansı ödüllendirir. Proaktif davranışlarla sorunları çözerler ve rutinleri korurlar.

İlişki Odaklı Davranışlar: İlişki odaklı liderler, takipçilerine saygı gösterir, güven ortamı yaratır ve destek sağlar. Bu liderler, bireylerin düşüncelerine önem verir ve demokratik

liderlik gibi yaklaşımlar sergiler. Dönüşümsel liderlikteki bireyselleştirilmiş ilgi de bu kategoriye girer; liderler, takipçilerinin bağlılığını artırmak için onları destekler.

Değişim Odaklı Davranışlar: Değişim odaklı liderler, yeniliği teşvik eder, grup üyelerini risk almaya ve varsayımları sorgulamaya yönlendirir. Dönüşümsel liderlikte ilham verici motivasyonla takipçilere vizyon sunar, entelektüel uyarım yoluyla inovatif düşünmeyi teşvik eder ve köklü değişimleri yönetir.

Pasif Liderlik: Pasif liderler, yalnızca sorun ortaya çıktığında müdahale eder. Bu liderlik tarzı, genellikle kriz durumlarında harekete geçer. Laissez-faire liderlikte ise lider, takipçilerle etkileşime girmez ve liderlik rollerinden çekilir (Derue vd., 2011).

Davranış yaklaşımı, liderlerin görevlerini nasıl yerine getirdiğini inceleyen iki ana kategoriye ayrılır. İlk kategori, yöneticilerin günlük işlerini nasıl organize ettiklerini, zamanlarını nasıl harcadıklarını ve karşılaştıkları taleplerle nasıl başa çıktıklarını araştırır. İkinci kategori, etkili liderlik davranışlarını belirlemeye odaklanır. Bu kategori, liderlik davranışları ile liderlik etkinliği arasındaki ilişkileri inceleyen anket çalışmaları ve deneylere dayanır (Yukl, 2013). Bu yaklaşım, liderlerin etkinliğini inceleyen üç önemli çalışmayla karakterize edilir (Demirtaş & Karaca, 2020).

Ohio Eyalet Üniversitesi Liderlik Araştırması: Ohio Eyalet Üniversitesi'ndeki araştırmalar, liderlerin özellikleri kadar davranışlarının da önemli olduğunu ortaya koymuş ve liderlik davranışlarının etkinliğini belirlemeye yönelik bir temel oluşturmuştur (Northouse, 2019). Bu araştırma, lider davranışlarını iki ana kategoriye ayırmıştır: düşünme davranışı ve başlatıcı-yapı davranışı. Düşünme davranışı sergileyen liderler, takipçilerine duyarlıdır ve onlara güven sağlar (Demirtaş & Karaca, 2020).

Michigan Eyalet Liderlik Araştırması: Michigan araştırmaları, liderliği iş odaklı ve çalışan odaklı olarak ikiye ayırmıştır. İş odaklı liderler görevlere yoğunlaşırken, çalışan odaklı liderler takipçilerin ihtiyaçlarına önem verir. Çalışmalar, iş odaklı liderliğin düşük bağlılık ve memnuniyetle, çalışan odaklı liderliğin ise yüksek performansla ilişkili olduğunu göstermiştir (Demirtaş & Karaca, 2020). Çalışan odaklı liderlerin takipçilerinin ihtiyaçlarına, üretim odaklı liderlerin ise işin teknik yönlerine odaklandığını göstermiştir (Northouse, 2019).

Blake ve Mouton'un Yönetim Izgarası: Blake ve Mouton, liderlik davranışını insan ve üretime yönelik ilgi olarak iki boyutta sınıflandırmıştır (Demirtaş & Karaca, 2020). Blake ve Mouton'un Liderlik anlayışı, liderlerin davranışlarını görev ve ilişki odaklılık açısından

inceleyerek üretim kaygısı ve insan kaygısının dengelenmesiyle beş ana liderlik tarzını tanımlar: otorite-uyum, ülke kulübü yönetimi, yoksul yönetim, yolun ortası yönetimi ve ekip yönetimi (Northouse, 2019).

2.12.3. Durumsal Yaklaşım

Özellikler teorisi, başarılı liderliği tanımlayan belirli özelliklerin belirlenmesine, davranışsal liderlik ise ideal liderlik davranışlarının belirlenmesine odaklanır. Bu iki teorinin de liderlik etkinliğini tatmin edici şekilde açıklayamamamıştır. Yirmi yılı aşkın davranışsal çalışmalar, her durumda etkili olacak tek bir liderlik türü belirleyememiştir. Bu eksiklik, liderlik etkinliğinde durumsal faktörlerin önemini vurgulayan durumsal liderlik teorisinin 1960'larda ortaya çıkmasına yol açmıştır (Demirtaş & Karaca, 2020). Durumsal yaklaşım, liderlik süreçlerinde bağlamsal faktörlerin önemine vurgu yapar. Temel durumsal değişkenler, takipçilerin özellikleri, yapılan işin doğası, organizasyon türü ve dış çevre koşullarıdır (Yukl, 2013). Durumsal liderlik, görev davranışı (talimat verme, yönlendirme) ve ilişki davranışı (dinleme, destek sağlama) arasındaki dengeyi tanımlayarak, bireysel ve çevresel ihtiyaçları göz önünde bulundurur (Walls, 2019). Bu yaklaşım, etkili sonuçlar elde etmek için liderlik özelliklerinin ve davranışlarının duruma uygun olması gerektiğini savunur. Durumsal yaklaşıma göre, liderlik özelliklerinin değeri, bulundukları durumun gereksinimlerine göre değişir ve birçok bilim insanı bu çerçevede çeşitli modeller geliştirmiştir (Demirtaş & Karaca, 2020).

Durumsal liderlik yaklaşımı, iki ana alt kategoriye ayrılır. İlk kategori, farklı organizasyon türleri, yönetim seviyeleri ve kültürler arasındaki liderlik süreçlerinin benzerliklerini veya farklılıklarını inceler ve genellikle karşılaştırmalı çalışmalarla gerçekleştirilir. İkinci kategori ise, liderin kişisel özellikleri ile liderlik etkinliği arasındaki ilişkinin durumlara göre nasıl değiştiğini araştırır. Bu bakış açısına göre, her özellik her durumda etkili sonuç vermez; duruma göre değişiklik gösterir (Yukl, 2013). Durumsal liderlik yaklaşımını temel olarak oluşturulan teorilerden bazıları şu şekilde özetlenebilir (Demirtaş & Karaca, 2020):

Fiedler'in Durumsal Liderlik Teorisi: Fiedler, liderin etkisinin liderlik tarzı ile durumsal uyumuna bağlı olduğunu öne sürer. Bu teori, liderin bir durumda başarılı olup başka bir durumda başarısız olabileceğini savunur ve lider-durum uyumunun etkin performans için kritik olduğunu vurgular.

House'un Yol-Hedef Teorisi: 1971'de geliştirilen bu teori, liderin takipçilerini hedefe yönlendirmesi gerektiğini savunur. Liderin, takipçilerin hedefe ulaşmak için gerekli yolu anlamalarını sağlama rolü üzerinde durur.

Vroom ve Jago Modeli: Vroom ve Jago, liderlerin otokratik veya katılımcı karar verme stillerini duruma göre seçmesi gerektiğini savunur. Model, karar sürecinde en etkili stilin seçilmesiyle daha başarılı sonuçlara ulaşılacağını belirtir.

Lider-Üye Değişim Teorisi: Liderin, takipçilerle bireysel ilişkilere odaklanması gerektiğini savunan bu teori, liderin her takipçiye farklı liderlik tarzları geliştirmesi gerektiğini belirtir. Takipçilerle kurulan güçlü ilişkilerin, iş birliğini ve bağlılığı artırdığına dikkat çeker (Demirtaş & Karaca, 2020).

Durumsal liderlik, liderlerin davranışlarını duruma göre değiştirmelerini ve tek bir liderlik tarzına bağlı kalmamalarını önerir. Durumsal liderliğin faydaları şu şekilde özetlenebilir (Walls, 2019);

1. Esnek bir liderlik yaklaşımı sunar.
2. Öğrenci ve öğretmen işbirliğini teşvik eder.
3. Farklı durumlara uyarlanabilir.
4. Öğrencinin olgunluk seviyesini değerlendirerek bireysel desteği sağlar.
5. Öğrencilere pratik ve özgüven kazandırır.

2.13. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları

2.13.1. Etkileşimci Liderlik

Burns (1978), "Liderler" adlı eserinde "etkileşimci liderlik" kavramını ilk kez ortaya koyarak lider-çalışan ilişkisinin güç ve faydaların değiş tokuşuna dayandığını öne sürmüştür. Bu teori, liderlerin güç ve ödüller aracılığıyla çalışan davranışlarını nasıl yönlendirdiklerini ve bu ilişkinin kurumsal performans üzerindeki etkilerini araştırmak üzere akademik çalışmalara önemli bir temel sağlamıştır (Dong, 2023). Etkileşimci liderlik, lider ve takipçi arasındaki ilişkiyi bir "al ve ver" çalışma ilişkisi olarak tanımlar. Bu tür liderlikte, belirli hedeflere ulaşmak amacıyla ödül sistemi üzerinden bir değiş tokuş yapılır (Lai, 2011). Burns, etkileşimci liderliği, liderlerin ve takipçilerin ekonomik, politik veya diğer kaynakları değiş

tokuş ederek bağımsız hedeflerine ulaşmak için karşılıklı olarak birbirini harekete geçirdiği bir süreç olarak tanımlar (Macit, 2003). Etkileşimci liderlik, yönetimsel liderlik olarak da bilinir ve liderlerin çalışanları belirli görevler doğrultusunda yönlendirdiği, performans ve denetim odaklı bir liderlik türüdür. Bu liderlik tarzında, ödül ve ceza sistemiyle çalışanların bireysel ve kurumsal hedeflere ulaşmaları teşvik edilir. Bu tür liderler, genellikle işlerin doğru yapılmasına ve kurallara uyulmasına odaklanır, değişime karşı direnç gösterir ve esneklik sağlamaz (E. Jaqua & Jaqua, 2021). Etkileşimci liderlik, liderlik araştırmaları alanında yaygın olarak incelenen bir konudur. Güç, ödül ve ceza mekanizmaları aracılığıyla örgütsel hedeflere ulaşmayı vurgulayan bir liderlik tarzı olarak, işlemsel liderleri etkileyen temel faktörleri anlamak önemlidir (Dong, 2023). Etkileşimci liderliğin temel faktörleri şu şekilde sınıflandırılabilmektedir;

Koşullu Ödül: Etkileşimci liderlikte ilk unsur, lider ve takipçiler arasında ne ölçüde etkili işlem ve alışverişin kurulduğunu tanımlayan koşullu ödüldür. Koşullu ödül uygulayan liderler, “Çabaları karşılığında başkalarına yardım sağlarım” ve “Başkaları beklentileri karşıladığında memnuniyet ifade ederim” gibi ifadelere uygun hareket ederler (Lai, 2011). Lider, takipçilerin çabalarını belirli ödüller karşılığında değiş tokuş eder. Takipçilerin ne yapmaları gerektiği ve ödüllerinin ne olacağı konusunda net anlaşmalar yapar (Northouse, 2019).

İstisnalarla Yönetim: İkinci unsur, istisnalarla yönetimdir ve liderlerin ortaya çıkan sorunları önlemek için aktif yönetim mi, yoksa çözmek için pasif yönetim mi uyguladığını açıklar. İstisnalarla pasif yönetim uygulayan liderler, “Sorunlar ciddileşene kadar müdahale etmem” gibi ifadelerle hareket ederken, istisnalarla aktif yönetim uygulayan liderler, “Tüm dikkatimi hatalar, şikayetler ve başarısızlıklarla ilgilenmeye yoğunlaştırıyorum” ifadesine uygun davranır (Lai, 2011). Lider, hataları veya sorunları izler ve düzeltici eylemler uygular. Aktif yönetimde, lider sorunları anında düzeltirken, pasif yönetimde ancak sorunlar ortaya çıktığında müdahale eder (Northouse, 2019).

Laissez-Faire (Bırakınız Yapsınlar): Son olarak, herhangi bir liderlik davranışının olmaması veya liderin müdahaleden kaçınması "bırakınız yapsınlar liderliği" olarak adlandırılır. Bu tarz liderler, yönetim sürecine aktif olarak dahil olmaz ve takipçilerin kendi başlarına hareket etmelerine izin verir (Lai, 2011). Lider olan kişi, liderlik yapmaz, geri bildirim vermez ve kararları erteler. Ancak bazı durumlarda stratejik olarak takipçilerin özerkliğini artırmayı hedeflemektedir (Northouse, 2019).

2.13.2. Dönüşümcü Liderlik

1985 yılında Bass, dönüşümcü liderlik kavramını geliştirerek, önceki liderlik araştırmalarının değişim ilişkilerine odaklanmasının ötesine geçmeyi amaçlamıştır. Ona göre, "dünyanın gerçek harekete geçiricileri ve sarsıcıları dönüşümcü liderlerdir." (Winkler, 2010). Dönüşümcü liderlik, takipçilere davranışlarını kontrol etme özgürlüğü tanır, fiziksel ihtiyaçlardan psikolojik ihtiyaçlara yönelmelerini sağlar, kişisel çıkarlar yerine grup çıkarlarını düşünmeleri için motive eder ve geleceğin liderlerini yetiştirmeyi amaçlar (Tng, 2009). Dönüşümcü liderlik, maddi unsurlardan ziyade adalet ve düzen gibi kişisel değer sistemlerine dayanır ve temel amacı, hızla değişen çevreye uyum sağlayarak örgütsel dönüşümü gerçekleştirmektir (Demirtaş & Karaca, 2020). Dönüşümcü liderliğin faktörleri, Northouse (2019) tarafından şu şekilde özetlenmektedir;

İdealleştirilmiş Etki: Liderin karizma ve duygusal etkisini ifade eder. İdealleştirilmiş etkiye sahip liderler, güçlü rol modelleri olarak takipçileri tarafından benimsenir ve onların etik değerlerle hareket etmeleriyle güven kazanır. Takipçileri bu liderleri taklit etmek ister ve onlara büyük bir güven ve saygı duyarlar.

İlham Veren Motivasyon: Liderin yüksek beklentiler sunarak takipçileri paylaşılan vizyonun bir parçası olmaya teşvik etmesini kapsar. Grup üyeleri, liderin semboller ve duygusal çekicilikler yoluyla takım ruhunu güçlendirmesiyle, kendi çıkarlarının ötesinde hedeflere ulaşmaya yönlendirilir.

Entelektüel Uyarım: Takipçilerin yaratıcı ve yenilikçi olmaya teşvik edilmesiyle ilgilidir. Bu liderler, takipçilerini bağımsız düşünmeye, sorunlara yeni çözümler geliştirmeye ve mevcut inanç ve değerleri sorgulamaya cesaretlendirir.

Kişiselleştirilmiş Görüş: Liderin takipçilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alarak onlara destekleyici bir ortam sunmasıdır. Lider, koç veya danışman gibi hareket eder ve takipçilerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunur, her birinin ihtiyaçlarına uygun rehberlik sunar (Northouse, 2019).

Dönüşümcü liderlik, örgütsel değişimi başlatmak için kişisel özelliklere vurgu yapar ve ortak karar alma, yetkilendirme, değişimi teşvik etme, takım çalışması, sürekli okul gelişimi ve topluluğun sahiplenme duygusunu teşvik etme gibi beceriler gerektirir (Tng, 2009). Bu liderlik biçimi, karmaşık sorunları çözebilen, amaç ve sorumluluklarını yeniden tanımlayan bireylerin gelişimini destekler; bu süreçte bireylerin benlik saygısı artar ve performansları en üst seviyeye ulaşır. Lider, çalışanlar için empati ve sadakat dolu bir ortam yaratarak

onların motivasyonunu ve bağlılığını güçlendirir (Demirtaş & Karaca, 2020). Etkileşimci liderden farklı olarak, dönüşümcü lider gizli kalabilecek ihtiyaçları da fark eder veya değiştirir. Bass'a göre dönüşümcü liderlik, takipçilerin kişisel gelişimini destekleyerek daha yüksek ihtiyaçlara ulaşmasını sağlar ve onları kişisel çıkarlarının ötesinde başarılar elde etmeye teşvik eder. Bu süreç, lider ve takipçilerin daha yüksek ahlaki değerlere ulaşmalarına da olanak tanır (Winkler, 2010). Dönüşümcü liderlik araştırmalarının odak noktası insan olup, etkili liderliğin en önemli kriteri, insan ihtiyaçlarını karşılamak, ilgi alanlarını keşfetmek ve gelişimlerini sağlamaktır (Demirtaş & Karaca, 2020).

2.13.3. Dağıtılmış Liderlik

Spillane ve arkadaşlarının (2001) öncü ve temel niteliğindeki çalışmasından esinlenerek, hem resmi hem de gayri resmi liderleri kapsayan dağıtılmış liderlik kavramı, dünya genelinde araştırmacılar, politika yapıcılar, uygulayıcılar ve eğitim reformcularının ilgisini çekmiştir (Harris, Jones & Ismail, 2022). Dağıtılmış liderlik, farklı yorumlara sahip olmasına rağmen geniş ilgi görmektedir. Bu perspektif, birden fazla liderin bulunduğunu ve liderlik faaliyetlerinin organizasyonlar içinde ve arasında geniş çapta paylaşıldığını kabul eder. Dağıtılmış liderlik modeli, liderlerin bireysel eylemlerinden ziyade etkileşimlerine odaklanır (Harris & Spillane, 2008). Örgütlere ilişkin alternatif bir bakış açısı, dağıtılmış liderliğin güç paylaşımı ve siyasi faaliyetlerin kaçınılmaz olduğu ve tek bir liderin kontrolünde olmadığı yönündedir. Bu yaklaşım, hem resmi hem de gayri resmi liderler dahil olmak üzere organizasyonun birçok üyesi tarafından sağlanan kolektif liderliği öne çıkarır. Ayrıca, bir ekibin liderlik kapasitesi, hem geçmiş etkileşimlerinin bir sonucu olarak hem de daha sonra geliştirilecek ekip süreçlerine bir girdi olarak değerlendirilebilir (Yukl, 2013). Sayısal anlamda dağıtılmış liderlik, parçaların toplamı olarak değerlendirilebilir, yani atfedilen etkinin toplamı şeklinde yorumlanabilir. Ancak, onu daha bütünsel bir şekilde ele almak da mümkündür (Gronn, 2002).

Gronn, dağıtılmış liderliğin, liderliği resmi pozisyonlarla sınırlandırmadığını ve organizasyondaki tüm uzmanlıkları harekete geçirmeyi amaçladığını vurgulamaktadır. Harris, dağıtılmış liderliğin okullar üzerindeki olumlu etkilerini ve öğrenci başarısıyla bağlantısını ele alırken, liderlerin liderlik kapasitesini destekleyici koşullar yaratması gerektiğini savunmaktadır. Hall ve Bragg ise dağıtılmış liderliğin okullarda bilgi üretimini destekleyen bir model olarak işlevselliğini incelemekte ve dönüşümcü liderliğin yetersizliklerini işaret etmektedir (Bush, 2013). Araştırmacılar arasında tam bir fikir birliği

olmasa da Bennett vd. (2003), dağıtılmış liderlik literatürünü incelediklerinde çoğu yazar tarafından paylaşılan üç temel ilkeye ulaşmışlardır:

1. Liderlik, etkileşim halinde olan bir grup veya ağın kendiliğinden ortaya çıkan bir özelliğidir.
2. Liderlik sınırları esneklik gösterir; belirli bireylerle sınırlı kalmaz.
3. Uzmanlık, az sayıda kişi yerine geniş bir topluluğa dağıtılmıştır (Bolden, 2011).

Nigel vd., (2003), literatürde dağıtılmış liderliğin dört önemli değişken etrafında şekillendiğini belirlemişlerdir:

Kontrol ve Özerklik: Liderliğe katkıda bulunanların özerkliği, hiyerarşinin ve dış baskıların etkisiyle sınırlanabilir. Bazı yaklaşımlar, liderlerin temel değer ve hedefleri pazarlığa kapalı olarak belirlediğini öne sürerken, diğerleri liderlerin bu değerleri gözden geçirme hakkına sahip olmaları gerektiğini savunur.

Örgütsel Yapı ve Faaliyet: Dağıtılmış liderlik uygulamaları, örgütsel yapı ya da bireysel bakış açısına vurgu yaparak uygulanabilir. Ancak tek bir bakış açısına odaklanmak, liderliğin kapsamını daraltabilir.

Sosyal ve Kültürel Bağlam: Sosyal ve kültürel koşullar, dağıtılmış liderliğin uygulanabilirliğini etkileyebilir. Güven ve sorgulamaya bağlılık gibi değerlerin bulunduğu bir kültür, dağıtılmış liderliği desteklerken, hiyerarşik veya katılımcılıktan uzak toplumlar bu modeli sınırlayabilir.

Değişim Kaynağı: Dağıtılmış liderlik, dışsal baskılar veya içsel yapısal gereksinimlerden doğabilir. Bu yeniden yapılanmalarda, özellikle üst düzey liderlerin etkisi büyüktür.

Bu değişkenler, dağıtılmış liderliğin uygulanmasında esneklik sağlarken, liderliğin örgüt içinde nasıl ortaya çıktığına ve sürdürüldüğüne dair çeşitli faktörleri dikkate almayı gerektirir (Nigel vd., 2003). Dağıtılmış liderlik yaklaşımı, liderlik uygulamasına katkıda bulunan tüm bireylerin çalışmalarını, resmi olarak atanmış veya tanımlanmış lider olmalarına bakmaksızın kabul eder. Bu model, yanal ve daha düz karar alma süreçlerine dayalı bir yapılandırmayı teşvik ederek, sistem yeniden yapılanması ve örgütsel yeniden tasarım süreçlerinin merkezinde yer alır (Harris & Spillane, 2008).

2.14. Eğitimsel Liderlik ve Öğretmen Liderliği

Eğitim liderliği ise disiplinler arası bir alan olarak, bireyleri ve bu bireyler arasındaki etkileşimi ele alır. Eğitim liderliği, sosyoloji ve psikoloji gibi alanlarla etkileşim içinde gelişmiştir ve liderliğin, öğretmenler ve yöneticiler gibi diğer aktörleri de kapsadığına dikkat çekilmiştir (El Wafiq, Tridane & Belaaouad, 2021). Eğitim liderliği aynı zamanda, örgütsel hedeflere ulaşmak için etkiyi kullanan bir uygulama olarak tanımlanır. Bu tanım, eğitim liderliği ile eğitim yönetimi arasındaki farkları ortaya koymaktadır (James, Connolly & Hawkins, 2020). Wang, Bowers ve Fikis'in 1965-2014 yılları arasında eğitim liderliği literatürüne dair analizleri, eğitim liderliğinin kalıcılığını göstermektedir. Aynı zamanda Hallinger ve Kovačević, okul yönetiminden okul liderliğine geçişin bir paradigma değişimini işaret ettiğini belirtmiştir. Piot ve Kelchtermans, eğitim liderliği tanımının üç ana unsuru içerdiğini vurgular: etki, değerler ve vizyon. Eğitim liderliği, bir vizyon oluşturma, bu vizyon etrafında üyeleri birleştirme ve değişim başlatarak örgütü iyileştirme sürecini kapsar (El Wafiq, Tridane & Belaaouad, 2021).

Öğretmen liderliğinin tanımları çeşitli olsa da, çoğu ortak noktada, öğretmenlerin liderlik faaliyetleri ve sınıf dışındaki çabalar aracılığıyla okula katkı sağladığı geniş bir perspektife sahiptir (English, 2006). Danielson, öğretmen liderliğinin resmi rollerle sınırlı olmadığını, belirli eylemler yoluyla gayri resmi olarak ortaya çıkabileceğini öne sürmüştür. Bu liderler, sınıf içinde etkili olmalarının yanı sıra, sınıf dışındaki çalışmalarda da etkilerini gösterirler. York-Barr ve Duke, öğretmen liderliğinin, yetkiden ziyade işbirliğine dayanan birden fazla liderlik anlayışından doğduğunu belirtir (Cosenza, 2015). Öğretmen liderliği, öğretmenin eğitim süreçlerinde gönüllü olarak görevler üstlenme, bağımsız projeler geliştirme, çevresini etkileme ve meslektaşlarının gelişimine katkı sağlama yetkinliğidir. “Lider öğretmen” terimi, öğretmenlerin üstlendiği çeşitli rolleri ifade eden genel bir kavramdır. Liderlik, öğretmenlerin mesleki yaşantısının önemli bir boyutu haline gelmektedir ve bu, öğretmenler ile öğrenciler arasındaki etkileşim yoluyla oluşur. Öğretmen liderliği, öğretmenin günlük yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır (Can, 2009). Öğretmen liderliği, öğretmenlerin sınıf görevlerinin ötesinde okula katkıda bulunma yeteneği ve enerjisi olarak tanımlanır. Öğretmen liderler, okul genelinde eğitim ve öğretim uygulamalarını etkilemek için meslektaşlarıyla işbirliği içinde çalışan kişilerdir (English, 2006). Öğretmen liderliği ile ilgili literatür üç ana temayı öne çıkarmaktadır:

1. Bireysel öğretmen lideri rolleri.
2. Öğretmen liderlerin iş başında öğrenmesi.

3. Öğretmen liderliğinin profesyonel topluluklar oluşturma ve okul kültürlerini yenileme süreçlerindeki merkezi rolü (Tng, 2009).

Stratejik ve eğitici liderlik gibi yaklaşımlar, okul yöneticileri tarafından benimsenebilirken, öğretmenlerin çalışmalarına yönelik bu yaklaşımlar hakkında sınırlı araştırma yapılmıştır. Öğretmen liderliği, öğrencilerin algılarını şekillendiren ve uzun vadede topluluk yaşamlarını geliştiren öğretim uygulamalarına dayanır (Tng, 2009). Öğretmen liderler, sınıf içindeki katkılarına değer verirken, sınıf dışındaki karar verme ve faaliyetler için de sorumluluk üstlenirler. Okul reformlarının uygulanmasına katkı sağlarlar, engelleri aşmak, toplulukla ilişki kurmak ve okulların genel eğitim kültürünü iyileştirmek amacıyla yöneticilerle işbirliği yaparlar. Öğrencilerle yenilikçi öğretim yöntemlerini deneyip analiz eder ve meslektaşlarını benzer etkinliklere katılmaya teşvik ederler (English, 2006). Crowther vd., öğretmen liderliği çalışmalarını temsil eden altı unsurdan oluşan bir çerçeve geliştirmiştir:

1. Öğrencileri daha iyi bir geleceğe hazırlamak.
2. Öğretme, öğrenme ve değerlendirme uygulamalarında özgünlüğe ulaşmak.
3. Öğrenme topluluklarını kolaylaştırmak.
4. Kültür ve okul yapılarındaki engellerle yüzleşmek.
5. Fikirleri sürdürülebilir eylemlere dönüştürmek.
6. Başarı kültürünü beslemek (Tng, 2009).

Lider-öğretmen modeli, takipçilere hizmeti temel alan bir liderlik perspektifini yansıtarak, onların bireysel ve kolektif eylem kapasitelerini geliştirmeye odaklanır. Bu modelde, liderlik takipçilerin güçlendirilmesi ve gelişimi olarak yorumlanır (Day, 2014). Öğretmen liderliğinin literatürde desteklenen ve eğitimsel değişim bağlamında dikkate alınması gereken üç temel boyutu vardır:

1. Etki Olarak Öğretmen Liderliği: Öğretmen liderliğinin, resmi bir rol ya da sorumluluktan ziyade, okul genelinde etki yaratması önemlidir.
2. Eylem Olarak Öğretmen Liderliği: Öğretmen liderliği, resmi sınıf rollerinin ötesine geçerek, öğretim uygulamalarını paylaşma ve değişiklikler başlatma eylemi olarak tanımlanır.

3. Pedagojik Mükemmellik: Lider nitelikte öğretmenler, hem kendi sınıflarında hem de okul genelinde pedagojik mükemmelliği geliştirerek başkalarının uygulamalarını etkiler (Harris & Jones, 2019).

Öğretmen liderler, öğretmen olarak katkılarına büyük değer veren ve sınıf dışındaki karar alma ve faaliyetlerde özel sorumluluk üstlenen kişilerdir. Genellikle sorgulamayı kullanan, işbirliği yapan, yetişkin öğreniminin doğasını anlayan ve okulu karmaşık bir organizasyon olarak gören bireyler olarak tanımlanırlar (English, 2006). Liderin etkinliği, takipçilerin büyümesi ve başarılarına göre değerlendirilir. Lider-öğretmen, takipçilere öğretme, onlara koçluk yapma, daha yüksek başarı seviyelerine ulaşmalarını teşvik etme ve gelişim fırsatları sunma gibi faaliyetleri içerir. Son dönemde bu model, liderlerin takipçilerine etkili liderliği nasıl uygulayacaklarını ve kendi liderlik kapasitelerini nasıl geliştireceklerini öğretmeleri yönünde genişletilmiştir (Day, 2014).

2.15. Özyeterlik Kavramı ve Tanımı

Heider'in (1944) öznel atıf çalışmaları, nedensel atıfları içsel ve dışsal olarak ikiye ayırarak öz yeterlilik teorisine önemli bir temel sağlamıştır. Atıf teorisi, çaresizlik deneyimlerinin anlaşılmasında ve farklılaştırılmasında katkı sağlamakla kalmamış, aynı zamanda modern öz yeterlilik teorisine de etki etmiştir (Flammer, 2015). Öz yeterlilik kavramı, 1977 yılında Stanford Üniversitesi'nde psikolog Albert Bandura tarafından ortaya atılmıştır. Öz yeterlilik, bireyin belirli bir davranışı başarılı bir şekilde gerçekleştirme yeteneğine olan güvenini ifade eder (Pekmezi, Jennings & Marcus, 2009). Öz yeterlilik, bireyin belirli durumlarda gerekli davranışları organize etme ve uygulama kapasitesine dair kişisel yargılarını ifade eder. Bu kavram, kişinin belirli görevleri başarıyla yerine getirme yeteneğine olan inancını yansıtır (Schunk, 1984). Kişinin değerli bir hedefe ulaşmak için gereken görevleri etkin bir şekilde yerine getirebileceğine dair inançlarını ifade eder. Bu kavram, bireyin yeteneklerinden ziyade, bu yetenekleri belirli hedefler doğrultusunda ne kadar etkili kullanabileceğine olan inancını vurgular (Maddux & Kleiman, 2016). Öz yeterlilik, bireyin üstlendiği bir görevi başarılı bir şekilde yerine getirebileceğine olan inancıdır ve bu inanç, başarının, başarmanın ve motivasyonun temel taşı olarak kabul edilir. Kişinin zorluklara rağmen başarıya ulaşması ve motivasyonu, kendi eylemlerinin etkili olacağına dair inancına bağlıdır (Mathews, 2005).

Öz yeterlilik, bir kişinin belirli bir davranışı başarıyla tamamlamak için gerekli becerilere, kaynaklara ve fırsatlara sahip olduğuna dair algısını ifade eder ya da başka bir deyişle,

kişinin davranışsal hedeflerine ulaşma konusundaki algılanan yeteneğini temsil eder. Bu nedenle, öz yeterlilik, kişinin bu davranışı gerçekleştirmeyle ilişkili zorluklar ve engelleri aşma becerilerini de değerlendirmeyi içerir (Ridolfi & Crowther, 2013). Öz yeterlilik, tek bir yapıdan oluşmaz; insanlar akademik, problem çözme ve öz düzenleme gibi farklı alanlarda öz yeterlilik inançlarına sahip olabilirler. Güçlü öz yeterlilik inançları, daha iyi akademik başarı, yüksek atletik performans, mutlu romantik ilişkiler ve sağlıklı yaşam tarzı gibi olumlu sonuçlarla ilişkilidir (Maddux & Kleiman, 2016). Bu kavram, ilk olarak 1977 yılında Albert Bandura tarafından, davranış değişikliğini açıklamaya yönelik birleşik bir teori sağlama çabasıyla ortaya atılmıştır. Bu teori, davranışın nasıl ve neden değişebileceğine dair ikna edici bir açıklama sunduğundan, psikoloji alanında büyük bir etki yaratmıştır. Öz yeterlilik kavramının kalıcı etkisi, Bandura'nın orijinal çalışmasının aldığı olağanüstü atıf miktarı ve teorinin psikolojinin farklı alt disiplinleri üzerindeki geniş etkisiyle kanıtlanmıştır (Gallagher, 2012). Bandura'nın teorisine göre, öz yeterliliğin gelişiminde dört ana etki kaynağı bulunmaktadır:

1. Geçmiş performans: Kişinin daha önceki başarı veya başarısızlık deneyimleri.
2. Dolaylı deneyimler: Başkalarının performansını gözlemleyerek öğrenme.
3. Sözlü ikna: Başkalarının cesaretlendirmesi ve destekleyici geri bildirimi.
4. Fizyolojik ipuçları: Bireyin stres, kaygı gibi fizyolojik tepkileri, performans algısını etkileyebilir.

Bu dört etken, bireylerin öz yeterlilik algısının gelişiminde önemli rol oynar (Pekmezi, Jennings & Marcus, 2009).

2.16. Liderlik Özyeterliği

Öz-yeterlilik kavramı, belirli mekanizmalarla farklı alanlara aktarılabilir. Bandura, güçlü kişisel zaferlerin öz-yeterlilik inançlarını dönüştürme olasılığının yüksek olduğunu belirtir; bu, zorlu görevleri başarmanın daha büyük zorluklarla başa çıkma inancını güçlendirdiğini gösterir. Öz kontrol yeteneği ve iddialılık yeteneği, liderler için kritik boyutlardır ve liderlik öz-yeterliliği kavramsallaştırmalarıyla uyumludur (Bergman, Gustafsson-Sendén & Berntson, 2021). Liderlik öz-yeterliliği, liderlik etkinliği ve diğer örgütsel sonuçlarla ilişkili olarak birçok çalışmada incelenmiştir. Bu araştırmalar, liderlik öz-yeterliliğinin liderlik davranışlarını ve örgütsel performansı öngörme gücünü vurgular (Galoji & Jibrin, 2013).

Liderlik öz-yeterliliği, bireyin liderlikte gerekli bilgi, beceri ve yeteneklere duyduğu güvenle ilişkilidir. Bu kavram, bir kişinin başarı için gerekli eylemleri organize etme ve uygulama inançlarını ifade eden alan-özgü bir yapı olarak tanımlanır (Bergman, Gustafsson-Sendén & Berntson, 2021). Bireylerin liderlik rollerinde başarılı olabileceklerine dair inançlarını tanımlar ve liderlerin performansını doğrudan etkileyen bir faktördür (Bobbio & Manganelli, 2009). Bireyin grup içindeki yönetsel rollerini, takipçilerle etkileşimlerini ve liderlik becerilerini başarıyla uygulama kapasitesini değerlendirmesine dayanır (Endris vd., 2017). Sosyal bilişsel teoriye göre de liderlik öz-yeterliği, bireyin liderlik görevini yerine getirmek için gereken yetenek ve kaynaklara sahip olduğuna dair inancını ifade eder. Bu inanç, bireyin öz saygısı, yeterlilik algısı ve çevre gibi işlevsel faktörlerden etkilenir. Aynı zamanda, bireyin davranışlarını nasıl öğrendiği ve geliştirdiği de bu inancı şekillendirir, böylece karar verme süreçlerine etki eder (Nguyen, 2016). Liderlik öz yeterliği, üç genel liderlik görevinden doğar (Paglis & Green, 2002):

(1) Liderin, çalışma grubu için bir yön belirleyerek grubun nereye gitmesi gerektiğini tanımlaması,

(2) takipçilerle güçlü ilişkiler kurarak onları değişim hedeflerine bağlı kalmaya motive etmesi,

(3) değişim hedeflerine ulaşmanın önündeki engelleri aşmak için onlarla iş birliği yapmasıdır.

Bu görevler, liderlik öz yeterliğinin temelini oluşturarak liderlerin değişim süreçlerinde başarılı olmalarına katkı sağlar. Liderlik öz yeterliği bu çerçevede, bir liderin yön tayin etme, bağlılık sağlama ve engelleri aşma yeteneklerine dair öz yargısını içerir. Bu yargılar, liderin kendine duyduğu güveni arttırarak etkin liderlik uygulamalarına olanak tanır (Paglis & Green, 2002). Liderlik öz yeterliğine yönelik öne çıkan dört temel öncül bulunur:

1. Bireysel öncüller: Liderlik rollerinde başarılı deneyimler, iç kontrol odağı ve öz saygı gibi faktörler.
2. Astların öncülleri: Değişime karşı alaycılık ve astların performans özellikleri.
3. Üstlerin öncülleri: Liderlik modellemesi ve koçluk davranışları.
4. Örgütsel öncüller: Örgütsel destek, kaynak sağlanması ve iş özerkliği gibi faktörler (Bobbio & Manganelli, 2009).

Stajkovic ve Luthans, öz-yeterliliği insan kaynaklarını motive eden psikolojik bir mekanizma olarak görür ve bu inancın liderlik, grup ve örgütsel sonuçları olumlu yönde etkilediğini belirtir (Ali vd., 2018). Paglis ve Green, liderlik öz-yeterliliğinin yön belirleme, bağlılık kazanma ve engelleri aşma gibi üç temel görev çerçevesinde incelenmesi gerektiğini savunur ve liderlik öz-yeterliliğini etkileyen dört ana öncül (bireysel, ast, üst ve örgütsel) tanımlar (Bobbio & Manganelli, 2009). Chemers ve Murphy gibi araştırmacılar, liderlik öz-yeterliliğinin liderlik potansiyeli ve etkinliği ile ilişkili olduğunu; Semadar ve Hannah ise bu ilişkinin kıdemli liderlerde dönüşümsel liderlik derecelendirmelerine katkı sağladığını belirtir (Galoji & Jibrin, 2013). Chemers, liderlik öz-yeterliğini kişinin başkalarını organize etme ve yönetmedeki performansına yönelik öz değerlendirmesi olarak tanımlar ve bu inancın liderlik becerilerini geliştirmeye katkı sunduğunu belirtir (Nguyen, 2016). Murphy ve Ensher (1999) ile Kane vd. (2002), liderlik öz-yeterliğinin liderlik girişimleri, strateji belirleme ve çalışan bağlılığı sağlama gibi çeşitli liderlik becerileri ile güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu gösterir (Galoj, 2016). Luthans ve Peterson'un çalışmaları, liderlik öz-yeterliliğinin çalışan katılımı ve etkililikle ilişkili olduğunu ortaya koyarken, Anderson ve çalışma arkadaşları, liderlik öz-yeterliliğinin farklı liderlik davranış boyutlarıyla olan ilişkisini göstermiştir (Galoji & Jibrin, 2013). Schruijer ve Vansina, liderliğin yalnızca bireysel özelliklere değil, aynı zamanda lider-takipçi ilişkileri ve bağlamsal faktörlere dayandığını belirterek, liderlik öz-yeterliliğinin kapsamını genişletir. Bu eleştirel bakış açısına göre, liderlik dinamikleri çok boyutlu analiz gerektirir ve yalnızca bireysel özelliklere odaklanan yaklaşımlar eksik kalabilir (Bobbio & Manganelli, 2009).

Paglis ve Green'in, liderlik öz-yeterliğini çalışma grubuna yön belirleme, bağlılık kazanma ve değişime karşı engelleri aşma gibi üç temel bileşene dayalı olarak ele alan çalışması, alan için değerli bir başlangıç oluşturur (Anderson vd., 2008). Paglis ve Green (2002), liderlik öz-yeterliğini çalışma grubu için yön belirleme, bağlılık kazanma ve değişime yönelik engelleri aşma yeteneği olarak tanımlar ve liderlik öz-yeterliği ile liderlik girişimleri arasında anlamlı bir ilişki bulurlar. Bu çalışma, liderlik öz-yeterliğini etkileyen faktörlerin yanı sıra, yön belirleme, öz saygı, iç kontrol odağı ve kurumsal destek gibi unsurların liderlik öz-yeterliği üzerinde belirleyici olduğunu ortaya koyar (Galoj, 2016). Ancak bu modelin, değişimle sınırlı olması nedeniyle liderlik görevlerinin tamamını kapsayan daha geniş bir taksonomiyle zenginleştirilmesi gereklidir. Bu tür bir genişleme, liderlik öz-yeterliği alanında daha kapsayıcı hipotez testleri yapılmasına ve alandaki teori geliştirme çalışmalarına temel sağlayacaktır (Anderson vd., 2008). Anderson vd. (2008), Paglis ve

Green'in (2002) liderlik öz-yeterliği modelini genişleterek kapsamlı bir taksonomi oluşturmuştur. Bu model, liderlik öz-yeterliğini on sekiz alt boyuta ayırırken etkili liderliği de dokuz boyutta ele alır (Galoj, 2016). Öz-yeterliliğin önemli alt boyutları arasında dahil etme, öz disiplin, güvenilirlik, meydan okuma ve hizmet etme yer alır. Bu alt boyutlar şu şekilde özetlenebilir (Galoj, 2016);

- Dahil etme, yöneticilerin astlarının katılımını sağlama becerisini ifade eder.
- Öz disiplin, zor durumlarda bile dürüst ve kararlı kalabilme yetisini ifade eder.
- Meydan okuma, yöneticinin zorlu hedefler koyma ve statükoya karşı koyma yeteneğini gösterir.
- Hizmet etme, yöneticinin kişisel çıkarlarını bir kenara bırakarak örgütün çıkarları doğrultusunda hareket etme istekliliğini gösterir.

Liderlik öz-yeterliği ile liderlik performansı arasındaki ilişkiye dair araştırmalar oldukça sınırlıdır. Stajkovic ve Luthans'ın öz-yeterlilik ve iş performansı üzerine bulguları, liderlik öz-yeterliği konusunda daha fazla araştırma yapılması gerekliliğine işaret etse de, mevcut çalışmaların çoğu iş dışı ortamlarda veya liderlik performansını doğrudan ölçmeden yürütülmüştür (Anderson vd., 2008). Araştırmalar, liderlik öz-yeterliğinin etkili liderlik davranışları ve örgütsel başarı ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Liderlik öz-yeterliği yüksek olan liderlerin, kendilerine ve liderlik yeteneklerine duydukları güven sayesinde astları üzerinde olumlu bir etki bıraktıkları ve örgütsel hedeflere ulaşmada daha başarılı oldukları öne sürülmektedir (Endris vd., 2017). Öz-yeterlik yargıları, bireylerin yalnızca sahip oldukları becerileri değil, aynı zamanda bu becerilerle neler yapabileceklerine dair inançlarını da şekillendirir. Yüksek öz-yeterlik seviyeleri, liderlerin hedeflerine ulaşmak için daha kararlı ve azimli çalışmalarını sağlarken, takipçilerde de benzer bir güven duygusu yaratır. Bu şekilde liderler, takipçilerinin algılarını ve beklentilerini olumlu etkileyerek daha yüksek sosyal güç, itibar ve iş sonuçları elde eder (Ali vd., 2018). Çalışmalar, öz-yeterliğin liderlik girişimlerinde bulunma sıklığı ile pozitif ilişki gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ancak, liderlik öz-yeterliği, çevresel faktörlerin etkisiyle değişkenlik gösterebilir; dolayısıyla bireyin liderlik kapasitesine dair algısı, çevresel koşullara bağlı olarak güçlenebilir ya da sınırlanabilir (Nguyen, 2016). Ayrıca, görev karmaşıklığının liderlik öz-yeterliği ile liderlik etkinliği arasındaki ilişkiyi etkilediği görülmektedir. Görev karmaşıklığı arttıkça, liderlik öz-yeterliği ile etkin liderlik arasındaki ilişkinin zayıfladığı düşünülmektedir, çünkü karmaşık görevler liderden daha fazla yetenek talep eder. Bu durum,

liderlerin liderlik becerilerine olan güvenini sınayabilir ve görev performansı üzerinde etkili olabilir (Endris vd., 2017).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplanma araçları, verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma modeli, "araştırmacının teorisinin, felsefesinin ve inançlarının mantıksal bir yansıması" olarak tanımlanmakta olup, ampirik araştırmalarda belirli sorulara yanıt aramak veya hipotezleri test etmek amacıyla oluşturulan kapsamlı bir veri toplama planını ifade etmektedir (Bhattacherjee, 2012; Kwon, 2023). Bu araştırma özelinde ise nicel yönteme başvurulmuştur. Nicel araştırma yöntemleri, olguları ve bu olgular arasındaki ilişkileri sistematik ve ölçülebilir verilerle inceleyen yaklaşımlar olarak tanımlanır. Bu yöntemler, ölçülebilir değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamak, tahmin etmek ve kontrol etmek amacıyla kullanılır. Araştırmacılar, genellikle belirledikleri bir veya birden fazla değişkenle ilgili veri toplayarak hipotezlerini test etmeyi hedefler (Helmold & Samara, 2019). Ayrıca, nicel araştırmaların temel amacı, dikkatle seçilmiş değişkenlerin ölçülebilir terimlerle incelenmesi yoluyla belirli bir sorunu veya konuyu ele almaktır (Mertler, 2020).

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlar. Bu doğrultuda, ilişkisel çözümleme iki şekilde gerçekleştirilebilir: Birincisi korelasyon yoluyla ilişki, ikincisi karşılaştırma yöntemiyle elde edilen ilişkilerdir (Bekman, 2022). Bu araştırma kapsamında hem korelasyon hem de karşılaştırma yöntemleri kullanılmıştır. Korelasyonel araştırma, istatistiksel teknikler kullanarak iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen bir yöntemdir. Temel amacı, değişkenler arasında pozitif veya negatif bir korelasyonun varlığını belirlemektir

(Shouxin, 2024). Karşılaştırmalı araştırma ise, belirli olayların oluşumunda ve gelişiminde rol oynayan fonksiyonel faktörleri tanımlamayı ve açıklamayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımını ifade eden genel bir terimdir (Aydın & Hanağası, 2017).

3.2. Araştırma Grubu

Araştırma iki farklı araştırma grubu üzerinden ilerletilmiştir. Araştırmanın evreni, 2022 yılında toplam 49.513 kişiden oluşan beden eğitimi ve spor öğretmenleri (Anadolu Ajansı, 2022) ile 2022-2023 yıllarında 17.548 kişiden oluşan beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarını (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2023) kapsamaktadır. Araştırmaya sadece ölçekleri gönüllülük esasına dayalı olarak dolduran katılımcılar dahil edilmiştir. Katılımcı sayısının hesaplanmasında G*Power 3.1.9.7 programı kullanılmıştır. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ve beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının belirli değişkenler açısından ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız örneklemler için t-testi iki gruplu model kullanılmıştır. Bu test, iki bağımsız grup arasındaki farkın güvenilir şekilde analiz edilmesine olanak tanıyan bir yöntemdir. Bağımsız örneklemler t testi iki gruplu modelde küçük etki büyüklüğü 0.20, 0.05 hata payı, %90 güç ile çalışmaya dahil edilmesi gereken katılımcı sayısı toplam 858'dir. Bu analize göre katılımcıların 429'u beden eğitimi öğretmenlerinden, 429'u da beden eğitimi öğretmenliği bölümü öğrencilerinden oluşmalıdır. Veri toplama aşamasından sonra araştırmanın örneklemi 465 beden eğitimi ve spor öğretmeni, 534 beden eğitimi ve spor öğretmen adayı olmak üzere toplam 999 kişiden oluşmaktadır. Dolayısıyla çıkan örneklem büyüklüğü sonucunda olasılık dışı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Olasılık dışı örnekleme, popülasyondaki bazı bireylerin diğerlerine göre daha yüksek ancak bilinmeyen bir seçilme olasılığına sahip olduğu bir örnekleme yöntemidir. Bu yöntem, kolayda, amaçlı, kota, kartopu ve kendi kendini seçen örneklem olmak üzere beş ana türe ayrılmaktadır (Galloway, 2005). Bu türlerden ise kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolayda örnekleme, verilerin araştırmacı için en kolay ulaşılabilir ve erişilebilir olan bireylerden toplandığı bir olasılık dışı örnekleme yöntemidir. Örneklem, popülasyonu en iyi temsil eden bireyler yerine, araştırmacının kolaylıkla erişebildiği bireylerden oluşur. Bu yöntemde katılımcıların seçilme sürecinde belirli bir sistematik yapı bulunmaz; genellikle doğru zamanda doğru yerde bulunan bireyler örnekleme dahil edilmektedir (Acharya vd., 2013; Galloway, 2005; Simkus, 2022).

3.2.1. Araştırma Grubu 1

Araştırmanın ilk örneklemi 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak çalışan 465 beden eğitimi ve spor öğretmeninden oluşmaktadır. Gerekli izinler Millî Eğitim Bakanlığı'ndan alındıktan sonra Beden eğitimi ve spor öğretmenleri için Google Forms yöntemi ile veriler toplanmıştır. Araştırmada katılımcıların demografik bilgilerine ait dağılımlar şu şekildedir;

Tablo 5

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerine Ait Değişkenlere Göre Dağılımlar

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	107	23
	Erkek	358	77
Yaş	22-29 Yaş	83	17,8
	30-39 Yaş	135	29
	40-49 Yaş	199	42,8
	50+ Yaş	48	10,3
Medeni Durum	Evli	361	77,6
	Bekar	104	22,4
Algılanan aylık gelir düzeyi	Düşük	147	31,6
	Orta	309	66,5
	Yüksek	9	1,9
Algılanan aylık aile gelir düzeyi	Düşük	117	25,2
	Orta	330	71
	Yüksek	18	3,9
Yaşanılan Yer	İlçe	160	34,4
	İl	305	65,6
Çocuk Sayısı	Çocuğu Yok	133	28,6
	1 Çocuk	116	24,9
	2 Çocuk	178	38,3
	3 Çocuk	32	6,9
	4+ Çocuk	6	1,3
Alandaki Hizmet Yılı	1-4 Yıl	86	18,5
	5-9 Yıl	55	11,8
	10-14 Yıl	118	25,4
	15-19 Yıl	82	17,6
	20+ Yıl	124	26,7
Çalıştığı Seviye	İlköğretim 1. Kademe	9	1,9
	İlköğretim 2. Kademe	223	48
	Ortaöğretim (Lise)	233	50,1
Eğitim Durumu	Lisans	362	77,8
	Yüksek Lisans	86	18,5
	Doktora	17	3,7

Tablo 5'te araştırmaya katılan toplam 465 beden eğitimi ve spor öğretmeninin cinsiyet dağılımı incelendiğinde, %23'ünün kadın ve %77'inin erkek olduğu görülmektedir. Yaş dağılımına bakıldığında ise, %17,8'inin 22-29 yaş aralığında, %29'unun 30-39 yaş aralığında, %42,8'inin 40-49 yaş aralığında ve %10,3'ünün 50 yaş ve üzerinde olduğu tespit

edilmiştir. Medeni durum açısından incelendiğinde, katılımcıların %77,6'sının evli ve %22,4'ünün bekar olduğu görülmektedir.

Algıladıkları aylık gelir düzeyi ve aylık aile gelir düzeyi incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun gelir düzeyini orta olarak nitelendirdikleri görülmüştür. Yaşanılan yer dağılımına bakıldığında ise, katılımcıların %34,4'ünün ilçe ve %65,6'sının il merkezinde yaşadığı belirlenmiştir. Çocuk sahibi olma durumu incelendiğinde, %71,4'ünün çocuğu olduğu ve çoğunluğunun 2 çocuğa sahip olduğu görülmektedir.

Alandaki hizmet yılı değişkenine göre incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun 10-14 yıl arası hizmet yılına sahip olduğu gözlemlenmiştir. Çalıştığı seviye ve eğitim durumu değişkenlerine bakıldığında ise, katılımcıların büyük çoğunluğunun lisans düzeyinde eğitim aldığı ve ortaöğretim seviyesinde çalıştığı tespit edilmiştir.

3.2.2. Araştırma Grubu 2

Araştırmanın ikinci örneklemi 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki üniversitelerin Spor Bilimleri Fakültelerinin 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 534 beden eğitimi ve spor öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma için üniversitelerden gerekli izinler alınmıştır. Beden eğitimi ve spor öğretmen adayı olan katılımcılar için veriler, Google forms ve yüz yüze yöntemle toplanmıştır. Katılımcıların demografik bilgilerine ait dağılımlar şu şekildedir;

Tablo 6

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarına Ait Değişkenlere Göre Dağılımlar

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	207	38,8
	Erkek	327	61,2
Yaş	18-20	207	38,8
	21-22	252	47,2
	23+	75	14
Algılanan aylık gelir düzeyi	Düşük	262	49,1
	Orta	251	47
	Yüksek	21	3,9
Algılanan aylık aile gelir düzeyi	Düşük	98	18,4
	Orta	398	74,5
	Yüksek	38	7,1
Yaşanılan Yer	İlçe	203	38
	İl	331	62
Sınıf	3. sınıf	313	58,6
	4. sınıf	221	41,4

Tablo 6’da beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlerle ilişkili özellikleri incelediğinde, araştırmaya katılanların %38,8'inin kadın, %61,2'sinin ise erkek olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların yaş dağılımına baktığımızda %38,8'inin 18-20 yaş aralığında, %47,2'sinin 21-22 yaş aralığında ve %14’ünün ise 23 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Algılanan aylık gelir düzeyi açısından incelendiğinde, katılımcıların %49,1'inin düşük, %47'sinin orta ve %3,9’unun yüksek gelir düzeyine sahip olarak nitelendirdikleri tespit edilmiştir. Algılanan aylık aile gelir düzeyi de benzer şekilde dağılmış olup, %18,4'ünün düşük, %74,5'inin orta ve %7,1'inin yüksek gelir düzeyine sahip olarak nitelendirdikleri belirlenmiştir.

Katılımcıların yaşadığı yerler incelendiğinde ise, %38'inin ilçe ve %62'sinin il merkezinde yaşadığı gözlemlenmiştir. Katılımcıların sınıf düzeyine göre dağılımına bakıldığında ise, %58,6'sının 3. sınıf ve %41,4'ünün 4. sınıf olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki ayrı Kişisel Bilgi Formu, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği, Öğretme Motivasyonu Ölçeği ve Liderlik Öz-Yeterliği Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

İlk kişisel bilgi formunda, araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin;

- Cinsiyet
- Yaş
- Medeni Durum
- Algılanan Aylık Gelir Düzeyi
- Algılanan Aylık Aile Gelir Düzeyi
- Yaşanılan Yer
- Çocuğu Var mı?
- Çocuk Sayısı
- Alandaki Hizmet Yılı
- Çalıştığı Seviye

- Eğitim Durumu bilgileri incelenmiştir.

İkinci kişisel bilgi formunda, araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının;

- Cinsiyet
- Yaş
- Algılanan Aylık gelir düzeyi
- Algılanan Aylık aile gelir düzeyi
- Yaşanılan Yer
- Sınıf bilgileri incelenmiştir.

3.3.2. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmada, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Kahramanoğlu, Yokuş, Cücük, Vural ve Şiraz (2018) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 12 madde ve tek faktörden oluşmaktadır. Ölçme aracı, Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Tamamen katılıyorum (5) arasında yer alan 5'li likert tipindedir ve ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçme aracının uyum geçerliğini belirlemek için, ÖMYTÖ'den alınan puanlar ile Orhan ve OK (2014) tarafından geliştirilen tutum ölçeği arasındaki korelasyon analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, her iki ölçme aracı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirlenmiştir. Buna dayanarak, ÖMYTÖ'nin ölçümlerine dayalı yapılan yorumların uyum geçerliğini sağladığını tespit etmişlerdir. Ölçek geliştirme araştırmasında, ÖMYTÖ'nün ölçme sonuçlarının güvenirliği Cronbach's Alpha ve test yarılama yöntemi ile değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0.85 olarak hesaplanmıştır. Test yarılama yöntemi ile belirlenen güvenirlik katsayıları ise ölçeğin iki eşdeğer yarısı için sırasıyla 0.76 ve 0.80, tamamı için ise 0.77 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ile yaptıkları ölçümlerin güvenilir olduğu ortaya koyulmuştur. Araştırmadan elde ettikleri bulgular, ÖMYTÖ'nün öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır (EK- 7).

3.3.3. Öğretme Motivasyonu Ölçeği

Araştırmada, Güzel Candan ve Evin Gencel (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmış, Öğretme Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretme motivasyonunu ölçmek amacıyla Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirilen "Motivation to Teach Scale" Öğretme Motivasyonu Ölçeği'nden uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmasında, faktör analizi sonuçları, Türkçe formun yapı geçerliğini sağladığını göstermektedir. 12 maddeden oluşmaktadır ve 6'lı Likert tipi bir derecelendirme sistemiyle düzenlenmiştir. Bu sistemde, kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), biraz katılmıyorum (3), biraz katılıyorum (4), katılıyorum (5) ve kesinlikle katılıyorum (6) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekte ters kodlanması gereken olumsuz ifadeye sahip herhangi bir madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan ise 72'dir. Ölçek, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olmak üzere iki alt boyut içermektedir. Ölçeğin Türkçe formunun alt boyutlarına ve toplamına ait Cronbach alfa değerleri; içsel motivasyon için .90, dışsal motivasyon için .79 ve ölçek toplamı için .92 olarak hesaplanmıştır (EK- 8).

3.3.4. Liderlik Öz-Yeterliği Ölçeği

Araştırmada, Cansoy ve Polatcan (2018) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış, Liderlik Öz-Yeterliği Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Bobbio ve Manganelli (2009) tarafından geliştirilen "Çok Boyutlu Liderlik Öz Yeterliği Ölçeği'nden" Türk Kültürüne uyarlanmıştır. Ölçek 19 madde ve tek faktörden oluşmaktadır. Ölçme aracı, 7'li likert tipindedir, kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (7) arasında derecelendirilmiştir ve ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Liderlik öz-yeterliği ölçeğinin güvenirlik analizi, Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı kullanılarak belirlenmiştir. Geçerlik analizi ise açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, ölçeğin tek faktörlü bir yapı oluşturduğu ve toplam varyansın %42.90'ını açıkladığı tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları bu yapıyı doğrulamış, ölçeğin tek faktörlü yapısının geçerli olduğunu göstermiştir. Güvenirlik analizleri sonucunda, Liderlik Öz-Yeterliği Ölçeği'nin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, madde güvenirlik analizlerinde ölçek toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların madde puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ölçek uyarlama çalışmasında yapılan analizler doğrultusunda, Liderlik Öz-yeterliği Ölçeği'nin, Türk

kültüründe bireylerin liderlik öz-yeterlik düzeylerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceği sonucu belirlenmiştir (EK- 9).

3.4. Verilerin Analizi

Ölçeklerden elde edilen verilerin SPSS 22 paket programında istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Verilerin p< ,05 ve p< ,01 düzeyine göre anlamlılıkları tespit edilmiştir. Öncelikle araştırmada kullanılacak ölçeklerin, her iki örneklem grubuna yönelik Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. İlgili katsayılar her iki örneklem grubu için Tablo 7 ve Tablo 8'de açıklanmıştır:

Tablo 7

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Ölçeklerden Aldığı Cronbach Alpha (α) Katsayısı

	Ölçeklerin Cronbach Alpha (α) Katsayısı	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Ölçeklerden Aldığı Cronbach Alpha (α) Katsayısı
ÖMYTÖ	0.85	0.89
ÖMÖ	0.92	0.91
Liderlik Öz-Yeterliği	0.92	0.96

Tablo 7'de ölçeklerin orijinal Cronbach Alpha (α) katsayıları ile beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarından elde edilen Cronbach Alpha değerlerini karşılaştırmaktadır. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ) için orijinal α katsayısı 0.85 iken, öğretmen adayları grubunda bu değer 0.89 olarak hesaplanmıştır. Öğretme Motivasyonu Ölçeği (ÖMÖ) için orijinal katsayı 0.92, öğretmen adayları için ise 0.91 olarak bulunmuştur. Liderlik Öz-Yeterliği Ölçeği'nde ise orijinal katsayı 0.92'ye karşın öğretmen adaylarında 0.96 olarak ölçülmüştür. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının ölçeklerden aldığı Cronbach Alpha (α) Katsayısının 0.80'nin üzerinde olması, ölçeklerin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Alpar, 2003; akt. Güzel Candan & Evin Gencel, 2015).

Tablo 8

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Ölçeklerden Aldığı Cronbach Alpha (α) Katsayısı

	Ölçeklerin Cronbach Alpha (α) Katsayısı	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Ölçeklerden Aldığı Cronbach Alpha (α) Katsayısı
ÖMYTÖ	0.85	0.80
ÖMÖ	0.92	0.89
Liderlik Öz-Yeterliği	0.92	0.91

Tablo 8'de ölçeklerin orijinal Cronbach Alpha (α) katsayıları ile beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden elde edilen Cronbach Alpha değerleri karşılaştırılmıştır. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ) için orijinal α katsayısı 0.85 iken, öğretmenler grubunda bu değer 0.80 olarak hesaplanmıştır. Öğretme Motivasyonu Ölçeği (ÖMÖ) için orijinal katsayı 0.92'ye karşın öğretmenler grubunda 0.89 olarak bulunmuştur. Liderlik Öz-Yeterliği Ölçeği'nde ise orijinal katsayı 0.92 iken, öğretmenler grubunda 0.91 olarak ölçülmüştür. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçeklerden aldığı Cronbach Alpha (α) Katsayısının 0.80 olması güvenilir, 0.80 üzerinde olması yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Alpar, 2003; akt. Güzel Candan & Evin Gencel, 2015).

Araştırmada kullanılacak analizlerin tespit edilebilmesi için öncelikle elde edilen verilerin normallik varsayımları Kolmogorov- Smirnov testiyle incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda verilerin normallik varsayılımını karşılamadığı tespit edilmiştir. Normallik varsayımı için daha sonra çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Bu değerlere ilişkin verilen Tablo 9'da verilmiştir:

Tablo 9

Ölçeklere İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adayları		Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
ÖMYTÖ	-,818	1,689	-,643	1,488
ÖMÖ	-,380	,156	-,385	,296
ÖMÖ-İçsel Motivasyon	-,571	,395	-,640	,391
ÖMÖ-Dışsal Motivasyon	-,240	-,225	,069	-,340
Liderlik Öz-Yeterliği	-,987	,856	-,983	1,367

Tablo 9'da beden eğitimi ve spor öğretmen adayları ile öğretmenlerin ölçeklerden elde ettikleri çarpıklık ve basıklık değerleri karşılaştırılmıştır. ÖMYTÖ'de çarpıklık değerleri öğretmen adaylarında -,818, öğretmenlerde -,643, basıklık değerleri ise sırasıyla 1,689 ve 1,488 olarak hesaplanmıştır. ÖMÖ'de çarpıklık değerleri öğretmen adaylarında -,380, öğretmenlerde -,385, basıklık değerleri ise 0,156 ve 0,296'dır. ÖMÖ-İçsel Motivasyon için çarpıklık değerleri öğretmen adaylarında -,571, öğretmenlerde -,640; basıklık değerleri ise 0,395 ve 0,391 olarak bulunmuştur. ÖMÖ-Dışsal Motivasyon'da öğretmen adaylarının çarpıklık değeri -,240, öğretmenlerin 0,069; basıklık değerleri ise sırasıyla -,225 ve -,340'tır. Liderlik Öz-Yeterliği ölçeğinde çarpıklık değerleri öğretmen adaylarında -,987, öğretmenlerde -,983; basıklık değerleri ise 0,856 ve 1,367 olarak hesaplanmıştır.

Tüm ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ile +2 aralığındadır ve bu değer Hahs-Vaughn ve Lomax'ın (2012) çalışmasında normal dağılım kriterlerine uygun olarak görülmektedir. Elde edilen sonuca göre verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Araştırmada eğitim durumu değişkeni dışında tüm demografik değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ile +2 aralığındadır. Bu doğrultuda kullanılan analizler;

1. Bağımsız örneklem t-testi, cinsiyet, sınıf düzeyi, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu gibi demografik değişkenlere göre ölçek puanları arasındaki farklılıkların incelenmesi amacıyla uygulanmıştır.
2. Tek yönlü ANOVA analizi, yaş, algılanan aylık gelir düzeyi, algılanan aylık aile gelir düzeyi, yaşanılan yer, çocuk sayısı ve alandaki hizmet yılı, çalıştığı seviye gibi bağımsız değişkenlerin ölçek puanlarına etkisini test etmek için kullanılmıştır.
3. Tukey çoklu karşılaştırma testi, ANOVA sonucunda anlamlı fark bulunan değişkenlerde farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gerçekleştirilmiştir.
4. Parametrik olmayan eğitim durumu değişkeninin ölçek puanlarına etkisini tespit etmek için Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.
5. Tek yönlü MANOVA analizi, öğretmen adayları ve öğretmen gruplarının ölçek puanları arasındaki farklılıkları çok değişkenli bir bakış açısıyla incelemek üzere uygulanmıştır.
6. Korelasyon analizi, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ), Öğretme Motivasyonu Ölçeği (ÖMÖ) ve Liderlik Öz-Yeterliği ölçeği puanları arasındaki ilişkileri test etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Korelasyon analizi için kullanılan r etki büyüklüğü şu şekildedir;
    - Çok Zayıf Korelasyon: $0.00 \leq |r| < 0.10$
    - Zayıf Korelasyon İlişkisi: $0.10 \leq |r| < 0.30$
    - Orta Derecede Korelasyon İlişkisi: $0.30 \leq |r| < 0.50$
    - Güçlü Korelasyon İlişkisi: $0.50 \leq |r| < 0.70$
    - Çok Güçlü Korelasyon İlişkisi: $0.70 \leq |r| < 1.00$
    - Mükemmel Korelasyon İlişkisi: $|r| = 1.00$ (Yagin, Pinar ve de Sousa Fernandes, 2024).
7. Regresyon analizi, Liderlik Öz-Yeterliği ölçeği puanlarının, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ) ve Öğretme Motivasyonu Ölçeği (ÖMÖ) puanlarıyla

olan ilişkisini ve bu değişkenlerin liderlik öz-yeterliğini yordama gücünü belirlemek için kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bulgular bölümünde beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile öğretmen adaylarından elde edilen verilerin analizlerine yer verilmiştir.

Tablo 10

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarına Ait Ölçek Puan Ortalamaları

	n	Ortalama ($\overline{X}$)	ss(±)
ÖMYTÖ	534	49,81	7,350
ÖMÖ	534	53,34	11,588
Liderlik Öz-Yeterliği	534	108,68	19,610

Tablo 10'da, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının ÖMYTÖ puan ortalaması 49,81; ÖMÖ puan ortalaması 53,34; Liderlik Öz-Yeterliği Ölçeği puan ortalaması ise 108,68 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 11

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerine Ait Ölçek Puan Ortalamaları

	n	Ortalama ($\overline{X}$)	ss(±)
ÖMYTÖ	465	48,77	6,896
ÖMÖ	465	46,62	11,892
Liderlik Öz-Yeterliği	465	105,35	17,434

Tablo 11'de, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ÖMYTÖ puan ortalaması 48,77; ÖMÖ puan ortalaması 46,62; Liderlik Öz-Yeterliği Ölçeği puan ortalaması ise 105,35 olarak belirlenmiştir.

Tablo 12

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adayları Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Ortalama ($\overline{X}$)	ss(±)	t	p
ÖMYTÖ	Kadın	207	51,08	6,160	3,209	,001**
	Erkek	327	49,00	7,917		
ÖMÖ	Kadın	207	54,35	10,509	1,602	,110
	Erkek	327	52,71	12,195		
ÖMÖ İçsel Motivasyon	Kadın	207	32,27	6,142	1,626	,105
	Erkek	327	31,25	7,534		
ÖMÖ Dışsal Motivasyon	Kadın	207	22,09	4,883	1,390	,165
	Erkek	327	21,46	5,252		
Liderlik Öz-Yeterliği	Kadın	207	111,02	19,609	2,201	,028*
	Erkek	327	107,20	19,495		

**p< ,01, *p< ,05

Tablo 12'de, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının cinsiyete göre t-testi sonuçlarında, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t_{(532)} = 3,209$, $p < ,01$). Bu farklılık kadınların ($\overline{X} = 51,08$) erkeklere ($\overline{X} = 49,00$) göre daha yüksek ÖMYTÖ puanlarına sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretme Motivasyonu Ölçeği (ÖMÖ) puanları açısından, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($t_{(532)} = 1,602$, $p > ,05$). ÖMÖ içsel motivasyon ($t_{(532)} = 1,626$, $p > ,05$) ve dışsal motivasyon alt boyutları ($t_{(532)} = 1,390$, $p > ,05$) açısından da cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Liderlik Öz-Yeterliği Ölçeği puanları açısından değerlendirildiğinde beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t_{(532)} = 2,201$, $p < ,05$). Bu farklılık kadınların ($\overline{X} = 111,02$) erkeklere ($\overline{X} = 107,20$) göre daha yüksek Liderlik Öz-Yeterliği puanlarına sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 13

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adayları Ölçek Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre T-testi Sonuçları

	Sınıf	n	Ortalama ($\overline{X}$)	ss(±)	t	p
ÖMYTÖ	3. sınıf	313	48,37	7,603	-5,501	,000**
	4. sınıf	221	51,83	6,470		
ÖMÖ	3. sınıf	313	51,27	11,121	-5,030	,000**
	4. sınıf	221	56,28	11,627		
ÖMÖ İçsel Motivasyon	3. sınıf	313	30,50	6,830	-4,559	,000**
	4. sınıf	221	33,27	7,025		
ÖMÖ Dışsal Motivasyon	3. sınıf	313	20,77	4,915	-5,099	,000**
	4. sınıf	221	23,01	5,120		
Liderlik Öz-Yeterliği	3. sınıf	313	105,51	20,764	-4,529	,000**
	4. sınıf	221	113,17	16,900		

**p< ,01

Tablo 13'te beden eğitim ve spor öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre yapılan t-testi sonuçlarında, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ) puanları açısından, 3. sınıf öğrencilerinin ortalaması ($\overline{X}$= 48,37) 4. sınıf öğrencilerinin ortalamasından ($\overline{X}$= 51,83) istatistiksel olarak anlamlı derecede düşüktür ($t_{(532)}$ = -5,501, p < ,01).

Benzer şekilde, Öğretme Motivasyonu Ölçeği (ÖMÖ) puanlarına bakıldığında da, 3. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir, 3. sınıf öğrencilerinin ortalaması ($\overline{X}$= 51,27) 4. sınıf öğrencilerinin ortalamasından ($\overline{X}$= 56,28) istatistiksel olarak anlamlı derecede düşüktür ($t_{(532)}$ = -5,030, p < ,01). ÖMÖ içsel motivasyon ve dışsal motivasyon alt boyutunda da benzer şekilde, 3. sınıf öğrencilerinin (sırasıyla $\overline{X}$= 30,50 ve $\overline{X}$= 20,77) puanları 4. sınıf öğrencilerinden (sırasıyla $\overline{X}$= 33,27 ve $\overline{X}$ = 23,01) istatistiksel olarak anlamlı derecede düşüktür (sırasıyla $t_{(532)}$ = -4,559, p < ,01 ve $t_{(532)}$ = -5,099, p < ,01).

Liderlik Öz-Yeterlilik puanları açısından da, 3. sınıf öğrencilerinin puan ortalaması ($\overline{X}$= 105,51) 4. sınıf öğrencilerine ($\overline{X}$= 113,17) göre istatistiksel olarak anlamlı derecede düşüktür ($t_{(532)}$ = -4,529, p < ,01).

Tablo 14

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Ortalama ($\overline{X}$)	ss(±)	t	p
ÖMYTÖ	Kadın	107	48,21	7,753	-,957	,339
	Erkek	358	48,93	6,621		
ÖMÖ	Kadın	107	46,03	14,455	-,582	,561
	Erkek	358	46,79	11,028		
ÖMÖ İçsel Motivasyon	Kadın	107	28,70	8,700	-,669	,504
	Erkek	358	29,23	6,750		
ÖMÖ Dışsal Motivasyon	Kadın	107	17,33	6,692	-,376	,707
	Erkek	358	17,56	5,113		
Liderlik Öz-Yeterliği	Kadın	107	103,86	18,273	-1,008	,314
	Erkek	358	105,80	17,177		

Tablo 14'te beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyetler arası t-testi sonuçlarına göre, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ) puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($t_{(463)}$ = -,957, p > ,05). Öğretme Motivasyonu Ölçeği (ÖMÖ) puanlarına bakıldığında da, cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(463)}$ = -,582, p > ,05). ÖMÖ içsel motivasyon ($t_{(463)}$ = -,669, p > ,05) ve dışsal motivasyon alt boyutu ($t_{(463)}$ = -,376, p > ,05) açısından da cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Liderlik Öz-Yeterliği Ölçeği puanı ile beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(463)}$ = -1,008, p > ,05).

Tablo 15

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri Ölçek Puanlarının Medeni Duruma Göre T-testi Sonuçları

	Medeni Durum	n	Ortalama ($\overline{X}$)	ss(±)	t	p
ÖMYTÖ	Evli	361	48,58	6,978	-1,088	,277
	Bekar	104	49,41	6,595		
ÖMÖ	Evli	361	45,56	12,000	-3,622	,000**
	Bekar	104	50,29	10,778		
ÖMÖ İçsel Motivasyon	Evli	361	28,50	7,352	-3,411	,001**
	Bekar	104	31,22	6,430		
ÖMÖ Dışsal Motivasyon	Evli	361	17,05	5,379	-3,321	,001**
	Bekar	104	19,07	5,695		
Liderlik Öz-Yeterliği	Evli	361	104,79	18,122	-1,294	,196
	Bekar	104	107,30	14,715		

**p< ,01

Tablo 15'te beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin medeni durumlarına göre t-testi sonuçlarında, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ) puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(463)} = -1,088$, $p > ,05$).

Öğretme Motivasyonu Ölçeği (ÖMÖ) puanları açısından ise evli olan öğretmenler ile bekar olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t_{(463)} = -3,622$, $p < ,01$). Evli beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ÖMÖ puan ortalaması ($\overline{X} = 45,56$), bekar meslektaşlarının puan ortalamasından ($\overline{X} = 50,29$) istatistiksel olarak anlamlı derecede düşüktür. ÖMÖ içsel motivasyon ($t_{(463)} = -3,411$, $p < ,01$) ve dışsal motivasyon puanları ($t_{(463)} = -3,321$, $p < ,01$) açısından da evli olan öğretmenler ile bekar olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Evli beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin içsel motivasyon ve dışsal motivasyon puan ortalamaları (sırasıyla $\overline{X} = 28,50$ ve $\overline{X} = 17,05$), bekar meslektaşlarının puan ortalamalarından (sırasıyla $\overline{X} = 31,22$ ve $\overline{X} = 19,07$) istatistiksel olarak anlamlı derecede düşüktür.

Liderlik Öz-Yeterliği Ölçeği puanları açısından, evli olan öğretmenler ile bekar olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(463)} = -1,294$, $p > ,05$).

Tablo 16

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adayları Ölçek Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

	Yaş	n	Ortalama ($\overline{X}$)	ss(±)	F	p	Anlamlı Fark
ÖMYTÖ	18-20	207	48,21	6,857	9,176	,000**	18-20>21-22 18-20>23+
	21-22	252	50,52	7,730			
	23+	75	51,83	6,525			
ÖMÖ	18-20	207	51,87	11,048	3,479	,032*	18-20>21-22
	21-22	252	54,69	12,370			
	23+	75	52,88	9,794			
ÖMÖ İçsel Motivasyon	18-20	207	30,66	6,856	4,222	,015*	18-20>21-22
	21-22	252	32,55	7,390			
	23+	75	31,32	5,930			
ÖMÖ Dışsal Motivasyon	18-20	207	21,21	4,889	1,954	,143	
	21-22	252	22,15	5,373			
	23+	75	21,56	4,768			
Liderlik Öz-Yeterliği	18-20	207	104,83	20,785	8,183	,000**	18-20>21-22 18-20>23+
	21-22	252	110,12	18,987			
	23+	75	114,49	16,173			

**p< ,01, *p< ,05, ** farkın hangi grup/gruplardan kaynaklandığının belirlendiği TUKEY testi sonuçları

Tablo 16, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının yaşları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ), Öğretme Motivasyonu Ölçeği (ÖMÖ) puanı, içsel motivasyon puanı ve Liderlik Öz-Yeterliği Ölçeği puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı

farklar olduğunu göstermektedir. ÖMYTÖ için yapılan ANOVA analizi, farklı yaş grupları arasında anlamlı fark olduğunu ortaya koymaktadır ($F_{(2, 531)} = 9.176$, $p < ,01$). ÖMÖ puanları da benzer şekilde, yaşın etkili olabileceğine işaret etmektedir ($F_{(2, 531)} = 3.479$, $p < ,05$). İçsel motivasyon puanı yaş ile değişkenlik göstermektedir ($F_{(2, 531)} = 4.222$, $p < ,05$) ancak dışsal motivasyon puanı ile yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($F_{(2, 531)} = 1.954$, $p > ,05$). Liderlik Öz-Yeterliği Ölçeği puanı ile yaş grupları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ($F_{(2, 531)} = 8.183$, $p < ,01$).

Anova sonucuna göre anlamlı fark olan ölçek puanları ve ölçek alt boyutlarında, farkın hangi yaş gruplarından kaynaklandığını tespit etmek için Tukey testi uygulanmıştır. ÖMYTÖ puanında, 18-20 yaş ile 21-22 yaş ve 23 yaş üzeri gruplar arasında 18-20 yaş grubunun daha yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir (-2.308; 3,619, $p < ,01$). Liderlik Öz-Yeterliği puanında da 18-20 yaş ile 21-22 yaş ve 23 yaş üzeri gruplar arasında 18-20 yaş grubunun daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir (-5,289, $p < ,05$; -9,667, $p < ,01$). ÖMÖ puanında ise 18-20 yaş ve 21-22 yaş grupları arasında 18-20 yaş grubunun daha yüksek ortalamaya sahip olduğu gözlenmiştir (-2.825, $p < ,05$). Benzer şekilde, içsel motivasyon puanında 18-20 yaş ve 21-22 yaş grupları arasında 18-20 yaş grubunun daha yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir (-1,886, $p < ,05$).

Tablo 17

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adayları Ölçek Puanlarının Algılanan Aylık Gelir Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

	Algılanan Aylık Gelir Düzeyi	n	Ortalama ($\overline{X}$)	ss(±)	F	p	Anlamlı Fark
ÖMYTÖ	Düşük	262	49,33	6,925	1,309	,271	
	Orta	251	50,17	7,645			
	Yüksek	21	51,33	8,743			
ÖMÖ	Düşük	262	52,79	11,533	3,459	,032*	Yüksek>Düşük Yüksek>Orta
	Orta	251	53,39	11,529			
	Yüksek	21	59,67	11,650			
ÖMÖ İçsel Motivasyon	Düşük	262	31,43	7,029	2,009	,135	
	Orta	251	31,62	6,938			
	Yüksek	21	34,62	8,003			
ÖMÖ Dışsal Motivasyon	Düşük	262	21,36	5,080	5,169	,006**	Yüksek>Düşük Yüksek>Orta
	Orta	251	21,77	5,124			
	Yüksek	21	25,05	4,399			
Liderlik Öz-Yeterliği	Düşük	262	108,21	19,111	,261	,770	
	Orta	251	108,97	20,022			
	Yüksek	21	111,10	21,457			

**p< ,01, *p< ,05, ** farkın hangi grup/gruplardan kaynaklandığının belirlendiği TUKEY testi sonuçları

Tablo 17, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının algılanan aylık gelir düzeylerine göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ), Öğretme Motivasyonu Ölçeği (ÖMÖ) puanı, alt boyutları ve Liderlik Öz-Yeterliği puanında farklılıkları ele almaktadır. ÖMYTÖ puanı ($F_{(2, 531)}$ = 1.309, p > ,05); Liderlik Öz-Yeterliği puanı ($F_{(2, 531)}$ = ,261, p > ,05) ve içsel motivasyon puanında ($F_{(2, 531)}$ = 2.009, p > ,05) algılanan aylık gelir düzeyine göre anlamlı fark tespit edilmemiştir. Bununla birlikte, ÖMÖ puanı ($F_{(2, 531)}$ = 3.459, p < ,05) ve dışsal motivasyon puanı ($F_{(2, 531)}$ = 5.169, p < ,01) için istatistiksel olarak anlamlı farklar saptanmıştır.

Anova sonucuna göre anlamlı fark olan ölçek puanları ve ölçek alt boyutlarında, farkın hangi gelir gruplarından kaynaklandığını tespit etmek için Tukey testi uygulanmıştır. Tukey test sonuçları özellikle ÖMÖ puanı ve dışsal motivasyon için dikkate değer farkları detaylandırmaktadır. ÖMÖ puanında, düşük gelir grubu ile yüksek gelir grubu arasında (-6.877, p < ,05), orta gelir grubu ile yüksek gelir grubu arasında (-6.272, p < ,05); yüksek gelir grubunun daha yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Dışsal motivasyon puanında ise, düşük gelir grubu ile yüksek gelir grubu arasında (-3.685, p < ,01), orta gelir grubu ile yüksek gelir grubu arasında (-3.275, p < ,05); yüksek gelir grubunun daha yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 18

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adayları Ölçek Puanlarının Algılanan Aylık Aile Gelir Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

	Algılanan Aylık Aile Gelir Düzeyi	n	Ortalama ($\overline{X}$)	ss(±)	F	p
ÖMYTÖ	Düşük	98	50,24	6,619	,456	,634
	Orta	398	49,63	7,327		
	Yüksek	38	50,50	9,282		
ÖMÖ	Düşük	98	52,78	12,542	1,939	,145
	Orta	398	53,15	11,215		
	Yüksek	38	56,87	12,594		
ÖMÖ İçsel Motivasyon	Düşük	98	31,35	7,998	1,415	,244
	Orta	398	31,54	6,694		
	Yüksek	38	33,47	7,835		
ÖMÖ Dışsal Motivasyon	Düşük	98	21,43	5,083	2,301	,101
	Orta	398	21,61	5,076		
	Yüksek	38	23,39	5,450		
Liderlik Öz-Yeterliği	Düşük	98	109,10	19,839	,148	,862
	Orta	398	108,44	19,394		
	Yüksek	38	110,08	21,650		

Tablo 18, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının algılanan aylık aile gelir düzeylerine göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ), Öğretme Motivasyonu Ölçeği (ÖMÖ) ve alt boyutları ve Liderlik Öz-Yeterliği puanındaki farklılıkları ele almaktadır. ÖMYTÖ ($F_{(2, 531)} = 0.456$, $p > ,05$); ÖMÖ ($F_{(2, 531)} = 1.939$, $p > ,05$); Liderlik Öz-Yeterliği ($F_{(2, 531)} = 0.148$, $p > ,05$); içsel motivasyon ($F_{(2, 531)} = 1.415$, $p > ,05$) ve dışsal motivasyon ($F_{(2, 531)} = 2.301$, $p > ,05$) puanlarında algılanan aylık aile gelir düzeylerine anlamlı fark gözlenmemiştir.

Tablo 19

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adayları Ölçek Puanlarının Yaşanılan Yer Değişkenine Göre T-testi Sonuçları

	Yaşanılan Yer	n	Ortalama ($\overline{X}$)	ss(±)	t	p
ÖMYTÖ	İlçe	203	49,80	6,786	-,018	,986
	İl	331	49,81	7,686		
ÖMÖ	İlçe	203	53,66	10,518	,492	,623
	İl	331	53,15	12,210		
ÖMÖ İçsel Motivasyon	İlçe	203	32,00	6,208	,927	,354
	İl	331	31,42	7,503		
ÖMÖ Dışsal Motivasyon	İlçe	203	21,66	4,803	-,160	,873
	İl	331	21,73	5,307		
Liderlik Öz-Yeterliği	İlçe	203	107,77	20,419	-,841	,401
	İl	331	109,24	19,106		

Tablo 19'da, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının yaşadıkları yerlere göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ) puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($t_{(463)} = -,018$, $p > ,05$). Öğretme Motivasyonu Ölçeği (ÖMÖ) puanlarında da, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının yaşadıkları yerlere göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(463)} = ,492$, $p > ,05$). ÖMÖ içsel motivasyon ($t_{(463)} = ,927$, $p > ,05$) ve dışsal motivasyon puanları ($t_{(463)} = -,160$, $p > ,05$) açısından da yaşanılan yerlere göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Liderlik Öz-Yeterliği Ölçeği puanları açısından da yaşanılan yerlere göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($t_{(463)} = -,841$, $p > ,05$).

Tablo 20

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri Ölçek Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

	Yaş	n	Ortalama ($\overline{X}$)	ss(±)	F	p	Anlamlı Fark
ÖMYTÖ	22-29 Yaş	83	50,02	6,004	2,054	,106	
	30-39 Yaş	135	47,73	7,043			
	40-49 Yaş	199	48,80	7,252			
	50+ Yaş	48	49,33	6,114			
ÖMÖ	22-29 Yaş	83	53,98	11,836	17,072	,000**	22-29>30-39 22-29>40-49 30-39>50+
	30-39 Yaş	135	43,29	11,331			
	40-49 Yaş	199	45,29	11,328			
	50+ Yaş	48	48,75	10,268			
ÖMÖ İçsel Motivasyon	22-29 Yaş	83	32,29	6,738	10,264	,000**	22-29>30-39 22-29>40-49 30-39>50+
	30-39 Yaş	135	27,26	6,961			
	40-49 Yaş	199	28,59	7,353			
	50+ Yaş	48	30,98	6,306			
ÖMÖ Dışsal Motivasyon	22-29 Yaş	83	21,69	5,561	23,664	,000**	22-29>30-39 22-29>40-49 22-29>50+
	30-39 Yaş	135	16,03	5,304			
	40-49 Yaş	199	16,69	4,853			
	50+ Yaş	48	17,77	5,133			
Liderlik Öz-Yeterliği	22-29 Yaş	83	105,98	17,737	,473	,701	
	30-39 Yaş	135	103,97	19,242			
	40-49 Yaş	199	106,16	15,607			
	50+ Yaş	48	104,81	18,997			

**p< ,01, *p< ,05, ** farkın hangi grup/gruplardan kaynaklandığının belirlendiği TUKEY testi sonuçları

Tablo 20'de, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşlarına göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ), Öğretme Motivasyonu Ölçeği (ÖMÖ), alt boyutları ve Liderlik Öz-Yeterliği puanlarındaki farklılıklar incelenmiştir. ANOVA sonuçları, ÖMÖ puanı ($F_{(3, 461)} = 17.072$, $p < ,01$); içsel motivasyon ($F_{(3, 461)} = 10.264$, $p < ,01$) ve dışsal motivasyon ($F_{(3, 461)} = 23.664$, $p < ,01$) ile beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak ÖMYTÖ ve Liderlik Öz-Yeterliği puanı için herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır ($F_{(3, 461)} = 2.054$, $p >,05$; $F_{(3, 461)} = 0.473$, $p >,05$).

Anova sonucuna göre anlamlı fark olan ölçek puanı ve ölçek alt boyutlarında, farkın hangi yaş gruplarından kaynaklandığını tespit etmek için Tukey testi uygulanmıştır. ÖMÖ puanı; 22-29 yaş grubu ile 30-39 yaş grubu arasında 22-29 yaş grubunun (10.687, $p <,01$), 22-29 yaş grubu ile 40-49 yaş grubu arasında 22-29 yaş grubunun (-8,689, $p <,01$) anlamlı derecede daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu göstermektedir. 30-39 yaş grubu ile 50 yaş üzeri grubun arasında 30-39 yaş grubunun anlamlı şekilde yüksek puan aldı yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir (5,461, $p <,05$). Benzer şekilde, içsel motivasyon için 22-29 yaş grubu ve 30-39 yaş grubu arasında 22-29 yaş grubunun (5,030, $p < ,01$), 22-29 yaş grubu ile

40-49 yaş grubu arasında 22-29 yaş grubunun (3,696, p <,01) anlamlı derecede daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu göstermektedir. 30-39 yaş grubu ile 50 yaş üzeri grubun arasında 30-39 yaş grubunun anlamlı şekilde yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir (3,720, p <,01). Dışsal motivasyon puanında ise 22-29 yaş grubu ile 30-39 yaş grubu arasında 22-29 yaş grubunun (5,657, p <,01), 22-29 yaş grubu ile 40-49 yaş grubu arasında 22-29 yaş grubunun (4,993, p <,01), 22-29 yaş grubu ile 50 yaş üzeri grubun arasında 22-29 yaş grubunun (3,916, p <,01) anlamlı şekilde yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 21

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri Ölçek Puanlarının Algılanan Aylık Gelir Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

	Algılanan Aylık Gelir Düzeyi	n	Ortalama ($\overline{X}$)	ss(±)	F	p	Anlamlı Fark
ÖMYTÖ	Düşük	147	48,71	6,503	2,554	,079	
	Orta	309	48,64	7,084			
	Yüksek	9	53,89	4,885			
ÖMÖ	Düşük	147	43,12	13,018	14,372	,000**	Orta>Düşük Yüksek>Düşük Yüksek>Orta
	Orta	309	47,90	10,965			
	Yüksek	9	59,67	,500			
ÖMÖ İçsel Motivasyon	Düşük	147	27,12	8,087	10,732	,000**	Orta>Düşük Yüksek>Düşük Yüksek>Orta
	Orta	309	29,89	6,666			
	Yüksek	9	35,00	,000			
ÖMÖ Dışsal Motivasyon	Düşük	147	15,99	5,701	15,342	,000**	Orta>Düşük Yüksek>Düşük Yüksek>Orta
	Orta	309	18,01	5,242			
	Yüksek	9	24,67	,500			
Liderlik Öz-Yeterliği	Düşük	147	104,03	18,242	1,715	,181	
	Orta	309	105,71	17,128			
	Yüksek	9	114,44	11,501			

**p< ,01, *p< ,05, ** farkın hangi grup/gruplardan kaynaklandığının belirlendiği TUKEY testi sonuçları

Tablo 21'de beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin algılanan aylık gelir düzeylerine göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ), Öğretme Motivasyonu Ölçeği (ÖMÖ), alt boyutları ve Liderlik Öz-Yeterliği puanındaki farklılıklar incelenmektedir. ANOVA sonuçlarına göre ÖMYTÖ ve Liderlik Öz-Yeterliği için anlamlı fark tespit edilmemiştir ($F_{(2, 462)}$ = 2,554, p >,05; $F_{(2, 462)}$ = 1,715, p >,05). ÖMÖ puanı ($F_{(2, 462)}$ = 14.372, p < ,01); içsel motivasyon ($F_{(2, 462)}$ = 10.732, p < ,01) ve dışsal motivasyon ($F_{(2, 462)}$ = 15.342, p < ,01) puanında ise anlamlı fark tespit edilmiştir.

Anova sonucuna göre anlamlı fark olan ölçek puanı ve ölçek alt boyutlarında, farkın hangi gelir gruplarından kaynaklandığını tespit etmek için Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testi, ÖMÖ puanı ve alt boyutları ile gelir grupları arasında önemli farklar ortaya koymaktadır.

ÖMÖ puanına göre düşük ve orta gelir grupları arasındaki analizler, düşük gelir grubunun (-4.784, p < ,01) orta gelir grubuna göre anlamlı derecede daha düşük motivasyon düzeylerine sahip olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, düşük gelir grubu yüksek gelir grubuyla karşılaştırıldığında (-16.551, p < ,01) daha düşük motivasyon düzeyine sahiptir. Ayrıca, orta gelir grubunun yüksek gelir grubuna kıyasla (-11.767, p < ,01) daha düşük motivasyona sahip olduğu tespit edilmiştir. İçsel motivasyon puanında ise düşük gelir grubunun orta gelir grubuna göre (-2.764, p < ,01) daha düşük motivasyon düzeylerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Yüksek gelir grubu, düşük gelir grubuna göre (7.878, p < ,01) ve orta gelir grubuna göre (5.113, p < ,01) anlamlı derecede daha yüksek içsel motivasyon düzeyi sergilemektedir. Dışsal motivasyon puanında, düşük gelir grubunun orta gelir grubuna kıyasla (-2.020, p < ,01) daha düşük motivasyon düzeylerine sahip olduğu gözlemlenmiştir. Yüksek gelir grubu, düşük gelir grubuna (8.673, p < ,01) ve orta gelir grubuna göre (6.654, p < ,01) daha yüksek dışsal motivasyon düzeyine sahiptir.

Tablo 22

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri Ölçek Puanlarının Algılanan Aylık Aile Gelir Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

	Algılanan Aylık Aile Gelir Düzeyi	n	Ortalama ($\overline{X}$)	ss(±)	F	p	Anlamlı Fark
ÖMYTÖ	Düşük	117	48,55	6,993	,704	,495	
	Orta	330	48,74	6,903			
	Yüksek	18	50,61	6,166			
ÖMÖ	Düşük	117	42,25	11,950	12,127	,000**	Orta>Düşük Yüksek>Düşük
	Orta	330	47,87	11,594			
	Yüksek	18	52,00	9,561			
ÖMÖ İçsel Motivasyon	Düşük	117	26,95	7,946	7,297	,001**	Orta>Düşük
	Orta	330	29,79	6,862			
	Yüksek	18	30,67	6,660			
ÖMÖ Dışsal Motivasyon	Düşük	117	15,30	5,081	16,529	,000**	Orta>Düşük Yüksek>Düşük Yüksek>Orta
	Orta	330	18,08	5,497			
	Yüksek	18	21,33	3,498			
Liderlik Öz-Yeterliği	Düşük	117	104,27	18,334	,732	,481	
	Orta	330	105,51	17,284			
	Yüksek	18	109,44	13,959			

**p< ,01, *p< ,05, ** farkın hangi grup/gruplardan kaynaklandığının belirlendiği TUKEY testi sonuçları

Tablo 22'de, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin algılanan aylık aile gelir düzeylerine göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ), Öğretme Motivasyonu Ölçeği (ÖMÖ), alt boyutları ve Liderlik Öz-Yeterliği puanındaki farklılıklar incelenmektedir. ÖMÖ puanı, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon puanı ile gelir düzeyi

arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2, 462)} = 12.127$, $p < ,01$; $F_{(2, 462)} = 7.297$, $p < ,01$; $F_{(2, 462)} = 16.529$ $p < ,01$). ÖMYTÖ ve Liderlik Öz-Yeterliği puanı için ise anlamlı fark tespit edilmemiştir ($F_{(2, 462)} = 0.704$, $p >,05$; $F_{(2, 462)} = 0.732$, $p >,05$).

Anova sonucuna göre anlamlı fark olan ölçek puanı ve ölçek alt boyutlarında, farkın hangi gelir gruplarından kaynaklandığını tespit etmek için Tukey testi uygulanmıştır. ÖMÖ puanı, düşük ve orta gelir grupları arasında düşük gelir grubunun (-5.622, $p < ,01$) orta gelir grubuna kıyasla anlamlı derecede daha düşük motivasyon düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda, düşük gelir grubu yüksek gelir grubuyla karşılaştırıldığında (-9.752, $p < ,01$) daha düşük motivasyon düzeyine sahiptir. İçsel motivasyon puanında, düşük ve orta gelir grupları arasında düşük gelir grubunun (-2.845, $p < ,01$) daha düşük motivasyon düzeylerine sahip olduğu belirlenmiştir. Dışsal motivasyon puanında, düşük ve orta gelir grupları arasında düşük gelir grubunun (-2.777, $p < ,01$) daha düşük motivasyon düzeylerine sahip olduğu görülmüştür. Yüksek ve düşük gelir grupları arasında, yüksek gelir grubunun (6.034, $p < ,01$) anlamlı derecede daha yüksek dışsal motivasyon düzeylerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Yüksek gelir grubu ve orta gelir grubu arasında yüksek gelir grubunun (3.258, $p < ,05$) daha yüksek dışsal motivasyon düzeylerine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 23

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri Ölçek Puanlarının Yaşanılan Yer Değişkenine Göre T-testi Sonuçları

	Yaşanılan Yer	n	Ortalama ($\overline{X}$)	ss(±)	t	p
ÖMYTÖ	İlçe	160	49,42	7,066	1,481	,139
	İl	305	48,42	6,791		
ÖMÖ	İlçe	160	47,34	13,074	,957	,339
	İl	305	46,23	11,226		
ÖMÖ İçsel Motivasyon	İlçe	160	29,74	7,915	1,351	,177
	İl	305	28,78	6,848		
ÖMÖ Dışsal Motivasyon	İlçe	160	17,61	6,128	,292	,771
	İl	305	17,45	5,166		
Liderlik Öz-Yeterliği	İlçe	160	105,81	19,724	,413	,679
	İl	305	105,11	16,133		

Tablo 23'te, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşadıkları yerlere göre t-testi sonuçlarında, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ) puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($t_{(463)} = 1,481$, $p > ,05$). Öğretme Motivasyonu Ölçeği (ÖMÖ) puanlarına bakıldığında da, yaşanılan yerler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(463)} = ,957$, $p > ,05$). ÖMÖ içsel motivasyon ($t_{(463)} = 1,351$, p

> ,05) ve dışsal motivasyon puanı ($t_{(463)}$ = ,292, p > ,05) açısından da yaşanılan yerlere göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Liderlik Öz-Yeterliği Ölçeği puanı açısından da yaşanılan yerler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($t_{(463)}$ = ,413, p > ,05).

Tablo 24

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri Ölçek Puanlarının Çocuk Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

	Çocuk Sayısı	n	Ortalama ($\overline{X}$)	ss(±)	F	p	Anlamlı Fark
ÖMYTÖ	Çocuğu Yok	133	49,71	6,483	2,204	,068	
	1 Çocuk	116	47,33	7,068			
	2 Çocuk	178	48,96	7,085			
	3 Çocuk	32	49,41	5,752			
	4+ Çocuk	6	46,33	9,438			
ÖMÖ	Çocuğu Yok	133	50,17	10,983	5,457	,000**	Çocuğu Yok>2 Çocuk Çocuğu Yok>3 Çocuk
	1 Çocuk	116	46,42	13,240			
	2 Çocuk	178	44,98	11,301			
	3 Çocuk	32	41,56	11,291			
	4+ Çocuk	6	47,00	,000			
ÖMÖ İçsel Motivasyon	Çocuğu Yok	133	31,04	6,278	5,050	,001**	Çocuğu Yok>1 Çocuk Çocuğu Yok>2 Çocuk Çocuğu Yok>3 Çocuk
	1 Çocuk	116	28,50	7,959			
	2 Çocuk	178	28,47	7,237			
	3 Çocuk	32	26,06	6,858			
	4+ Çocuk	6	33,50	3,834			
ÖMÖ Dışsal Motivasyon	Çocuğu Yok	133	19,13	5,693	6,660	,000**	Çocuğu Yok>2 Çocuk Çocuğu Yok>3 Çocuk
	1 Çocuk	116	17,92	5,901			
	2 Çocuk	178	16,51	4,867			
	3 Çocuk	32	15,50	4,971			
	4+ Çocuk	6	13,50	3,834			
Liderlik Öz-Yeterliği	Çocuğu Yok	133	104,14	19,262	,860	,488	
	1 Çocuk	116	106,13	16,300			
	2 Çocuk	178	105,26	17,250			
	3 Çocuk	32	109,34	13,295			
	4+ Çocuk	6	98,67	21,510			

**p< ,01, *p< ,05, ** farkın hangi grup/gruplardan kaynaklandığının belirlendiği TUKEY testi sonuçları

Tablo 24'te beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çocuk sayılarına göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ), Öğretme Motivasyonu Ölçeği (ÖMÖ), alt boyutları ve Liderlik Öz-Yeterliği puanındaki farklılıklar incelenmektedir. ANOVA sonuçlarına göre, ÖMÖ puanında ($F_{(4, 460)}$ = 5.457, p < ,01), içsel motivasyon ($F_{(4, 460)}$ = 5.050, p < ,01) ve dışsal motivasyon puanında ($F_{(4, 460)}$ = 6.660, p < ,01) anlamlı fark tespit edilmiştir. ÖMYTÖ ve Liderlik Öz-Yeterliği puanları için ise anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F_{(4, 460)}$ = 2.204, p > ,05; $F_{(4, 460)}$ = .860, p > ,05).

Anova sonucuna göre anlamlı fark olan ölçek puanı ve ölçek alt boyutlarında, farkın hangi çocuk sayısı grubundan kaynaklandığını tespit etmek için Tukey testi uygulanmıştır. ÖMÖ puanında çocuğu olmayanların, 2 çocuk sahibi olanlara göre (5.182, p < ,01) daha yüksek motivasyon düzeylerine sahip olduğu görülmektedir. Çocuğu olmayanlar, 3 çocuk sahibi olanlara göre (8.603, p < ,01) daha yüksek motivasyon seviyelerine sahiptir. İçsel motivasyon puanında, çocuğu olmayanların, 1 çocuk sahibi olanlara göre (2.538, p < ,05) daha yüksek içsel motivasyon düzeylerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Çocuğu olmayanlar, 2 çocuk ve 3 çocuk sahibi olanlara göre (2.566, p < ,05; .975, p < ,01) daha yüksek içsel motivasyon düzeyleri göstermiştir. Dışsal motivasyon puanında da çocuğu olmayanlar, 2 çocuk sahibi olanlara göre (2.617, p < ,01) daha yüksek dışsal motivasyon düzeylerine sahiptir. Yine benzer şekilde çocuğu olmayanlar, 3 çocuk sahibi olanlara göre (3.628, p < ,01) daha yüksek dışsal motivasyon düzeylerine sahiptir.

Tablo 25

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri Ölçek Puanlarının Alandaki Hizmet Yılına Göre ANOVA Sonuçları

	Alandaki Hizmet Yılı	n	Ortalama ($\overline{X}$)	ss(±)	F	p	Anlamlı Fark
ÖMYTÖ	1-4 Yıl	86	49,31	6,646	,802	,524	
	5-9 Yıl	55	47,71	6,178			
	10-14 Yıl	118	48,38	7,428			
	15-19 Yıl	82	48,55	8,000			
	20+ Yıl	124	49,36	6,018			
ÖMÖ	1-4 Yıl	86	53,90	10,650	13,033	,000**	1-4>5-9 1-4>10-14 1-4>15-19 1-4>20+
	5-9 Yıl	55	43,87	12,036			
	10-14 Yıl	118	43,86	12,257			
	15-19 Yıl	82	43,61	10,396			
	20+ Yıl	124	47,39	11,095			
ÖMÖ İçsel Motivasyon	1-4 Yıl	86	32,52	6,054	9,835	,000**	1-4>5-9 1-4>10-14 1-4>15-19 10-14>20+ 15-19>20+
	5-9 Yıl	55	27,29	7,736			
	10-14 Yıl	118	27,74	7,528			
	15-19 Yıl	82	27,04	6,807			
	20+ Yıl	124	30,23	6,787			
ÖMÖ Dışsal Motivasyon Alt Boyutu	1-4 Yıl	86	21,37	5,260	15,190	,000**	1-4>5-9 1-4>10-14 1-4>15-19 1-4>20+
	5-9 Yıl	55	16,58	4,988			
	10-14 Yıl	118	16,13	5,683			
	15-19 Yıl	82	16,57	4,190			
	20+ Yıl	124	17,15	5,369			
Liderlik Öz-Yeterliği	1-4 Yıl	86	105,35	17,979	,865	,485	
	5-9 Yıl	55	102,11	20,038			
	10-14 Yıl	118	104,96	18,528			
	15-19 Yıl	82	105,20	15,089			
	20+ Yıl	124	107,27	16,185			

**p< ,01, *p< ,05, ** farkın hangi grup/gruplardan kaynaklandığının belirlendiği TUKEY testi sonuçları

Tablo 25'te beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin alandaki hizmet yıllarına göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ), Öğretme Motivasyonu Ölçeği (ÖMÖ), alt boyutları ve Liderlik Öz-Yeterliği puanındaki farklılıklar incelenmiştir. ANOVA sonuçlarına göre, ÖMÖ ve içsel, dışsal motivasyon puanında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ($F_{(4, 465)} = 13.033$, $p < ,01$; $F_{(4, 465)} = 9.835$, $p < ,01$; $F_{(4, 465)} = 15.190$, $p < ,01$). Ancak ÖMYTÖ ve Liderlik Öz-Yeterliği puanlarında anlamlı farklılık saptanmamıştır ($F_{(4, 465)} = .802$, $p > ,05$; $F_{(4, 465)} = .865$, $p > ,05$).

Anova sonucuna göre anlamlı fark olan ölçek puanı ve ölçek alt boyutlarında, farkın hangi hizmet yılları gruplarından kaynaklandığını tespit etmek için Tukey testi uygulanmıştır. ÖMÖ puanında 1-4 yıl hizmet süresine sahip olanlar, 5-9 yıl (10.023, $p < ,01$), 10-14 yıl (10.031, $p < ,01$), 15-19 yıl (10.286, $p < ,01$) ve 20 yıl ve üstü hizmet süresine sahip olanlara göre (6.508, $p < ,01$) daha yüksek motivasyon düzeylerine sahiptir. İçsel motivasyon puanında 1-4 yıl hizmet süresine sahip olanlar, 5-9 yıl (5.232, $p < ,01$), 10-14 yıl (4.786, $p < ,01$) ve 15-19 yıl (5.487, $p < ,01$) hizmet süresine sahip olanlara göre daha yüksek içsel motivasyon düzeylerine sahiptir. 10-14 yıl hizmet süresine sahip olanlar, 20 yıl ve üstü hizmet süresine sahip olanlara göre (2.497, $p < ,05$) daha yüksek içsel motivasyon düzeylerine sahiptir. 15-19 yıl hizmet süresine sahip olanlar, 20 yıl ve üstü hizmet süresine sahip olanlara göre (3.197, $p < ,05$) daha yüksek içsel motivasyon düzeylerine sahiptir. Dışsal Motivasyon puanında 1-4 yıl hizmet süresine sahip olanlar, 5-9 yıl (4.790, $p < ,01$), 10-14 yıl (5.245, $p < ,01$), 15-19 yıl (4.799, $p < ,01$) ve 20 yıl ve üstü hizmet süresine sahip olanlara göre (4.219, $p < ,01$) daha yüksek motivasyon düzeylerine sahiptir.

Tablo 26

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri Ölçek Puanlarının Çalıştığı Seviyeye Göre ANOVA Sonuçları

	Çalıştığı Seviye	n	Ortalama ($\overline{X}$)	ss(±)	F	p	Anlamlı Fark
ÖMYTÖ	İlköğretim 1. Kademe	9	48,78	2,682	,043	,958	
	İlköğretim 2. Kademe	223	48,67	7,112			
	Ortaöğretim (Lise)	233	48,86	6,814			
ÖMÖ	İlköğretim 1. Kademe	9	38,67	3,606	2,210	,111	
	İlköğretim 2. Kademe	223	46,46	12,123			
	Ortaöğretim (Lise)	233	47,07	11,793			
ÖMÖ İçsel Motivasyon	İlköğretim 1. Kademe	9	25,33	2,500	1,335	,264	
	İlköğretim 2. Kademe	223	29,33	7,340			
	Ortaöğretim (Lise)	233	29,05	7,240			
ÖMÖ Dışsal Motivasyon	İlköğretim 1. Kademe	9	13,33	1,323	4,146	,016*	Ortaöğretim (Lise)> İlköğretim 1. Kademe
	İlköğretim 2. Kademe	223	17,13	5,581			
	Ortaöğretim (Lise)	233	18,02	5,457			
Liderlik Öz-Yeterliği	İlköğretim 1. Kademe	9	102,78	10,035	1,253	,287	
	İlköğretim 2. Kademe	223	104,13	18,789			
	Ortaöğretim (Lise)	233	106,61	16,229			

**p< ,01, *p< ,05, ** farkın hangi grup/gruplardan kaynaklandığının belirlendiği TUKEY testi sonuçları

Tablo 26'da, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çalıştıkları eğitim seviyesine göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ), Öğretme Motivasyonu Ölçeği (ÖMÖ), alt boyutları ve Liderlik Öz-Yeterliği puanındaki farklılıklar incelenmektedir. ANOVA sonuçları, sadece Dışsal Motivasyon puanında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir ($F_{(2, 462)} = 4.146$, $p<,05$), diğer puanlarda ve alt boyutta ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Anova sonucuna göre anlamlı fark olan ölçek alt boyutunda, farkın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için Tukey testi uygulanmıştır. Dışsal motivasyon puanında ortaöğretim (lise) seviyesinde çalışanlar, ilköğretim 1. kademede çalışanlara göre anlamlı derecede daha yüksek dışsal motivasyon düzeyine sahiptir (4.684, $p <,05$).

Tablo 27

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri Ölçek Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Kruskal-Wallis Sonuçları

	Eğitim Durumu	n	Ortalama ($\overline{X}$)	Ki-Kare	sd	p
ÖMYTÖ	Lisans	362	231,01	1,499	2	,473
	Yüksek Lisans	86	246,28			
	Doktora	17	208,26			
ÖMÖ	Lisans	362	230,88	,472	2	,790
	Yüksek Lisans	86	241,94			
	Doktora	17	233,00			
ÖMÖ İçsel Motivasyon	Lisans	362	231,30	,268	2	,875
	Yüksek Lisans	86	239,39			
	Doktora	17	236,94			
ÖMÖ Dışsal Motivasyon	Lisans	362	229,95	,989	2	,610
	Yüksek Lisans	86	245,95			
	Doktora	17	232,44			
Liderlik Öz-Yeterliği	Lisans	362	235,15	,424	2	,809
	Yüksek Lisans	86	224,96			
	Doktora	17	227,97			

Tablo 27'de beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin eğitim düzeylerine göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ), Öğretme Motivasyonu Ölçeği (ÖMÖ), alt boyutları ve Liderlik Öz-Yeterliği puanındaki farklar karşılaştırılmıştır. Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin eğitim düzeyleri arasında ÖMYTÖ ve ÖMÖ puanı, içsel ve dışsal motivasyon puanı ve Liderlik Öz-Yeterlilik puanında anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir ($p >,05$).

Tablo 28

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Ölçek Puanları Arasındaki İlişki

		ÖMYTÖ	ÖMÖ	Liderlik Öz-Yeterliği
ÖMYTÖ	r	1	,649**	,649**
	p		,000	,000
ÖMÖ	r	,649**	1	,333**
	p	,000		,000
Liderlik Öz-Yeterliği	r	,649**	,333**	1
	p	,000	,000	

**p< ,01

Tablo 28'de, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ), Öğretme Motivasyonu Ölçeği (ÖMÖ) ve Liderlik Öz-Yeterliği Ölçeği puanları arasındaki korelasyonlar ele alınmıştır. ÖMYTÖ puanı ile ÖMÖ puanı arasında pozitif yönde, güçlü ve anlamlı bir korelasyon bulunmuştur (r = ,649, p < ,01). Benzer şekilde, ÖMYTÖ puanı ile Liderlik Öz-Yeterliği puanı arasında da pozitif yönde, güçlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (r = ,649, p < ,01). ÖMÖ ve Liderlik Öz-Yeterliği arasındaki korelasyon ise pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlıdır (r = ,333, p < ,01). Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının, öğretme motivasyonlarının ve liderlik öz-yeterliklerinin pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 29

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Ölçek Puanları ile ÖMÖ Alt Boyutları Arasındaki İlişki

		ÖMYTÖ	Liderlik Öz-Yeterliği
ÖMÖ İçsel Motivasyon	r	,674**	,352**
	p	,000	,000
ÖMÖ Dışsal Motivasyon	r	,543**	,270**
	p	,000	,000

**p< ,01

Tablo 29'da beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının Öğretme Motivasyonu Ölçeği (ÖMÖ) alt boyutları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ) ve Liderlik Öz-Yeterliği Ölçeği arasındaki ilişkiler incelenmiştir. ÖMÖ içsel motivasyon Alt boyutu ile ÖMYTÖ puanı arasında pozitif yönde, güçlü ve anlamlı bir korelasyon bulunmuştur (r = ,674, p < ,01). İçsel motivasyon alt boyutu ile Liderlik Öz-Yeterliği puanı arasında da anlamlı, orta düzeyde ve pozitif yönde bir korelasyon saptanmıştır (r = ,352, p < ,01). Dışsal motivasyon alt boyutu ile ÖMYTÖ puanı arsında pozitif yönde, güçlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (r = ,543, p < ,01). Dışsal motivasyon alt boyutu ile Liderlik Öz-

Yeterliği puanı arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki gözlemlenmiştir (r = ,270, p < ,01).

Tablo 30

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri Ölçek Puanları Arasındaki İlişki

		ÖMYTÖ	ÖMÖ	Liderlik Öz-Yeterliği
ÖMYTÖ	r	1	,103*	,452**
	p		,026	,000
ÖMÖ	r	,103*	1	,006
	p	,026		,902
Liderlik Öz-Yeterliği	r	,452**	,006	1
	p	,000	,902	

**p< ,01, *p< ,05

Tablo 30'da beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ), Öğretme Motivasyonu Ölçeği (ÖMÖ) ve Liderlik Öz-Yeterliği Ölçeği arasında farklı düzeylerde korelasyon tespit edilmiştir. ÖMYTÖ ve ÖMÖ puanı arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde ancak istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r = ,103, p = ,026). Bununla birlikte, ÖMYTÖ ve Liderlik Öz-Yeterliği puanı arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir korelasyon saptanmıştır (r = ,452, p < ,01). Ancak, ÖMÖ puanı ve Liderlik Öz-Yeterliği puanı arasında herhangi anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiştir (r = ,006, p = ,902). Bu sonuçlar, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarının liderlik özyeterlikleri orta düzeyde ilişkili olduğunu ve öğretme motivasyonu ile mesleğe yönelik tutumlarının zayıf düzeyde ilişkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 31

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri Ölçek Puanları ile ÖMÖ Alt Boyutları Arasındaki İlişki

		ÖMYTÖ	Liderlik Öz-Yeterliği
ÖMÖ İçsel Motivasyon	r	,128**	,017
	p	,006	,714
ÖMÖ Dışsal Motivasyon	r	,055	-,010
	p	,241	,828

**p< ,01

Tablo 31'de beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin Öğretme Motivasyonu Ölçeği (ÖMÖ) içsel ve dışsal motivasyon alt boyutları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ) ve Liderlik Öz-Yeterliği Ölçeği puanları arasındaki korelasyonları inceleyen bu analizde, ÖMÖ içsel motivasyon alt boyutu ve ÖMYTÖ arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde ancak istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (r = ,128, p = ,006). İçsel

motivasyon ve Liderlik Öz-Yeterliği arasında ise herhangi bir anlamlı ilişki bulunmamıştır (r = ,017, p = ,714). Dışsal motivasyon alt boyutu ile ÖMYTÖ (r = ,055, p = ,241) ve Liderlik Öz-Yeterliği (r = -,010, p = ,828) puanları arasında ise anlamlı bir korelasyon gözlemlenmemiştir. Bu sonuçlar, içsel motivasyonun öğretmenlerin mesleki tutumlarıyla pozitif yönde, zayıf düzeyde bir ilişkiye sahip olduğunu ancak liderlik özyeterliği ile bir ilişkisi bulunmadığını göstermektedir. Benzer şekilde, dışsal motivasyon ile mesleğe yönelik tutum ve liderlik öz-yeterliği arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 32

Ölçek Puanlarının Grup Değişkenine Göre MANOVA Sonuçları

Ölçek	Grup	n	Ortalama	Standart Sapma	F	p
ÖMYTÖ	Öğretmen Adayı	534	49,81	7,350	5,266	0,022*
	Öğretmen	465	48,77	6,896		
ÖMÖ	Öğretmen Adayı	534	53,34	11,588	81,803	0,000**
	Öğretmen	465	46,62	11,892		
ÖMÖ İçsel Motivasyon	Öğretmen Adayı	534	31,64	7,039	31,334	0,000**
	Öğretmen	465	29,11	7,239		
ÖMÖ Dışsal Motivasyon	Öğretmen Adayı	534	21,70	5,117	155,686	0,000**
	Öğretmen	465	17,50	5,510		
Liderlik Öz-Yeterliği	Öğretmen Adayı	534	108,68	19,610	7,938	0,005**
	Öğretmen	465	105,35	17,434		

**p< ,01, *p< ,05

Tablo 32'de tek yönlü MANOVA sonucunda elde edilen (Pillai's Trace=0,192; F=47,219; p<,01) değerler, gruplar arasında ÖMYTÖ, ÖMÖ, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon alt boyutu ve Liderlik Özyeterliği puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir.

Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının ÖMYTÖ puanı (M=49,81, SD=7,350), beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin puan ortalamasından (M=48,77, SD=6,896) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir (F=5,266, p<,05).

ÖMÖ puanında ise beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının motivasyon puanı (M=53,34, SD=11,588), beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin puan ortalamasından (M=46,62, SD=11,892) istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksektir (F=81,803, p<,01). İçsel motivasyonda, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının puanları (M=31,64, SD=7,039) beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin puan ortalamasından (M=29,11, SD=7,239) anlamlı şekilde daha yüksektir (F=31,334, p<,01). Dışsal motivasyonda da benzer şekilde, öğretmen adaylarının puan ortalaması (M=21,70, SD=5,117), öğretmenlerin puanından (M=17,50, SD=5,510) anlamlı derecede yüksektir (F=155,686, p<,01).

Liderlik Özyeterliği puanında, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının ortalaması (M=108,68, SD=19,610), beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ortalamasından (M=105,35, SD=17,434) istatistiksel olarak daha yüksektir (F=7,938, p<,01).

Tablo 33

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Liderlik Öz-Yeterliğinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model	B (Katsayı)	Standart Hata	β (Standart Katsayı)	t	p
Sabit	62,792	13,986	---	4,490	0,000
ÖMYTÖ	1,197	0,290	0,449	4,133	0,000
ÖMÖ	-1,114	0,296	-0,658	-3,765	0,000
ÖMYTÖ ve ÖMÖ İnteraksiyonu	0,017	0,006	0,742	2,987	0,003
R= 0,666	R^2_{adj} = 0,444				
$F_{(3, 530)}$ = 140,811	p< 0,001				
Bağımlı Değişken: Liderlik Öz-Yeterliği		Yöntem: Enter			

Tablo 33'te, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının Liderlik Öz-yeterliliğini düzeylerinin yordanması amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları incelenmiştir. Modelde bağımlı değişken olarak Liderlik Öz-Yeterliği alınmıştır. Regresyon modelinin bağımsız değişkenleri arasında Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ) puanı, Öğretme Motivasyonu Ölçeği (ÖMÖ) puanı ve bu iki ölçek arasındaki etkileşim terimi yer almaktadır. Modelin sabiti (62,792) pozitif bir değerdir ve t istatistiği anlamlıdır (t = 4,490, p < ,01), bu doğrultuda diğer tüm değişkenler sıfır olduğunda öğretmen adaylarının ortalama Liderlik Öz-Yeterlilik puanının 62,792 olduğu tespit edilmiştir.

ÖMYTÖ puanı, Liderlik Öz-Yeterliği üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir (B = 1,197, β = 0,449, t = 4,133, p < ,01). Bu doğrultuda, ÖMYTÖ puanı arttıkça, öğretmen adaylarının Liderlik Öz-Yeterlilik puanlarının da arttığı tespit edilmiştir. ÖMÖ puanı ise Liderlik Öz-Yeterliği üzerinde negatif ve anlamlı bir etkiye sahiptir (B = -1,114, β = -0,658, t = -3,765, p < ,01). Dolayısıyla ÖMÖ puanı arttıkça, öğretmen adaylarının Liderlik Öz-Yeterlilik puanlarının düştüğü belirlenmiştirr. ÖMYTÖ ve ÖMÖ arasındaki etkileşim terimi, Liderlik Öz-Yeterliliği üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir (B = 0,017, β = 0,742, t = 2,987, p < ,05). ÖMYTÖ ve ÖMÖ puanlarının birlikte etkisi Liderlik Öz-Yeterliği düzeyini arttırmaktadır.

Modelin toplam açıklama gücü yüksektir (R2adj = 0,444) ve modelin bağımlı değişkenin varyansının %44.4'ünü açıkladığını gösterir. Modelin genel olarak anlamlı olduğunu görülmektedir. (F(3, 530) = 140,811, p < ,01).

Tablo 34

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Liderlik Öz-Yeterliğinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model	B (Katsayı)	Standart Hata	β (Standart Katsayı)	t	p
Sabit	85.684	16.678	---	5.138	.000
ÖMYTÖ	0.451	0.343	0.178	1.314	.190
ÖMÖ	-0.827	0.362	-0.564	-2.285	.023
ÖMYTÖ ve ÖMÖ İnteraksiyonu	0.016	0.007	0.623	2.148	.032
R= 0.462	R^2_{adj} = 0.214				
$F_{(3, 461)}$ = 41.734	p < 0,001				
Bağımlı Değişken: Liderlik Öz-Yeterliği		Yöntem: Enter			

Tablo 34'te, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin Liderlik Öz-yeterlilik düzeylerini yordamak amacıyla bir regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analizde, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ) puanı, Öğretme Motivasyonu Ölçeği (ÖMÖ) puanı ve bu iki ölçek arasındaki etkileşim terimi bağımsız değişkenler olarak kullanılmıştır. Modelin sabiti 85,684 olarak tespit edilmiştir ve bu değer istatistiksel olarak anlamlıdır (t = 5,138, p < ,01), diğer tüm değişkenler sıfırken öğretmenlerin Liderlik Öz-Yeterlilik ortalamasının 85,684 olduğu görülmektedir.

ÖMYTÖ puanının Liderlik Öz-Yeterliliği üzerinde pozitif yönde bir etkisi olsa da bu etki istatistiksel olarak anlamlı değildir (B = 0,451, β = 0,178, t = 1,314, p > ,05). ÖMYTÖ puanı Liderlik Öz-Yeterliliğini anlamlı bir şekilde yordamamaktadır. ÖMÖ puanının Liderlik Öz-Yeterliliği üzerinde negatif ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmaktadır (B = -0,827, β = -0,564, t = -2,285, p < ,05). Bu bulgu, ÖMÖ puanları arttıkça öğretmenlerin Liderlik Öz-Yeterlilik düzeylerinin azaldığını göstermektedir. ÖMYTÖ ve ÖMÖ arasındaki etkileşim terimi Liderlik Öz-Yeterliliği üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir (B = 0,016, β = 0,623, t = 2,148, p < ,05). Bu bulgu, her iki ölçeğin puanlarının birlikte ele alındığında Liderlik Öz-Yeterliliği üzerinde pozitif bir etki yarattığını göstermektedir.

Modelin genel olarak açıklama gücü orta düzeydedir (R2adj = 0,214), model bağımlı değişkenin varyansının yaklaşık %21.4'ünü açıklamaktadır. Model genel olarak anlamlıdır (F(3, 461) = 41,734, p < ,01).

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular yorumlanmış, literatürdeki benzer ve farklı verilerle karşılaştırılarak değerlendirilmiş, son aşamada ise genel bir değerlendirme yapılarak sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın tartışma bölümü, kullanılan ölçeklerin birbirleriyle ilişkilerini değerlendirmenin yanı sıra, beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının karşılaştırmalı analizine odaklanmaktadır. Araştırma bulguları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, motivasyon ve liderlik öz yeterlik düzeylerinin hem bireysel hem de mesleki bağlamlarda nasıl şekillendiğini ortaya koyarken, belirli değişkenler arasındaki ilişkileri anlamlandırmayı hedeflemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği puan ortalaması 48,77; Öğretme Motivasyonu Ölçeği puan ortalaması 46,62; Liderlik Öz-Yeterliği Ölçeği puan ortalaması ise 105,35 olarak belirlenmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği puan ortalaması 49,81; Öğretme Motivasyonu Ölçeği puan ortalaması 53,34; Liderlik Öz-Yeterliği Ölçeği puan ortalaması ise 108,68 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, öğretmen adaylarının mesleki tutum, öğretme motivasyonu ve liderlik öz-yeterlilik düzeylerinin öğretmenlerden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ) puanları kadınlar lehine istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksektir. Bu bulgu, kadın beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının erkek meslektaşlarına kıyasla daha olumlu olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre

öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine yapılan araştırmalarda çeşitli bulgular elde edilmiştir. Ünaldı (2022) çalışmasında, kadın katılımcıların erkeklerden daha yüksek sıra ortalamalarına sahip olduğu, ancak cinsiyetin genel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı belirtilmiştir. Alış ve Ünlü (2023) ile Serdar, Harmandar Demirel ve Demirel (2018) tarafından yapılan çalışmalarda, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ifade edilmiştir. Gül (2017) ve Çelik ve Ergin (2022) çalışmaları da cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının tutumlarında anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur. Kiralp ve Bolkan (2016) kadın öğrencilerin okul öğretmenliğine yönelik daha olumlu bir tutum sergilediğini göstermiştir. Ayrıca, Şengül Bircan (2019) kadın tarih öğretmeni adaylarının mesleğe yönelik daha yüksek bir uyum ve sevgi gösterdiğini belirtmiştir. Abed ve Alsagarat (2023) ise genel olarak erkek öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının kadın öğrencilerinkinden daha olumlu olduğunu gözlemlemiştir. Araştırmada, kadın katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu tutumlara sahip olmasının, geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri ve öğretmenlik mesleğinin genellikle daha şefkatli, bakım odaklı ve sosyal yönü güçlü bir meslek olarak algılanmasıyla ilişkili olabileceği öne sürülebilir. Öğretmenlik mesleği zamanla cinsiyet dengesi açısından değişmiş, birçok ülkede kadınların sayıca artışı mesleğin kadına yönelik meslek grubu tartışmalarını da gündeme getirmiştir (Erginer & Saklan, 2020). Benzer şekilde UNESCO (2023), dünya genelinde öğretmenlik mesleğinde kadınların sayısal üstünlüğüne dikkat çekmektedir. Öğretmenlik mesleğinin toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında nasıl şekillendiğine dair Jugovic, Maskalan ve Pavin Ivanec'in (2022) gerçekleştirdiği araştırma, öğretmenlik mesleğinin genellikle kadınsı bir meslek olarak algılanmasının, erkeklerin bu mesleğe yönelik motivasyonlarını olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularına göre, erkek öğretmen adayları, mesleğin düşük statülü ve kadınlara özgü bir meslek olarak görülmesi nedeniyle öğretmenlik kariyerine yönelmekte tereddüt etmektedirler. Bu durum, toplumsal cinsiyet kalıplarının öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları ve mesleğe katılımı nasıl şekillendirdiğini göstermesi açısından önemli bir bulgu olarak değerlendirilmektedir.

Öğretme Motivasyonu Ölçeği (ÖMÖ) puanları açısından yapılan analizler, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının cinsiyetleri bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Aynı şekilde ÖMÖ'nün içsel motivasyon ve dışsal motivasyon alt boyutlarında da cinsiyetler arası anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu sonuçlar, öğretme motivasyonu açısından kadın ve erkek öğretmen adaylarının benzer düzeylerde motivasyona sahip olduklarını işaret

etmektedir. Eurostat (2022) verilerine göre, 2020 yılında Avrupa Birliği'ndeki öğretmenlerin %72'sini kadınlar oluşturmaktadır. Öğretmenliği seçme motivasyonları açısından yapılan incelemeler, erkekler ve kadınlar arasında önem sıralamasının benzer olduğunu, ancak sosyal etkiler ve yedek kariyer motivasyonları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğunu göstermektedir (Pikić Jugović, Maskalan & Pavin Ivanec, 2022). Buna karşılık, bazı araştırmalar cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığını vurgulamaktadır (Huang, Sang, & He, 2023; Kaya Saylam & Asma, 2022). Örneğin, hizmet öncesi öğretmenlerin İngilizce Öğrenenlere öğretme konusunda kadınların içsel motivasyon düzeylerinin erkeklerden yüksek olduğu, Arkansas'ta yapılan bir çalışmada ortaya konulmuştur (Ibrahim, 2023). Triyanto ve Handayani'nin (2016) araştırması ise erkek öğretmenlerin motivasyon ortalamalarının kadınlardan daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Kajiyama (2006) ve Yarım ve Ada'nın (2021) meta-analiz çalışmaları genel motivasyon potansiyelinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koyarken, Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2014) erkek öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğunu öne sürmektedir. Öğretme motivasyonu açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmaması, öğretmenlik motivasyonunun bireysel ilgi, mesleki idealizm ve pedagojik tutumlar gibi faktörlerle şekillendiğini göstermektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının mesleğe yönelik motivasyonlarının benzer düzeyde olması, öğretmenlik mesleğinin fiziksel aktivite, takım çalışması ve öğrenci gelişimi gibi unsurlarına duyulan ortak ilgiden kaynaklanabilir. Bu bulgu, öğretme motivasyonunun cinsiyetten bağımsız olarak bireysel ve mesleki faktörlerle belirlendiğini ve öğretmen adaylarının mesleğe yönelik yönelimlerinde cinsiyetin belirleyici bir değişken olmayabileceğini ortaya koymaktadır.

Liderlik Öz-Yeterliği Ölçeği puanları incelendiğinde ise, kadın beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına kıyasla anlamlı derecede daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Bu bulgu, kadın öğretmen adaylarının liderlik özyeterliği konusunda erkek meslektaşlarına göre daha yüksek bir algıya sahip olduğunu göstermektedir. Diktaş ve Oğuzhan'ın (2023) çalışmasında, öz liderlik davranışlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Demirel (2017) ise öğretim stratejilerinde etkinlik ve sınıf yönetiminde etkinlik açısından kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, öğrenci katılımında etkinlik boyutunda kadınlar lehine anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. Yeşilyurt'un (2013) araştırması ise öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi konularında erkek öğretmen adaylarının

öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Eliçora (2021) ise çeşitlilik ve sosyal adalet konularında erkek öğretmenlerin kadınlardan daha yüksek bir katılım sergilediğini ifade etmektedir. Nazlı Savtekin'in (2023) çalışmasında ise dönüşümcü liderlik ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Liderlik öz-yeterliği puanlarının kadın beden eğitimi ve spor öğretmen adayları arasında erkeklere kıyasla daha yüksek olması, toplumsal cinsiyet rolleri ve eğitim süreçlerindeki deneyimlerle açıklanabilir. Kadınların eğitim ve öğretim süreçlerinde daha fazla sorumluluk üstlenmeye teşvik edilmesi, liderlik becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Bu durum, kadınların liderlik rollerinde daha güçlü bir öz-yeterlik algısı geliştirmelerine neden olabilir. Nitekim, Zenger ve Folkman'ın (2019) araştırması, kadın liderlerin 360 derece liderlik değerlendirmelerinde erkeklerden daha yüksek puan aldığını göstermektedir. Çalışma, özellikle kadınların inisiyatif alma, dayanıklılık, dürüstlük ve sonuç odaklılık gibi alanlarda erkek liderleri geride bıraktığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, kadın öğretmen adaylarının liderlik öz-yeterliğinin yüksek olmasının, onların eğitim süreçlerinde kazandıkları deneyimler ve liderlik becerileriyle doğrudan ilişkili olabileceğini göstermektedir.

Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre ölçek puanlarında farklılıklar görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ) puanlarında 3. sınıf öğrencilerinin ortalaması, 4. sınıf öğrencilerinin ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı derecede daha düşüktür. Bu sonuç, 4. sınıf öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumlarının 3. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu olduğunu göstermektedir. Sağlam'ın (2008) araştırması, üst sınıflara doğru ilerledikçe öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlarının arttığını öne sürmektedir. Ancak, Fadlelmula (2013) tarafından yapılan çalışmada, üst sınıflardaki öğretmen adaylarının daha düşük olumlu tutum puanlarına sahip olduğu belirlenmiştir. Tanel, Şengören ve Tanel'in (2007) bulguları ise dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine daha olumlu bir tutum sergilediğini göstermektedir. Bununla birlikte, Musa ve Bichi (2015) öğrenim düzeyine göre mesleğe yönelik tutumlarda anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Bilgin ve Aykac (2016) ise birinci sınıf öğrencilerinin mesleki tutum puanlarının son sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Deringöl (2020) tarafından yapılan çalışma, sınıf öğretmenliği adaylarının mesleğe ilişkin olumlu tutumlarının sınıf düzeyi arttıkça yükseldiğini göstermektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların sınıf düzeyine göre farklılık gösterebileceğini, ancak bu değişimlerin araştırmalar arasında farklılık arz ettiğini ortaya koymaktadır. Planlı Davranış

Teorisi'ne göre öğrencilerin mesleki beceri öğrenimine yönelik tutumları, bu beceriyi gerçekten edinip edinmemelerinde önemli bir rol oynar ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar, öğrencilerin öğrenme niyetlerini olumlu yönde etkiler (Suh & Ahn, 2022). Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının sınıf düzeyi yükseldikçe mesleki deneyimlerinin artması ve öğretmenlik mesleğine daha fazla maruz kalmaları, onların mesleki tutumlarını daha olumlu hale getirebilir. Üst sınıf düzeyindeki öğrencilerin staj ve uygulama gibi pratik deneyimlerle mesleğe daha yakın olmaları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının pekişmesine ve öğrenme niyetlerinin güçlenmesine katkı sağlayarak teorinin öngördüğü süreci desteklemektedir.

Benzer şekilde, Öğretme Motivasyonu Ölçeği (ÖMÖ) puanlarında, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon alt boyutlarında 3. sınıf öğrencilerinin puanlarının 4. sınıf öğrencilerinden istatistiksel olarak anlamlı derecede düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, 4. sınıf öğrencilerinin öğretme motivasyonunun 3. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Deringöl (2020) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenliği adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik yüksek bir motivasyona sahip oldukları ve bu motivasyonun sınıf düzeyi arttıkça yükseldiği gözlemlenmiştir. Ancak, öğretmenlik eğitimi sırasında hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin motivasyonlarının, önceki deneyimlerinden etkilenerek değişebileceği belirtilmiştir (Lee & Yuan, 2014). Dikmen'in (2021) araştırması ise öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre içsel ve dışsal motivasyonlarının anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir; bu bağlamda, en yüksek öğretme motivasyonu birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinde gözlenmiştir. Öte yandan, Erdem ve Gözel'in (2024) çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının mesleğe yönelik motivasyonlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı ifade edilmiştir. Pekiştirme Teorisi'ne göre, bireyler deneyim kazandıkça belirli eylemlerin istenen sonuçlar doğurduğunu fark eder ve bu eylemleri tekrarlama eğilimi göstermektedir (Armstrong, 2014). Öğretmenlik sürecinde edinilen olumlu geri bildirimler, başarı deneyimleri ve öğrenci etkileşimleri, öğretme sürecinin ödüllendirici yönlerini pekiştirerek bireyin motivasyonunu artırabilir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ilerledikçe öğretme süreçlerine yönelik olumlu pekiştireçlerle karşılaşmalarının, mesleki motivasyonlarını artırdığına işaret etmektedir. 4. sınıf öğrencileri, öğretmenlik uygulamaları ve meslekle doğrudan etkileşim içinde olmaları nedeniyle, öğretme sürecinin anlamlı ve ödüllendirici yönlerini daha fazla deneyimlemekte ve mesleki yeterlilik algılarını güçlendirmektedir.

Liderlik Öz-Yeterliliği Ölçeği puanlarında da farklılık görülmüş ve 3. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının 4. sınıf öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ilerledikçe liderlik becerilerine yönelik güvenlerinin arttığını göstermektedir. 4. sınıf öğrencileri, öğretmenlik uygulamaları ve sınıf yönetimi gibi süreçlerde daha fazla deneyim kazandıkları için liderlik rollerini üstlenme konusunda kendilerini daha yeterli hissedebilirler. 3. sınıf öğrencileri ise bu tür uygulamalı deneyimlere daha az maruz kaldıkları için liderlik becerilerine yönelik algıları daha düşük olabilir. Deneyim kazandıkça, öğrencilere sağlanan sorumluluklar ve geri bildirimler liderlik yeterliliklerinin gelişmesine katkı sağlayarak 4. sınıf öğrencilerinin puanlarının daha yüksek olmasına neden olabilir. Angelle ve DeHart (2011) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Buna karşın, Polat'ın (2023) çalışmasında öğretmen adaylarının çok yönlü liderlik yönelimlerinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyetleri arasında öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretme motivasyonu, ve liderlik öz-yeterliği açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, cinsiyetler arasında ölçek puanları ve öğretme motivasyonu alt boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ali ve Prasanna'nın çalışmasında (2021), beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir fark olmadığı ANOVA sonuçlarıyla belirlenmiştir. Buna karşın, Sharbain ve Tan (2013) tarafından yapılan araştırma, kadın ilköğretim İngilizce öğretmenlerinin erkek meslektaşlarına kıyasla öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu bir tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Benzer şekilde, Kubiatko ve Arık'ın (2014) meta-analiz çalışması da kadınların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının erkeklere göre daha olumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tutumlarında cinsiyetin etkisinin sınırlı olduğunu gösterse de, öğretmenlik mesleğine genel anlamda kadınların daha olumlu bir yaklaşım sergilediğine işaret etmektedir.

Literatürde mesleki motivasyona göre araştırmalar incelendiğinde; benzer şekilde Kajiyama'nın (2006) araştırmasında, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin motive edici potansiyel puanı üzerinde cinsiyete dayalı istatistiksel bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Ancak Smela vd. (2019), erkek beden eğitimi öğretmenlerinin başarı motivasyonunun kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Chaifa ve Naceur (2022) ise kadın

beden eğitimi öğretmenlerinin jimnastik derslerinde fiziksel ve zihinsel olarak daha fazla katılım gösterdiklerini belirtmiştir. Triyanto ve Handayani'nin (2016) çalışması, erkek öğretmenlerin motivasyon ortalamalarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koyarken, Wiyono (2016) ve Wanakacha, Aloka ve Nyaswa'nın (2018) araştırmaları, öğretmenlerin iş motivasyonunun cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Jugović, Maskalan ve Ivanec (2022) ise öğretmenlik mesleğinde cinsiyete bağlı sosyal faktörlerin etkisini tartışarak, erkeklerin bu mesleği seçme motivasyonunun sosyal algılar ve düşük statü nedeniyle azaldığını ve öğretmenliğin "kadın mesleği" olarak algılanmasının bu durumda etkili olduğunu öne sürmektedir. Bu bulgular, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin motivasyonunun cinsiyete göre farklılık gösterebileceğini, ancak bu farklılıkların bağlama ve sosyal faktörlere göre değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Liderlik yönünden ilgili literatür incelendiğinde, Faheem ve Sultana'nın (2021) çalışmasında, öğretmen eğitimi bağlamında erkek ve kadın eğitim liderleri arasında öz yeterlilik açısından anlamlı bir fark bulunmadığı belirtilmiştir. Ancak Klassen ve Chiu'nun (2010) araştırması, kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterliklerinin erkek öğretmenlere göre daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Grant'in (2005) çalışması, kadınların öğretmen liderlik rollerini üstlenmede cinsiyete dayalı zorluklarla karşılaştıklarını vurgularken, McCormick, Tanguma ve López-Forment (2002) ise kadınların liderlik öz yeterliliklerinin erkeklere göre belirgin şekilde daha düşük olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgular, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretme motivasyonu ve liderlik öz-yeterliğinin cinsiyetten bağımsız olarak şekillenebileceğini göstermektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin benzer mesleki deneyimlere ve beklentilere sahip olması, bu değişkenler açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık oluşmamasına neden olabilir. Öğretme motivasyonu ve liderlik öz-yeterliği, bireylerin mesleki bağlılıkları ve edindikleri deneyimlerle doğrudan ilişkilidir. Ayrıca, öğretmenlik mesleğine yönelik toplumsal algıların dönüşmesi, kadın ve erkek öğretmen adaylarının mesleki tutum ve motivasyonlarının benzer biçimde şekillenmesine katkı sağlamış olabilir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretme motivasyonu ve liderlik öz-yeterlilik düzeylerinin medeni duruma göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve liderlik öz-yeterliği puanları açısından medeni durumlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Mirze ve Yılmaz'ın (2022) araştırmasında, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik

tutumlarında medeni hâl değişkenine göre anlamlı bir ilişki olduğu ve bekâr öğretmenlerin tutum puanlarının evli öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna karşın, Saw (2022) tarafından yapılan çalışma, medeni durumun ortaokul öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarını etkilemediğini göstermektedir. Keskin ve Bayram (2020) ise beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumunun medeni durumdan etkilenmediğini belirtirken, Kemunto, Adhiambo ve Joseph (2018) evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere kıyasla iş tatminlerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, medeni durumun öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve iş tatmini üzerinde farklı etkilere sahip olabileceğini, bu etkinin bağlam ve örneklem özelliklerine göre değişiklik gösterebileceğini öne sürmektedir. Liderlik ile ilgili yapılan araştırmalarda, Duran ve Ünveren'in (2024) çalışmasında, öğretmenlerin liderlik stilleri ile medeni durumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde, Memişoğlu ve Çakır (2015) de öğretmenlerin liderlik stillerinde medeni durumun etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını belirtmişlerdir. Buna karşın, Çevik'in (2023) çalışması, medeni durumun paternalist liderlik algısı üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu ve evli öğretmenlerin paternalist liderlik algısının bekarlara göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Strenáčiková ve arkadaşlarının (2021) araştırması da bekar öğretmenlerin liderlik davranışlarını evli öğretmenlere göre daha az sıklıkla sergilediklerini ortaya koymaktadır. Diğer yandan, Kesti ve Töre (2023) ile Özmen ve Uz'un (2023) çalışmalarında, medeni durumun öğretmen liderliği, meslektaş iş birliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim gibi liderlik davranışlarında anlamlı bir fark yaratmadığı bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve liderlik öz-yeterliğinin medeni durumdan bağımsız olarak şekillendiğini göstermektedir. Medeni durumun, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve liderlik öz-yeterliği üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmaması, öğretmenlerin mesleki rollerini kişisel yaşamlarından bağımsız olarak sürdürebildiklerini göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlik mesleğinin doğası gereği, bireylerin medeni durumdan ziyade mesleki kimlik, deneyim ve profesyonel gelişim süreçleriyle şekillenen tutum ve yeterlilik algılarına sahip olması beklenebilir.

Evli ve bekar beden eğitimi öğretmenleri arasında ise öğretme motivasyonu açısından anlamlı farklılıklar görülmüştür. Evli beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretme motivasyonu, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon puan ortalamaları, bekar meslektaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede düşüktür. Bu bulgular, medeni durumun öğretme motivasyonu üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Karayol ve Eroğlu'nun (2020) çalışmasında, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin okul ortamı, veli ve

öğrenci kaynaklı motivasyon, içsel motivasyon ve mesleki motivasyon genel puanlarının medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Benzer şekilde, Vatansever Bayraktar ve Akın (2019) ile Uçar ve İpek'in (2019) araştırmaları, sınıf öğretmenleri ve lise öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin medeni durum açısından anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymaktadır. Arslantaş, Tösten ve Marakçı (2018) ise medeni durumun öğretmenlerin mesleki motivasyon seviyesinde anlamlı bir farka neden olmadığını ifade etmektedir. Ateş ve Buluç'un (2018) çalışması da ilköğretim öğretmenlerinin içsel ve dışsal motivasyon boyutlarının medeni duruma göre farklılık göstermediğini belirtmiştir. Öte yandan, Njiru (2014) evli veya daha önce evli olan öğretmenlerin motivasyon ve iş tatmini puanlarının bekarlara kıyasla daha yüksek olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde, İlter (2019) de evli öğretmenlerin içsel, dışsal ve genel motivasyon puanlarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Motivasyonun Öz-Belirleme Teorisi, bireylerin motivasyonlarının, yeterlilik, özerklik ve ilişkisellik gibi temel psikolojik ihtiyaçlarla şekillendiğini öne sürmektedir. Bu ihtiyaçlar karşılandıkça, motivasyon artmaktadır. Yeterlilik, başarılı olma isteğini; özerklik, karar verme özgürlüğünü; ilişkisellik ise başkalarıyla bağ kurma ihtiyacını ifade etmektedir (Ülkü, 2023). İçsel motivasyon, bireylerin mesleki bağlılıkları ve performansları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu bağlamda Yıldırım vd. (2024) çalışmasında içsel motivasyonun iş tatmini üzerinde aracı rol oynadığı ve içsel motivasyona sahip bireylerin daha yüksek performans sergilediği belirtilmiştir. Evli ve bekar öğretmenler arasındaki motivasyon farklılıkları, bu psikolojik ihtiyaçların nasıl şekillendiğiyle açıklanabilir. Evli öğretmenler, ailevi sorumluluklar ve iş-yaşam dengesi nedeniyle özerklik ve ilişkisellik ihtiyaçlarını daha zor karşılayabilirler, bu da motivasyonlarını olumsuz etkileyebilir. Bekar öğretmenler ise daha esnek bir yaşam tarzına sahip olup, mesleki motivasyonlarını daha yüksek tutabilirler.

Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının yaş grupları arasında öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretme motivasyonu ve liderlik öz-yeterliği açısından anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretme motivasyonu puanı, içsel motivasyon alt boyutu ve liderlik öz-yeterliği açısından yaş grupları arasında apılan ANOVA analizleri, istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinde 18-20 yaş grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Türkeli vd., (2017) araştırmasında, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin toplam puanları ile yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, Üzüm vd., (2015) beden eğitimi öğretmen adaylarının

yaşa göre tutum puanlarında farklılık olduğunu, en yüksek puanın 21-24 yaş grubunda, en düşük puanın ise 17-20 yaş grubunda olduğunu belirtmişlerdir. Serdar, Demirel ve Demirel (2018) çalışmasında 17-20 yaş grubunun mesleğe yönelik tutum puanlarının diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özkan (2012) da pedagojik formasyon programına devam eden öğretmen adaylarının mesleğe yönelik sevme, ilgi duyma ve bağlılık tutumlarının yaş gruplarına göre anlamlı farklılık gösterdiğini ve 32 yaş ve üzeri grubun daha yüksek tutum puanlarına sahip olduğunu bildirmektedir. Buna karşılık, Murathan ve Özdemir'in (2017) çalışmasında öğretmen adaylarının yaşa göre mesleğe yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. 18-20 yaş grubundaki bireylerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinde daha yüksek puanlar alması, mesleğe ilişkin daha idealist ve motive bir perspektife sahip olmasıyla açıklanabilir. Bu durum, yalnızca öğretmenlik mesleği ile sınırlı olmayıp, sağlık alanı gibi farklı meslek gruplarında da gözlemlenmektedir. Sethia (2013), sağlık mesleğine yeni katılan bireyler arasında idealizmin yaygın olduğunu belirtmiş ve mesleki deneyim arttıkça bu eğilimin değişebileceğini vurgulamıştır. Öğretmen adayları da henüz mesleki deneyim kazanmamış olup öğretmenlik ile ilgili beklentileri işin zorluklarıyla doğrudan karşılaşmadan şekillenmektedir. Harımdar ve Bağcı (2024), öğretmenler üzerine yaptıkları çalışmada, Edelwich ve Brodsky'nin tükenmişliği dinamik bir süreç olarak ele aldığını ve bunun dört aşamadan oluştuğunu belirtmektedir. Sürecin ilk aşaması olan "idealist coşku", mesleğe yeni başlayan bireylerde gözlemlenmektedir. Bu dönemde çalışanlar, yüksek motivasyon ve beklentilerle görevlerini yerine getirmeye odaklanmakta ve mesleğe büyük bir enerji ile başlamaktadır. Dolayısıyla, öğretmenliği daha olumlu bir çerçevede değerlendirme eğiliminde olabilirler. Bununla birlikte, ilerleyen yaşlarla birlikte mesleğin gerektirdiği sorumluluklar, iş yükü ve çalışma koşulları gibi faktörler, bireylerin tutumlarını etkileyerek daha dengeli ve gerçekçi bir bakış açısına sahip olmalarına neden olabilir. Bu bağlamda, mesleki sosyalleşme sürecinin ve iş deneyiminin tutumlar üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulmalıdır.

Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının liderlik öz-yeterliği puanlarında da 18-20 yaş lehine benzer farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırmada, 18-20 yaş grubunun liderlik öz-yeterliği puanlarının daha yüksek çıkması, bu yaş grubunun gelişimsel ve bilişsel özellikleriyle açıklanabilir. Bu dönemde bireyler, öğrenmeye ve yeniliklere daha açık olup, liderlik becerilerini geliştirme konusunda daha yüksek motivasyona sahip olabilirler. Ayrıca, mesleki deneyimlerinin sınırlı olması nedeniyle liderlik süreçlerine ilişkin algıları daha

iyimser ve özgüvenleri daha yüksek olabilir. Buna karşılık, ilerleyen yaşlarda bireylerin iş hayatında karşılaştıkları zorluklar ve sorumlulukların artması, liderlik öz-yeterliğine dair daha temkinli ve gerçekçi bir bakış açısının gelişmesine neden olabilir. Aygüneş'in (2023) araştırmasında, liderlik ölçeği alt boyutu olan liderlik davranışları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Post-hoc ve Tukey analizlerine göre, bu farklılığın 18-20 yaş ile 21-23 yaş, 27 ve üzeri yaş; 21-23 yaş ile 27 ve üzeri yaş; ve 24-26 yaş ile 27 ve üzeri yaş arasında olduğu belirlenmiştir. Korkmaz ve Mamak'ın (2022) çalışmasında ise beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının liderlik değişimleri ve öz yeterliliklerinin yaşa göre farklılık gösterdiği, özellikle 18-22 yaştakilerin öz yeterlilik düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretme motivasyonu puanlarında ve içsel motivasyon alt boyutunda, 18-20 yaş grubu öğretmen adaylarının puanları 21-22 yaş grubuna kıyasla anlamlı derecede daha yüksektir. Dışsal motivasyon alt boyutunda ise yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Kaya Saylam ve Asma'nın (2022) araştırmasında, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu ölçeği ve içsel ile dışsal motivasyon alt boyutları açısından yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna karşılık, Sinclair, Dowson ve McInerney (2006), yaş arttıkça öğretmenlik değerine yönelik motivasyonun daha istikrarlı bir şekilde korunduğunu, ancak genç yaşlardaki motivasyonun başlangıçta daha güçlü olduğunu, zamanla azaldığını belirtmişlerdir. Qin ve diğerlerinin (2017) çalışmasında, yaşın artmasıyla öğretme motivasyonunda düşük düzeyde bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Evans (2011) ise daha genç öğretmenlerin içerik odaklı motivasyonlara sahip olduğunu, daha yaşlı öğretmenlerin ise sosyal bağlamın sınıf ve çocuklar üzerindeki etkisini daha fazla dikkate aldığını belirtmiştir. Hellsten ve Prytula (2011) öğretmenlerin motivasyonlarının yaşa bağlı olarak değiştiğini, 35 yaş ve üzeri ile 25-34 yaş grubundaki öğretmenlerin, 22-24 yaş grubuna kıyasla "maaş ve yan haklar" ile "mesleki yaşam kalitesi"ne daha fazla önem verdiklerini ortaya koymuştur. Öğretme motivasyonu puanları ve içsel motivasyon alt boyutunda, 18-20 yaş grubunun 21-22 yaş grubuna kıyasla daha yüksek puan alması, yaşa bağlı motivasyonel farklılıkları göstermektedir. Taylor ve Ntoumanis'in (2007) çalışması, öğretmenlerin sağladığı özerklik, yapılandırma ve katılım stratejilerinin öğrencilerin öz-belirlenim algısını ve içsel motivasyonlarını artırdığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda, 18-20 yaş grubundaki bireylerin daha yüksek içsel motivasyon sergilemesi, onların öğretme sürecine yönelik daha güçlü bir öz-belirlenim algısına sahip olmalarıyla açıklanabilir. Benzer şekilde, Urhahne ve Wijnia'nın (2023) çalışması, içsel ve dışsal motivasyonun yaşa bağlı

olarak değiştiğini ve genç bireylerin öğrenme süreçlerine daha yüksek içsel motivasyonla katıldığını göstermektedir. Buna karşılık, 21-22 yaş grubundaki bireylerde mesleki beklentiler ve dışsal motivasyon faktörleri içsel motivasyonun önüne geçebilir. Bu bulgular, öğretme motivasyonunun sürdürülebilmesi için destekleyici öğrenme ortamlarının oluşturulmasının ve yaşa uygun motivasyon stratejilerinin geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının algılanan aylık gelir düzeyi ve aile gelir düzeyine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretme motivasyonu ve liderlik öz-yeterlilik düzeylerindeki farklılıklar incelenmiştir. Yapılan analizler, algılanan aylık gelir düzeyine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretme motivasyonunun içsel motivasyon alt boyutu ve liderlik öz-yeterliği açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığını; aile gelir düzeyine göre ise öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretme motivasyonu ve alt boyutları, liderlik öz-yeterliği açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığını göstermektedir. Engin ve Koç'un (2014) çalışmasında, öğretmen adaylarının ailelerinin gelir durumları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Merdassa (2013) ve Doğan da (2013) aday öğretmenlerin sosyo-ekonomik seviyelerinin mesleki tutum üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını belirtmiştir. Buna karşılık, İlter ve Köksalan'ın (2011) araştırmasında, alt ve orta gelir düzeyine sahip sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının diğer gelir gruplarındaki adaylara göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Özgenel ve Deniz'in (2020) çalışmasında, eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Buna karşılık, Kaya'nın (2019) araştırmasında, ortalama gelir düzeyine sahip öğrencilerin mesleki tutumlarının, daha yüksek gelir düzeyine sahip öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Liderliğe yönelik literatür incelendiğinde ise Sinanoğlu'nun (2019) araştırmasında, öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerinde annenin gelir düzeyi açısından anlamlı bir farklılık bulunmamış, ancak babanın gelir düzeyi açısından destekleyici liderlik yönelimi alt boyutunda anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Babası 2001-3000 TL gelir aralığında olan öğretmen adaylarının, diğer gelir gruplarına kıyasla daha yüksek destekleyici liderlik sergilediği belirtilmiştir. Benzer şekilde, Zengin ve Somoğlu'nun (2022) çalışması, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören orta düzey gelire sahip bireylerin liderlik yönelimlerinin, düşük ve yüksek gelir gruplarına göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya

koymuştur. Bu bulgular, bireylerin liderlik yönelimlerinin sosyoekonomik değişkenlere bağlı olarak farklılaşabileceğini, özellikle orta düzey gelir grubundaki bireylerin belirli liderlik özelliklerinde daha yüksek puanlara sahip olabileceğini göstermektedir. Aile gelir düzeyine göre öğretme motivasyonu araştırmalarına incelendiğinde, Acat ve Yenilmez'in (2004) çalışmasında, eğitim fakültesi öğrencilerinin ailelerinin gelir durumuna göre motivasyon kaynakları ve sorunlarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Ozan ve Bektaş'ın (2011) araştırmasında, öğrencilerin aile gelir düzeyinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon seviyelerini genel anlamda belirlemediği, yalnızca ölçeğin iki maddesinde anlamlı farklılık bulunduğu belirtilmiştir. Bursal ve Buldur'un (2013) çalışmasında da fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik tercih nedenleri ve gelecek beklentilerinin aile gelir seviyesi açısından anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Ancak, Yenilmez ve Çemrek (2008) ailelerinin gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin, gelir düzeyi yüksek olanlara kıyasla özgüven, gelecek kaygısı ve eğitim çevresi kaynaklarından daha fazla etkilendiklerini ortaya koymuştur. Bu bulgular, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ve liderlik öz-yeterliklerinin algılanan bireysel ve aile gelir düzeyine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, mesleki tutumun ekonomik faktörlerden bağımsız şekillendiğini ve bireysel değerler, mesleki kimlik ve pedagojik deneyimlerle ilişkili olabileceğini göstermektedir. Benzer şekilde, liderlik öz-yeterliği açısından gelir düzeyine bağlı anlamlı bir farklılık bulunmaması, bu kavramın eğitim süreci, mesleki deneyimler ve pedagojik yeterlilikler doğrultusunda geliştiğini göstermektedir. Liderlik öz-yeterliğinin ekonomik faktörlerden ziyade, mesleki kimlik oluşumu ile şekillendiği söylenebilir. Sonuç olarak, bu çalışma, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutum ve motivasyonlarının ekonomik faktörlerden bağımsız olduğunu ve öğretmenlik mesleğinin içsel değerler ve mesleki kimlikle güçlü bir bağa sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının algılanan aylık gelir düzeyine göre öğretme motivasyonu puanı ve dışsal motivasyon alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Tukey testi sonuçları, düşük ve orta gelir grupları ile yüksek gelir grubu arasında belirgin farklılıklar olduğunu göstermiştir. Bu farklılıklar, düşük ve orta gelir gruplarının öğretme motivasyonu puanlarının yüksek gelir grubuna kıyasla daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Çeliköz'ün (2009) çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarının dışsal motivasyon düzeylerinin gelir düzeyi değişkeninden anlamlı şekilde

etkilendiği tespit edilmiştir. Buna karşılık, Dikmen ve Tuncer'in (2021) araştırmasında, öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre öğretme motivasyonlarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının algılanan gelir düzeyi doğrultusunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle düşük ve orta gelir grubundaki bireylerin, yüksek gelir grubuna kıyasla daha düşük öğretme motivasyonu ve dışsal motivasyon düzeyine sahip olması, ekonomik koşulların mesleki motivasyon üzerindeki belirleyici rolünü ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının meslek seçiminde ve öğretme sürecine yönelik motivasyonlarının ekonomik güvence ile ilişkilendirilebileceğini göstermektedir. Öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörleri ele alan meta-sentez çalışması, ekonomik durumun öğretmenlerin motivasyonunu düşüren en önemli dışsal faktörlerden biri olduğunu göstermektedir (Akan & Ulaş, 2023). Düşük ve orta gelir seviyesindeki öğretmen adaylarının ekonomik kaygılar nedeniyle öğretme motivasyonlarını sürdürmekte zorlandıkları, maddi beklentilerin karşılanamamasının meslek seçimindeki gönüllü katılımı azalttığı ve özellikle dışsal motivasyonu olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir. Bu durum, öğretmenlerin meslekten duyduğu tatmini azaltabileceği gibi, uzun vadede mesleğe bağlılıklarını da olumsuz etkileyebilir.

Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının yaşadıkları yer ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretme motivasyonu ve liderlik öz-yeterliği açısından anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretme motivasyonu puanı, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon alt boyutları ve liderlik öz-yeterliği açısından yaşadıkları yerler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığını göstermektedir. Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım'ın (2007) araştırmasında, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile ikamet ettikleri yerleşim birimi arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Özgenel ve Deniz'in (2020) çalışmasında, eğitim fakültesi öğrencilerinin mesleki tutumlarının yetişmiş oldukları yerleşim birimine göre farklılık göstermediği belirtilmiştir. Güven ve Kaya (2019) ise tarih öğretmeni adaylarının en uzun süre yaşadıkları yerleşim yerine göre mesleğe yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmiştir. Özdemir, Buyruk ve Güngör'ün (2018) araştırmasında, öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerinin en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak, Savtekin'in (2023) çalışmasında, yerleşim birimi değişkeninin sosyal öz yeterlik ve liderlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Çetin ve Baş'ın (2022) araştırması ise

öğretmen adaylarının öğrenci liderliği ölçeklerinden aldıkları toplam puanların yaşadıkları bölge ve yerleşim yerleri değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Dikmen ve Tuncer'in (2021) araştırmasında, öğretmen adaylarının yaşadıkları yerleşim birimine göre öğretme motivasyonlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Demirkaya ve Ünal'ın (2018) çalışması, öğretmen adaylarının kamu hizmeti motivasyon puanlarının yerleşim birimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Acat ve Yenilmez (2004) ise ailelerin yerleşim birimlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik bazı maddelerde (örneğin, mesleğe yönelik istek ve kariyer yükselme aracı olarak görme) anlamlı farklılıklar bulmuş, ancak genel olarak yerleşim biriminin öğretmenlik motivasyonunda belirleyici bir faktör olmadığını belirtmiştir. Araştırmanın bulguları, yaşadıkları yerin beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını, öğretme motivasyonlarını veya liderlik öz-yeterliklerini anlamlı şekilde etkilemediğini göstermektedir. Bu sonuç, kariyer motivasyonu ve mesleki kimliğin dışsal çevresel faktörlerden ziyade bireysel, sosyal ve mesleki deneyimlerle şekillenebileceğini göstermektedir. Sosyal bilişsel kariyer teorisine göre, kariyer gelişimi öncelikli olarak öz-yeterlik, sonuç beklentileri ve kişisel hedefler tarafından yönlendirilmektedir (Lent, Brown & Hackett, 1994). Öğretmen adayları benzer akademik eğitim ve saha deneyimlerinden geçtiğinden, mesleki tutumları ve liderlik öz-yeterlikleri farklı yerleşim bölgelerine göre değişmemektedir. Benzer şekilde, Kimlik Teorisi, mesleki kimliğin eğitim, sosyal etkileşimler ve rol beklentileri yoluyla şekillendiğini öne sürmektedir (Burke & Stets, 2009). Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının motivasyonlarının, tutumlarının ve liderlik öz-yeterliklerinin yaşadıkları yer değişkeninden çok mesleki eğitimleri ve kariyer beklentileri tarafından şekillendiği görülmektedir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaş gruplarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretme motivasyonu ve liderlik öz-yeterliği açısından farklılıklar incelenmiştir. Yapılan analizler, öğretme motivasyonu puanı, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon alt boyutları ile yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve liderlik öz-yeterliği açısından yaş grupları arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Soibamcha ve Pandey (2016), genç öğretmenlerin yaşlı öğretmenlere kıyasla öğretmenlik mesleğine daha olumlu tutumlar sergilediklerini belirtmiştir. Ancak, Şahin-Sak ve diğerlerinin (2019) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tutum puanlarının yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Metin (2011) ise 25 yaşın altındaki öğretmenlerin performans

değerlendirme tutumlarında diğer yaş gruplarına göre daha olumlu sonuçlar elde ettiğini tespit etmiştir. Korkmaz ve Sadık (2011), öğretmenlerin tutum ölçeğinin yalnızca "Mesleki sorumluluk ve ayrımcılık" alt ölçeğinde yaşa bağlı anlamlı bir fark bulunduğunu, bu farkın 40 yaş üstü öğretmenler lehine olduğunu ifade etmişlerdir. Kuyumcu ve Kaya'nın (2020) araştırmasında, 26-30 yaş grubunun ilgisizlik boyutundaki algılarının 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir, ancak diğer boyutlarda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çam ve Üstün (2016) ile Bal vd., (2024) öğretmenlerin mesleki tutumlarının yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Keskin ve Beldag'ın (2022) araştırmasında ise yaş değişkeninin yalnızca "Farklılıklara Saygı Duyma" boyutunda anlamlı bir fark yarattığı ve bu boyutta 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin 51 yaş ve üzerindekilere kıyasla daha yüksek puan aldığı görülmüştür. İlgili literatür, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların genelde yaş değişkeninden etkilenmediğini, ancak belirli alt boyutlarda farklılıklar gözlemlenebileceğini göstermektedir. Aliakbari ve Sadeghi'nin (2014) çalışmasında, öğretmen liderliği algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmiştir. Benzer şekilde, Alger (2008) ve Katkat (2014) araştırmalarında, liderlik uygulamaları ve liderlik yeteneklerinin yaşa bağlı olmadığını ifade etmişlerdir. Kürkçü (2019) ise sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymuştur. Kılınç ve Recepoğlu'nun (2013) çalışmasında da ortaöğretim öğretmenlerinin liderlik beklentilerinin yaşa bağlı olarak değişmediği bulunmuştur. Bununla birlikte, Siddiqui vd., (2021), öğretmen liderliği algılarında yaşın önemli bir faktör olduğunu ileri sürerek farklı bir bulgu ortaya koymuştur. Bu çalışmanın bulguları, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaş gruplarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve liderlik öz-yeterliği açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, mesleki tutum ve liderlik becerilerinin yaş faktöründen ziyade bireysel deneyimler, mesleki kimlik gelişimi ve çalışma ortamı gibi değişkenlerle şekillendiğini göstermektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, bireyin pedagojik değerleri ve meslek algısına dayalı olarak uzun vadede gelişen bir kavramdır. Bu nedenle, yaşa bağlı anlamlı bir farklılık gözlenmemesi, mesleğe ilişkin tutumların zaman içinde istikrarlı bir yapı sergilediğini düşündürmektedir. Benzer şekilde, liderlik öz-yeterliği yalnızca yaş faktörü ile değil, mesleki deneyim, kariyer gelişimi ve çalışma ortamındaki fırsatlarla doğrudan ilişkili olabilmektedir.

Öğretmenlerin yaş grupları ile öğretme motivasyonu puanı ve alt boyutlarında dikkate değer farklar tespit edilmiştir. Öğretme motivasyonu puanında, 22-29 yaş grubu ile 30-39 yaş grubu arasında ve 22-29 yaş grubu ile 40-49 yaş grubu arasında, 22-29 yaş grubunun ve 30-39 yaş grubu ile 50 yaş üzeri grup arasında 30-39 yaş grubunun anlamlı derecede daha yüksek puan aldığı görülmektedir. Benzer şekilde, içsel motivasyon alt boyutunda 22-29 yaş grubu ile 30-39 yaş grubu ve 22-29 yaş grubu ile 40-49 yaş grubu arasında, 22-29 yaş grubunun ve 30-39 yaş grubu ile 50 yaş üzeri grup arasında 30-39 yaş grubunun anlamlı derecede daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir. Dışsal motivasyon alt boyutunda da 22-29 yaş grubu ile diğer yaş grupları arasında, 22-29 yaş grubunun anlamlı derecede daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Önal'ın (2024) araştırmasında, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşlarına göre mesleki motivasyon düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğu, özellikle 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin "demokratiklik ve okula adanma" ile "liderlik ve etkileşim" boyutlarında diğer yaş gruplarına göre daha yüksek puanlara sahip olduğu tespit edilmiştir. Schulz ve Steyn'in (2003) çalışması ise 29 yaş altındaki öğretmenlerin belirsizliklerin azalmasıyla artan öz güven nedeniyle motive olduklarını, daha yaşlı öğretmenlerin ise mesleki gelişim ve otorite gibi faktörlerden motive olduklarını göstermiştir. Qin vd., (2017), yaş ile motivasyon arasında düşük ama anlamlı bir pozitif ilişki olduğunu bulurken, Ertürk (2016), yaş arttıkça öğretmenlerin iş motivasyonu algılarının da yükseldiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte, Wiyono (2016), Lucia ve Mária (2021) ve Arslantaş vd., (2018), öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediğini belirtmiştir. Akman ve Durgun (2022), yaş gruplarına göre en yüksek mesleki motivasyona sahip grubun 29 yaş altı olduğunu tespit etse de genel olarak yaşın motivasyon üzerinde etkili olmadığını belirtmiştir. Vatansever Bayraktar ve Akın (2019), 30 yaş ve altındaki öğretmenlerin 31-40 yaş grubuna kıyasla daha yüksek motivasyona sahip olduğunu, ancak 41-50 ve 51-60 yaş gruplarının da 31-40 yaş grubundan daha yüksek motivasyon sergilediğini belirtmiştir. Araştırmanın bulguları, genç öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının ve özellikle içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Beklenti-Değer Teorisi (Eccles & Wigfield, 2002), bireylerin motivasyonlarının başarı beklentileri ve bir görevin taşıdığı değer ile şekillendiğini öne sürmektedir. Genç öğretmenler, kariyerlerinin başında oldukları için yüksek başarı beklentilerine ve mesleki gelişim fırsatlarına sahiptir. Öğretmenlik onlar için büyük bir değer taşıdığından, motivasyon seviyeleri daha yüksektir. Orta yaş grubundaki öğretmenler ise mesleki istikrar kazandıklarından dolayı motivasyonları daha çok içsel tatmine dayanabilir, ancak zamanla mesleğin onlar için taşıdığı değer durağanlaşmaya

başlayabilir. Yaş ilerledikçe ise değişen eğitim politikaları ve artan iş yükü, motivasyon kaybı ve tükenmişliğe yol açabilir. Öğretmenlerin motivasyon seviyelerinin yaşa bağlı değişimi, mesleki koşullar ve örgütsel faktörlerle de ilişkilidir. Zamanla okul kültürü, fiziksel altyapı eksikliği, kaynak yetersizliği ve idare ile çatışmalar, mesleki ideal kaybına, isteksizliğe ve meslekten soğumaya neden olabilir. Bu durum, "duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı eksikliği" boyutlarıyla tanımlanan tükenmişlik sendromu ile açıklanmaktadır (Durak & Seferoğlu, 2017). Cemaloğlu ve Şahin'in (2007) çalışması da yaş ilerledikçe öğretmenlerde duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin arttığını göstermektedir. Bu bulgular, meslek hayatı boyunca artan iş yükü, rutinleşen görevler ve motivasyon kaybının tükenmişliğe yol açtığını ortaya koymaktadır. Beklenti-Değer Teorisi'nin öne sürdüğü mesleki değer kaybı ile örtüşen bu süreç, öğretmenlerin motivasyonlarını sürdürebilmeleri için mesleki gelişim fırsatları ve destekleyici çalışma ortamlarının önemini vurgulamaktadır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin algılanan aylık gelir düzeyleri ve algılanan aile gelir düzeylerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretme motivasyonu ve liderlik öz-yeterliği açısından farklılıklar incelenmiştir. Yapılan ANOVA analizleri, hem algılanan bireysel hem de aile gelir düzeylerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve liderlik öz-yeterliği açısından anlamlı fark bulunmadığını göstermektedir. Altay'ın (2021) çalışmasında, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile gelir durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, Yazıcı'nın (2009) araştırmasında, öğretmenlik mesleğinin seçilmesinde sosyo-ekonomik gelir düzeyinin mesleğe ilişkin olumlu tutumlara katkı sağladığı belirtilmiştir. Kaya'nın (2017) çalışmasında, ücret memnuniyeti değişkeninin "sevgi, değer ve uyum" alt boyutlarında anlamlı bir fark oluşturduğu ve aldığı ücretten memnun olan öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Sireesha ve Reddy (2015) ise düşük yıllık gelire sahip öğretmenlerin, yüksek yıllık gelire sahip olanlara kıyasla öğretmenlik mesleğine daha olumlu bir tutum sergilediklerini belirtmişlerdir. Küçüksüleymanoğlu ve Çelik'in (2014) araştırmasında, öğretmenlerin aylık gelir düzeylerine göre etik liderlik algılarının orta düzeyde olduğu, ancak ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Buna karşılık Margolis ve Deuel (2009), öğretmen liderlerin hem parasal ödüller gibi dışsal faktörlerden hem de içsel motivasyonlardan etkilendiğini ifade etmişlerdir. Ilgan vd., (2023) çalışmasında, öğretmenlerin aylık gelirlerinin liderlik davranışları üzerinde önemli bir olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmanın bulguları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretme motivasyonu ve liderlik öz-yeterliğinin bireylerin algılanan aylık gelir

düzeyleri veya aile gelir düzeylerinden bağımsız olduğunu göstermektedir. Araştırmalar, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların ekonomik koşullardan ziyade içsel faktörler tarafından şekillendiğini öne sürmektedir; öğretmenler, mesleklerine olan bağlılıkları, amaç duyguları ve eğitim tutkusuyla güçlü bir mesleki kimlik geliştirirler (Klassen vd., 2011). Bu bakış açısı, öğretmenliğin yalnızca bir meslekten ziyade yaşam boyu süren bir misyon olarak görüldüğü mesleki çağrı kavramı ile örtüşmektedir; bu sayede, algılanan gelir düzeyi düşük olan bireyler dahi olumlu bir mesleki bakış açısını sürdürebilmektedir (Dobrow & Tosti-Kharas, 2011). Benzer şekilde, liderlik öz-yeterliği, finansal güvenlikten çok kişisel ustalık, dolaylı öğrenme ve sosyal pekiştirme yoluyla şekillendiği için gelir düzeylerinden bağımsız olarak istikrarlı kalmaktadır (Bandura, 1997). Dayanıklılık ve uyum yeteneği, zorlu ortamlarda bireylerin başa çıkma mekanizmaları geliştirmelerine olanak tanıyarak, ekonomik kısıtlamalara rağmen liderlik yeterliliğini pekiştirmektedir (Masten, 2001). Ayrıca, örgütsel iklim ve kültürel etkiler mesleki istikrar açısından kritik bir rol oynamaktadır; destekleyici bir çalışma ortamı, meslektaş ilişkileri ve kurumsal destek, iş doyumunu artırarak finansal kaygıların önüne geçebilmektedir (Hoy & Tarter, 1997). Kollektivist kültürlerde mesleki kimlik, bireysel mali başarıdan ziyade toplumsal değerlerle güçlü bir şekilde bağlıdır (Hofstede, 1984) dolayısıyla öğretmenlerin tutumları da gelir seviyelerine rağmen istikrarlı kalabilir. Sonuç olarak, içsel değerler, kişisel ustalık, örgütsel destek ve psikolojik dayanıklılık, öğretmenlik mesleğine olan bağlılığı ve liderlik öz-yeterliğini sürdürerek finansal koşullardan bağımsız bir mesleki istikrar sağlamaktadır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretme motivasyonu puanı, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon alt boyutları açısından hem algılanan bireysel gelir grupları hem de algılanan aile gelir grupları arasında önemli farklar bulunmaktadır. Algılanan bireysel gelir açısından, öğretme motivasyonu puanı, içsel ve dışsal motivasyon alt boyutunda, düşük gelir grubunun orta ve yüksek gelir gruplarına göre anlamlı derecede daha düşük motivasyon düzeylerine sahip olduğu, orta gelir grubunun ise yüksek gelir grubuna göre daha düşük motivasyon düzeylerine sahip olduğu görülmüştür. Algılanan aile geliri açısından, öğretme motivasyonu puanında düşük gelir grubunun hem orta hem de yüksek gelir gruplarına kıyasla anlamlı derecede daha düşük motivasyon seviyelerine sahip olduğu görülmektedir. İçsel motivasyon alt boyutunda, yalnızca düşük ve orta gelir grupları arasında anlamlı bir fark olduğu ve orta gelir grubunun daha yüksek motivasyon seviyelerine sahip olduğu belirlenmiştir. Dışsal motivasyon alt boyutunda, düşük gelir grubunun orta ve yüksek gelir gruplarına göre anlamlı derecede daha düşük motivasyon düzeylerine sahip olduğu, orta

gelir grubunun ise yüksek gelir grubuna göre daha düşük motivasyon düzeylerine sahip olduğu görülmüştür. Vatansever Bayraktar ve Akın'ın (2019) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin sosyoekonomik durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Benzer şekilde, McKinney'in (2000) çalışmasında, kariyer ücreti alan öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonlarının, kariyer ücreti almayan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde farklı olmadığı belirlenmiştir. Ancak Ramachandran vd., (2005), maaşların ve ödemelerin zamanında yapılmamasının öğretmen motivasyonunu olumsuz etkilediğini, ek ödeme yapılmasının ise mesleki gelişim fırsatları olarak algılanarak motivasyonu artırabileceğini ifade etmiştir. Gemeda ve Tynjälä (2015), düşük maaşların ve performans ile ödül arasındaki ilişkinin eksikliğinin öğretmenler için en önemli motivasyonel zorluklar arasında yer aldığını belirtmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretme motivasyonu, algılanan gelir düzeyine bağlı olarak önemli ölçüde farklılık göstermekte olup, bu durum Herzberg'in Çift Faktör Teorisi ve Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi ile açıklanabilir. Herzberg'in Çift Faktör Teorisi, maaş gibi hijyen faktörleri ile mesleki gelişim gibi güdüleyiciler arasında ayrım yaparak, finansal istikrarsızlığın memnuniyetsizlik ve stres yaratarak öğretme motivasyonunu azalttığını öne sürmektedir (Lăzăroiu vd., 2020; Mitsakis & Galanakis, 2022). Benzer şekilde, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi, finansal güvencesizliğin bireylerin kendini gerçekleştirme aşamasına ulaşmasını engellediğini ve düşük gelirli öğretmenler için iş güvencesinin öncelikli hale gelerek mesleki bağlılık ve öğretme motivasyonunu azalttığını göstermektedir (Gagné & Deci, 2005). Bu kuramsal çerçeveler, finansal istikrarın bireylerin özerklik ve mesleki tatmin düzeylerini artırarak öğretme motivasyonunu güçlendirdiğini, finansal zorlukların ise algılanan başarı ve kariyer gelişimini kısıtlayarak öğretme motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebileceğini ortaya koymaktadır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşadıkları yerlere göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretme motivasyonu ve alt boyutları ile liderlik öz-yeterliği açısından farklılıklar incelenmiş fakat anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Abanoz'un (2021) çalışmasında, ilçede yaşayanların mesleki tutum ortalamalarının köyde ve ilde yaşayanlara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Teksöz (2022) ise köyde çalışan sınıf öğretmenlerinin, ilçe merkezinde çalışanlara göre hayat bilgisi öğretimine yönelik daha fazla değer verme boyutuna sahip olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşılık, Khan ve Abdurrehman'ın (2020) araştırmasında, yerleşim yeri farkının (kırsal-kentsel) beden eğitimi profesyonellerinin mesleki tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı

belirlenmiştir. Özcan vd. (2017) çalışmasında, illerde görev yapan öğretmenlerin öz liderlik düzeylerinin ilçelerde ve köylerde görev yapanlara kıyasla daha yüksek olduğu ve bu farklılığın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Gökyer ve diğerlerinin (2018) bir başka araştırmasında, il merkezinde çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin dağıtılmış liderlik uygulamalarına yönelik algılarının, ilçe merkezinde çalışanlara göre daha olumlu olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, Koçak ve Özdemir (2019), şehir merkezlerinde çalışan öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterlilik algılarının daha olumlu olduğunu ifade etmiştir. Buna karşılık, Gökyer ve Yılmaz'ın (2018) araştırmasında, öğretmenlerin çalıştıkları yerleşim yeri değişkenine göre dağıtılmış liderlik algılarında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Demirkol'un (2019) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin yerleşim yerine göre motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Buna karşılık, Qurbanova'nın (2022) araştırmasında, il ve ilçe merkezlerinde çalışan öğretmenlerin motivasyon puanlarının, köy okullarında çalışan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Özçiçek (2015) ise motivasyon faktörleri ile okulların bulunduğu yerleşim yeri arasında farklılık olduğunu, ilçe merkezlerinde çalışan öğretmenlerin motivasyonlarının il merkezi ve köylerde çalışan öğretmenlere kıyasla farklılaştığını belirtmiştir. Yaşadıkları yere bağlı olarak beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, öğretme motivasyonları ve liderlik öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir fark bulunmaması, mesleki kimliğin şekillenmesinde işyeri deneyimleri ve kurumsal rollerin daha belirleyici olabileceğini düşündürmektedir. Kimlik Teorisi'ne (Burke & Stets, 2009) göre, bireyler mesleki kimliklerini rol beklentileri, sosyal etkileşimler ve mesleki ortam içindeki pekiştirmeler aracılığıyla geliştirir ve sürdürür. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki kimliklerini oluşturduktan sonra, bu kimliğin günlük mesleki deneyimler yoluyla pekişmesi, tutumlarının, motivasyonlarının ve liderlik algılarının coğrafi faktörlerden bağımsız olarak şekillenmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca, farklı bölgelerde yaşayan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin benzer iş yapıları, sorumlulukları kariyerle ilgili motivasyon ve liderlik öz-yeterliklerinin belirli bir düzeyde tutarlı olmasını destekleyebilir.

Çocuk sayısına göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretme motivasyonu ve liderlik öz-yeterliği açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve liderlik öz-yeterliği puanları açısından çocuk sayısı ile arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çağlayan Akca'nın (2019) araştırmasında, öğretmenlerin mesleğe

ilişkin tutumlarının sahip oldukları çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Benzer şekilde, Eskibağ'ın (2014) çalışması da öğretmenlerin çocuk sayısı ile mesleki tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmektedir. Bununla birlikte, Graves, Ohlott ve Ruderman (2007) ebeveyn rolüne bağlılığın kariyer memnuniyeti ve iş performansı üzerinde olumlu etkileri olduğunu ve bu bağlılığın iş avantajları sağladığını öne sürmektedir. İlgili araştırmalar, öğretmenlerin mesleki tutum ve bağlılıklarının çocuk sayısına göre farklılık göstermediğini ancak ebeveyn rolünün iş tatmini ve performans üzerinde pozitif etkiler sağlayabileceğini göstermektedir. Liderlik bakımından incelendiğinde, Dumas ve Stanko'nun (2017) çalışmasında, bireylerin ebeveynlik durumlarının aile katılımını desteklediği ve bu durumun liderlik davranışlarını şekillendirdiği öne sürülmüştür. Ebeveynlik ve medeni durumun çalışanların liderlik davranışları ile bağlantılı olduğunu, özellikle aile rolü tanımlaması üzerinden liderlik davranışlarını etkilediğini bulmuşlardır (Masood & Budworth, 2023). Şencan, İbicioğlu ve Karabekir'in (2015) Türkiye'deki kadın rektörler üzerine yaptığı çalışma, evlilik ve çocuk sahibi olmanın kadın liderler için engel olmadığını göstermektedir. Öte yandan, Çiçek Taş (2023) ve Semerci (2015) tarafından yapılan çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Aksu'nun (2009) araştırması, ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliği puanlarında çocuk sahibi olup olmama durumuna göre anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmiştir. Çocuk sayısına göre mesleki tutum ve liderlik öz-yeterliği açısından anlamlı bir farklılık bulunmaması, öğretmenlerin ebeveynlik ve mesleki rollerini büyük bir çatışma yaşamadan etkili bir şekilde yönetebildiklerini göstermektedir. Önceki araştırmalar da bu durumu desteklemekte olup, öğretmenlik gibi yapılandırılmış mesleklerin istikrarlı rol kimliklerini teşvik ettiğini ve kişisel değişkenlerin mesleki bağlılık üzerindeki etkisini en aza indirdiğini ortaya koymaktadır (Ashforth, Kreiner & Fugate, 2000). Bandura (2001), yüksek öz-yeterliğe sahip bireylerin dışsal yaşam değişkenlerinden daha az etkilendiğini ve liderlik güvenlerini sürdürmek için mesleki yetkinlikleri ile çevresel pekiştirmelere daha fazla dayandıklarını öne sürmektedir. Genel olarak, bu yaklaşımlar, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki tutumları ve liderlik öz-yeterliklerinin kişisel yaşam koşullarından ziyade içsel mesleki faktörler tarafından şekillendiğini göstermektedir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretme motivasyonu ile çocuk sayısı arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Öğretme motivasyonu puanında ve dışsal motivasyon alt

boyutunda, çocuğu olmayan öğretmenlerin, 2 çocuk sahibi olanlara ve 3 çocuk sahibi olanlara göre anlamlı derecede daha yüksek motivasyon düzeylerine sahip olduğu görülmektedir. İçsel motivasyon alt boyutunda ise çocuğu olmayan öğretmenlerin, 1 çocuk, 2 çocuk ve 3 çocuk sahibi olanlara göre daha yüksek içsel motivasyon düzeylerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Barlı vd., (2005) araştırmasında, çocuk sahibi olan ilköğretim öğretmenlerinin motivasyonlarının, çocuk sahibi olmayanlara göre anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık, Karakuş ve Gül (2023) okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sahipliğine göre motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuşlardır. Ateş, Yıldız ve Yıldız'ın (2012) araştırmasında da içsel ve dışsal motivasyon faktörleri açısından çocuk sahibi olan ve olmayan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde, Durualp ve Kaytez (2016), okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarının çocuk sahibi olma durumuna göre farklılık göstermediğini belirtmiştir. İş yerinde ebeveynlik durumunun algılanan yeterliliği etkileyebileceğini gösteren Fuegen vd., (2004), annelerin daha katı standartlarla, babaların ise daha hoşgörülü değerlendirildiğini öne sürmüştür. Bulgular, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretme motivasyonlarının çocuk sayısına bağlı olarak anlamlı farklılıklar gösterdiğini ve çocuğu olmayan öğretmenlerin hem içsel hem de dışsal motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Öz-belirleme teorisine göre motivasyon, özerklik, yeterlilik ve ilişkili olma duygularından kaynaklanmaktadır (Deci & Ryan, 2000). Çocuğu olmayan öğretmenlerde gözlenen daha yüksek içsel motivasyon, daha fazla özerkliğe sahip olmalarına bağlanabilir; çünkü daha az dışsal sorumluluk, mesleklerine daha fazla yönelmelerine olanak tanımaktadır. Buna karşın, çocuk sahibi öğretmenler, ailevi yükümlülükler nedeniyle özerkliklerinde azalma yaşayarak içsel motivasyonlarının düşmesine neden olabilir. İş-aile çatışması teorisi (Frone, 2003) de bu bulguları desteklemektedir, iş ve aile rolleri arasındaki çatışmaların stres ve motivasyon kaybına yol açabileceğini öne sürmektedir. Çocuk sahibi öğretmenlerin daha düşük motivasyon düzeylerine sahip olmaları, ebeveynlik ve mesleki sorumlulukları dengelemenin, mesleklerine tam anlamıyla odaklanmalarını sınırlayabilecek çatışmalara neden olduğunu göstermektedir. Bu durum özellikle içsel motivasyon alt boyutunda belirgin olup, daha fazla çocuğa sahip öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinden kişisel tatmin düzeylerinin anlamlı şekilde daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Genel olarak, bu kuramsal perspektifler, çocuk sayısının öğretme motivasyonu üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ve bu etkinin özerklik, algılanan mesleki değer ve iş-aile dengesi değişimleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Çocuğu olmayan öğretmenler mesleki gelişime ve dışsal ödüllere daha fazla

odaklanabilirken, çocuk sahibi öğretmenler, rekabet eden sorumluluklar nedeniyle içsel ve dışsal motivasyon düzeylerini sürdürmekte zorlanabilirler.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin alandaki hizmet yıllarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretme motivasyonu ve liderlik öz-yeterliği açısından farklılıklar incelenmiştir. Öğretme motivasyonu puanı, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon alt boyutları açısından hizmet yıllarına göre anlamlı fark olduğu görülmektedir. Ancak, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve liderlik öz-yeterliği puanlarında anlamlı fark saptanmamıştır. Altay'ın (2021) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında anlamlı farklılık olduğu, özellikle 1-10 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin tutumlarının, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Kaya'nın (2017) araştırmasında ise sevgi, değer ve uyum alt boyutlarında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek ortalamalara sahip olduğu, 16-20 yıl kıdeme sahip olanların ise en düşük puanlara sahip olduğu görülmüştür. Emekliliğe yakın yıllarda bu alt boyutlardaki tutumların tekrar yükseldiği tespit edilmiştir. Sireesha ve Reddy (2015), deneyimin öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu belirtirken, Kuyumcu ve Kaya (2020), 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve ilgisizlik boyutunda diğer öğretmenlere kıyasla daha yüksek algılara sahip olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte, Lwin ve Lwan (2019), 20 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin tutumları ile 20 yıldan az deneyime sahip öğretmenlerin tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir. Harthy vd., (2013), deneyimin mesleğe yönelik tutumların profesyonel performans üzerindeki etkisinde belirleyici bir moderatör olduğunu, deneyimli öğretmenlerde bu etkinin anlamlı olduğunu ifade etmişlerdir. Güneş vd. (2022) çalışmasında, öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının mesleki kıdem faktörüne göre anlamlı farklılık gösterdiği, bu farklılığın öğretmen liderliği ölçeğinin tüm faktörlerinde tespit edildiği belirtilmiştir. Benzer şekilde, Yiğit vd., (2016), mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin liderlik davranışlarına yönelik algılarında yüksek ortalamalara ulaşıldığını ifade etmiştir. Ancak, Kılınç ve Recepoğlu'nun (2013) araştırmasında, ortaöğretim öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerinin, kıdem değişkenine göre kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. İbiş ve Çalışkan (2021), öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirtirken, Gökyer vd., (2018), ortaokul müdürlerinin dağıtılmış liderlik davranışlarının okuldaki görev

süresi değişkenine göre farklılık göstermediğini bulmuştur. Ayrıca, Qurbanova (2022), okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine göre farklılık göstermediğini ifade etmiştir. Bulgular, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ve liderlik öz-yeterliklerinin hizmet yılına bağlı olarak anlamlı bir değişim göstermemektedir. Bu durum, mesleki tutumlar ve liderlik güveninin zaman içinde dalgalanmasından ziyade, deneyim ve rol içselleştirmesi yoluyla pekiştiğini öne süren mesleki kimlik teorisi ve lider kimliği gelişim teorisi çerçevesinde ele alınabilir. Mesleki kimlik teorisine göre, öğretmenler eğitim, işyeri sosyalleşmesi ve rol beklentileri yoluyla belirli bir mesleki kimlik geliştirmektedir (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Bu kimlik oluşturulduktan sonra, mesleğe yönelik tutumların istikrarlı hale gelmesi ve kariyer bağlılığının zaman içinde pekişmesi olasıdır. Benzer şekilde, lider kimliği gelişim teorisi, liderliğin erken kariyer deneyimleri ve mentorluk süreçleri aracılığıyla güçlendiğini ve öğretmenlerin liderlik rollerini içselleştirmesiyle zamanla daha stabil hale gelebileceğini öne sürmektedir (Day & Harrison, 2007). Elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleki tutumlarının ve liderlik öz-yeterliklerinin erken dönemde şekillenerek sürekli uygulama ve mesleki deneyimler aracılığıyla pekişebileceği söylenebilir.

Öğretme motivasyonu puanı ve alt boyutları açısından hizmet yıllarına göre dikkate değer farklar olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretme motivasyonu puanında ve dışsal motivasyon alt boyutunda, 1-4 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin, 5-9 yıl, 10-14 yıl, 15-19 yıl ve 20 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenlere göre daha yüksek motivasyon düzeylerine sahip olduğu belirlenmiştir. İçsel motivasyon alt boyutunda, 1-4 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin, 5-9 yıl, 10-14 yıl ve 15-19 yıl hizmet süresine sahip olanlara göre daha yüksek içsel motivasyon düzeylerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, 10-14 yıl hizmet süresine sahip olanların, 20 yıl ve üstü hizmet süresine sahip olanlara göre daha yüksek içsel motivasyon düzeylerine sahip olduğu ve 15-19 yıl hizmet süresine sahip olanların, 20 yıl ve üstü hizmet süresine sahip olanlara göre daha yüksek içsel motivasyon düzeylerine sahip olduğu görülmüştür. Urhan (2018), öğretmenlerin içsel motivasyon puan ortalamalarının mesleki kıdem bakımından anlamlı bir farklılık göstermediğini, ancak dışsal motivasyon ve genel motivasyon puan ortalamalarının anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Özellikle 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin dışsal motivasyon ve genel motivasyon puanlarının, 11-19 yıl ve 20 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, İhtiyaroğlu (2017), dışsal motivasyon düzeylerinde 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha düşük düzeyde

olduğunu, içsel motivasyon düzeylerinde ise 21-30 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Schulz ve Steyn (2003), kıdemi az olan öğretmenlerin övgü ve destekle motive olduğunu, kıdemi yüksek olanların ise meslektaş ilişkilerinden güç aldığını ifade etmiştir. Buna karşılık, Wiyono (2016), öğretmenlerin iş motivasyonu ve çalışma süresi arasında anlamlı bir farklılık bulamamış, ancak Ertürk (2016), kıdem arttıkça iş motivasyonunun da yükseldiğini vurgulamıştır. Arslantaş vd., (2018), lise öğretmenlerinde kıdem değişkeninin mesleki motivasyon algısında anlamlı bir fark yaratmadığını ifade etmişlerdir. Vatansever Bayraktar ve Akın (2019) ise sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin mesleki kıdeme göre, özellikle takdir edilme ve mutluluk alt boyutlarında farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre değişiklik gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Bulgular, 1–4 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin daha deneyimli meslektaşlarına kıyasla anlamlı derecede yüksek öğretme motivasyonu, içsel ve dışsal motivasyon sergilediğini göstermektedir. Araştırmalar, erken kariyer döneminde öğretmenlerin motivasyonunun öz-yeterlikleri ve algılanan hazır bulunuşlukları ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir; öğretme becerilerine duydukları güven, mesleki bağlılıklarını artırmaktadır (Sodergren vd., 2023). Bu durum, bireylerin başarılı olabileceklerine inandıklarında ve üstlendikleri rolün anlamlı sonuçlar doğuracağını düşündüklerinde daha motive olduklarını öne süren beklenti-değer teorisi ile uyumludur (Eccles & Wigfield, 2002). Erken kariyer öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve iş yükü gibi mesleki zorluklarla karşılaşmalarına rağmen, araştırmalar bu dönemdeki güçlü motivasyonlarının koruyucu bir faktör olarak işlev görebileceğini öne sürmektedir (Weiß, Bottling & Kärner, 2023). Bu durum, iş talepleri-kaynaklar teorisi (Bakker & Demerouti, 2007) ile de açıklanabilir; teoriye göre, meslekle ilgili zorluklar yeterli iş kaynakları (örneğin mentorluk, mesleki gelişim fırsatları) ile dengelendiğinde motivasyonun güçlü kalması mümkündür. Genel olarak, erken kariyer döneminde gözlemlenen yüksek motivasyonun, güçlü içsel değerler, kariyer beklentileri ve mesleki destek mekanizmaları ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Ancak, öğretmenler kariyerlerinde ilerledikçe artan iş talepleri ve azalan gelişim fırsatları motivasyon seviyelerini olumsuz etkileyebilir. Bu durum, uzun vadeli öğretmen motivasyonunun sürdürülebilmesi için sürekli mesleki destek ve kariyer gelişim yollarının önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmada, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çalıştıkları eğitim seviyesine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretme motivasyonu ve liderlik öz-yeterliği

açısından farklılıklar incelenmiştir. Yapılan ANOVA analizleri, yalnızca dışsal motivasyon alt boyutunda anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Diğer puanlar ve alt boyutlarda ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Günyel (2022), öğretmen tutum ölçeğinin alt boyutlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Altay (2021), öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile okutulan sınıf düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ifade etmiştir. Kumbasar (2022), öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerinin görev yaptıkları öğretim kademesine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiğini, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde çalışmanın öğretimsel liderlik algılarını farklı etkilediğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Arıganoğlu (2021), öğretmenlerin sınıf liderliği konusunda ilkokul öğretmenlerinin, ortaokul ve lise öğretmenlerine göre daha yüksek liderlik farkındalığına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, Eker (2021), ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretimsel liderlik algılarının lise öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Dışsal motivasyon alt boyutunda, ortaöğretim (lise) seviyesinde çalışan öğretmenlerin, ilköğretim 1. kademede çalışan öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek dışsal motivasyon düzeylerine sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin çalıştıkları eğitim seviyesinin, dışsal motivasyonları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. İlğan vd., (2018), öğretmenlerin öğretme motivasyonunun ilkokul, ortaokul, genel lise ve meslek lisesi kurum türlerinde görev yapmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Benzer şekilde, İpek ve Taşdemir (2019), öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon algılarının okul türüne bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir. Ancak, Balyer ve Çetindere (2019), öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin okul türü değişkenine göre farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. Ortaöğretim beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ilkokul öğretmenlerine kıyasla daha yüksek dışsal motivasyona sahip olduğu, ancak öğretme ve içsel motivasyon, mesleki tutumlar ve liderlik öz-yeterliğinin büyük ölçüde istikrarlı kaldığını görülmektedir. Bu durum, dışsal motivasyonun kurumsal faktörlerden etkilenebileceğini, buna karşın içsel motivasyon ve liderlik güveninin daha geniş mesleki deneyimlerle şekillenebileceğini düşündürmektedir. Organizmik bütünleşme teorisine (Ryan & Deci, 2000) göre, performans değerlendirmeleri ve kurumsal beklentiler gibi dışsal düzenlemeler, dışsal motivasyonu artırabilir. Ortaöğretim öğretmenlerinin daha yüksek hesap verebilirlik, standartlaştırılmış değerlendirmeler ve yapılandırılmış ölçme-değerlendirme sistemleri ile karşı karşıya kalmaları, dışsal ödüller ve teşviklere daha fazla odaklanmalarına neden olabilir. Öte yandan, içsel motivasyonun ve mesleki tutumların istikrarlı kalması, öğretmenlerin mesleklerine olan

içsel bağlılıklarının, çalışma koşullarından çok kişisel tatmin ile ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Öz-belirleme teorisine (Deci & Ryan, 1985) göre, öğretmenlerin özerklik, yeterlilik ve ilişkili olma ihtiyaçları karşılandığında, içsel motivasyonlarının güçlü kalması mümkündür ve bu durum çalıştıkları eğitim düzeyinden bağımsız olabilir. Benzer şekilde, liderlik öz-yeterliğinin öğretim seviyesinden anlamlı şekilde etkilenmemesi, sosyal bilişsel teori (Bandura, 1997) ile açıklanabilir. Liderlik güveninin daha çok deneyim, rol modelleri ve mesleki pekiştirme yoluyla geliştiği, dışsal iş koşullarından doğrudan etkilenmeyebileceği öne sürülebilir. Genel olarak, bu bulgular dışsal motivasyonun kurumsal taleplerden etkilenebileceğini, buna karşın içsel motivasyon ve liderlik öz-yeterliğinin öğretim düzeyleri arasında büyük ölçüde istikrarlı kalabileceğini düşündürmektedir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin eğitim düzeyleri arasında öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretme motivasyonu puanı, içsel ve dışsal motivasyon alt boyutları ve liderlik öz-yeterliği puanlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Korkmaz ve Sadık (2011), öğretmenlerin alt boyut tutum ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar tespit ederken, mesleğe, öğrenci ve öğrenmeye yönelik genel tutumları açısından mezun olunan okul türü değişkeninin anlamlı bir fark yaratmadığını belirtmiştir. Bal vd., (2024) ise öğretmenlerin mesleki tutumlarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Buna karşılık, Karabulut (2022), öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre mesleki tutumlarının farklılaştığını, özellikle lisansüstü mezunu öğretmenlerin "Değer Verme" boyutunda daha düşük, ancak diğer tüm boyutlarda yüksek düzeyde tutum sergilediklerini rapor etmiştir. Araştırmalar, öğretmenlerin liderlik algıları ve okul müdürlerinin liderlik yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılıklar gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Gökyer, Yılmaz ve Koçak (2018), formal yapı alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin, okul müdürlerinin dağıtılmış liderlik yaklaşımlarına yönelik görüşlerinin, lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Buna karşılık, Kumbasar (2022) ve Akbaşlı, Erçetin ve Yüce (2019), öğretimsel liderlik ve glokal liderlik rollerine ilişkin görüşlerin eğitim seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmiştir. Şen, Ateşoğlu ve Akdoğan (2017) ise yöneticilerin liderlik yaklaşımlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde, öğrenim durumu değişkeninin belirleyici bir etkisi olmadığını bulgulamıştır. Araştırmalar, öğretmenlerin iş motivasyonlarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Wiyono (2016), eğitim seviyesi değişkeninin iş motivasyonu üzerinde etkili

olmadığını ifade ederken, Ertürk (2016) ve Vatansever Bayraktar ve Akın (2019) da benzer şekilde öğretmenlerin iş motivasyonu algılarında eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmadığını vurgulamıştır. İlter (2019) ise rehber öğretmenlerin öğrenim düzeyleri ile mesleki motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit etmemiş, lisans ve lisansüstü düzeyindeki rehber öğretmenlerin ekonomik ve örgütsel motivasyon seviyelerinin genellikle düşük olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın bulguları, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde eğitim seviyesinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, öğretme motivasyonu ve liderlik öz-yeterliğini anlamlı şekilde etkilemediğini göstermektedir. Bu durum, mesleki kimlik ve liderlik güveninin akademik yeterliliklerden ziyade işyeri deneyimleri ve kariyer gelişimiyle şekillenebileceğini düşündürmektedir. Mesleki kimlik teorisine (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004) göre, öğretmenlerin kimlikleri yalnızca akademik eğitimle değil, mesleki deneyimler, sosyal etkileşimler ve kurumsal normlar aracılığıyla gelişmektedir. Benzer şekilde, sosyal bilişsel teori (Bandura, 1997), liderlik öz-yeterliğinin uygulamalı deneyimler, rol modeller ve mesleki pekiştirme yoluyla kazanıldığını öne sürmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin mesleki tutumlarının ve liderlik güvenlerinin eğitim düzeylerinden çok mesleki pratik, mentorluk ve kurumsal destek ile güçlenebileceği söylenebilir. Sonuç olarak, akademik yeterliliklerin tek başına belirleyici olmayabileceği, işyeri deneyimleri ve kariyer gelişim fırsatlarının bu unsurlar üzerinde daha etkili olabileceği düşünülmektedir.

Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, öğretme motivasyonları ve liderlik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile öğretme motivasyonu arasında pozitif yönde güçlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile liderlik öz-yeterliği arasında da pozitif yönde güçlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öte yandan, öğretme motivasyonu ile liderlik öz-yeterliği arasındaki ilişki pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişkidir. Aynı zamanda beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının Öğretme Motivasyonu Ölçeği'nin alt boyutları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği ve Liderlik Öz-Yeterliği Ölçeği arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İçsel motivasyon alt boyutu ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği puanı arasında pozitif yönde, güçlü ve anlamlı bir korelasyon tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumların, öğretmen adaylarının içsel motivasyonları ile güçlü bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının mesleğe duydukları pozitif duyguların, içsel tatmin ve motivasyon kaynaklarıyla doğrudan bağlantılı olduğunu göstermektedir. Mesleki

tutumlar, öğretmen adaylarının mesleğe anlam katma ve bu meslekte kendilerini gerçekleştirme isteğini pekiştirerek içsel motivasyonlarını güçlendirebilir. İçsel motivasyon alt boyutu ile liderlik öz-yeterliği puanı arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı korelasyon saptanmıştır. Benzer şekilde Hazra vd., (2018) üniversite öğrencileri arasında içsel motivasyon ile liderlik becerileri arasında zayıf pozitif korelasyon gözlemlemiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının dışsal motivasyonlarının mesleğe yönelik tutumlarla pozitif yönde, güçlü ve anlamlı bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Liderlik öz-yeterliği ile dışsal motivasyon arasındaki zayıf düzeyde ve pozitif yönde ilişki ise, liderlik becerilerinin geliştirilmesinde dışsal ödül ve teşviklerin daha az etkili olduğunu düşündürmektedir. Alemdağ, Öncü ve Yılmaz (2014) tarafından yapılan bir çalışmada, beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeyleri ile akademik öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde korelasyonlar olduğu tespit edilmiştir. Eroğlu ve Ünlü (2015) tarafından yapılan çalışmada ise, beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğretmen adaylarının mesleğe karşı daha olumlu tutumlar geliştirdiğini ortaya koymuşlardır. Recepoğlu ve Recepoğlu (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Watt ve Richardson'ın (2008) çalışmasına göre ise öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları, meslek seçimlerinde temel bir rol oynamaktadır.

Bulgular, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, öğretme motivasyonları ve liderlik öz-yeterlikleri arasında güçlü pozitif ilişkiler olduğunu göstermektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar ile öğretme motivasyonu arasındaki anlamlı ilişki, bireylerin çalışmalarını anlamlı ve tatmin edici bulduklarında içsel motivasyonlarının güçlendiğini öne süren öz-belirleme teorisi (Deci & Ryan, 1985) ile açıklanabilir. Olumlu bir mesleki kimliğe sahip öğretmen adaylarının daha yüksek içsel motivasyon sergileme eğiliminde olmaları, kişisel değerler ve mesleki bağlılığın uzun vadeli motivasyonu destekleyebileceğini düşündürmektedir. Benzer şekilde, mesleğe yönelik tutumlar ile liderlik öz-yeterliği arasındaki güçlü ilişki, öz-yeterliğin ustalık deneyimleri, sosyal modelleme ve sözel pekiştirme yoluyla şekillendiğini vurgulayan sosyal bilişsel teori (Bandura, 1997) ile örtüşmektedir. Öğretmenlik mesleğini olumlu değerlendiren adayların kendilerini daha yetkin liderler olarak görme eğiliminde olmaları, mesleki kimliğin liderlik güveni üzerinde belirleyici bir rol oynayabileceğini düşündürmektedir. Öğretme

motivasyonu ile liderlik öz-yeterliği arasındaki orta düzeyde ancak anlamlı ilişki, bireylerin yeteneklerine ve işlerinin önemine yönelik inançlarının motivasyonlarını şekillendirdiğini öne süren beklenti-değer teorisi (Eccles & Wigfield, 2002) ile açıklanabilir. Öğretmeye yönelik yüksek motivasyona sahip adayların liderlik öz-yeterliklerinin de daha güçlü olabileceği görülse de, pratik öğretim deneyimleri ve mentorluk gibi ek faktörlerin liderlik güveninin gelişiminde önemli bir rol oynayabileceği söylenebilir. İçsel motivasyon ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar arasındaki güçlü ilişki, mesleğinden tatmin duyan öğretmenlerin mesleğe uzun vadeli bir bağlılık geliştirme eğiliminde olabileceğini göstermektedir. Öte yandan, dışsal motivasyon ile mesleki tutumlar arasındaki pozitif ilişki, iş güvencesi ve kariyer ilerlemesi gibi dışsal ödüllerin de öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumların oluşumuna katkı sağlayabileceğini düşündürmektedir. Genel olarak, bulgular mesleki tutumlar, motivasyon ve liderlik öz-yeterliği arasındaki karşılıklı etkileşimi vurgulamaktadır. Öğretmen adaylarının meslek algılarının güçlendirilmesi, kurumsal destek, yapılandırılmış kariyer yolları ve liderlik gelişim programları aracılığıyla hem içsel motivasyonlarını hem de eğitim ortamlarındaki liderlik kapasitelerini artırabilir.

Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının liderlik öz-yeterlilik düzeylerini yordamak amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçlarına bakıldığında; öğretmen adaylarının liderlik öz-yeterlilik düzeylerini şekillendiren dinamiklerin karmaşık bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumların liderlik öz-yeterliliği üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisi olduğu görülmektedir. Bu bulgu, mesleki tutumların öğretmen adaylarının liderlik becerilerini geliştirme konusundaki özgüvenlerini artırmada önemli bir rol oynadığını işaret etmektedir. Mesleğe karşı pozitif bir algı, adayların liderlik rollerini benimsemelerini ve bu rollerin gerekliliklerini karşılayabileceklerine dair inançlarını güçlendirebilir. Öğretme motivasyonunun liderlik öz-yeterliliği üzerinde negatif bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum, yüksek öğretme motivasyonunun öğretmen adaylarının liderlik sorumluluklarına odaklanmasını sınırlayabileceği ya da liderlik öz-yeterliliği geliştirme sürecine yeterince katkı sağlamadığı şeklinde yorumlanabilir. Motivasyonun liderlik öz-yeterliği üzerindeki bu olumsuz etkisi, öğretmen adaylarının profesyonel gelişim süreçlerinde farklı roller arasında denge kurma gerekliliğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öğretme motivasyonu arasındaki etkileşim teriminin liderlik öz-yeterliliği üzerinde pozitif bir etkiye sahip olması, bu iki faktörün birlikte ele alındığında liderlik öz-yeterliliği artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, liderlik gelişiminde tek bir faktöre odaklanmanın

yetersiz kalabileceğini ve çok boyutlu bir yaklaşımın önemini ortaya koymaktadır. Demir (2020), öz-yeterliliğin iş tatmini ve mesleki bağlılık üzerindeki etkilerini incelemiştir ve araştırma sonucunda öğretmenlerin motivasyonlarını artırmada liderliğin önemli bir rol oynadığını öne sürmektedir. Kayral (2015) tarafından yapılan çalışmada, sağlık çalışanlarının öz liderlik becerilerinin iş tatmini ve iş performansları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, sağlık çalışanlarının öz liderlik becerilerinin iş tatmini ve iş performanslarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bir diğer çalışmada ise öğretmen liderliği, öğretmen öz-yeterliği ve performansı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Sonuçlar, öğretmen liderlik davranışlarının, öz-yeterlik ve performans üzerinde önemli bir rol oynadığını göstermiştir (Akman, 2021). Kılıç ve Çoban (2015) ise, bankacılık sektöründe Herzberg'in motivasyon teorisi ile liderlik tipleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, bilgilendirici liderlik tipi ile motivasyon arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Mascia, Dello Russo ve Morandi (2014) ise hekimlerin liderlik etme motivasyonunun bireysel öz yeterlilikleriyle pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın sonuçları, olumlu mesleki tutumların liderlik öz-yeterliğini anlamlı şekilde artırabileceğini, ancak öğretme motivasyonunun liderlik güveni üzerinde olumsuz bir etkisi olabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, mesleki tutumlar ve öğretme motivasyonu bir araya geldiğinde, liderlik öz-yeterliği üzerinde olumlu bir etki yaratabileceği görülmektedir. Öğretmenlik mesleğine değer veren adayların, kendilerini daha yetkin liderler olarak görme eğiliminde olmaları, mesleki kimliklerinin liderlik güvenlerini pekiştirebileceğini düşündürmektedir. Literatürde, güçlü mesleki tutumlara sahip öğretmenlerin yeterliliklerine daha fazla güven duyduklarını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Kula, 2022). Öte yandan, öğretme motivasyonunun liderlik öz-yeterliği üzerindeki olumsuz etkisi, bireylerin birden fazla mesleki rolü dengeleme sürecinde çatışmalar yaşayabileceğini öne süren Rol Teorisi (Biddle, 1986) ile değerlendirilebilir. Öğretmeye yüksek motivasyon duyan öğretmen adaylarının, sınıf içi sorumluluklarını liderlik rollerine kıyasla daha öncelikli görebileceği ve bunun da liderlik kapasitelerini daha düşük algılamalarına neden olabileceği söylenebilir. Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarının, öğretme sorumluluklarıyla birlikte liderlik gelişimi için de yapılandırılmış fırsatlar sunmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Mesleki tutumlar ve öğretme motivasyonunun birlikte liderlik öz-yeterliği üzerinde olumlu bir etki yaratması, bağlılık ve motivasyonun liderlik becerilerini geliştirmede önemli olduğunu vurgulayan Dönüşümcü

Liderlik Teorisi (Bass, 1990) ile uyumlu görünmektedir. Hem mesleğe güçlü bir bağlılık gösteren hem de öğretme konusunda yüksek motivasyona sahip öğretmen adaylarının, liderlik güvenlerini geliştirme olasılıklarının daha yüksek olabileceği düşünülmektedir. Liderlik öz-yeterliğinin mesleki tutum, motivasyon ve öğretim ile liderlik rollerini dengeleme becerisi gibi çeşitli faktörlerden etkilendiği söylenebilir. Olumlu mesleki tutumlar liderlik güvenini desteklerken, öğretim sorumluluklarına aşırı odaklanmanın liderlik gelişimini sınırlayabileceği görülmektedir. Bu sonuçlar, öğretmen yetiştirme programlarında öğretim becerilerinin yanı sıra liderlik gelişiminin de entegre edilerek daha donanımlı eğitimciler yetiştirilmesinin önemine işaret etmektedir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki tutum, motivasyon ve liderlik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiler, bu unsurların birbirini ne düzeyde etkilediğine dair bilgiler sunmaktadır. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile öğretme motivasyonu arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde anlamlı bir ilişkinin bulunması, öğretmenlerin mesleğe karşı geliştirdiği olumlu duyguların motivasyonlarını desteklediğini, ancak bu ilişkinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, mesleğe yönelik tutum ile liderlik öz-yeterliği arasındaki pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı korelasyon, mesleğe duyulan bağlılığın ve olumlu tutumların, öğretmenlerin kendilerini liderlik becerileri konusunda daha yeterli hissetmeleriyle bağlantılı olduğunu işaret etmektedir. Buna karşın, öğretme motivasyonu ile liderlik öz-yeterliği arasında anlamlı bir ilişkinin gözlemlenmemesi, motivasyonun liderlik becerilerinin gelişiminde tek başına belirleyici olmadığını düşündürmektedir. Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin (ÖMÖ) içsel motivasyon alt boyutu ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ) arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde anlamlı bir ilişkinin varlığı, öğretmenlerin mesleğe yönelik olumlu tutumlarının içsel motivasyonları üzerinde sınırlı bir etkisi olduğunu düşündürmektedir. Bununla birlikte, içsel motivasyonun liderlik öz-yeterliği ile anlamlı bir ilişki göstermemesi, liderlik becerilerinin geliştirilmesinde içsel motivasyonun tek başına yeterli bir faktör olmadığını ortaya koymaktadır. Dışsal motivasyon alt boyutunun ise öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarla ve liderlik öz-yeterliği ile anlamlı bir ilişki göstermemesi, bu tür motivasyon kaynaklarının öğretmenlerin meslek içi performans ve algılarını şekillendirmede sınırlı bir etkisi olduğunu işaret etmektedir. Satıcı (2018) tarafından yapılan çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentilerinin genel olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen yeterlilik inançlarının arttığı durumlarda, öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algıların da arttığı tespit edilmiştir. Aydın (2020) tarafından

yapılan araştırmada ise, beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel değerleri ile mesleki motivasyon ve mesleki yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Mesleki motivasyon ve mesleki yeterliliklerin bireysel değerleri anlamlı düzeyde yordadığını ve bu değişkenler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Luo, Alias ve Adnan (2024) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen liderliğinin öz-yeterliği önemli ölçüde artırdığı ve bunun eğitim uygulamaları ile sonuçlar üzerinde derin bir etkisi olduğu bulunmuştur.

Bulgular, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki tutumları, öğretme motivasyonları ve liderlik öz-yeterlikleri arasındaki etkileşimi ortaya koymaktadır. Mesleki tutumlar ile öğretme motivasyonu arasındaki zayıf ancak anlamlı ilişki, öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu algıların motivasyona katkı sağlayabileceğini, ancak bu etkinin sınırlı olabileceğini göstermektedir. Öte yandan, mesleki tutumlar ile liderlik öz-yeterliği arasındaki orta düzeydeki ilişki, mesleğe bağlılığın öğretmenlerin liderlik öz-yeterliği üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir. Öğretme motivasyonu ile liderlik öz-yeterliği arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmaması, motivasyonun tek başına liderlik gelişimine doğrudan katkıda bulunmayabileceğini göstermektedir. Mesleki tutumlar ile öğretme motivasyonu arasındaki zayıf ilişki, Beklenti-Değer Teorisi (Eccles & Wigfield, 2002) ile açıklanabilir. Bu teoriye göre, motivasyon sadece bireyin mesleğe verdiği değerle değil, aynı zamanda başarı beklentileri ve algılanan ödüllerle de şekillenmektedir. Dolayısıyla, öğretmenler mesleklerine olumlu bakış açısına sahip olsalar da iş koşulları, iş yükü ve kariyer fırsatları gibi faktörler motivasyon seviyelerini etkileyebilir. Öğretme motivasyonu ile liderlik öz-yeterliği arasında anlamlı bir ilişkinin olmaması, Rol Çatışması Teorisi (Katz & Kahn, 1978) bağlamında değerlendirilebilir. Bu teori, bireylerin belirli bir role yoğun bağlılık gösterdiğinde, diğer roller için kaynak ayırmakta zorlanabileceğini öne sürmektedir. Öğretme motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin, sınıf içi görevlerini önceliklendirme eğiliminde olmaları, liderlik rollerine yeterince odaklanmalarını zorlaştırabilir. İçsel motivasyon ile liderlik öz-yeterliği arasındaki ilişkinin anlamlı olmaması da içsel motivasyonun öğretme sürecine bağlılığı artırmasına rağmen, liderlik becerilerini geliştirmek için tek başına yeterli olmayabileceğini göstermektedir. Dışsal motivasyonun mesleki tutumlar ve liderlik öz-yeterliği ile anlamlı bir ilişki göstermemesi, iş güvencesi veya finansal teşvikler gibi dışsal ödüllerin öğretmenlerin liderlik öz-yeterliği veya mesleki tutum üzerinde belirleyici olmayabileceğini düşündürmektedir. Literatürde, dışsal motivasyonun kısa vadeli katılımı artırabildiği ancak uzun vadeli mesleki bağlılık açısından

güçlü bir belirleyici olmadığı yönünde bulgular bulunmaktadır (Fernet vd., 2008). Bu bulgular, mesleki tutumların hem motivasyonu hem de liderlik öz-yeterliğini etkileyebileceğini ancak öğretme motivasyonunun, liderlik güveni üzerinde doğrudan belirleyici olmayabileceğini göstermektedir. Liderlik öz-yeterliğinin, motivasyondan ziyade mesleki kimlik ve rol algısı ile daha yakından ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin liderlik öz-yeterlilik düzeylerini yordamak amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun liderlik öz-yeterliliği üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmaması, mesleki tutumların liderlik öz-yeterliliği geliştirmede tek başına yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Öğretme motivasyonunun liderlik öz-yeterliliği üzerinde negatif ve anlamlı bir etkisinin bulunduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğretme motivasyonunun yüksek olduğu durumlarda öğretmenlerin liderlik becerilerine daha az odaklandıkları ya da bu iki rol arasında bir öncelik çatışması yaşadıklarını gösterebilir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öğretme motivasyonu arasındaki etkileşim teriminin liderlik öz-yeterliliği üzerinde pozitif bir etkiye sahip olması, bu iki faktörün birlikte ele alınmasının liderlik öz-yeterliliği geliştirmede daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin liderlik kapasitelerinin artırılmasında çok boyutlu ve bütüncül bir yaklaşımın önemini vurgulamaktadır. Liderlik öz-yeterliliğinin geliştirilmesinde öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öğretme motivasyonu değişkenlerinin birlikte ele alınmasının önemli olduğu görülmektedir. Gea ve Putrawan'ın (2019) araştırması, okul liderliği ve öz-yeterliliğin biyoloji öğretmenlerinin motivasyonları üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Çalışmada öğretme motivasyonunu artırmak için okul liderliği ve öz-yeterlilik gibi faktörlerin dikkate alınması gerektiğini vurgulanmaktadır. Mammadzada (2021) araştırmasında, müdürlerin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin liderlik rollerinden etkilendiğini göstermektedir.

Araştırmanın sonuçları, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının liderlik öz-yeterlilikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, liderlik öz-yeterliliğinin yalnızca mesleki tutumlarla şekillenmediğini, daha çok doğrudan deneyim, gözlem ve uygulamalı öğrenme süreçleriyle geliştirildiğini öne süren Sosyal Bilişsel Teori (Bandura, 1997) ile uyumludur. Bandura'ya göre, bireylerin öz-yeterlilik algıları yalnızca inanç ve tutumlara değil, doğrudan deneyimlere ve geri bildirim süreçlerine bağlı olarak şekillenir. Bu bağlamda, öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirebilmeleri için mesleki tutumlarının olumlu olmasının tek başına

yeterli olmadığı, bu becerilerin özellikle uygulamalı eğitimler ve liderlik fırsatları ile desteklenmesi gerektiği söylenebilir (Bandura, 2006). Öğretme motivasyonunun liderlik öz-yeterliliği üzerinde negatif ve anlamlı bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, Rol Stresi ve Öncelik Çatışması Teorisi (Katz & Kahn, 1978) ile açıklanabilir. Teoriye göre, bireyler birden fazla rol üstlendiklerinde bu roller arasında öncelik çatışması yaşayabilirler. Öğretmenlerin öncelikli görevi öğretim süreçlerini yürütmek olduğundan, öğretme motivasyonu yüksek olan bireylerin bu sürece daha fazla odaklanmaları, liderlik rollerini ikinci plana atmalarıyla sonuçlanabilir. Eğitimde liderlik rolleriyle ilgili yapılan çalışmalarda öğretmenlerin pedagojik sorumlulukları ile liderlik rollerini aynı anda yürütme sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaşabildikleri belirtilmektedir (Spillane vd., 2004; York-Barr & Duke, 2004). Öte yandan, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öğretme motivasyonu arasındaki etkileşim teriminin liderlik öz-yeterliliği üzerinde pozitif bir etkiye sahip olması, liderlik gelişiminin bütüncül bir süreç olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Beklenti-Değer Teorisi (Eccles & Wigfield, 2002) ile uyumludur. Bireylerin belirli bir görevi yerine getirme motivasyonları, bu görevin onlar için taşıdığı değer ve beklentilerinin bir kombinasyonu ile belirlenir. Araştırmada bu iki faktörün birlikte ele alındığında liderlik öz-yeterliliği üzerinde olumlu bir etkiye sahip olması, liderlik gelişimi için tek boyutlu yaklaşımların yeterli olmayacağını göstermektedir. Bu doğrultuda, liderlik öz-yeterliliğini artırmaya yönelik stratejilerin bütüncül bir çerçevede ele alınması gerektiği söylenebilir. Yalnızca mesleki tutumu veya öğretme motivasyonunu artırmaya yönelik tek yönlü müdahaleler yerine, öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirebilecekleri uygulama temelli eğitim programları, mentörlük sistemleri ve liderlik deneyimleriyle desteklenmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin liderlik rollerine aktif olarak katılımını teşvik eden ve liderlik görevlerinin paylaşıldığı sistemlerin, öğretme motivasyonu ve liderlik gelişimi arasındaki potansiyel rol çatışmasını azaltarak öğretmenlerin her iki alanda da etkin olmalarına katkı sağlayabileceği literatürde desteklenmektedir (Spillane vd., 2004; York-Barr & Duke, 2004). Sonuç olarak, liderlik öz-yeterliliğinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öğretme motivasyonu gibi faktörlerle ilişkili olduğunu, ancak bu faktörlerin tek başına yeterli olmadığını görülmektedir. Bulgular, öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirebilmeleri için mesleki tutumlarının desteklenmesi, öğretme motivasyonlarının dengelenmesi ve özellikle deneyim temelli liderlik eğitimlerinin katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile öğretmen adaylarının puan ortalamalarının karşılaştırılması için tek yönlü MANOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Beden eğitimi ve spor

öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretme motivasyonu, içsel ve dışsal motivasyon alt boyutu, liderlik öz-yeterliliği açısından daha yüksek puanlara sahip olduğu tespit edilmiştir. Soibamcha ve Pandey (2016) genç öğretmenlerin yaşça daha büyük öğretmenlere göre daha olumlu tutumlara sahip olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Shaheen (2014), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, ortaokul öğretmenlerinden daha olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Fakat Kalhotra (2014) öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında deneyim açısından farklılık göstermediğini belirlemiştir. Harthy, Jamaluddin ve Abedalaziz (2013) ise öğretmenlikte deneyimli olanların tutumlarının mesleki performansları üzerinde doğrudan ve anlamlı bir etkisi olduğunu belirlemiştir. Mesleki motivasyon bakımından ise Çakmak ve Ercan (2006), hem deneyimli öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının motivasyon konusunda benzer görüşleri bulunduğunu ancak öğretmen adaylarının motivasyonla ilgili çok daha ayrıntılı bakış açılarına sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Nasreen ve Shah (2021) az deneyime sahip öğretmenlerin, daha deneyimli öğretmenlere kıyasla yüksek motivasyona sahip olduklarını tespit etmiştir. Kaiser de (1982) "Teacher Longevity: Motivation or Burnout" başlıklı makalesinde, öğretmenlerin meslekte uzun süre kalmalarını etkileyen motivasyonel faktörler ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Çalışma, öğretmenlerin ihtiyaçlarına özgü motivasyon unsurlarının ve öğretmenlik mesleğine özgü teşviklerin varlığının veya yokluğunun, onların meslekte kalma sürelerini ve iş tatminlerini nasıl etkilediğini ele almaktadır. Bu faktörlerden yoksun kalan öğretmenlerin ise mevcut durumu kabullenme eğiliminde oldukları veya mesleği tamamen bıraktıkları vurgulanmaktadır. Liderlik bakımından incelendiğinde ise Fiedler (1970) süpervizörlük deneyim yılı ile liderlik performansı arasında zayıf ve negatif bir ilişki bulmuş, bu durum liderlik performansının deneyimden bağımsız olabileceğini göstermiştir. Buna karşılık, Mumford vd., (2000), kıdem düzeyinin artmasının liderlik başarısını önemli ölçüde artırdığını ve deneyim ile fırsatların liderlik performansında belirleyici bir rol oynadığını vurgulamıştır. Benzer şekilde, Cebrián vd., (2022), okul müdürlerinin dağıtılmış liderlik yeterliliklerinin gelişiminde mesleki deneyimin önemli bir etken olduğunu belirtmiştir. Bergner, Kanape ve Rybnicek (2019) ise önceki liderlik deneyimlerinin kapsamı ve kalitesinin liderlik motivasyonunu artırdığını, daha fazla deneyime sahip bireylerin liderlik becerilerini geliştirme avantajına sahip olduğunu ve bu deneyimlerin pozitif olması durumunda bireylerin kendilerini daha başarılı liderler olarak görme eğiliminde olduklarını bulmuştur. Yiğitel (2014), öğretmen ve akademisyenlerin dönüşümcü liderlik algılarının mesleki deneyim süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini, ancak etkileşimci liderlik algılarında deneyime bağlı anlamlı

farklılıklar olduğunu ifade etmiştir. Özellikle 21 yıl ve üzeri deneyime sahip bireylerin etkileşimci liderlik algılarının, 0-5 yıl deneyime sahip bireylerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Yalçıntaş ve Eren (2017), farklı mesleki deneyim sürelerine sahip katılımcıların hizmetkâr liderlik algılarının benzer düzeyde olduğunu tespit ederken, Saygınar (2006), okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını algılama düzeylerinin mesleki deneyime göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu tutumlara sahip olmaları, Beklenti-Değer Teorisi (Eccles & Wigfield, 2002) bağlamında değerlendirilebilir. Bu teoriye göre, bireylerin motivasyonu ve mesleğe katılımı, başarı beklentileri ve mesleğin algılanan değeri ile şekillenir. Kariyerlerinin erken aşamalarında olan öğretmen adayları, akademik deneyimleri ve mesleki ideallerinin etkisiyle öğretmenliği daha olumlu bir çerçevede görebilir. Öğretmen adaylarının daha yüksek motivasyona sahip olmaları, Öz-Belirleme Teorisi (Deci & Ryan, 2000) ile açıklanabilir. Bu teori, içsel motivasyonun bireyin mesleğe duyduğu ilgiyle, dışsal motivasyonun ise maaş, kariyer ilerlemesi ve toplumsal statü gibi dışsal ödüllerle şekillendiğini öne sürmektedir. Sonuçlar, öğretmen adaylarının mesleki gelişim arzusu ve başlangıçtaki heyecanlarının içsel motivasyonlarını artırabileceğini düşündürmektedir (Watt & Richardson, 2008). Ayrıca, mesleğe yeni adım atan öğretmen adaylarının, öğretmenliği finansal ve sosyal istikrar sağlayan bir meslek olarak görmeleri nedeniyle dışsal motivasyonlarının da yüksek olabileceği söylenebilir. Liderlik öz-yeterliği açısından gözlemlenen farklılıklar, bireylerin liderlik yetkinlikleri konusundaki inançlarının öz algılar ve gözlemsel öğrenme yoluyla şekillendiğini öne süren Sosyal Bilişsel Teori (Bandura, 1997) kapsamında değerlendirilebilir. Öğretmen adayları, okul yönetimi ve sınıf yönetimi gibi karmaşık pratik zorluklarla henüz doğrudan karşılaşmadıkları için liderlik kapasitelerine dair daha yüksek bir güven duyabilirler. Akademik ortamlarda liderlik kuramları ve pedagojik modellerle yeni tanışmış olmaları, liderlik konusundaki iyimserliklerini artırabilir. Araştırmanın sonuçları öğretmen adaylarının mesleki idealleri ve motivasyonel düzeylerinin, eğitim süreçleri sırasında güçlü bir şekilde korunduğunu ve mesleğe yönelik olumlu algılarının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin puanlarının nispeten düşük olması ise, mesleki deneyimlerin beraberinde getirdiği gerçekliklerle ve çalışma ortamında karşılaşılan zorluklarla ilişkilendirilebilir. İş yükü ve mesleki tükenmişlik gibi faktörler, öğretmenlerin motivasyon, tutum ve liderlik algılarını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu bulgular, meslek öncesi dönemde öğretmen adaylarının motivasyonel kaynaklarının desteklenmesi kadar, meslek içinde çalışan öğretmenlerin de bu

kaynaklarının korunması ve yeniden düzenlenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Özellikle, hizmet içi eğitim programları ve mesleki gelişim çalışmaları, öğretmenlerin liderlik yeterliklerini ve mesleki tutumlarını, motivasyonlarını güçlendirme amacıyla tasarlanmalıdır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile öğretmen adaylarına yönelik araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekildedir;

- Kadın beden eğitimi ve spor öğretmen adayları, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Liderlik Öz-Yeterliği ölçeklerinde erkeklere göre anlamlı derecede daha yüksek puan almıştır. Ancak, Öğretme Motivasyonu puanlarında cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyetleri arasında ise öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretme motivasyonu ve liderlik öz-yeterliği puanları ile öğretme motivasyonu alt boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

- Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının yaş grupları arasında öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretme motivasyonu ve liderlik öz-yeterliği puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir. 18-20 yaş grubu, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve liderlik öz-yeterliği puanlarında diğer yaş gruplarına göre anlamlı derecede daha yüksek puan almıştır. Öğretme motivasyonu puanları ve içsel motivasyon alt boyutunda, 18-20 yaş grubu ile 21-22 yaş grubu arasında 18-20 yaş grubu lehine anlamlı farklar bulunurken, dışsal motivasyon açısından yaş grupları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaş gruplarına göre ise öğretme motivasyonu puanı, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon alt boyutlarında anlamlı farklar bulunmuş, ancak öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve liderlik öz-yeterliği açısından fark tespit edilmemiştir. Öğretme motivasyonu puanı ile içsel ve dışsal motivasyon alt boyutlarında genç olan yaş grupları, daha büyük yaş gruplarına göre anlamlı derecede daha yüksek puan almıştır.

- Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının algılanan aylık gelir düzeyine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, içsel motivasyon ve liderlik öz-yeterliği açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak, algılanan aylık gelir düzeyi açısından öğretme motivasyonu puanı ve dışsal motivasyon alt boyutunda düşük ve orta gelir gruplarının yüksek gelir grubuna kıyasla istatistiksel olarak anlamlı derecede daha düşük puan aldığı

tespit edilmiştir. Aile gelir düzeyine göre ise öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretme motivasyonu ve liderlik öz-yeterliği arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ise algılanan bireysel ve aile gelir düzeylerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve liderlik öz-yeterliği açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak, öğretme motivasyonu puanı, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon alt boyutlarında her iki gelir düzeyine göre de anlamlı farklar tespit edilmiştir. Düşük gelir grubunun motivasyon puanları orta ve yüksek gelir gruplarına göre daha düşüktür. Orta gelir grubu ise yüksek gelir grubuna kıyasla daha düşük motivasyon sergilemiştir. İçsel motivasyon ve dışsal motivasyon alt boyutlarında, yüksek gelir grubunun hem bireysel hem de aile gelir düzeylerinde diğer gruplara kıyasla anlamlı derecede daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür.

- Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının yaşadıkları yer (ilçe, il) bazında öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretme motivasyonu, alt boyutları ve liderlik öz-yeterliği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşadıkları yerlere göre ise öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretme motivasyonu, alt boyutları ve liderlik öz-yeterliği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

- Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarından, 3. sınıf öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum, Öğretme Motivasyonu ile içsel ve dışsal motivasyon alt boyutları ve Liderlik Öz-Yeterliliği ölçeklerindeki puanları, 4. sınıf öğrencilerinin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede daha düşüktür.

- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin medeni durumlarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve liderlik öz-yeterliği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, evli öğretmenlerin öğretme motivasyonu, içsel ve dışsal motivasyon puanları, bekar öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede düşüktür.

- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çocuk sayısına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve liderlik öz-yeterliği açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak, çocuk sahibi olmayan öğretmenler, çocuk sahibi olanlara göre tüm motivasyon boyutlarında daha yüksek puan almıştır. Çocuğu olmayan öğretmenlerin, özellikle 2 ve 3 çocuk sahibi olanlara kıyasla daha yüksek motivasyon düzeylerine sahip olduğu görülmüştür. İçsel ve dışsal motivasyon alt boyutlarında da çocuğu olmayan

öğretmenlerin, 1, 2 ve 3 çocuk sahibi olanlara göre daha yüksek motivasyon düzeyleri sergilediği belirlenmiştir.

- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin hizmet yıllarına göre öğretme motivasyonu puanı, içsel ve dışsal motivasyon alt boyutlarında anlamlı farklar bulunmuş, 1-4 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler diğer hizmet gruplarına göre daha yüksek motivasyon düzeylerine sahip olmuştur. Ancak, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve liderlik öz-yeterliği açısından anlamlı fark tespit edilmemiştir.
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çalıştıkları eğitim seviyesine göre yalnızca dışsal motivasyon alt boyutunda anlamlı farklar tespit edilmiştir. Ortaöğretimde çalışan öğretmenler, ilköğretim 1. kademede çalışan öğretmenlere göre daha yüksek dışsal motivasyon düzeylerine sahiptir. Diğer ölçek puanları ve alt boyutlar açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin eğitim düzeyleri arasında öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretme motivasyonu puanı, içsel ve dışsal motivasyon alt boyutları ve liderlik öz-yeterliği puanlarında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.
- Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, öğretme motivasyonları ve liderlik öz-yeterlikleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Mesleğe yönelik tutum, öğretme motivasyonu ve liderlik öz-yeterliği ile pozitif yönde güçlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretme motivasyonu ve liderlik öz-yeterliği arasındaki ilişki ise pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlıdır. İçsel motivasyon ile mesleki tutum arasında pozitif yönde, güçlü ve anlamlı ilişki bulunurken, liderlik öz-yeterliği ile orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. Dışsal motivasyon, mesleki tutumlarla pozitif yönde, güçlü ve anlamlı, liderlik öz-yeterliği ile ise zayıf düzeyde ve pozitif yönde ilişkilidir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ise öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu, liderlik öz-yeterliği ile pozitif yönde ve orta düzeyde, öğretme motivasyonu ile pozitif yönde, zayıf düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Öğretme motivasyonu ile liderlik öz-yeterliği arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. İçsel motivasyon, mesleki tutum ile pozitif yönde, zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki gösterirken, liderlik öz-yeterliği ile anlamlı bir ilişki göstermemektedir. Dışsal motivasyonun ise mesleki tutum ve liderlik öz-yeterliği ile anlamlı bir ilişkisi bulunmamıştır.

- Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının liderlik öz-yeterlilik düzeylerini yordayan faktörler arasında, öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumların anlamlı ve pozitif bir etkisi olduğu, öğretme motivasyonunun ise negatif bir etkisinin bulunduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlik mesleğine yönelik ve öğretme motivasyonunun etkileşimi, liderlik öz-yeterliliği üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ise öğretmenlik mesleğine yönelik tutumunun liderlik öz-yeterliliği üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır, öğretme motivasyonunun ise liderlik öz-yeterliliği üzerinde negatif bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ancak, mesleki tutum ve öğretme motivasyonu etkileşiminin liderlik öz-yeterliliğini pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir.

- Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretme motivasyonu, içsel ve dışsal motivasyon alt boyutları, liderlik öz-yeterliliği açısından beden eğitimi ve spor öğretmenlerine kıyasla daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak, araştırma bulguları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretme motivasyonu ve liderlik öz-yeterliğinin bireysel ve çevresel faktörlere bağlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle genç yaş gruplarının ve düşük hizmet süresine sahip bireylerin daha yüksek motivasyon düzeylerine sahip olması, meslek yaşantısının başındaki motivasyonun zamanla azalabileceğini işaret etmektedir. Kadın öğretmen adaylarının liderlik öz-yeterliği ve mesleki tutum açısından daha yüksek puanlar alması, bu faktörlerin cinsiyetle olan ilişkisinin nasıl değiştiğini anlamak için önemli ipuçları sunmaktadır. Ekonomik durumun öğretme motivasyonu üzerindeki belirgin etkisi, bireysel ve aile gelir düzeylerinin mesleki motivasyonu nasıl şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, medeni durum ve çocuk sahibi olma gibi sosyal faktörlerin öğretme motivasyonu üzerinde etkili olması, bu tür sorumlulukların bireylerin mesleki yaşamlarını nasıl etkilediğine dair önemli bilgiler sağlamaktadır.

Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretme motivasyonu ve liderlik öz-yeterliği açısından öğretmenlere kıyasla daha yüksek değerlere sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının mesleğe yeni başlayan bireyler olarak sergiledikleri idealizm ve yüksek motivasyon, onların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ve liderlik öz-yeterliklerini güçlü bir şekilde desteklemektedir. Özellikle içsel motivasyon, adaylarda mesleki tutum ve liderlik öz-yeterliği üzerinde daha belirgin bir

olumlu etkiye sahiptir. Buna karşın, dışsal motivasyonun liderlik öz-yeterliği üzerindeki etkisinin sınırlı olması, adayların daha çok içsel motivasyonla yönlendirildiğini ortaya koymaktadır. Diğer yandan, öğretmenlerde liderlik öz-yeterliği ile mesleki tutum ve motivasyon arasındaki ilişkinin zamanla zayıfladığı görülmektedir. Özellikle meslek deneyiminin artmasıyla birlikte, öğretmenlerde motivasyonun etkisinin azalması ve dışsal faktörlerin daha sınırlı bir rol oynaması, mesleki doygunluk veya tükenmişlik gibi durumların liderlik öz-yeterliği üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceğini düşündürmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerde mesleki tutum ve motivasyonun etkileşiminin liderlik öz-yeterliği üzerinde hala önemli bir rol oynadığı, ancak bu etkinin adaylarda olduğu kadar güçlü olmadığı gözlemlenmiştir.

Genel olarak, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutum ve liderlik öz-yeterliği açısından sahip oldukları yüksek potansiyelin, meslek sürecinde sürdürülebilir şekilde desteklenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu durum, öğretmenlik mesleğinde başlangıçtaki motivasyonun korunmasının ve adaylarda gözlemlenen bu yüksek tutum ve öz-yeterlik düzeylerinin meslek deneyimi boyunca devam ettirilmesini sağlayacak gelişim programlarının gerekliliğine işaret etmektedir. Öğretmenler ve öğretmen adayları arasındaki bu farklılıklar, mesleki tatmin ve liderlik öz-yeterliği gelişiminin deneyimle değişen bir süreç olduğunu göstermektedir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutum, öğretme motivasyonu ve liderlik öz-yeterliği seviyelerini iyileştirmek ve sürdürülebilir hale getirmek için öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretmenlerin öğretme motivasyonlarını artırmak amacıyla meslek içi eğitim programları ve motivasyon seminerleri düzenlenmelidir. Bu seminerlerde özellikle içsel motivasyonu destekleyen yaklaşımlar benimsenmelidir.
- Öğretmen adayları ve öğretmenler için liderlik öz-yeterliğini geliştirmeye yönelik eğitim ve uygulamalar düzenlenmelidir. Bu bağlamda liderlik temalı çalıştaylar ve mentorluk programlarının yaygınlaştırılması önerilmektedir.
- Meslek deneyimiyle birlikte öğretme motivasyonu ve liderlik öz-yeterliğinde görülen azalmayı önlemek adına öğretmenlerin tükenmişliklerini azaltmaya yönelik psikolojik

destek ve stres yönetimi eğitimleri sağlanmalıdır. Ayrıca, iş yükü düzenlemeleri yapılarak mesleki tatminin artırılması hedeflenmelidir.

- Gelecek araştırmalarda, öğretmenlerin mesleki tutum, motivasyon ve liderlik öz-yeterlilik düzeylerinin, katılım sağladıkları bölge veya şehir gibi demografik faktörlerle nasıl ilişkili olduğu incelenmelidir.
- Öğretmenlerin başlangıçtaki yüksek motivasyon ve tutum seviyelerini sürdürebilmeleri için, meslek yaşamları boyunca sürekli eğitim ve gelişim programlarına erişim sağlanmalıdır. Bu programların, mesleki ideallerin korunması ve desteklenmesine yönelik olarak gerçekleştirilmesi hedeflenmelidir.
- Maddi kaynakların öğretme motivasyonu üzerindeki olumlu etkisi dikkate alınarak, öğretmenlik mesleğinin ekonomik düzeyi iyileştirilmelidir. Bu iyileştirmeler, öğretme motivasyonunu artıracak araçlar sunarak bireylerin meslek içindeki doyumunu artırabilir.
- Eğitim programları, içsel motivasyonu desteklerken, dışsal motivasyonu da dengeleyecek şekilde yapılandırılmalıdır. Örneğin, başarı ödülleri ve meslek içi tanınırlık gibi uygulamalar motivasyonu artırabilir.
- Mesleki tutum, motivasyon ve liderlik öz-yeterliği üzerine yapılan akademik çalışmaların artırılması ve daha geniş katılımcı grupları ile gerçekleştirilmesi, bu alanlardaki uygulamalara yönelik somut stratejiler geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Sonuç olarak, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretme motivasyonu ve liderlik öz-yeterliği arasındaki ilişkilerin sürdürülebilir şekilde geliştirilmesi için bu önerilerin hayata geçirilmesi önemlidir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının mesleki başarıları ve tatmin düzeyleri, bu alanlardaki destek ve düzenlemelerle artırılabilir.

KAYNAKLAR

Abanoz, S. (2021). Din eğitimci ve öğreticilerinin mesleki tutum ile tükenmişlik düzeyleri. *Eskiyeni*, (45), 719-751.

Abdalkrim, G. M., & Elhalim, T. A. A. (2016). Attitude toward work, job satisfaction, and job performance: An empirical study among non-Saudi academic members of higher education institutions. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 6*(12), 750-757.

Abdulkhamidova, F. (2021). *Herzberg's two-factor theory*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/352465259_Herzberg's_Two-Factor_Theory

Abed, T., & Alsagarat, A. (2023). Students' preparedness levels and attitude towards teaching profession. *International Journal of Education, 11*(3), 399-410.

Abid, H. Ch., Ahmad, S., & Batool, A. (2019). Relationship between teachers' attitude and college students' learning. *Research on Humanities and Social Sciences, 9*(3), 23-30.

Abiola, O. D. B., David, O. M., Okutu, N., Hammed, A. B., & Ozioma, A. V. (2023). McClelland acquired need and Skinner's reinforcement management theories: Their relevance in today's organization. *South Asian Research Journal of Business and Management, 5*(1), 35-45.

Acat, M. B., & Yenilmez, K. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(12), 125-139.

Acharya, A. S., Prakash, A., Saxena, P., & Nigam, A. (2013). Sampling: Why and how of it. *Indian Journal of Medical Specialties, 4*(2), 330-333.

Acquah, A. (2017). Implications of the achievement motivation theory for school management in Ghana: A literature review. *Research on Humanities and Social Sciences, 7*(5), 10-15.

Acquah, A., Nsiah, T. K., Antie, E. N. A., & Otoo, B. (2021). Literature review on theories of motivation. *EPRA International Journal of Economic and Business Review, 9*(5), 25-29.

Aithal, P. S., & Aithal, S. (2019). A new attitude-behaviour (AB) theory for organizational leadership. *International Journal of Management, Technology, and Social Sciences (IJMTS), 4*(1), 83-97.

Akan, E., & Ulaş, A. H. (2023). Öğretmenlerin Motivasyonunu Etkileyen Faktörleri Ele Alan Çalışmalara Genel Bir Bakış: Bir Meta Sentez Çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *21*(3), 1453-1472.

Akbaşlı, S., Erçetin, Ş. Ş., & Yüce, H. (2019). İlkokul öğretmenlerinin glokal liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *OPUS International Journal of Society Researches, 14*(20), 54-74.

Akiba, M. (2011). Identifying program characteristics for preparing pre-service teachers for diversity. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education, 113*, 658-697.

Akman, E., & Durgun, B. (2022). Öğretmenlerin meslekî motivasyon ve teknostres düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 32*(2), 487-500.

Akman, Y. (2021). The relationships among teacher leadership, teacher self-efficacy and teacher performance. *Journal of Theoretical Educational Science, 14*(4), 720-744.

Aksu, F. (2009). *İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin yeterlik algılarının sınıf yönetimi becerilerine ve bazı değişkenlere göre incelenmesi.* Doktora Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Albarracin, D., Zanna, M. P., Johnson, T. B., & Kumkale, G. T. (2005). Attitudes: Introduction and scope. *Handbook of Attitudes, 2*, 3-20.

Alemdağ, C., Öncü, E., & Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi, 25*(1), 23-35.

Alemu, A. (2024). Challenges and prospects: Understanding teachers' attitudes towards the teaching profession in Ethiopia. *Social Sciences & Humanities Open, 10*, 100933.

Alger, G. (2008). Transformational leadership practices of teacher leaders. *Academic Leadership: The Online Journal, 6*(2), 19.

Alış, R., & Ünlü, H. (2023). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının üstbiliş düşünme becerileri, akademik öz-yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Tanımlayıcı araştırma. *Turkiye Klinikleri Journal of Sports Sciences, 15*(3), 380-388.

Ali, H. E., Schalk, R., Van Engen, M., & Van Assen, M. (2018). Leadership self-efficacy and effectiveness: The moderating influence of task complexity. *Journal of Leadership Studies, 11*(4), 21-40.

Ali, M. F., & Prasanna, B. K. (2021). Physical education and sports teachers' attitude towards teaching, learning, and passion for physical education. *Turkish Journal of Physiotherapy and Rehabilitation, 32*, 3.

Aliakbari, M., & Sadeghi, A. (2014). Iranian teachers' perceptions of teacher leadership practices in schools. *Educational Management Administration & Leadership, 42*(4), 576-592.

Almusam, S. (2016). Equity theory. *International Journal of Social Science and Humanities Research, 4*(1), 541-543.

Altay, O. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ve mesleğe ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Al-Zawahreh, A., & Al-Madi, F. (2012). The utility of equity theory in enhancing organizational effectiveness. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences, 46*(3), 159-169.

American Psychological Association. (2018). *Consistency theory.* Retrieved from https://dictionary.apa.org/consistency-theory

Amin, M. R., & Jahan, N. (2014). Domestic tourists' mindset on environmental component of responsible tourism management: A case study on Cox's Bazar, Bangladesh. *DU Journal of Marketing, 17*(1), 131-58.

Anadolu Ajansı. (2022). *Türkiye'de 19 milyonu aşkın öğrencinin eğitimi için 1 milyon 200 bin öğretmen görev yapıyor.* Anadolu Ajansı. 29 Aralık 2024. https://www.aa.com.tr/tr/egitim/turkiyede-19-milyonu-askin-ogrencinin-egitimi-icin-1-milyon-200-bin-ogretmen-gorev-yapiyor/2744878 sayfasından erişilmiştir.

Anderson, D. W., Krajewski, H. T., Goffin, R. D., & Jackson, D. N. (2008). A leadership self-efficacy taxonomy and its relation to effective leadership. *The Leadership Quarterly, 19*(5), 595-608.

Andronache, D., Bocoş, M., Bocoş, V., & Macri, C. (2014). Attitude towards teaching profession. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 142*, 628-632.

Angelle, P. S., & DeHart, C. A. (2011). Teacher perceptions of teacher leadership. *NASSP Bulletin, 95*, 141-160.

Arı, Y., Canlı, U., & Mat, P. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri: Mesleki niteliklerin değerlendirilmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 4*(2), 55-64.

Arıganoğlu, E. Y. (2021). Öğretmenlerin sınıf liderlikleri konusundaki farkındalıklarının incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi, 4*(1), 66-94.

Armstrong, M. (2014). *Armstrong's handbook of human resource management practice* (13th Ed.). London: Kogan.

Arnolds, C. A., & Boshoff, C. (2002). Compensation, esteem valence and job performance: An empirical assessment of Alderfer's ERG theory. *The International Journal of Human Resource Management, 13*, 697-719.

Arslantaş, H. İ., Tösten, R., & Marakçı, D. B. (2018). Lise öğretmenlerinde mesleki motivasyon unsurları: Karma yöntemli bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(3), 880-895.

Arvanitis, A., & Hantzi, A. (2016). Equity theory ratios as causal schemas. *Frontiers in Psychology, 7*, 1257.

Ashforth, B. E., Kreiner, G. E., & Fugate, M. (2000). All in a day's work: Boundaries and micro role transitions. *Academy of Management Review, 25*(3), 472–491.

Atalmış, E., & Köse, A. (2018). Turkish prospective teachers' attitudes towards the teaching profession: A meta-analysis study. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology, 9*(4), 393-413.

Ateş, H., Yıldız, B., & Yıldız, H. (2012). Herzberg'in çift faktör kuramı kamu okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyon algılarını açıklayabilir mi?: Ampirik bir araştırma. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi, 7*(2), 147-162.

Ateş, Ö. T., & Buluç, B. (2018). İlköğretim öğretmenlerinde motivasyon ve örgütsel bağlılığın demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48*, 1-30.

Avcı, Ö. (2016). Goal setting theory: What it implies for strategic human resource development. *Maliye Araştırmaları Dergisi, 1*(3), 39-46.

Aydın, E. (2020). Beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel değerleri ile mesleki motivasyon ve mesleki yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 14*(1), 13-24.

Aydın, K., & Hanağası, U. B. (2017). Sosyoloji ve siyasal araştırmalarda karşılaştırmalı yöntem. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 33*, 57-86.

Aygüneş, A. (2023). *Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının sosyal öz yeterlikleri ile liderlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Badubi, R. M. (2017). Theories of motivation and their application in organizations: A risk analysis. *International Journal of Innovation and Economic Development, 3*(3), 44-51.

Bain, R. (1928). An attitude on attitude research. *American Journal of Sociology, 33*, 940-957.

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology, 22*(3), 309–328.

Bal, B., Akdeniz Bayraktar, S., Kaya, K., Sert, H., Polat, F., Yavuz, İ., Özer, M., & Özer, Ö. (2024). İlköğretimde çalışan öğretmenlerin mesleki tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Tigin Analitik Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(2), 354-363.

Balyer, A., & Çetindere, E. D. (2019). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *YILDIZ Journal of Educational Research, 3*(2), 99-116.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: W. H. Freeman.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 1–26.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Charlotte: Information Age.

Barbuto Jr, J. E. (2006). Four classification schemes of adult motivation: Current views and measures. *Perceptual and Motor Skills, 102*(2), 563-575.

Barlı, Ö., Bilgili, B., Çelik, S., & Bayrakçeken, S. (2005). İlköğretim okul öğretmenlerinin motivasyonları: Farklılıkların ve sorunların araştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(1), 391-417.

Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in Psychology, 10*, 1645.

Barua, P., & Islam, M. S. (2011). *Young consumers' purchase intentions of buying green products: A study based on the theory of planned behavior.* https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-45212 sayfasından erişilmiştir.

Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics, 18*(3), 19–31.

Bauer, K. N., Orvis, K. A., Ely, K., & Surface, E. A. (2016). Re-examination of motivation in learning contexts: Meta-analytically investigating the role type of motivation plays in the prediction of key training outcomes. *Journal of Business and Psychology, 31*, 33-50.

Baumeister, R. F. (2007). Balance theory. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Encyclopedia of social psychology* (pp. 100-101). New York: Sage.

Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2007). Cognitive consistency. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Encyclopedia of social psychology* (pp. 38-42). New York: Sage.

Baysal, A. C. (1981). Sosyal psikolojide tutumlar. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 10*(1), 121-138.

Beauchamp, M. R., & Morton, K. L. (2011). Transformational teaching and physical activity engagement among adolescents. *Exercise and Sport Sciences Reviews, 39*(3), 133-139.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 107–128.

Bekman, M. (2022). Halkla ilişkiler uygulamalarında nicel araştırma yöntemi: İlişkisel tarama modeli. *Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi, 6*(16), 238-258.

Bem, D. J. (1972). Self-perception theory. *Advances in Experimental Social Psychology, 6*, 1-62.

Bennett, N., Wise, C., Woods, P. A., & Harvey, J. A. (2003). *Distributed leadership: A review of literature*. Nottingham: National College for School Leadership.

Bergman, D., Gustafsson-Sendén, M., & Berntson, E. (2021). From believing to doing: The association between leadership self-efficacy and the developmental leadership model. *Frontiers in Psychology, 12*, 669905.

Bergner, S., Kanape, A., & Rybnicek, R. (2019). Taking an interest in taking the lead: The influence of vocational interests, leadership experience and success on the motivation to lead. *Applied Psychology, 68*, 202-219.

Bhattacherjee, A. (2012). *Social science research: Principles, methods, and practices*. Florida: University of South Florida.

Biddle, B. J. (1986). Recent developments in role theory. *Annual Review of Sociology, 12*, 67–92.

Bilgin, H., & Aykac, N. (2016). Pre-service teachers' teaching-learning conceptions and their attitudes towards teaching profession. *Educational Process: International Journal, 5*(2), 139-151.

Bizer, G. Y., Barden, J. C., & Petty, R. E. (2006). *Attitudes.* Retrieved from https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/0470018860.s00483

Bobbio, A., & Manganelli, A. M. (2009). Leadership self-efficacy scale: A new multidimensional instrument. *TPM-Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology, 16*(1), 3-24.

Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews, 13*(3), 251-269.

Bozca, S. (2015). *Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Bozdoğan, A. E., Aydın, D., & Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 83-97.

Briñol, P., Petty, R. E., & Stavraki, M. (2019). *Structure and function of attitudes.* Retrieved from https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.320

Burke, P. J., & Stets, J. E. (2009). *Identity theory.* Oxford: Oxford University.

Bursal, M., & Buldur, S. (2013). Fen bilgisi öğretmen adayları için öğretmenlik tercih nedenlerini derecelendirme ve geleceğe yönelik beklentiler ölçekleri geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Teacher Education, 2*(1), 47-64.

Bush, T. (2013). Distributed leadership. *Educational Management Administration & Leadership, 41*, 543-544.

Butler, J. (2013). Self-efficacy. In M. D. Gellman & J. R. Turner (Eds.), *Encyclopedia of behavioral medicine* (pp. 132-148). New York: Springer.

Can, D. T., & Baştürk, M. (2018). Qualitative research: The pre-service EFL teachers' opinions on teaching practicum. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(1), 187-212.

Can, N. (2009). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 8*(2), 48-56.

Candan, D. G., & Gencel, İ. E. (2015). Öğretme Motivasyonu Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(36), 72-89.

Cansoy, R., & Polatcan, M. (2018). Liderlik öz-yeterliği ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4*(4), 331-342.

Capel, S. (2002). *Learning to teach physical education in the secondary school*. London: Routledge.

Carpenter, C. J. (2012). A meta-analysis of the functional matching effect based on functional attitude theory. *Southern Communication Journal, 77*(5), 438-451.

Cebrián, G., Moraleda, Á., Galán-Casado, D., & Andújar-Molina, O. (2022). A preliminary study comparing pre-service and in-service school principals' self-perception of distributed leadership competencies in relation to teaching and managerial experience. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 869432.

Cemaloğlu, N., & Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farkli değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, *15*(2), 463-484.

Chaifa, M. B., & Naceur, A. M. (2022). Effect of gender of Tunisian teachers on teaching practice during gymnastics sessions. *Creative Education, 13*(4), 1368-1383.

Chang, T. J., & Sung, Y. T. (2024). Does teacher motivation really matter? Exploring the mediating role of teachers' self-efficacy in the relationship between motivation and job satisfaction. *The Asia-Pacific Education Researcher, 33*(6), 1315-1325.

Chasani, M. T. (2022). The concept of teachers and its scope. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Holistik (JIPH), 1*(3), 241-256.

Cheng, Y.-C., & Yeh, H.-T. (2009). From concepts of motivation to its application in instructional design: Reconsidering motivation from an instructional design perspective. *British Journal of Educational Technology, 40*(4), 597-605.

Cofer, C. N., & Petri, H. L. (2024). *Motivation.* Retrieved from https://www.britannica.com/topic/motivation.

Cognitive Consistency Theories. (2024). *Encyclopedia of sociology.* Retrieved from https://www.encyclopedia.com/social-sciences/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/cognitive-consistency-theories

Cooksey, R. W. (1996). The methodology of social judgement theory. *Thinking & Reasoning, 2*(2–3), 141–174.

Cosenza, M. N. (2015). Defining teacher leadership: Affirming the teacher leader model standards. *Issues in Teacher Education, 24*(2), 79-99.

Cosier, R. A., & Dalton, D. R. (1983). Equity theory and time: A reformulation. *The Academy of Management Review, 8*(2), 311–319.

Cyert, R. M. (1990). Defining leadership and explicating the process. *Nonprofit Management and Leadership, 1*, 29-38.

Çağlayan Akca, I. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin çocuk sevme düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Çakmak, M., & Ercan, L. (2006). Etkili öğretim sürecinde deneyimli öğretmenler ve öğretmen adaylarının motivasyon konusunda görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(3), 133-143.

Çam, E., & Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(1), 122-136.

Çelik, S. A., & Ergin, İ. (2022). The relationship between science teacher candidates' attitudes towards teaching profession and their self-efficacy beliefs towards teaching science. *Dinamika Ilmu, 22*(2), 411-435.

Çeliköz, N. (2009). Basic factors that affect general academic motivation levels of candidate preschool teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 1357-1365.

Çetin, A., Ünsal, S., & Hekimoğlu, E. (2021). 2018-2019 öğretim yılında güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* (52), 337-358.

Çetin, M., & Baş, M. K. (2022). Öğretmen adaylarındaki kültürlerarası duyarlılık kazanımının öğrenci liderliğine etkisinin incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(1), 48-62.

Çevik, M. S. (2023). Effects of gender and marital status on the perception of paternalistic leadership: A meta-analysis study. *International Journal of Assessment Tools in Education, 10*(3), 507-531.

Çiçek Taş, C. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çöllü, E. F., & Öztürk, Y. E. (2014). Örgütlerde inançlar-tutumlar tutumların ölçüm yöntemleri ve uygulama örnekleri bu yöntemlerin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, 9*(1-2), 373-404.

Da Costa, C. E., Hirota, V. B., & De Marco, A. (2015). Motivational goals orientation in physical education classes of elementary education. *Journal of Physical Education and Sport, 15*(2), 167.

Dalal, S., & Riya. (2023). A study on self-perception in relation to academic achievement of adolescents. *International Journal for Multidisciplinary Research (IJFMR), 5*(3), 1-15.

Dan, H. (2019). The analysis of LG and Haier with trait theory and leadership style theory. *The Frontiers of Society, Science and Technology, 1*(3), 122-136.

Day, D. V. (Ed.). (2014). *The Oxford handbook of leadership and organizations*. Oxford: Oxford Library of Psychology.

Day, D. V., & Harrison, M. M. (2007). A multilevel, identity-based approach to leadership development. *Human Resource Management Review, 17*(4), 360–373.

De Janasz, S., Forret, M., Haack, D., & Jonsen, K. (2013). Family status and work attitudes: An investigation in a professional services firm. *British Journal of Management, 24*(2), 191-210.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York: Springer.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 416-437). New York: Sage.

Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 4*(1), 19-43.

Delaney, M. L., & Royal, M. A. (2017). Breaking engagement apart: The role of intrinsic and extrinsic motivation in engagement strategies. *Industrial and Organizational Psychology, 10*(1), 127-140.

Demir, S. (2020). The role of self-efficacy in job satisfaction, organizational commitment, motivation and job involvement. *Eurasian Journal of Educational Research, 20*(85), 205-224.

Demirel, E. E. (2017). Investigating pre-service EFL teachers' self-efficacy beliefs. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 38*, 221-232.

Demirkaya, H., & Ünal, O. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kamu hizmeti motivasyonu algıları ve sosyal adalet idealleri. *Turkish Studies (Elektronik), 13*(4), 455-474.

Demirkol, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 37-54.

Demirtaş, O., & Karaca, M. (Eds.). (2020). *A handbook of leadership styles*. Cambridge: Cambridge Scholars.

Deringöl, Y. (2020). Teaching motivation and teaching profession attitude: The case of preservice form teachers. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(2), 295-310.

Derue, D. S., Nahrgang, J. D., Wellman, N. E. D., & Humphrey, S. E. (2011). Trait and behavioral theories of leadership: An integration and meta-analytic test of their relative validity. *Personnel Psychology, 64*(1), 7-52.

Deshwal, V., & Ali, M. A. (2020). A systematic review of various leadership theories. *Shanlax International Journal of Commerce, 8*(1), 38-43.

Dico, G. L. (2018). Self-perception theory, radical behaviourism, and the publicity/privacy issue. *Review of Philosophy and Psychology, 9*(2), 429–445.

Dikmen, M. (2021). Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu: Bir karma yöntem çalışması. *E-Kafkas Journal of Educational Research, 8*(2), 213-232.

Dikmen, M., & Tuncer, M. (2021). Öğretmen adaylarının depresyon düzeyleri, öğretme motivasyonları ve mesleğe karşı tutumlarının incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 11*(2), 401-410.

Diktaş, A., & Oğuzhan, Y. S. (2023). Self-leadership levels of pre-service social studies teachers. *Journal of Human and Social Sciences, 6*(Education Special Issue), 75-98.

Dillard, J. P., & Shen, L. (2012). *The SAGE handbook of persuasion: Developments in theory and practice*. New York: Sage.

Dobrow, S. R., & Tosti-Kharas, J. (2011). Calling: The development of a scale measure. *Personnel Psychology, 64*(4), 1001–1049.

Doğan, P. (2013). Resim-iş öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 3*(2), 217-239.

Doherty, M. E., & Kurz, E. M. (1996). Social judgement theory. *Thinking & Reasoning, 2*(2–3), 109–140.

Dong, B. (2023). A systematic review of the transactional leadership literature and future outlook. *Academic Journal of Management and Social Sciences, 2*(3), 21-25.

Durak, H. Y., & Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerde tükenmişlik duygusunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *37*(2), 759-788.

Duran, U., & Ünveren, A. (2024). Farklı branş öğretmenlerinin liderlik stillerinin incelenmesi. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*(2), 135-146.

Durualp, E., & Kaytez, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarının çocuk sevme düzeyleri ile bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 6*(1), 97-112.

Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition, 25*, 582-602.

Ebube, I. B., Edwinah, A., & Friday, O. B. (2022). Job characteristics and employee work attitude: A theoretical literature. *Global Academic Journal of Economics and Business, 4*(4), 140-145.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, *53*(1), 109-132.

Edinyang, S. D. (2016). The significance of social learning theories in the teaching of social studies education. *International Journal of Sociology and Anthropology Research, 2*(1), 40-45.

Eker, R. (2021). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okul mutluluğuna etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

El Wafiq, M., Tridane, M., & Belaaouad, S. (2021). Educational leadership: Characterization of emerging practices. *Open Journal of Leadership, 10*(1), 1-26.

Eliçora, A. (2021). Öğretmenlerin öğretmen öz yeterliliği, çeşitlilik ve sosyal adalet algıları ve çok yönlü liderlik yönelimlerinin araştırılması. *Route Educational & Social Science Journal, 8*(5), 362-377.

Emilly, A. (2024). Teaching and learning in secondary schools using social learning theory. *International Journal of Educational Research and Innovation, 8*(1), 242–247.

Endris, H., Schalk, R., Van Engen, M., & Assen, M. (2017). Leadership self-efficacy and effectiveness: The moderating influence of task complexity. *Journal of Leadership Studies, 11*(4), 21-40.

Engin, A. G. G., & Koç, A. G. G. Ç. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 182*, 153-168.

English, F. W. (Ed.). (2006). *Encyclopedia of educational leadership and administration*. New York: Sage.

Erdem, A. R., & Gözel, E. (2024). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. *The Journal of Academic Social Science, 2*(2), 49-60.

Erginer, A., & Saklan, E. (2020). Öğretmenlik mesleğinin bir kadın mesleğine dönüşmesinin yaratabileceği sorunlara yönelik öğretmen adaylarının geliştirdikleri çözüm önerileri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, *6*(2), 363-393.

Eroglu, C., & Unlu, H. (2015). Self-efficacy: Its effects on physical education teacher candidates' attitudes toward the teaching profession. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *15*(1), 201-212.

Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 2*(3), 1-15.

Eskibağ, A. İ. (2014). *Öğretmenlerin denetim uygulamalarına dönük görüşlerinin mesleki doyum ve tutum açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

European Commission. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes.* Retrieved from https://school-education.ec.europa.eu/system/files/2024-04/Supporting-teacher-competence-development-for-better-learning-outcomes.pdf

Evans, L. (2011). The motivations to enter teaching by age-related career stage and certification path. *Sociological Spectrum, 31*, 606-633.

Evers, W. J., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology, 72*(2), 227-243.

Fadlelmula, F. K. (2013). Attitudes of pre-service teachers towards teaching profession. *Turkish Journal of Education, 2*(4), 55-63.

Faheem, M., & Sultana, I. (2021). A causal comparative study of educational leaders' sense of self-efficacy in the context of teacher education. *Pakistan Journal of Educational Research, 4*(4), 352-367.

Fajet, W., Bello, M., Leftwich, S. A., Mesler, J. L., & Shaver, A. N. (2005). Pre-service teachers' perceptions in beginning education classes. *Teaching and Teacher Education, 21*, 717-727.

Fang, J. (2023). Application and limitations of the expectancy theory in organizations. *Advances in Economics, Management and Political Sciences, 54*, 7-12.

Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). *The work tasks motivation scale for teachers (WTMST). Journal of Career Assessment, 16*(2), 256–279.

Ferraro, S. (2016). Frederick Taylor's other principles. *International Journal of Business and Social Science, 7*(11), 24-27.

Fiedler, F. E. (1970). Leadership experience and leader performance—Another hypothesis shot to hell. *Organizational Behavior and Human Performance, 5*(1), 1-14.

Flammer, A. (2015). Self-efficacy. In *International encyclopedia of the social & behavioral sciences: Second edition* (pp. 504-508). New York: Sage.

Frone, M. R. (2003). Work-family balance. *Handbook of Occupational Health Psychology, 7*(3), 143–162.

Fuegen, K., Biernat, M., Haines, E. L., & Deaux, K. (2004). Mothers and fathers in the workplace: How gender and parental status influence judgments of job-related competence. *Journal of Social Issues, 60*, 737-754.

Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior, 26*(4), 331–362.

Gaiseanu, F. (2020). Attitude as an expressible info-operational reaction to a perceived/purposed object/objective. *International Journal on Neuropsychology and Behavioural Sciences, 1*(1), 12-16.

Gallagher, M. W. (2012). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior (Second Edition)* (pp. 314-320). New York: Academic.

Galloway, A. (2005). Non-probability sampling. In *Encyclopedia of social measurement, 2,* (pp. 859–864). Amsterdam: Elsevier.

Galoj, S. (2016). Leadership self-efficacy and strategic leadership behaviour. *International Journal of Social Sciences and Management Research, 2*(1), 24-33.

Galoji, S. I., & Jibrin, A. S. (2013). *The relationship between leadership self-efficacy and relational leadership behavior.* Retrieved from https://core.ac.uk/download/pdf/42983199.pdf

Garcia-Santillan, A., Moreno-Garcia, E., Carlos-Castro, J., Zamudio-Abdala, J. H., & Garduno-Trejo, J. (2012). Cognitive, affective and behavioral components that explain attitude toward statistics. *Journal of Mathematics Research, 4*(5), 8.

Gawronski, B. (2012). Back to the future of dissonance theory: Cognitive consistency as a core motive. *Social Cognition, 30*(6), 652-668.

Gawronski, B., & Strack, F. (2012). Cognitive consistency as a basic principle of social information processing. In *Cognitive consistency: A fundamental principle in social cognition* (pp. 1-18). New York: Sage.

Gea, B. P., & Putrawan, I. M. (2019). Biological teachers' motivation based on school leadership and self-efficacy. *International Journal of Engineering Technologies and Management, 6*(5), 136-138.

Gemeda, F. T., & Tynjälä, P. (2015). Exploring teachers' motivation for teaching and professional development in Ethiopia: Voices from the field. *Journal of Studies of Education, 5*(2), 152-166.

Gordon, M., & Krishnan, I. A. (2014). A review of B. F. Skinner's 'Reinforcement Theory of Motivation'. *International Journal of Research in Education Methodology, 5*(3), 680-688.

Gourneau, B. (2005). Five attitudes of effective teachers: Implications for teacher training. *Essays in Education, 13*(1), 5.

Government of Newfoundland and Labrador. (2024). *Leadership guide: Supporting leadership development in communities.* Retrieved from https://www.gov.nl.ca/tcar/files/CCB_LeadershipGuide.pdf

Gökçe, A. T., & Dikme, E. (2021). Eğitim örgütlerinde informal liderler: Sosyometrik bir çalışma. *MSGSÜ Sosyal Bilimler, 1*(23), 88-104.

Gökyer, N., & Yılmaz, G. (2018). İlkokul yöneticilerinin dağıtılmış liderlik düzeyleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16*, 565-583.

Gökyer, N., Yılmaz, G., & Koçak, O. (2018). Ortaokul yöneticilerinin dağıtılmış liderlik düzeyleri. *Turkish Studies, 13*, 19.

Gömleksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 173*, 99-128.

Grant, C. (2005). Teacher leadership: Gendered responses and interpretations. *Agenda, 19*, 44-57.

Graves, L. M., Ohlott, P. J., & Ruderman, M. N. (2007). Commitment to family roles: Effects on managers' attitudes and performance. *Journal of Applied Psychology, 92*(1), 44.

Gregory, G. D., Munch, J. M., & Peterson, M. (2002). Attitude functions in consumer research: Comparing value–attitude relations in individualist and collectivist cultures. *Journal of Business Research, 55*(11), 933-942.

Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly, 13*(4), 423-451.

Grusec, J. E. (1992). Social learning theory and developmental psychology: The legacies of Robert R. Sears and Albert Bandura. *Developmental Psychology, 28*(5), 776–786.

Gutterman, A. S. (2023). *Definitions and conceptions of leadership.* Retrieved from https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4465181

Gül, İ. (2017). The relationship between teacher candidates' attitudes towards teacher credentialing courses and instructor behavior. *Universal Journal of Educational Research, 5*, 2274-2285.

Güneş, İ., Kaya, Z., Özbey, M., Özbey, Y., Uyar, H., & Turaç, H. A. (2022). Öğretmen liderliğine ilişkin olarak öğretmen algılarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies, 8*(24), 106-119.

Günyel, H. (2022). *Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi: Karma araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Güven, A., & Kaya, R. (2019). Tarih öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6*(6), 549-566.

Güven, R. (2023). Eğitim yönetiminde motivasyonun başlıca karakteristiklerinin ve motivasyonla ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(32), 41-52.

Haddock, G., & Maio, G. R. (2008). Attitudes: Content, structure and functions. In *Introduction to social psychology: A European perspective* (pp. 112-133). Oxford: Blackwell.

Hahs-Vaughn, D. L., & Lomax, R. (2012). *An introduction to statistical concepts* (3rd Ed.). London: Routledge.

Han, J., Yin, H., & Boylan, M. (2016). Teacher motivation: Definition, research development, and implications for teachers. *Cogent Education, 3*(1), 22-46.

Hanel, P. H. P., Foad, C. M. G., & Maio, G. R. (2021). Attitudes and values. In M. Hogg (Ed.), *Oxford research encyclopedia of psychology* (pp. 411-426). Oxford: Oxford University.

Haque, M. F., Haque, M. A., & Islam, M. S. (2014). Motivational theories: A critical analysis. *ASA University Review, 8*(1), 48-66.

Harımdar, M., & Bağcı, Z. (2024). *Öğretmenlerde duygusal emek ve tükenmişlik*. Ankara: Serüven.

Harmon-Jones, E., & Mills, J. (2019). An introduction to cognitive dissonance theory and an overview of current perspectives on the theory. In E. Harmon-Jones (Ed.), *Cognitive dissonance: Reexamining a pivotal theory in psychology* (pp. 48-108). New York: APA.

Harris, A., & Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management, 39*(2), 123-126.

Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education, 22*(1), 31-34.

Harris, A., Jones, M., & Ismail, N. (2022). Distributed leadership: Taking a retrospective and contemporary view of the evidence base. *School Leadership & Management, 42*, 438-456.

Harthy, S. S., Jamaluddin, S., & Abedalaziz, N. A. (2013). Teachers' attitudes and performance: An analysis of effects due to teaching experience. *International Interdisciplinary Journal of Education, 2*, 889-894.

Hazra, M. S., Mishra, M. A., Gulati, M. I., Sapra, M. T., & Firdaus, M. R. (2018). Motivation and leadership skills. *International Journal of Indian Psychology, 6*(2), 1528-2686.

Hellsten, L. M., & Prytula, M. P. (2011). Why teaching? Motivations influencing beginning teachers' choice of profession and teaching practice. *Research in Higher Education Journal, 13*, 45-67.

Helmold, M., & Samara, W. (2019). Excellence in PM. In *Progress in performance management: Industry insights and case studies on principles, application tools, and practice* (pp. 39-49). New York: Springer.

Herold, D. M. (1977). Two-way influence processes in leader-follower dyads. *Academy of Management Journal, 20*, 224-237.

Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in work-related values.* California: Sage.

Hogan, R., & Kaiser, R. B. (2005). What we know about leadership. *Review of General Psychology, 9*(2), 169-180.

Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1997). *The road to open and healthy schools: A handbook for change.* California: Corwin.

Huang, J., Sang, G., & He, W. (2023). Motivation to teach and preparedness for teaching among preservice teachers in China: The effect of conscientiousness and constructivist teaching beliefs. *Frontiers in Psychology, 14*, 46-66.

Hur, Y. (2018). Testing Herzberg's two-factor theory of motivation in the public sector: Is it applicable to public managers?. *Public Organization Review, 18*, 329-343.

Ibrahim, R. M. (2023). Investigating preservice teachers' self-efficacy and motivation to teach English language learners (ELLs). *International Journal of Modern Education Studies, 7*(1), 76-104.

Ibuot, U. P. (2020). Attitude components and their influence on communication. *African Journal for the Psychological Studies of Social Issues, 23*(2), 154-164.

International Encyclopedia of the Social Sciences. (t.y.). *Self-perception theory.* Retrieved from https://www.encyclopedia.com

İbiş, Y., & Çalışkan, Ö. (2021). Öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentilerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 50*(230), 423-444.

İhtiyaroğlu, N. (2017). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(2), 361-378.

İlgan, A., Aktan, O., & Akram, M. (2023). Measuring the relationship among professional development activities, teacher leadership, and life satisfaction. *Journal of Education and Educational Development, 10*(1), 26-49.

İlgar, Ş. (2004). Motivasyon aktiviteleri ve öğretmen. *HAYEF Journal of Education, 1*(2), 211-222.

İlter, İ., & Köksalan, B. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine olan tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(1), 48-66.

İlter, P. (2019). *Resmi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.

İpek, C., & Taşdemir, R. (2019). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel kültür ve motivasyon algıları (Nevşehir örneği). *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(16), 130-151.

İpek, H., & Kanatlar, M. (2018). Factors affecting EFL teacher motivation. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 6*(2), 25-41.

Jain, V. (2014). 3D model of attitude. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences, 3*(3), 1-12.

James, C., Connolly, M., & Hawkins, M. (2020). Reconceptualising and redefining educational leadership practice. *International Journal of Leadership in Education, 23*(5), 618-635.

Jaqua, E., & Jaqua, T. (2021). Transactional leadership. *American Journal of Biomedical Science and Research, 14*(5), 399-400.

Jeong, Y. H., Healy, L. C., & McEwan, D. (2021). The application of goal-setting theory to goal-setting interventions in sport: A systematic review. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 16*, 474-499.

Jiang, S., Wang, J., Zhang, R., & Liu, O. (2023). Innovation climate for individual motivation and innovation performance: Is innovative behavior a missing link? *Journal of Innovation & Knowledge, 8*(4), 100440.

Johnson, A. P. (2014). Social learning theory or social cognitive learning theory. In *Education psychology: Theories of learning and human development.* Retrieved from https://www.academia.edu/8505394/SOCIAL_LEARNING_THEORY

Jud, J., Hirt, C. N., Rosenthal, A., & Karlen, Y. (2023). Teachers' motivation: Exploring the success expectancies, values, and costs of the promotion of self-regulated learning. *Teaching and Teacher Education, 127*, 104093.

Jugović, I. P., Maskalan, A., & Ivanec, T. P. (2022). Gender differences and motivation for the teaching profession: Why do men choose (not) to teach?. *Australian Journal of Teacher Education, 47*(9), 1-18.

Julka, D. L., & Marsh, K. L. (2000). Matching persuasive messages to experimentally induced needs. *Current Research in Social Psychology, 5*(21), 299-319.

Kahramanoğlu, R., Yokuş, E., Cücük, E., Vural, S., & Şiraz, F. (2018). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği (ÖMYTÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies, 13*, 11.

Kaiser, J. S. (1982). Teacher longevity: Motivation or burnout. *The Clearing House, 56*(1), 17-19.

Kajiyama, K. (2006). *The effects of gender on preservice teachers' motivation on teaching physical education*. Unpublished Doctoral Dissertation, California State University, San Bernardino.

Kalhotra, S. K. (2014). A study of teacher effectiveness in relation to attitude towards teaching profession. *International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR), 3*(4), 9-13.

Kapur, R. (t.y.). *Teacher motivation: A key factor for school improvement.* Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/333641946_Teacher_Motivation_A_Key_Factor_for_School_Improvement

Karabulut, C. (2022). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Route Educational & Social Science Journal, 9*(5), 422-434.

Karakuş, C., & Gül, D. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin incelenmesi: Küçükçekmece örneği. *Balkan & Near Eastern Journal of Social Sciences (BNEJSS), 9*(1), 132-138.

Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(17), 39-56.

Karayol, M., & Eroğlu, S. Y. (2020). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki etik ve mesleki motivasyon durumlarının incelenmesi: Muş ili örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(2), 655-664.

Kartubi, A. (2017). *The correlation between students' attitude towards English and their English proficiency of the eleventh grade students of SMA N 1 Pangkalan Lampam.* Unpublished Doctoral Dissertation, State Islamic University Raden Fatah, Faculty of Tarbiyah, Palembang.

Katkat, D. (2014). The leadership abilities of the teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116*, 3880-3885.

Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly, 24*(2), 163-204.

Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations.* New Jersey: Wiley.

Kauffman, D. F., Soylu, M. Y., & Duke, B. (2011). Validation of the motivation to teach scale. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(40), 279-290.

Kaya Saylam, D., & Asma, M. B. (2022). Investigation of the relationship between teaching motivation and motivational persistence of pre-service physical education and sports teacher. *Avrasya Spor Bilimleri ve Eğitim Dergisi, 4*(1), 1-17.

Kaya, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum düzeyi ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Kaya, E. (2019). Investigation of teacher candidates' competence perception and attitude towards teaching. *Asian Journal of Education and Training, 5*(4), 531–537.

Kayral, İ. H. (2015). Öz liderlik becerilerinin, sağlık çalışanlarının iş tatminleri ve iş performanslarına etkisi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi, 18*(2), 143-159.

Kemunto, M. E., Adhiambo, R. P., & Joseph, B. (2018). Is marital status a predictor of job satisfaction of public secondary school teachers?. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences, 8*, 51-58.

Keskin, D. O. Y., & Bayram, L. (2020). A study on the job satisfaction of physical education teachers according to different variables. *Asian Journal of Education and Training, 6*(1), 105-109.

Keskin, S., & Beldag, A. (2022). Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler ve Değerler Eğitimi Dergisi, 3*(1), 75-98.

Kesti, R., & Töre, E. (2023). Öğretmen liderliği ile öğretmenlerin okul imajı algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 21*(3), 1514-1539.

Khamari, J., & Guru, N. (2013). Relationship of attitude and achievement of secondary school students. *IOSR Journal of Research & Method in Education, 1*(3), 50-54.

Khan, F., & Abdurrehman. (2020). Impact of gender and locality differences upon professional attitude of physical education professionals. *Global Physical Education & Sports Sciences Review, 3*(1), 21-26.

Khan, Z. A., Nawaz, A., & Khan, I. (2016). Leadership theories and styles: A literature review. *Journal of Resources Development and Management, 16*, 1-7.

Kılıç, R., & Çoban, M. (2015). Herzberg'in motivasyon teorisi ile liderlik tipleri arasındaki ilişki: Bankacılık sektöründe bir uygulama. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 13*(1), 365-380.

Kılınç, A. Ç., & Recepoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 3*(2), 175-215.

Kırçı, Z. (2007). *Motivasyon unsuru olarak kariyer geliştirme ve bir uygulama.* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Kim, J. (2013). *Trophies, plaques, and rewards: An application of cognitive evaluation theory to volunteer motivation*. Unpublished Doctoral Dissertation, Virginia Commonwealth University Department of Public Policy and Management, Richmond.

Kiralp, F. S. S., & Bolkan, A. (2016). Relationship between candidate teachers' attitude towards teaching profession and their life satisfaction levels. *The Anthropologist, 23*(1-2), 11-20.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741-756.

Klassen, R. M., Usher, E. L., & Bong, M. (2010). Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741–756.

Ko, J., & Sammons, P. (2013). *Effective teaching: A review of research and evidence.* Reading: CfBT.

Koçak, S., & Özdemir, M. (2019). Kolektif öğretmen yeterliğinin dört çerçeve liderlik modeli perspektifinden değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 45*(203), 347-365.

Korkmaz, G., & Sadık, F. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarının sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*(1), 121-138.

Korkmaz, I., & Mamak, H. (2022). Examination of competence and leadership change of physical education and sport teacher candidates according to the pedagogical formation education model. *Journal of ROL Sport Sciences, 3*(1), 27-39.

Koutroubas, V., & Galanakis, M. (2022). Bandura's social learning theory and its importance in the organizational psychology context. *Psychology, 12*(6), 315-322.

Kruglanski, A. W., Jasko, K., Milyavsky, M., Chernikova, M., Webber, D., Pierro, A., & Di Santo, D. (2018). Cognitive consistency theory in social psychology: A paradigm reconsidered. *Psychological Inquiry, 29*(2), 45-59.

Kubiatko, M., & Arık, R. S. (2014). Comparison of the effects of gender variable on attitudes towards the teaching profession by random and fixed effects model: Meta-analysis. *Educational Process: International Journal, 3*, 52-64.

Kula, S. S. (2022). The predictive relationship between pre-service teachers' self-efficacy belief, attitudes towards teaching profession and teaching motivation. *International Journal of Contemporary Educational Research, 9*(4), 705–717.

Kumar, A. (2020). Investigation into motivation: Significance, types and theories. *EPRA International Journal of Economics, Business and Management Studies, 7*(5), 44.

Kumbasar, Ç. Ş. (2022). *İlkokul, ortaokul ve liselerde öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşlerin belirlenmesi: Bursa ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Kurose, C. (2013). *Motivation, behavior, and performance in the workplace: Insights for student success in higher education.* Washington: George Washington University.

Kurt, T. (2016). Öğretmen liderliğini açıklamaya yönelik bir model: Dağıtımcı liderlik, örgütsel öğrenme ve öğretmenlerin öz yeterlik algısının öğretmen liderliğine etkisi. *Eğitim ve Bilim, 41*(183), 145-166.

Kuyumcu, E., & Kaya, H. İ. (2020). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleklerine yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *E-Kafkas Journal of Educational Research, 7*(3), 333-366.

Küçüksüleymanoğlu, R., & Çelik, N. (2014). Ortaöğretim kurumları yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Zeitschrift für die Welt der Türken, 6*(3), 122-136.

Kürkçü, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları, akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

Kwon, S. (2023). The classification of research models and the development of tested models. *Korean Educational Research Association, 37*(1), 21-45.

Lai, A. (2011). Transformational-transactional leadership theory. *AHS Capstone Projects Paper, 17*, 1-33.

Lăzăroiu, G., Ionescu, L., Andronie, M., & Dijmărescu, I. (2020). The application of Herzberg's two-factor theory of motivation to job satisfaction in healthcare. *Frontiers in Psychology, 11*, 611998.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior, 45*(1), 79–122.

Lohela-Karlsson, M., Jensen, I., & Björklund, C. (2022). Do attitudes towards work or work motivation affect productivity loss among academic employees?. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(2), 934.

Lovegrove, H., & Fairley, S. (2016). Using equity theory to understand non-host city residents' perceptions of a mega-event. *Journal of Sport & Tourism, 21*(1), 1–14.

Lucia, H., & Mária, Ď. (2021). Socio-demographic factors and the level of teachers' motivation in Slovak national schools in Hungary. *Интеграция образования, 25*(3), 387-400.

Luo, X., Alias, B. S., & Adnan, N. H. (2024). Exploring the interplay between teacher leadership and self-efficacy: A systematic literature review (2013–2024). *Education Sciences, 14*(9), 990.

Lwin, H., & Lwan, W. K. (2019). A study on teacher effectiveness in relation to attitude towards teaching profession. *Research Journal of 26th Anniversary of Sagaing University of Education, 2*, 267-279.

Macit, M. (2003). Leadership and Bass transactional and transformational leadership theory. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 3*(5), 86-114.

Maddux, J. E., & Kleiman, E. M. (2016). Self-efficacy: A foundational concept for positive clinical psychology. In *The wiley handbook of positive clinical psychology* (pp. 89-101). New York: Sage.

Mallard, J. (2010). Engaging students in social judgment theory. *Communication Teacher, 24*(4), 197-202.

Mammadzada, M. (2021). The role of leadership in teachers' self-efficacy. In V. Lubkina, S. Usca & A. Zvaigzne (Eds.), *Society, integration, education* (pp. 348-359). Rezekne: Rezekne.

Margolis, J., & Deuel, A. (2009). Teacher leaders in action: Motivation, morality, and money. *Leadership and Policy in Schools, 8*, 264-286.

Maritim, D. K. (2016). The influence of positive reinforcement on employee motivation at the Nakuru country government. *IOSR Journal of Business Management, 18*(9), 16-19.

Mascia, D., Dello Russo, S., & Morandi, F. (2014). Exploring professionals' motivation to lead: A cross-level study in the healthcare sector. *The International Journal of Human Resource Management, 26*(12), 1622–1644.

Masood, H., & Budworth, M. H. (2023). *Decoding working parents' leadership behaviors at work.* Retrieved from https://www.humanrelationsjournal.org/wp-content/uploads/2023/04/Abstract-HR_Masood.pdf

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*(3), 227–238.

Mathews, I. G. (2005). Self-efficacy: A review. *ABAC Journal, 25*, 48-52.

McCormick, M., Tanguma, J., & López-Forment, A. S. (2002). Extending self-efficacy theory to leadership: A review and empirical test. *The Journal of Leadership Education, 1*, 34-49.

McInerney, D. M. (2019). Motivation. *Educational Psychology, 39*(4), 427–429.

McKinney, P. A. (2000). *A study to assess the relationships among student achievement, teacher motivation, and incentive pay*. Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg.

McLennan, N., & Thompson, J. (2015). *Quality physical education (QPE): Guidelines for policy makers*. Paris: UNESCO.

Memişoğlu, S. P., & Çakır, M. (2015). Öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 10*(15), 48-52.

Merdassa, A. (2013). Assessment of the attitude of prospective teachers enrolled in postgraduate diploma in teaching: The case of Wollega University. *Science, Technology and Arts Research Journal, 1*, 65-73.

Mertler, C. A. (2019). Quantitative methodology in adolescent research. In *The encyclopedia of child and adolescent development* (pp. 1-14). New York: Sage.

Metin, M. (2011). The examinations of teachers' attitude towards performance assessment with respect to the different variables. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies, 3*(3), 269-284.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Temel eğitime destek projesi "öğretmen eğitimi bileşeni" öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. https://oygm.meb.gov.tr/MEB_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel__YETERLYKLERi_onaylanan.pdf sayfasından erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.* https://oygm.meb.gov.tr/MEB_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel__YETERLYKLERi_onaylanan.pdf sayfasından erişilmiştir.

Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). *1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu.* https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc056/kanuntbmmc056/kanuntbmmc05601739.pdf sayfasından erişilmiştir.

Mirze, F., & Yılmaz, A. (2022). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(2), 723-737.

Mitsakis, M., & Galanakis, M. (2022). An empirical examination of Herzberg's theory in the 21st-century workplace. *Psychology, 13*(2), 264–272.

Mohebi, L., & Bailey, F. (2020). Exploring Bem's self-perception theory in educational context. *Encyclopaideia, 24*(58), 1.

Moore, L. L., Grabsch, D. K., & Rotter, C. (2010). Using achievement motivation theory to explain student participation in a residential leadership learning community. *Journal of Leadership Education, 9*(2), 22-34.

Morris, L. S., Grehl, M. M., Rutter, S. B., Mehta, M., & Westwater, M. L. (2022). On what motivates us: A detailed review of intrinsic vs. extrinsic motivation. *Psychological Medicine, 52*(10), 1801–1816.

Mousapour, N. (2004). The concept of teaching and its essential questions. *Strides in Development of Medical Education, 1*(1), 48-56.

Mumford, M. D., Marks, M. A., Connelly, M. S., Zaccaro, S. J., & Reiter-Palmon, R. (2000). Development of leadership skills: Experience and timing. *The Leadership Quarterly, 11*(1), 87-114.

Murathan, T., & Özdemir, K. (2017). Investigation of the attitudes of physical education teacher candidates toward teaching profession and sense of competence in terms of some variables. *Journal of Education and Learning, 6*(4), 229-238.

Musa, A. A., & Bichi, A. A. (2015). Assessment of prospective teachers' attitudes towards teaching profession: The case of Northwest University, Kano-Nigeria. *Journal of Research & Method in Education, 5*(3), 122-136.

Muzikante, I., & Reņģe, V. (2011). Attitude function as a moderator in values-attitudes-behavior relations. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 30*, 1003-1008.

Nabavi, R. T., & Bijandi, M. (2012). Bandura's social learning theory & social cognitive learning theory. *Theory of Developmental Psychology, 1*(1), 1-24.

Narayana, C. M. (2024). The importance of physical education in schools. *International Journal of Creative Research Thoughts, 12*(7), 1-3.

Nasreen, S., & Shah, M. (2021). Effect of selected demographic variables on teacher motivation in secondary schools of Lahore, Pakistan. *Pakistan Journal of Educational Research, 4*(4), 290-303.

National Association for Sport and Physical Education. (2007). *What constitutes a highly qualified physical education teacher* [Position statement]. Retrieved from https://www.shapeamerica.org/Common/Uploaded%20files/document_manager/advocacy/position-statements/What-Constitutes-a-High-Quality-Physical-Education-Teacher.pdf

Nazlı Savtekin, G. (2023). *Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının sosyal öz yeterlikleri ile liderlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sakarya.

Nguyen, D. H. (2016). Student success through leadership self-efficacy: A comparison of international and domestic students. *Journal of International Students, 6*(4), 145-166.

Njiru, L. M. (2014). Job satisfaction and motivation among teachers of Kiharu District in Kenya. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 5*(5), 135-152.

Nor, M. F., Eliyana, A., & Sridadi, A. R. (2023). Systematic literature review: The importance of work motivation to employee performance. *Jurnal Pamator: Jurnal Ilmiah Universitas Trunojoyo*, 16(1), 1-10.

Northouse, P. G. (2019). *Leadership: Theory and practice.* New York: Sage.

Norvilitis, J. M., Reid, H. M., & O'Quin, K. (2022). Amotivation: A key predictor of college GPA, college match, and first-year retention. *International Journal of Educational Psychology, 11*(3), 314-338.

Nugroho, A. D., & Wahjoedi, T. (2023). The influence of work attitude, work communication, and work environment on employee performance. *International Journal of Science and Research Archive, 9*(1), 670-678.

O'Leary, E. (2000). *Minute guide to leadership.* New York: Alpha.

Olufemi, T. D. (2012). Theories of attitudes. In *Psychology of attitudes* (pp. 61-78). New York: Sage.

OpenStax. (2019). *Organizational behavior.* Retrieved from https://assets.openstax.org/oscms-prodcms/media/documents/OrganizationalBehavior-OP_TtwWIeQ.pdf

Orhan, E. E. & Ok, A. (2014). Öğretmenlik programlarını kimler tercih ediyor? Adayların giriş özellikleri ve öğretmenliğe yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(4), 75-92.

Osafo, E., Paros, A., & Yawson, R. (2021). Valence–instrumentality–expectancy model of motivation as an alternative model for examining ethical leadership behaviors. *SAGE Open, 11,* 25-45.

Osemeke, M., & Adegboyega, S. (2017). Critical review and comparison between Maslow, Herzberg, and McClelland's theory of needs. *Funai Journal of Accounting, Business, and Finance, 1*(1), 161-173.

Osman, D. J., & Warner, J. R. (2020). Measuring teacher motivation: The missing link between professional development and practice. *Teaching and Teacher Education, 92,* 103064.

Ozan, C., & Bektaş, F. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri (Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 15*(1), 51-66.

Önal, A. (2024). Okul ikliminin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki motivasyon ve mesleki doyum düzeylerine etkisi. *The Online Journal of Recreation and Sports, 13*(3), 238-249.

Özcan, M., Şengül, M., Çelik, M., & Eranıl, A. K. (2017). Türkçe öğretmenlerinin öz liderlik düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies, 122*(14), 317-332.

Özçiçek, S. (2015). *Tükenmişlik ve motivasyon faktörleri arasındaki ilişki: Adıyaman'da çalışan öğretmenler üzerinde bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özdemir, Y., Buyruk, H., & Güngör, S. (2018). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 548-571.

Özgenel, M., & Deniz, A. (2020). Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ile akademik güdülenme ve akademik öz yeterlik arasındaki ilişki: Öğretmen adayları üzerine bir inceleme. *Üniversite Araştırmaları Dergisi, 3*(3), 131-146.

Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi: SDÜ örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(2), 29-48.

Özmen, S., & Uz, E. (2023). Öğretmenlerin liderlik davranışlarının demografik özelliklerine göre tespit edilmesi. *Çağdaş Uygulamalı Bilimler Dergisi, 1*(1), 64-73.

Paglis, L. L., & Green, S. G. (2002). Leadership self-efficacy and managers' motivation for leading change. *Journal of Organizational Behavior, 23*(2), 215-235.

Pardee, R. L. (1990). *Motivation theories of Maslow, Herzberg, McGregor & McClelland: A literature review of selected theories dealing with job satisfaction and motivation*. Washington: ERIC.

Pekmezi, D., Jennings, E., & Marcus, B. H. (2009). Evaluating and enhancing self-efficacy for physical activity. *ACSM's Health & Fitness Journal, 13*(2), 16-21.

Pikić Jugović, I., Maskalan, A., & Pavin Ivanec, T. (2022). Gender differences and motivation for the teaching profession: Why do men choose (not) to teach? *Australian Journal of Teacher Education, 47*(9), 145-152.

Pilipshen, A. G., & Abramovich, S. (2023, August). *The utility of Alderfer's ERG theory of motivation for measuring adult learner motivations in informal learning environments.* Paper presented at the Proceedings of the 17th International Conference of the Learning Sciences - ICLS 2023, Seul.

Polat, M. (2023). Pre-service teachers' multidimensional leadership orientations: A PLS-SEM modeling. *Online Submission, 4*(1), 131-149.

Qin, T. Y., Rashid, Z., Ibrahim, Z., Jasmine, S., Shing, N. K., Menon, S., & Abdelaziz, N. (2017). Teachers' background factors and its relation to motivation. *Malaysian Online Journal of Educational Management, 3*(2), 48-52.

Qurbanova, A. (2022). *Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasında ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Radmard, S., & Soysal, Y. (2021). Öğretmen adaylarının "öğretmen adayı" ve "öğretmen eğitimcisi" kavramlarına yönelik metaforik imgelemlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 11*(2), 367-384.

Rajagopalan, I. (2019). Concept of teaching. *Shanlax International Journal of Education, 7*(2), 5-8.

Ramachandran, V., Pal, M., Jain, S., Shekar, S., & Sharma, J. (2005). *Teacher motivation in India*. Retrieved from https://www.academia.edu/115007805/Teacher_motivation_in_India

Rani, R., & Lenka, S. K. (2012). Motivation and work motivation: Concepts, theories & researches. *International Journal of Research in IT and Management, 2*(8), 14-22.

Rasdi, N. N., Rusli, A. N., Zainal Abidin, N. A., & Manssor, N. A. (2024). Motivation to study from home: Balancing Alderfer's theory. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *14*(5), 123-135.

Ratanasiripong, N. T., & Chai, K. T. (2013). A concept analysis of attitude toward getting vaccinated against human papillomavirus. *Nursing Research and Practice, 2013*(1), 373805.

Recepoğlu, S., & Recepoğlu, E. (2019). Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *35*(4), 799-814.

Reeve, J., & Su, Y.-L. (2014). Teacher motivation. In M. Gagné (Ed.), *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory* (pp. 123-140). Oxford: Oxford University.

Rhee, H. (2019). Comparison of process theories to content theories in motivating workforces. *International Journal of Human Resource Studies, 9*, 267-274.

Richardson, E. (2014). *Teacher motivation in low-income contexts: An actionable framework for intervention.* Retrieved from https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=en&cId=593&aid=876

Ridolfi, D. R., & Crowther, J. H. (2013). The link between women's body image disturbances and body-focused cancer screening behaviors: A critical review of the literature and a new integrated model for women. *Body Image, 10*(2), 149-162.

Riley, G. (2016). The role of self-determination theory and cognitive evaluation theory in home education. *Cogent Education, 3*(1), 1163651.

Royle, M. T., & Hall, A. T. (2012). The relationship between McClelland's theory of needs, feeling individually accountable, and informal accountability for others. *International Journal of Management and Marketing Research, 5*(1), 21-42.

Russo, J. E., & Chaxel, A.-S. (2017). Cognitive consistency theories. In D. S. Dunn (Ed.), *Oxford bibliographies in psychology* (pp. 145-152). Oxford: Oxford University.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54–67.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist, 55*(1), 68–78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Cognitive evaluation theory, part I. The effects of rewards, feedback, and other external events on intrinsic motivation. In *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* (pp. 123-157). New York: Guilford.

Ryan, R. M., Rigby, C. S., & Przybylski, A. K. (2006). The motivational pull of video games: A self-determination theory approach. *Motivation and Emotion, 30*, 344-360.

Sağlam, D. A. Ç. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 59-69.

Sarup, G., Suchner, R. W., & Gaylord, G. (1991). Contrast effects and attitude change: A test of the two-stage hypothesis of social judgment theory. *Social Psychology Quarterly, 54*(4), 364–372.

Satıcı, M. (2018). *Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Savtekin, G. N. (2023). *Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının sosyal öz yeterlikleri ile liderlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sakarya.

Saw, H. K. (2022). A study of the attitude of the male and female school teachers towards teaching profession. *IJAR, 8*(11), 270-272.

Saygınar, M. S. (2006). *Hava sınıf okulları ve teknik eğitim merkezi komutanlığında görev yapan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Scandura, T. A. (2021). Organizational behavior. In *Essentials of organizational behavior: An evidence-based approach* (pp. 72-74). New York: Sage.

Schnitzius, M., Kirch, A., Mess, F., & Spengler, S. (2019). Inside out: A scoping review on the physical education teacher's personality. *Frontiers in psychology, 10*, 2510.

Schoenfeld, W. N. (1995). "Reinforcement" in behavior theory. *The Behavior Analyst, 18*, 173-185.

Schulz, S., & Steyn, T. (2003). Educators' motivation: Differences related to gender, age, and experience. *Acta Academica, 35*(3), 138-160.

Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist, 19*, 48-58.

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology, 60*, 101832.

Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2012). Social cognitive theory and motivation. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 45-52). Oxford: Oxford University.

Seker, S. E. (2015). Motivasyon teorisi (Motivation theory). *YBS Ansiklopedi, 2*(1), 22-26.

Semerci, D. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Serdar, E., Demirel, D. H., & Demirel, M. (2018). Determination of attitudes of physical education teacher candidates towards profession: Beden eğitimi öğretmeni adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Journal of Human Sciences, 15*(4), 2190-2197.

Sethia, B. (2013). In praise of idealism in healthcare. *Journal of the Royal Society of Medicine*, *106*(9), 344-345.

Shaheen, S. S. (2014). Attitude towards teaching profession: A comparative study among trainee teachers and teachers working in secondary schools in Aligarh Muslim University. *European Academic Research, 2*(7), 9858-9870.

Sharbain, I. H. A., & Tan, K. (2013). Gender differences in primary English language teachers' attitudes towards the teaching profession. *Wudpecker Journal of Educational Research, 2*(5), 71-77.

Sharma, P., & Kumar, M. (2018). A study of theories of motivation in the industries workers. *International Journal of Research and Analytical Reviews Research, 5*(1), 2348-1269.

Shouxin, L. (2024). Correlational research. In *The ECPH encyclopedia of psychology* (pp. 45-66). Singapore: Springer.

Siddiqui, K. A., Chachar, Z. A., Zafar, Z., Dool, M. A., & Kumar, A. (2021). Perceptions of teachers about teacher leadership: A systematic literature review. *MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices*, *11*(2), 236-251.

Simkus, J. (2022). Convenience sampling: Definition, method and examples. *Retrieved Oktober*, *6*, 2022.

Sinanoğlu, Ü. (2019). *Kişilik özellikleri ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişki: Eğitim fakültesi öğrencileri üzerine bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Gazimağusa.

Sinclair, C., Dowson, M. N., & McInerney, D. M. (2006). Motivations to teach: Psychometric perspectives across the first semester of teacher education. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education, 108*, 1132-1154.

Sireesha, S. A., & Reddy, M. S. (2015). A study of attitude of Telugu language teachers towards teaching profession with experience and annual income. *Indian Journal of Applied Research*, *4*(5), 241-244.

Smela, P., Pacesova, P., Antala, B., Cekanova, I., & Fucik, H. (2019). Achievement motivation of physical education teachers. *Sport Mont, 17*(3), 67-71.

Sodergren, C. D. C., Kettler, T., Sulak, T. N., & Payne, A. M. (2023). Teacher self-efficacy, innovativeness, and preparation to teach cross-curriculum skills. *International Journal of Contemporary Educational Research, 10*(1), 197–209.

Soibamcha, E., & Pandey, N. (2016). Attitude of teachers towards teaching profession. *Journal of Research in Humanities and Social Science, 4*(6), 103-105.

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies, 36*(1), 3-34.

Steers, R. M., Mowday, R. T., & Shapiro, D. L. (2004). Introduction to special topic forum: The future of work motivation theory. *Academy of Management Review, 29*(3), 379-387.

Stefanovska, L., & Ristova, E. (2011, May). *Innovative employee reward methods use and its linkage with employee motivation and performance.* Paper presented at the International Conference for Entrepreneurship, Innovation and Regional Development (ICEIRD 2011), Macedonia, Greece.

Stidder, G. (2023). *Teaching physical education: Contemporary issues for teachers, educators and students*. London: Routledge.

Strenáčiková, M., Vašašová, Z., & Gurgová, B. Ž. (2021, November). *Exemplary leadership in primary and secondary school teachers in Slovakia in relation to the gender and marital status.* Paper presented at the ICERI2021 Proceedings (pp. 3096-3102), Seville.

Suárez-Mesa, A. M., & Gómez, R. L. (2024). Does teachers' motivation have an impact on students' scientific literacy and motivation? An empirical study in Colombia with data from PISA 2015. *Large-Scale Assessments in Education, 12*(1), 1-15.

Suh, W., & Ahn, S. (2022). Development and validation of a scale measuring student attitudes toward artificial intelligence. *Sage Open, 12*(2), 21582440221100463.

Sunay, H. (1998). Spor eğitim alt yapısında beden eğitimi öğretmeni ve antrenörün önemi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 3*(2), 43-50.

Svenningsson, J., Höst, G., Hultén, M., & Hallström, J. (2022). Students' attitudes toward technology: Exploring the relationship among affective, cognitive, and behavioral components of the attitude construct. *International Journal of Technology and Design Education, 32*(3), 1531-1551.

Swank, O. H. (2006). *The self-perception theory versus a dynamic learning model.* Retrieved from https://repub.eur.nl/pub/8075/

Swann, C., Rosenbaum, S., Lawrence, A., Vella, S. A., McEwan, D., & Ekkekakis, P. (2020). Updating goal-setting theory in physical activity promotion: A critical conceptual review. *Health Psychology Review, 15*, 34-50.

Şahin-Sak, İ. T., Sak, R., & Tuncer, N. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science, 12*(2), 819-841.

Şen, E., Ateşoğlu, H., & Akdoğan, S. (2017). Okul yöneticilerinin liderlik davranışları, performans uygulamaları ve kurumsallaşmaya ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi, 9*(3), 572-593.

Şencan, A. G. M. N. M., İbicioğlu, P. D. H., & Karabekir, Y. D. D. M. (2015). Kadın yöneticilerin liderlik özelliklerinin incelenmesi: Türkiye'deki kadın rektörler üzerine bir içerik analizi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 20*(1), 241-259.

Şengül Bircan, T. (2019). Pedagojik formasyon eğitimi alan tarih öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kastamonu Education Journal, 27*(2), 589-598.

Tanel, R., Şengören, S. K., & Tanel, Z. (2007). Fizik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(22), 1-9.

Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, *99*(4), 747.

Teksöz, H. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Thant, Z. M., & Chang, Y. (2020). Determinants of public employee job satisfaction in Myanmar: Focus on Herzberg's two-factor theory. *Public Organization Review, 21*, 157-175.

Thomas, K. C. (1984). The construction of a measure of stereotypes. *Research in Education, 31*(1), 83-90.

Tiwari, A. S. (t.y.). *Attitude and attitude change.* Retrieved from https://www.egyankosh.ac.in/bitstream/123456789/72634/1/Unit-7.pdf

Tng, C. S. (2009, January). *An educational leadership framework based on traditional and contemporary leadership theories.* Paper presented at the E-Leader Kuala Lumpur, (s. 1-7), Kuala Lumpur.

Tosun, F. C., & Şimşek, M. (2018). Candidate teacher education program confusion in Turkey. *European Journal of Educational Research, 7*, 407-419.

Trepte, S. (2008). Consistency theories. In W. Donsbach (Ed.), *The international encyclopedia of communication* (Vol. 3, pp. 928–932). New York: Blackwell.

Trivedi, A. J., & Mehta, A. (2019). Maslow's hierarchy of needs-theory of human motivation. *International Journal of Research in All Subjects in Multi Languages, 7*(6), 38-41.

Triyanto, R. D. H., & Handayani, R. (2016). Teacher motivation based on gender, tenure, and level of education. *The New Educational Review, 45*(3), 199-209.

Troussas, C., Krouska, A., & Virvou, M. (2017, August). *Reinforcement theory combined with a badge system to foster students' performance in e-learning environments.* Paper presented at the 8th International Conference on Information, Intelligence, Systems & Applications (IISA) (pp. 1-6). Lurnaka: IEEE.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805.

Türkeli, A., Hazar, Z., Demir, G. T., & Namlı, S. (2017). Beden eğitimi ve spor alanında pedagojik formasyon alan öğrencilerin öğretmen özyeterlikleri ile mesleğe yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 4*(3), 1-11.

Uçar, R., & İpek, C. (2019). The relationship between high school teachers' perceptions of organizational culture and motivation. *Journal of Education and Training Studies, 7*(7), 102-116.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2023). *Global report on teachers: The gender gap in the teaching profession*. Paris: UNESCO.

Urhahne, D., & Wijnia, L. (2023). Theories of motivation in education: An integrative framework. *Educational Psychology Review*, *35*(2), 45.

Urhan, F. (2018). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etki eden değişkenlerin analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Usher, E. L., & Morris, D. B. (2012). Academic motivation. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning* (pp. 36-40). New York: Springer.

Ustaahmetoğlu, E. (2013). Tutumlar. B. Candan (Ed.), *Tüketici davranışları* içinde (1. Baskı, 7. Bölüm). Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Utomo, H. B. (2018). Teacher motivation behavior: The importance of personal expectations, need satisfaction, and work climate. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education, 2*(2), 333-342.

Ülkü, T. (2023). Motivasyona güncel bakış: Öz-belirleme teorisi. F. Bal & O. E. Ufacık (Eds.), *Yönetim & organizasyon alanında seçme yazılar* (s. 47-70). Ankara: Özgür.

Ünaldı, G. (2022). Examination of attitudes of physical education and classroom teacher candidates towards the teaching profession: The case of Artvin. *International Journal of Holistic Health, Sports and Recreation, 1*(1), 50-58.

Ünlü, H., & Aydos, L. (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlilikleri üzerine bir derleme. *Milli Eğitim Dergisi*, *40*(187), 172-192.

Ünsar, A. S., İnan, A., & Yürük, P. (2010). Çalışma hayatında motivasyon ve kişiyi motive eden faktörler: Bir alan araştırması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(1), 248-262.

Üzüm, H., Yalçın, H. B., Biçer, B., Yüktaşır, B., & Yıldırım, Y. (2015). Beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleklerine karşı tutumları. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 20*(1-4), 1-10.

Vaidis, D. C., & Bran, A. (2020). Cognitive dissonance theory. In *Oxford bibliographies.* New York: Oxford University.

Vargas-Sánchez, A., Plaza-Mejía, M. Á., & Porras-Bueno, N. (2016). Attitude. In J. Jafari & H. Xiao (Eds.), *Encyclopedia of tourism* (pp. 122-136). Cham: Springer.

Vatansever Bayraktar, H., & Akın, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Avrasya Bilimler Akademisi Sosyal Bilimler Dergisi, 24*, 32-38.

Verawati, D. M., & Hartono, B. (2020). Effective leadership: From the perspective of trait theory and behavior theory. *Jurnal REKOMEN (Riset Ekonomi Manajemen), 4*(1), 13-23.

Vo, T. T. D., Tuliao, K. V., & Chen, C. W. (2022). Work motivation: The roles of individual needs and social conditions. *Behavioral Sciences, 12*(2), 49.

Vogel, T., & Wanke, M. (2016). *Attitudes and attitude change* (2nd Ed.). New York: Psychology.

Walls, E. (2019). The value of situational leadership. *Community Practitioner: The Journal of the Community Practitioners' & Health Visitors' Association, 92*(2), 31-33.

Wanakacha, C. K., Aloka, P. J., & Nyaswa, P. (2018). Gender differences in motivation and teacher performance in core functions in Kenyan secondary schools. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 7*, 89-95.

Wang, X. (2020). Attitude functions. In *The international encyclopedia of media psychology* (pp. 1-7). New York: Sage.

Waring, A. (2015). Managerial and non-technical factors in the development of human-created disasters: A review and research agenda. *Safety Science, 79*, 254-267.

Wartenberg, G., Aldrup, K., Grund, S., & Klusmann, U. (2023). Satisfied and high performing? A meta-analysis and systematic review of the correlates of teachers' job satisfaction. *Educational Psychology Review, 35*(4), 114.

Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction, 18*(5), 408-428.

Weiner, B. (2001). Heider, Fritz (1896–1988). In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 6650-6654). New York: Pergamon.

Weiner, B. (2015). Heider, Fritz (1896–1988). In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd Ed.) (pp. 750-754). New York: Elsevier.

Weiß, J. K., Bottling, M., & Kärner, T. (2023). Professional identification in the beginning of a teacher's career: A longitudinal study on identity formation and the basic psychological need for autonomy in VET teacher training. *Frontiers in Psychology, 14*, Article 1196473.

Welsh Joint Education Committee. (2015). *Business functions: Chapter 20.* Retrieved from https://resource.download.wjec.co.uk/vtc/2015-16/WJEC-15-16_06/pdf/eng/business-functions/chapter20.pdf

Winkler, I. (2010). *Contemporary leadership theories: Enhancing the understanding of the complexity, subjectivity and dynamic of leadership.* New York: Springer.

Wiyono, B. B. (2016). Comparation of teachers' work motivation based on gender, age, education level, work duration, rank, and school level. *Journal of Education and Social Sciences, 3*(2), 61-66.

Wright, E. C., & Riskind, J. H. (2021). A cognitive dissonance perspective on threats to self-concept in obsessive-compulsive disorder. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders, 28*, 100619.

Wright, P. L. (1991). Motivation in organizations. In M. Smith (Ed.), *Analysing organizational behaviour* (pp. 64-92). New York: Macmillan.

Wynn, S. R. (2003). Trait theory. *Educational Administration Quarterly, 39*, 95-134.

Yagin, F. H., Pinar, A., & de Sousa Fernandes, M. S. (2024). Statistical effect sizes in sports science. *Journal of Exercise Science & Physical Activity Reviews, 2*(1), 164–171.

Yalçıntaş, M., & Eren, F. (2017). Hizmetkar liderlik ile iş tatmini arasındaki ilişki: Bir havayolu şirketi örneği. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi, 3,* 851-864.

Yang, C.-L., Hwang, M., & Chen, Y.-C. (2011). An empirical study of the existence, relatedness, and growth (ERG) theory in consumer's selection of mobile value-added services. *African Journal of Business Management, 5*, 36-38.

Yarım, M. A., & Ada, Ş. (2021). Cinsiyetin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisinin incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi, 5*(2), 103-116.

Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Education Journal, 17*(1), 33-46.

Yenilmez, K., & Çemrek, F. (2008). Teaching motivation of the students in secondary teacher training schools in Turkey. *International Journal of Environmental and Science Education, 3*(2), 82-88.

Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(45), 88-104.

Yıldırım, A., Özkul, R. F., Kaplan, N., & Ertek, M. Y. (2024). Psikolojik dayanıklılık ve iş tatmini ilişkisinde içsel motivasyonun aracı rolü: Öğretmenler üzerine bir araştırma. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 17*(4), 780-794.

Yiğit, Y., Doğan, S., & Uğurlu, C. (2016). Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 2*(2), 93-105.

Yiğitel, S. (2014). *Öğretmen ve akademisyenlerin algıladıkları liderlik tarzları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research, 74*(3), 255-316.

Yukl, G. A. (2013). *Leadership in organizations.* Boston: Pearson.

Yusoff, W. F. W., Kian, T. S., & Idris, M. T. M. (2013). Herzberg's two factors theory on work motivation: Does it work for today's environment? *Global Journal of Commerce and Management, 2*(5), 18-22.

Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. (2023). *2022-2023 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri: Tablo 106. Öğrenim düzeyleri ve birimlere göre öğrenci sayıları, 2022-2023.* https://istatistik.yok.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

Zboja, J. J., Jackson, R. W., & Grimes-Rose, M. (2020). An expectancy theory perspective of volunteerism: The roles of powerlessness, attitude toward charitable organizations, and attitude toward helping others. *International Review on Public and Nonprofit Marketing, 17*(4), 493-507.

Zenger, J., & Folkman, J. (2019). *Research: Women score higher than men in most leadership skills.* Retrieved from https://hbr.org/2019/06/research-women-score-higher-than-men-in-most-leadership-skills

Zengin, S., & Somoğlu, M. B. (2022). Spor bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin liderlik yönelimlerinin incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi, 5*(Özel Sayı 1), 483-502.

Zhang, X., Admiraal, W., & Saab, N. (2021). Teachers' motivation to participate in continuous professional development: Relationship with factors at the personal and school level. *Journal of Education for Teaching, 47*(5), 714-731.

Zhao, L. (2012). Investigation into motivation types and influences on motivation: The case of Chinese non-English majors. *English Language Teaching, 5*(3), 100-122.

Zhou, T. (2024). The role of pre-service physical education teachers in physical education–A bibliometric and systematic review. *Heliyon, 10*(7).

Zuo, L. (2023). Leadership. In N. Hou, J. A. Tan & G. Valdez Paez (Eds.), *Organizational behavior* (pp. 36-38). Cham: Springer.

EKLER

Ek 1. Etik Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 29.04.2022-E.351733

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-351733 29.04.2022
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı **Doktora Öğrencisi İrem TÜRKMEN'in, Doç.Dr.Ulviye BİLGİN'in** danışmanlığında yürüttüğü ***"Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Öz Yeterlik Profilleri: İlişkisel Bir Araştırma"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **19.04.2022** tarih ve **08** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2022 - 530

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Doç. Dr. Ulviye BİLGİN

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 2. MEB İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 10.08.2022-E.427464

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-17311665-044-427464 10.08.2022
Konu : Anketler (İrem TÜRKMEN)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 07.07.2022 tarihli ve 80287700-302.08.01- 408186 sayılı yazı.
b) 08.08.2022 tarihli ve E-49614598-605.01-54860074 sayılı yazı.

Enstitünüz Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN'in, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri: İlişkisel Bir Araştırma" isimli tez çalışması kapsamında Türkiye genelinde bulunan okullarda görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerine uygulama yapmasına izin verilmesine dair ilgi (a) yazınız Millî Eğitim Bakanlığına iletilmiş olup, alınan ilgi (b) cevabî yazı ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Fazlı POLAT
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgi (b) yazı ve ekleri (takım)

Evrak Tarih ve Sayısı: 10.08.2022-E.427464

Evrak Tarih ve Sayısı: 10.08.2022-E.427411

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Strateji Geliştirme Başkanlığı

Sayı : E-49614598-605.01-54860074 08.08.2022
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: a) Bakanlığımızın 21/01/2020 tarihli ve 2020/2 Nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.
b) Gazi Üniversitesi Rektörlüğü'nün 07/07/2022 tarihli ve E-17311665-044-408903 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazı ile Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi İrem TÜRKMEN'in "Beden Eğitimi Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Motivasyonlarının ve Tutumlarının Liderlik Öz Yeterliklerine Etkisi" konulu çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi yazı ve ekleri Bakanlığımız tarafından incelenmiştir.

Bakanlığımıza bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan, veri toplama araçlarının https://forms.gle/j3Ty5uYiCz5LaBrs5 ve http://meb.ai/Ui7cNBb adreslerinden online olarak uygulanmasına ilgi (a) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Mehmet Fatih LEBLEBİCİ
Bakan a.
Başkan

Ek:
1-Onaylı Veri Toplama Araçları (10 Sayfa)
2-Ayse Başvurusu (4 Sayfa)
3-Çalışma Takvimi (1 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
B Planı

Bilgi:
Gazi Üniversitesi Rektörlüğüne

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 3. Üniversite İzin Belgeleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.360363

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-17311665-044-360363 13.05.2022
Konu : Anketler (İrem TÜRKMEN)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 05.05.2022 tarihli ve 80287700-044- 354158 sayılı yazı.

Enstitünüz Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN'in, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapabilmesi için gerekli izinlerin alınmasına ilişkin ilgi yazınız uygulama yapılması planlanan kurumlara iletilmiş olup, alınan cevabî yazılar ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Bekir BULUÇ
Rektör Yardımcısı

Ek:Cevabî yazılar (30 adet)

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.360363

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.359926

T.C.
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Ek-1

Sayı : E-52519954-044-202941 12.05.2022
Konu : Anketler

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Emniyet Mh. Bogaziçi Sk. PK:06500 Besevler-Yenimahalle/ANKARA

İlgi : 06.05.2022 tarihli, E-17311665-044-354406 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde eğitim gören öğrencilere anket uygulama talebi ilgili yüksekokul müdürlüğünce uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Murat KAYRİ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.360363

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.05.2022-E.358862

T.C.
ARDAHAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Ek-2

Sayı : E-26331761-044-2200014192 11.05.2022
Konu : Anketler (İrem TÜRKMEN)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 06.05.2022 tarihli ve 17311665-044.08.01-E.354406 sayılı yazımız.

İlgi yazınıza istinaden Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu/ Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümlerinde eğitim gören öğrencilere uygulama yapma talebi Rektörlüğümüzce uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Mustafa YILDIZ
Rektör Yardımcısı

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. 1/1

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.360363

Evrak Tarih ve Sayısı: 10.05.2022-E.357624

T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Ek-3

Sayı : E-36763901-044-161508 10.05.2022
Konu : Anket Çalışma İzni

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 06.05.2022 tarih 354406 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN'in, "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemizde uygulama yapma isteği Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi arz ederim.

Prof. Dr. Bekir Süha PARLAKTAŞ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.360363

Evrak Tarih ve Sayısı: 09.05.2022-E.356075

T.C.
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Ek-4

Sayı : E-55447807-044-88765
Konu : Anketler (İrem TÜRKMEN)

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : 06.05.2022 tarihli ve 17311665-044.08.01-E.354406 sayılı yazımız.

Üniversiteniz doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN'in *"Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma"* konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerine uygulama yapma talebi Rektörlüğümüzce uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Güven ÖZDEM
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Dağıtım:

Gereği:
Gazi Üniversitesi Rektörlüğüne

Bilgi:
Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığına

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığı

Ek-5

Sayı : E-92236698-044-355053 09.05.2022
Konu : Anketler (İrem TÜRKMEN)

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 06.05.2022 tarihli, 354406 sayılı ve "Anketler (İrem TÜRKMEN)" konulu yazı (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi yazı konusu Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Öz yeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında Fakültemiz bünyesinde araştırma yapması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Latif AYDOS
Dekan

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.360363

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.05.2022-E.359505

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Ek-6

Sayı : E-93130991-000-2200096592 12.05.2022
Konu : Anketler (İrem TÜRKMEN)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : Gazi Üniversitesi Rektörlüğünün 06.05.2022 tarihli ve 17311665-044.08.01-E.354406 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bölümündeki öğrencilere uygulama yapma isteği uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Sedat MURAT
Rektör

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.360363

Evrak Tarih ve Sayısı: 10.05.2022-E.356584

T.C.
BAYBURT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Ek-7

Sayı : E-20852668-044-68587 10.05.2022
Konu : Anketler (İrem TÜRKMEN)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 06.05.2022 tarihli ve 354406 sayılı yazınız.

İlgi yazıya istinaden, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN, Doç.Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemizde uygulama yapma talebi uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Ali Savaş BÜLBÜL
Rektör Yardımcısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.360363

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.05.2022-E.359503

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Ek-8

Sayı : E-26867503-044-379841 12.05.2022
Konu : Anketler (İrem TÜRKMEN)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 06.05.2022 tarihli ve 354406 sayılı yazı

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN'in, Doç.Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında, Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümünde eğitim gören öğrencilerimizle kendi imkanları ile anket yapmasının uygun görüldüğü hakkında adı geçen Fakülte Dekanlığından alınan yazı ekte sunulmaktadır.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Mehmet BİLGİN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Yazı örneği (1 sayfa)

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.360363

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.05.2022-E.359503

İÜC Tarih ve Sayı: 11.05.2022-378828

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-73670021-044-378828 11.05.2022
Konu : Anketler (İrem TÜRKMEN)

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
(Genel Sekreterlik)

İlgi : 10.05.2022 tarihli ve E-26867503-044-376762 sayılı yazı

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN'in, Doç.Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında, Fakültemiz Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümünde eğitim gören öğrencilerimizle kendi imkanları ile anket yapması uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Bilge DONUK
Dekan

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.360363

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.05.2022-E.358428

T.C.
ESKİŞEHİR TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik
Yazı İşleri Müdürlüğü

Ek-9

Sayı : E-53913633-044-70602 11.05.2022
Konu : Anketler (İrem TÜRKMEN)

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : 06.05.2022 tarihli ve 354406 sayılı yazınız.

İlgi yazınıza istinaden, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN'in, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümlerinde eğitim gören öğrencilere lisansüstü öğrencisi tarafından yerine getirilmesi koşulu ile Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ve rica ederim.

Prof. Dr. Gürsoy ARSLAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi Rektörlüğüne
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Bilgi:
Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığına

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.360363

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.05.2022-E.359495

T.C.
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
Eğitim-Öğretim Şube Müdürlüğü

Ek-10

Sayı :E-70335962-302.08.01-264067 Tarih: 12.05.2022
Konu :Anket Çalışma İzni (İrem TÜRKMEN)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi :a) 06.05.2022 tarihli ve 99132376-17311665-044.08.01-E.354406 sayılı yazınız.
b) Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığının 10.05.2022 tarihli ve E-27740376-044-263292 sayılı yazısı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazınıza istinaden; Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN'in, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN'in, danışmanlığında yürüttüğü "*Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma*" konulu tezi kapsamında Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi Öğretmenliği bölümü öğrencilerine anket çalışması yapmasının uygun görüldüğüne dâir ilgi (b)'de kayıtlı yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Nihat AYYILDIZ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: İlgi (b) Yazı Sureti (1 Sayfa)

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.360363

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.05.2022-E.358206

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı

Ek-11

Sayı : E-99542719-730.08.03-94835
Konu : Anketler

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)

İlgi : 06.05.2022 tarihli ve E-17311665-044-354406 sayılı yazı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN'in, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında hazırlamakta olduğu "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Öz Yeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında, ilgide kayıtlı yazınız ekinde bir örneği gönderilen anketin, Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerine uygulanabilmesinin uygun görüldüğüne ilişkin; ilgili Fakültenin 09.05.2022 tarihli ve 94419 sayılı yazısı yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Metin ARSLAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Yazı Örneği (1 Sayfa)

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.360363
Evrak Tarih ve Sayısı: 09.05.2022-E.94419
Evrak Tarih ve Sayısı: 11.05.2022-E.358206

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-56023766-044-94419
Konu : Anket İzni (İrem TÜRKMEN)

KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)

İlgi : 06.05.2022 tarihli ve 94232 sayılı yazı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Öz yeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu anket çalışması kapsamında Fakültemiz öğrencilerine uygulanması amacıyla istenilen izin talebi Dekanlığımızca uygun bulunmaktadır.

Bilgilerinizi arz ederim.

Prof. Dr. Sinan AYAN
Dekan

Ek: İlgi yazı ve ekleri (37 Sayfa)

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.360363

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.05.2022-E.355142

T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Ek-12
06.05.2022

Sayı : E-99219772-044-74081
Konu : Anketler (İrem TÜRKMEN)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 06.05.2022 tarihli ve 17311665-044.08.01-E.354406 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN'in, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü ve Üniversiteniz Etik Komisyonu tarafından incelenerek etik açıdan uygun bulunduğu ilgi yazınız ile bildirilen *"Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma"* konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğrencilere uygulama yapılması talebi uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Ahmet KARADAĞ
Rektör

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.360363

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.05.2022-E.357991

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığı

Ek-13

Sayı : E-11151409-044-0724515 11.05.2022
Konu : Anketler (İrem TÜRKMEN)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 06.05.2022 tarihli ve E-81515450-044-0723906 sayılı yazı.

İlgi yazıda belirtilen bilimsel çalışmaya ait anketin Spor Bilimleri Fakültemizde yapılması uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Niyazi TAŞCI
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.360363

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.05.2022-E.358092

T.C.
BİTLİS EREN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik
Yazı İşleri Müdürlüğü

Ek-14

Sayı : E-66073261-044-50548 11.05.2022
Konu : Anketler (İrem TÜRKMEN)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 06.05.2022 tarihli ve 354406 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN'in, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümünde eğitim gören öğrencilere yönelik anket ve uygulama yapma talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Mustafa ATLI
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.360363

Evrak Tarih ve Sayısı: 10.05.2022-E.357646

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Ek-15

Sayı : E-27224817-044-391018 10/05/2022
Konu : Tez İzni (İrem TÜRKMEN)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 06.05.2022 tarihli ve 354406 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN'in, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" başlıklı tez çalışmasını Üniversitemiz Spor Bilimler Fakültesi Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümünde eğitim gören öğrencilere uygulama yapma talebi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Hayri Levent YILMAZ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.360363

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.05.2022-E.358863

T.C.
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Ek-16

Sayı : E-14065294-044-240800 11.05.2022
Konu : Anket İzni

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Emniyet Mh. Bogaziçi Sk. PK:06500 Besevler-Yenimahalle/ANKARA

İlgi : 06/05/2022 tarihli ve E-17311665-044-354406 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda belirtilen Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN'in, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümlerinde eğitim gören öğrencilere uygulama yapma talebi Rektörlüğümüz tarafından uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Recai KILIÇ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.360363

Evrak Tarih ve Sayısı: 10.05.2022-E.356509

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Ek-17

Sayı : E-11611387-044-177305 09.05.2022
Konu : Anket Uygulama İzni (İrem TÜRKMEN)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 06.05.2022 tarih ve E-17311665-044-354406 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi Doç. Dr. Ülviye BİLGİN'in danışmanlığını yürüttüğü, doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN'in, "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında uygulayacağı anket çalışmasını Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü öğrencilerine uygulaması talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüş olup, konuya ilişkin gerekli duyuru yapılmıştır.

Bilgileriniz ile gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Mehmet YILMAZ
Rektör V.

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.360363

Evrak Tarih ve Sayısı: 09.05.2022-E.355287

T.C.
UŞAK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Ek-18

Sayı : E-33424009-044-77171 06.05.2022
Konu : Anketler (İrem TÜRKMEN)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri DaireBaşkanlığı)

İlgi : 06.05.2022 tarihli ve 354406 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN'in, Üniversiteniz Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Öğretim Üyesi Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümünde eğitim gören öğrencilere uygulama yapma talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Kenan TAŞ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.360363

Evrak Tarih ve Sayısı: 09.05.2022-E.356445

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Ek-19

Sayı : E-57909333-100-163590 09.05.2022
Konu : [354406] / 06.05.2022 / Anketler (İrem TÜRKMEN)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

İlgi : 06.05.2022 tarihli ve E-17311665-100-354406 sayılı yazı

Eğitim Bilimleri Enstitünüz Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN'in "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında Spor Bilimleri Fakültemiz Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği öğrencilerine anket çalışması yapması uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. İlhan GENÇ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.360363

Evrak Tarih ve Sayısı: 10.05.2022-E.357497

T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

K - Q
TSE-ISO-EN
9000

Ek-20

Sayı : E-55568171-044-987 10.05.2022
Konu : Anket İzni

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Gazi Üniversitesi Rektörlüğünün (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı) 06.05.2022 tarihli ve E-17311665-044-354406 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN'in yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerine anket uygulama talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz/rica ederim.

Prof. Dr. Ahmet İshak DEMİR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek : İlgi Yazı ve Ekleri (37 Sayfa)

Dağıtım :
Gereği:
Gazi Üniversitesi Rektörlüğü

Bilgi:
Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığına

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.360363

Evrak Tarih ve Sayısı: 09.05.2022-E.356346

T.C.
SİİRT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Müdürlüğü

Ek-21

Sayı : E-96735085-100-43722
Konu : Tez Çalışması(İrem TÜRKMEN)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : Gazi Üniversitesi Rektörlüğü / Anketler (İrem TÜRKMEN) / 06.05.2022 / 06.05.2022 / 354406

İlgi sayılı yazınız gereği; Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN'in bahse konu olan tez çalışması ile ilgili anketinin Yüksekokulumuz Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde eğitim gören öğrencilere uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Nihat ŞINDAK
Rektör

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.360363

Evrak Tarih ve Sayısı: 09.05.2022-E.356442

T.C
IĞDIR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Özel Kalem Müdürlüğü

Ek-22

Sayı : E-41334840-000-7472 09.05.2022
Konu : Anket İzni (İrem TÜRKMEN)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 06.05.2022 tarihli ve E-17311665-044-354406 sayılı yazı.

İlgi tarih sayılı yazınıza istinaden Üniversiteniz Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN'nin, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümlerinde eğitim gören öğrencilere uygulamak istediği anket talebi Rektörlük Makamımızca uygun görülmüştür.

Gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Mehmet Hakkı ALMA
Rektör

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.360363

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.05.2022-E.357994

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Ek-23

Sayı : E-12240456-302.08.01-2200044990 11.05.2022
Konu : Anket İzni (İrem TÜRKMEN)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 06.05.2022 tarihli ve 17311665-044.08.01-E.354406 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN'in Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü *"Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma"* konulu tez çalışmasının Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümünde eğitim gören öğrencilere uygulanabilmesi İlgi'de kayıtlı yazınız ile talep edilmiştir.

Söz konusu araştırmanın Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesinde yapılması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Mehmet ZAHMAKIRAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.360363

Evrak Tarih ve Sayısı: 10.05.2022-E.357620

T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Ek-24

Sayı : E-21454846-730.08.03-299951 10.05.2022
Konu : Veri Toplama İzni Hakkında (İrem Türkmen)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Emniyet Mh. Bogaziçi Sk. PK:06500 Besevler-Yenimahalle/ANKARA

İlgi : 06.05.2022 tarihli ve 354406 sayılı yazı.

İlgi yazınızda adı geçen, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem Türkmen'in yürütmekte olduğu tez çalışması kapsamında veri toplama isteği, Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığınca uygun görülmüştür.
Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Ramazan GÖKBUNAR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.360363

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.05.2022-E.358805

T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Ek-25

Sayı : E-39633678-044-166629 11.05.2022
Konu : Anketler (İrem TÜRKMEN)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 06.05.2022 tarihli ve E-17311665-044-354406 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN'in, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğrencilere gönüllülük esasına göre anket çalışması uygulanması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Şenol Hakan KUTOĞLU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.360363

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.05.2022-E.359612

T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hasan Doğan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Müdürlüğü

Ek-26

Sayı : E-12994878-399-129091 12.05.2022
Konu : Anketler (İrem TÜRKMEN) Hk.

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : Gazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 06.05.2022 tarihli ve 17311665-044-354406 sayılı yazı.

İlgi sayılı yazıya istinaden Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN' in "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümlerinde eğitim gören öğrencilere anket uygulama talebi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

Prof. Dr. Mücahit COŞKUN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:Anketler (İrem TÜRKMEN) Hk. (38 sayfa)

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.360363
Tarih ve Sayı: 09.05.2022 - E.128390
Evrak Tarih ve Sayısı: 12.05.2022-E.359612

T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik
Yazı İşleri Şube Müdürlüğü

Sayı : E-78436549-730.08.03-128390 09.05.2022
Konu : Anketler (İrem TÜRKMEN) Hk.

HASAN DOĞAN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 06.05.2022 tarihli ve 354406 sayılı yazı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN' in "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümlerinde eğitim gören öğrencilere anket uygulama talebi Ek' te yer almaktadır.

Söz konusu çalışma kapsamında anket uygulama talebinin Yüksekokulunuzca değerlendirilerek uygun olup olmadığı görüşünün ilgili üniversiteye bildirilmesi hususunda bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Refik POLAT
Rektör

Ek:İlgi Yazı (37 sayfa)

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-17311665-044-354406 06.05.2022
Konu : Anketler (İrem TÜRKMEN)

KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 05.05.2022 tarihli ve 80287700-044- 354158 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında Üniversiteniz/Fakülteniz Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümlerinde eğitim gören öğrencilere uygulama yapmak istemektedir.

Bilgilerinizi ve sözü edilen uygulama izin talebine ilişkin görüşünüzün Rektörlüğümüze bildirilmesi hususunda gereğini arz/rica ederim.

Prof. Dr. Bekir BULUÇ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgi yazı ve ekleri (takım)
DAĞITIM
Adıyaman Üniversitesi Rektörlüğüne
Afyon Kocatepe Üniversitesi Rektörlüğüne
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Rektörlüğüne
Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğüne
Aksaray Üniversitesi Rektörlüğüne
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Rektörlüğüne
Amasya Üniversitesi Rektörlüğüne
Ankara Üniversitesi Rektörlüğüne
Ardahan Üniversitesi Rektörlüğüne
Atatürk Üniversitesi Rektörlüğüne
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğüne
Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğüne
Bartın Üniversitesi Rektörlüğüne
Batman Üniversitesi Rektörlüğüne
Bayburt Üniversitesi Rektörlüğüne
Bitlis Eren Üniversitesi Rektörlüğüne

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-80287700-302.08.01-354158 05.05.2022
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı (İrem TÜRKMEN)

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Enstitümüz Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN' in danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması ile ilgili olarak Ek-2 de belirtilen tüm üniversitelerin Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümlerinde eğitim gören öğrencilere uygulama yapmak istemektedir.

İlgili öğrencinin uygulama yapabilmesi için izin alınması hususunda;

Gereğini arz ederim.

Doç. Dr. Ayşe YALÇIN ÇELİK
Enstitü Müdürü V.

Ek:- Öğrencinin Başvuru Evrakları

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.360363

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.359063

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜNE

Enstitünüz İrem TÜRKMEN isimli ve 198194405 numaralı Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı doktora programı öğrencisiyim.

Üniversiteniz Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğretim Üyesi Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğümüz "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri: İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamındaki araştırma için Ek-2'de belirtilen tüm üniversitelerin Spor Bilimleri Fakültelerinin, Eğitim Fakültelerinin ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarının Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümlerinde eğitim gören öğrencilere, anket ve ölçeklerin yüz yüze (elden) dağıtılarak ve Google form yöntemiyle uygulanabilmesi için gerekli izinlerin alınması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

05/05/2022

İrem TÜRKMEN

EK-1:

1. Etik Komisyon Kararı
2. Anket ve Ölçekler
3. Google Form (anket ve ölçekler)

EK-2:

1. Adana Çukurova Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi öğretmenliği Bölümü
2. Adıyaman Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü
3. Afyon Kocatepe Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü
4. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü
5. Aksaray Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü
6. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-351733 29.04.2022
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı **Doktora Öğrencisi İrem TÜRKMEN'in, Doç.Dr.Ulviye BİLGİN'in** danışmanlığında yürüttüğü ***"Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Öz Yeterlik Profilleri: İlişkisel Bir Araştırma"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **19.04.2022** tarih ve **08** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2022 - 530

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Doç. Dr. Ulviye BİLGİN

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.360363

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.05.2022-E.358868

Ek-27

T.C.
SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : E-30182376-010.99-163210 11.05.2022
Konu : Anket Uygulama İzni (Arş. Gör. İrem TÜRKMEN)

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : 06.05.2022 tarihli ve E-17311665-044-354406 sayılı yazınız.

İlgi'de kayıtlı yazı ile Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi Arş. Gör. İrem TÜRKMEN, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü **"Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma"** konulu tez çalışmasını Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümlerinde eğitim gören öğrencilere çevrim içi uygulama talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüş olup; ilgili birimimizce gerekli duyurular öğrencilere yapılacaktır.

Bilgilerini ve gereğini arz/rica ederim.

Anket Linki
https://forms.gle/T7p6gdArAdPRyMDk7

Prof. Dr. Hilmi ATASEVEN
Rektör Yardımcısı

Ek:Üst Yazı ve Ekleri (37 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi Rektörlüğüne

Bilgi:
Fakülte Dekanlıkları Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığına
Genel Sekreterlik Koruma ve Güvenlik Birimine

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-17311665-044-354406 06.05.2022
Konu : Anketler (İrem TÜRKMEN)

SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 05.05.2022 tarihli ve 80287700-044- 354158 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında Üniversiteniz/Fakülteniz Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümlerinde eğitim gören öğrencilere uygulama yapmak istemektedir.

Bilgilerinizi ve sözü edilen uygulama izin talebine ilişkin görüşünüzün Rektörlüğümüze bildirilmesi hususunda gereğini arz/rica ederim.

Prof. Dr. Bekir BULUÇ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgi yazı ve ekleri (takım)
DAĞITIM
Adıyaman Üniversitesi Rektörlüğüne
Afyon Kocatepe Üniversitesi Rektörlüğüne
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Rektörlüğüne
Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğüne
Aksaray Üniversitesi Rektörlüğüne
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Rektörlüğüne
Amasya Üniversitesi Rektörlüğüne
Ankara Üniversitesi Rektörlüğüne
Ardahan Üniversitesi Rektörlüğüne
Atatürk Üniversitesi Rektörlüğüne
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğüne
Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğüne
Bartın Üniversitesi Rektörlüğüne
Batman Üniversitesi Rektörlüğüne
Bayburt Üniversitesi Rektörlüğüne
Bitlis Eren Üniversitesi Rektörlüğüne

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-80287700-302.08.01-354158 05.05.2022
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı (İrem TÜRKMEN)

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Enstitümüz Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN' in danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması ile ilgili olarak Ek-2 de belirtilen tüm üniversitelerin Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümlerinde eğitim gören öğrencilere uygulama yapmak istemektedir.

İlgili öğrencinin uygulama yapabilmesi için izin alınması hususunda;

Gereğini arz ederim.

Doç. Dr. Ayşe YALÇIN ÇELİK
Enstitü Müdürü V.

Ek:- Öğrencinin Başvuru Evrakları

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.360363 161825
Evrak Tarih ve Sayısı: 29.04.2022-E.351733
Evrak Tarih ve Sayısı: 02.05.2022-E.353863

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-351733 29.04.2022
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı **Doktora Öğrencisi İrem TÜRKMEN'in, Doç.Dr.Ulviye BİLGİN'in** danışmanlığında yürüttüğü ***"Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Öz Yeterlik Profilleri: İlişkisel Bir Araştırma"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **19.04.2022** tarih ve **08** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2022 - 530

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Doç. Dr. Ulviye BİLGİN

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.360363

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.359974

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığı

Ek-28

Sayı : E-90280164-044-357021 12.05.2022
Konu : İrem TÜRKMEN'in Tez ÇalışmaSI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Emniyet Mh. Bogaziçi Sk. PK:06500 Besevler-Yenimahalle/ANKARA

İlgi : 06.05.2022 tarih ve E-17311665-044-354406 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında Fakültemiz Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümünde eğitim gören öğrencilere uygulama yapma isteği Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Abdurrahman AKTOP
Dekan

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.360363

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.05.2022-E.359731

T.C.
TEKİRDAĞ NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığı

Ek-29

Sayı : E-12394611-044-159297
Konu : Veri Toplama - İrem TÜRKMEN

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 09.05.2022 tarihli ve 158166 sayılı yazısı

İlgi yazı ile; Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN'in Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışmasını, Üniversitemiz Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümlerinde eğitim gören öğrencilere uygulama talebine ilişkin olarak alınan yazı bildirilmektedir.

Söz konusu araştırma iznine ilişkin değerlendirmeler neticesinde anılan talep uygun görülmüş olup, konu hakkında;

Bilgilerini ve gereğini arz/rica ederim.

Prof. Dr. Celalettin VATANDAŞ
Kurul Başkanı

Ek: İlgi Yazı (38 sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığına
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına

Bilgi:
Gazi Üniversitesi Rektörlüğüne

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.360363
Evrak Tarih Sayısı: 09.05.2022-158166
Evrak Tarih ve Sayısı: 12.05.2022-E.359731

T.C.
TEKİRDAĞ NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-63477709-605.01-158166 09.05.2022
Konu : Veri Toplama-İrem TÜRKMEN

BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU BAŞKANLIĞINA

İlgi : Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı 06.05.2022 tarihli, E-17311665-044-354406 sayılı ve "Anketler (İrem TÜRKMEN)" konulu yazı

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışmasını, Üniversitemiz Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümlerinde eğitim gören öğrencilere uygulama talebine ilişkin olarak alınan yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Yılmaz ÇAKICI
Rektör Yardımcısı

Ek: Yazı ve Ekleri (37 sayfa)

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.360363
~~Tarih ve Sayı: 06.05.2022-157727~~
Evrak Tarih ve Sayısı: 12.05.2022-E.359731

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-17311665-044-354406 06.05.2022
Konu : Anketler (İrem TÜRKMEN)

TEKİRDAĞ NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 05.05.2022 tarihli ve 80287700-044- 354158 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında Üniversiteniz/Fakülteniz Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümlerinde eğitim gören öğrencilere uygulama yapmak istemektedir.

Bilgilerinizi ve sözü edilen uygulama izin talebine ilişkin görüşünüzün Rektörlüğümüze bildirilmesi hususunda gereğini arz/rica ederim.

Prof. Dr. Bekir BULUÇ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgi yazı ve ekleri (takım)
DAĞITIM
Adıyaman Üniversitesi Rektörlüğüne
Afyon Kocatepe Üniversitesi Rektörlüğüne
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Rektörlüğüne
Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğüne
Aksaray Üniversitesi Rektörlüğüne
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Rektörlüğüne
Amasya Üniversitesi Rektörlüğüne
Ankara Üniversitesi Rektörlüğüne
Ardahan Üniversitesi Rektörlüğüne
Atatürk Üniversitesi Rektörlüğüne
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğüne
Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğüne
Bartın Üniversitesi Rektörlüğüne
Batman Üniversitesi Rektörlüğüne
Bayburt Üniversitesi Rektörlüğüne
Bitlis Eren Üniversitesi Rektörlüğüne

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.360363
Evrak Tarih ve Sayısı: 29.04.2022-E.351733
Evrak Tarih ve Sayısı: 02.05.2022-E.359961

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-351733 29.04.2022
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı **Doktora Öğrencisi İrem TÜRKMEN'in, Doç.Dr.Ulviye BİLGİN'in** danışmanlığında yürüttüğü ***"Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Öz Yeterlik Profilleri: İlişkisel Bir Araştırma"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **19.04.2022** tarih ve **08** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2022 - 530

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Doç. Dr. Ulviye BİLGİN

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.360363

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.359925

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Ek-30

Sayı : E-28711322-044-141403 12.05.2022
Konu : Anket İzni (İrem TÜRKMEN)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Emniyet Mh. Bogaziçi Sk. PK:06500 Besevler-Yenimahalle/ANKARA

İlgi : 06.05.2022 tarihli ve 17311665/044-354406 sayılı yazınız

Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığının İrem TÜRKMEN' in "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışmasını yapmasını uygun bulduğu ile ilgili 11.05.2022 tarih ve E-11091771-044-140979 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. İbrahim TÜRKMEN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:Yazı (1 adet)

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.360363

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.359925

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-11091771-044-140979 11.05.2022
Konu : Anket İzni (İrem TÜRKMEN)

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 11.05.2022 tarihli ve 28711322/044/140769 sayılı yazı.

Gazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının Eğitim Bilimleri Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN' in "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması için Fakültemiz öğrencileri ile anket çalışması yapması Dekanlığımızca uygun bulunmuştur.

Bilgi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Fikret SOYER
Dekan

Ek 4. Anket izinleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 20.07.2022-E.412483

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-17311665-044-412483 20.07.2022
Konu : Anketler (İrem TÜRKMEN)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 19.07.2022 tarihli ve E-99699167-044-2200027109 sayılı yazı.

Trabzon Üniversitesi Rektörlüğü, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının ilgi yazısı ve eki konusu nedeniyle ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgi yazı ve eki (2 sayfa)

Evrak Tarih ve Sayısı: 20.07.2022-E.412483

Evrak Tarih ve Sayısı: 19.07.2022-E.412307

T.C.
TRABZON ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-99699167-044-2200027109 19.07.2022
Konu : Anket İzin İsteği (İrem TÜRKMEN)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 06.05.2022 tarihli ve E-17311665-044-354406 sayılı yazınız.
b) Spor Bilimleri Fakültesinin 08.07.2022 tarihli ve E-69961574-044-2200026739 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi İrem TÜRKMEN'in tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesinde anket uygulama talebinin uygun görüldüğünün bildirildiği İlgi (b)'de kayıtlı yazı Ek'te gönderilmektedir.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Hüseyin SERENCAM
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: İlgi (b) Yazı (1 Sayfa)

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-17311665-044-395004 23.06.2022
Konu : Anketler (İrem TÜRKMEN)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 05.05.2022 tarihli ve 80287700-044- 354158 sayılı yazı.

Enstitünüz Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN'in, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapabilmesi için gerekli izinlerin alınmasına ilişkin ilgi yazınız uygulama yapılması planlanan kurumlara iletilmiş olup, alınan cevabî yazılar ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ
Rektör Yardımcısı

Ek:Cevabî yazılar (2 adet)

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.06.2022-E.395004

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.06.2022-E.380789

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Ek-1

Sayı : E-15563195-300-277038
Konu : Anketler (İrem TÜRKMEN)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) 06.05.2022 tarihli ve E-17311665-044-354406 sayılı yazınız.
b) Üniversitemiz Necat Hepkon Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığının 03.06.2022 tarihli ve E-50911969-300-275160 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi İrem TÜRKMEN'in "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri:İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma talebine dair ilgi (a) yazınıza cevaben Üniversitemiz Necat Hepkon Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığından alınan ilgi (b) yazı ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr.Uğur MALAYOĞLU
Rektör V.

Ek: İlgi (b) Yazı (1 Sayfa)

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.06.2022-E.395004

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.06.2022-E.378584

T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Ek-2

Sayı : E-49933177-044-258163
Konu : Anket Uygulama İsteği

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 06.05.2022 tarihli ve E-17311665-044-354406 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınızda belirtilen Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi İrem TÜRKMEN'in, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Yaşar Doğu Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde eğitim gören öğrencilere anket uygulama isteği Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Recep SANCAK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-17311665-044-377332 06.06.2022
Konu : Anketler (İrem TÜRKMEN)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 05.05.2022 tarihli ve 80287700-044- 354158 sayılı yazı.

Enstitünüz Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN'in, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapabilmesi için gerekli izinlerin alınmasına ilişkin ilgi yazınız uygulama yapılması planlanan kurumlara iletilmiş olup, alınan cevabî yazılar ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Bekir BULUÇ
Rektör Yardımcısı

Ek:Cevabî yazılar (7 adet)

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.06.2022-E.377332

Evrak Tarih ve Sayısı: 30.05.2022-E.372256

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Ek-1
30.05.2022

Sayı : E-28677689-044-425855
Konu : Anketler (İrem TÜRKMEN)

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'nün 06.05.2022 tarihli ve E-17311665-044- 354406 sayılı yazınız
b) EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI'nın 20.05.2022 tarihli ve E-89241861-044-425313 sayılı yazısı

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN'in "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Öz yeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında araştırmalarını, Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilere uygulaması uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ve rica ederim.

Prof. Dr. Sırrı Sunay GÜRLEYÜK
Rektör a.
Rektör Yrd.

Dağıtım:
Gazi Üniversitesi Rektörlüğüne
Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığına

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.06.2022-E.377332

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.05.2022-E.366395

T.C.
BATMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Daire Başkanlığı

Ek-2

Sayı : E-40528375-903.07.02-60867 23.05.2022
Konu : Anketler (İrem TÜRKMEN)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 06.05.2022 tarihli ve 354406 sayılı yazı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN'in danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Öz Yeterlilik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında Yüksekokulumuz Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümünde eğitim gören öğrencilere uygulama yapma talebi Üniversitemizce uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof.Dr. Rohat CEBE
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.06.2022-E.377332

Evrak Tarih ve Sayısı: 24.05.2022-E.367614

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Ek-3

Sayı : E-16110545-302.08.01-284229 24.05.2022
Konu : İrem TÜRKMEN (Anket İzni)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Emniyet Mh. Bogaziçi Sk. PK:06500 Besevler
Yenimahalle / ANKARA

İlgi : 06.05.2022 tarihli ve E-17311665-044-354406 sayılı yazınız

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü **"Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma"** konulu tez çalışmasını üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi'nde yapmasının uygun olduğuna dair yazı sureti ilişikte sunulmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Mustafa KURT
Rektör

Ek: Yazı Sureti (1 sayfa)

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.06.2022-E.377332

Evrak Tarih ve Sayısı: 25.05.2022-E.368765

T.C.
KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Ek-4
24.05.202

Sayı : E-36321956-044-71280
Konu : Ölçek Uygulama İzni

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 06.05.2022 tarihli ve E-17311665-044-354406 sayılı yazınız.
b) Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığının 24.05.2022 tarihli ve E-31344274-010.99-71092 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN'in, "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi Öğretmenliği bölümü öğrencilerine uygulama yapma talebinin uygun görüldüğüne ilişkin ilgi (b) yazı ekte sunulmuştur.
Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Murat ERTEKİN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek :İlgi (b) yazı (1 sayfa)

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.06.2022-E.377332

Evrak Tarih ve Sayısı: 25.05.2022-E.368765

T.C.
KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-31344274-010.99-71092 24.05.202
Konu : Ölçek Uygulama İzni

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 06.05.2022 tarihli ve 68871 sayılı yazı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN'in, "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Öz yeterlilik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında, Fakültemizin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde/Bölümlerinde eğitim gören öğrencilere uygulama izin talebine yönelik başvurusu uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Sefa LÖK
Dekan V.

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.06.2022-E.377332

Evrak Tarih ve Sayısı: 25.05.2022-E.369280

T.C.
SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığı

Ek-5

Sayı : E-49065572-044-47553 25.05.2022
Konu : Tez Çalışması İzni Hk. (İrem TÜRKMEN)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Emniyet Mh. Bogaziçi Sk. PK:06500 Besevler-Yenimahalle/ANKARA

İlgi : Gazi Üniversitesi Rektörlüğünün 06.05.2022 tarihli ve 354406 sayılı yazısı,

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Doktora öğrencilerinden İrem TÜRKMEN' in, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışmasını Fakültemiz Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerle uygulaması uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Sinan Serdar ÖZKAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.06.2022-E.377332

Evrak Tarih ve Sayısı: 16.05.2022-185259

Evrak Tarih ve Sayısı: 30.05.2022-E.372387

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Ek-6

Sayı : E-87841438-044-185259
Konu : Anketler

16.05.2022

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 06.05.2022 tarihli, 354950 sayılı ve "Anketler (İrem TÜRKMEN)" konulu yazı

5829 5829 5829 5829 5829 5829

İlgi yazıya istinaden, Üniversitesiniz, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması için Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümünde eğitim gören öğrencilere anket uygulama talebi, 'gönüllülük esası' kapsamında araştırıcı tarafından uygulanmasında Makamımızca herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof.Dr. Ayşe BALAT
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.06.2022-E.377332

Evrak Tarih ve Sayısı: 30.05.2022-E.372129

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
Diploma Hizmetleri Şube Müdürlüğü

Ek-7

Sayı : E-41778198-302.08.01-706976 27.05.2022
Konu : Araştırma İzni (İrem TÜRKMEN)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Emniyet Mh. Bogaziçi Sk. PK:06500 Besevler-Yenimahalle/ANKARA)

İlgi : a) 06/05/2022 tarih ve E-17311665-044-354406 sayılı yazınız.
b) Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığının 26.05.2022 tarihli ve 705609 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN'in, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması ile ilgili olarak Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesinden alınan ilgi (b) sayılı yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Hakan ATILGAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgi (b) Sayılı Yazı (1 Sayfa)

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.06.2022-E.376382 2022-E.705609

Evrak Tarih ve Sayısı: 30.05.2022-E.372129

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığı
Yazı İşleri Birimi

Sayı : E-76003659-302.08.01-705609 27.05.2022
Konu : Araştırma İzni (İrem TÜRKMEN)

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi : 24.05.2022 tarihli ve 702222 sayılı yazı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN'in, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması ile ilgili olarak araştırmasını Fakültemizde tamamlayabilmesi Dekanlığımız tarafından uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Ramazan Timuçin GENÇER
Dekan

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-80287700-302.08.01-354158 05.05.2022
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı (İrem TÜRKMEN)

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

10.201.1.127
1048
13.05.2022

Enstitümüz Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN' in danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması ile ilgili olarak Ek-2 de belirtilen tüm üniversitelerin Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümlerinde eğitim gören öğrencilere uygulama yapmak istemektedir.

İlgili öğrencinin uygulama yapabilmesi için izin alınması hususunda;

Gereğini arz ederim.

Doç. Dr. Ayşe YALÇIN ÇELİK
Enstitü Müdürü V.

Ek:- Öğrencinin Başvuru Evrakları

Bu b
Bvrb

Evrak Tarih ve Sayısı: 05.05.2022-E.363607

Evrak Tarih ve Sayısı: 05.05.2022-E.363963

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜNE

Enstitünüz İrem TÜRKMEN isimli ve 198194405 numaralı Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı doktora programı öğrencisiyim.

Üniversiteniz Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğretim Üyesi Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğümüz "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profileri: İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamındaki araştırma için Ek-2'de belirtilen tüm üniversitelerin Spor Bilimleri Fakültelerinin, Eğitim Fakültelerinin ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarının Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümlerinde eğitim gören öğrencilere, anket ve ölçeklerin yüz yüze (elden) dağıtılarak ve Google form yöntemiyle uygulanabilmesi için gerekli izinlerin alınması hususunda;

10.2022.127 10/05 05.05.2022

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

05/05/2022

İrem TÜRKMEN

EK-1:

1. Etik Komisyon Kararı
2. Anket ve Ölçekler
3. Google Form (anket ve ölçekler)

EK-2:

1. Adana Çukurova Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi öğretmenliği Bölümü
2. Adıyaman Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü
3. Afyon Kocatepe Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü
4. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü
5. Aksaray Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü
6. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Bu belge güvenli elektronik imza ile https://turkiye.gov.tr/belge-dogrulama?id=5256&eD=BSV8BJY8VJ&eS=202548 adresinden yapılabilir.

Evrak Tarih ve Sayısı: 29.04.2022-E.351733
Evrak Tarih ve Sayısı: 08.05.2022-E.363963

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-351733 29.04.2022
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı **Doktora Öğrencisi İrem TÜRKMEN'in, Doç. Dr. Ulviye BİLGİN'in** danışmanlığında yürüttüğü ***"Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Öz Yeterlik Profilleri: İlişkisel Bir Araştırma"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **19.04.2022** tarih ve **08** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2022 - 530

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Doç. Dr. Ulviye BİLGİN

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.05.2022-E.365607

Evrak Tarih ve Sayısı: 18.05.2022-E.363737

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Spor Bilimleri Fakültesi

Sayı : E-57815517-044-204865
Konu : Anketler (İrem TÜRKMEN)

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

10.201.1.127
1048
13.05.2022

İlgi : 06.05.2022 tarihli ve 354406 sayılı yazı

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN' in Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında Fakültemiz Beden Eğitimi ve Spor Bölümünde eğitim gören öğrencilere anket ve ölçek uygulama talebi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Berna RAMANLI
Dekan V.

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.05.2022-E.365607

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.05.2022-E.362630

T.C.
MERSİN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik
Yazı İşleri Şube Müdürlüğü

Ek-13

Sayı : E-15302574-044-1995192 16.05.2022
Konu : İrem TÜRKMEN'İn Araştırma İzin Talebi

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 06.05.2022 tarihli ve E-17311665-044-354406 sayılı yazınız.

İlgi yazınız gereği, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN'in, "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümlerinde eğitim gören öğrencilerine uygulama izin talebiniz Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Mehmet İsmail YAĞCI
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.05.2022-E.365607

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.05.2022-E.363380

Ek-14

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-45333631-903.05-00000715907
Konu : Anket İzni

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 06.05.2022 tarih ve E.354406 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümlerinde eğitim gören öğrencilere uygulama talebi etik kurulu onayı olmadığından dolayı Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığınca uygun görülmemiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Engin DELİGÖZ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bı

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.05.2022-E.365607

Evrak Tarih ve Sayısı: 18.05.2022-E.363899

T.C.
ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Ek-15

Sayı : E-16357079-044-60487
Konu : Anketler (İrem TÜRKMEN)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 06.05.2022 tarihli ve 354406 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınıza istinaden, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN'in, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerine uygulama yapma talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Fatih DOĞANOĞLU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

B

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.05.2022-E.365607

Evrak Tarih ve Sayısı: 20.05.2022-E.365023

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Ek-16

Sayı : E-93368059-044-168643 18.05.2022
Konu : Araştırma İzni (İrem TÜRKMEN)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 06.05.2022 tarihli ve 354406 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi **İrem TÜRKMEN**' in "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi ve Spor Bilimleri Fakültesinde uygulama yapması uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Adem BAŞIBÜYÜK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-17311665-044-365607 23.05.2022
Konu : Anketler (İrem TÜRKMEN)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 05.05.2022 tarihli ve 80287700-044- 354158 sayılı yazı.

Enstitünüz Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN'in, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapabilmesi için gerekli izinlerin alınmasına ilişkin ilgi yazınız uygulama yapılması planlanan kurumlara iletilmiş olup, alınan cevabî yazılar ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Bekir BULUÇ
Rektör Yardımcısı

Ek:Cevabî yazılar (16 adet)

B

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.05.2022-E.365607
Evrak Tarih ve Sayısı: 20.05.2022-E.365051

T.C.
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Ek-1

Sayı : E-83427534-302.08.01-161827 18.05.2022
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı.

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

İlgi : 06.05.2022 tarihli, 354406 sayılı ve "Anketler (İrem TÜRKMEN)" konulu yazı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi İrem TÜRKMEN'in, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma isteği ilgi yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün görüşü yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Mehmet KARACA
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Yazı örneği

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.05.2022-E.
Evrak Tarih ve Sayısı: 23.05.2022-E.365607
Evrak Tarih ve Sayısı: 20.05.2022-E.365051

T.C.
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-79673485-044-161088 17.05.2022
Konu : Anketler (İrem TÜRKMEN)

BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 06.05.2022 tarihli, 354406 sayılı ve "Anketler (İrem TÜRKMEN)" konulu yazı

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi İrem TÜRKMEN'in, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında Enstitümüz Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında eğitim gören öğrencilere uygulama yapma istediğinin uygun görüldüğüne ilişkin ilgi yazı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KILINÇ
Müdür

Ek:İlgi yazı (1 sayfa)

Evrak Tarih ve Sayısı: 16.05.2022-E
Evrak Tarih ve Sayısı: 23.05.2022-E.365607
Evrak Tarih ve Sayısı: 20.05.2022-E.365051

T.C.
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Başkanlığı

Sayı : E-29520133-044-160784 16.05.2022
Konu : Anketler (İrem TÜRKMEN)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 10.05.2022 tarihli, 158874 sayılı ve "Anketler (İrem TÜRKMEN)" konulu yazı

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN'in, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında Anabilim Dalımızda eğitim gören öğrencilere uygulama yapması uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Kadir PEPE
Anabilim Dalı Başkanı

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.05.2022-E.365607

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.05.2022-E.362451

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Ek-2

Sayı : E-48178250-300-189988 16.05.2022
Konu : Araştırma İzni (İrem TÜRKMEN)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 06.05.2022 tarihli ve E.17311665-044-354406 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi İrem TÜRKMEN'in "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" adlı tezi kapsamında Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programı öğrencilerine anket yapma isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin Üniversitemiz Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dekanlığının 13.05.2022 tarih ve 188595 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Muhiddin OKUMUŞLAR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Resmi Yazı ve Eki (2 Sayfa)

B[illegible]

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.05.2022-E.365607

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.360893

T.C.
İSTANBUL GEDİK ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Ek-3

Sayı : E-71457743-044-2022.2.609 13/05/2022
Konu : Anketler İrem TÜRKMEN

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 06.05.2022 tarihli ve 17311665-044.08.01-E.354406 sayılı yazınız.

İlgi yazı ile öğretim elemanlarınızdan Doç. Dr. Ülviye BİLGİN'in "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemizde Beden Eğitimi Öğretmenliği bölümlerinde eğitim gören öğrencilerde uygulayabilmesi için uygunluk istenmektedir.

Bu bağlamda söz konusu çalışmanın isteğe bağlı olması esası ile Üniversitemizde uygulanabilmesi uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Nihat AKKUŞ
Rektör

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.05.2022-E.365607

Evrak Tarih ve Sayısı: 16.05.2022-E.360960

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Ek-4

Sayı : E-25669789-044-284958
Konu : Anket İzni (İrem TÜRKMEN)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 06.05.2022 tarihli, 354406 sayılı yazınız

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN'in Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz öğrencilerine uygulama yapma istediğine ilişkin Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığının 12.05.2022 tarihli ve E-29502190-044-284139 sayılı yazısı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Emrullah EKEN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Yazı (1 sayfa)

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.05.2022-E.365607

Evrak Tarih ve Sayısı: 16.05.2022-E.360960

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-29502190-044-284139
Konu : Anket İzni (İrem TÜRKMEN)

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi : 11.05.2022 tarihli, 282575 sayılı yazı

İlgi yazınızda adı geçen öğrenci ve danışmanının "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında Fakültemiz öğrencilerine uygulama yapma istediği tarafımızca uygun görülmüştür.

Gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Metin ŞAHİN
Dekan

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.05.2022-E.365607

Evrak Tarih ve Sayısı: 16.05.2022-E.360959

T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Özel Kalem

Ek-5

Sayı : E-26130895-044-129215 14.05.2022
Konu : Anket Çalışması hk.(İrem TÜRKMEN)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 06.05.2022 tarihli ve 354406 sayılı yazı,

İlgi yazınız gereği, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN' in, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında anket uygulama talebiniz incelenmiş, söz konusu uygulamanın Üniversitemiz Beden Eğitim ve Spor Yüksekokulunda yapılması Rektörlüğümüzce uygun görülmüş olup, Beden Eğitim ve Spor Yüksekokulu Müdürlüğümüze bilgi verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Mehmet Sabri ÇELİK
Rektör

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.05.2022-E.365607

Evrak Tarih ve Sayısı: 16.05.2022-E.361699

T.C.
ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ
Yazı İşleri ve Evrak Şube Müdürlüğü

Ek-6

Sayı : E-21514439-044-68266 16.05.2022
Konu : Anket Talebi (İrem TÜRKMEN)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 06.05.2022 tarih ve 354406 sayılı yazınız.
b) 11.05.2022 tarih ve 67814 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN'in "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında hazırlanan anket uygulaması talebinize ilişkin ilgi (a) yazınız Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesine bildirilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.05.2022-E.365607

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.05.2022-E.362615

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Ek-7

Sayı : E-59426830-044-254046 16.05.2022
Konu : Anketler (İrem TÜRKMEN) Hk.

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : a) 06.05.2022 tarihli ve 354406 sayılı yazı,
b) 12.05.2022 tarihli ve 044-E.253716 sayılı yazı

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN'in "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Kırkpınar Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğrencilere anket yapma isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin, Üniversitemiz Kırkpınar Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığından alınan ilgi (b) yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Erhan TABAKOĞLU
Rektör

Ek:Yazı (1 Syf)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.05.2022-E.365607

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.05.2022-E.362615

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Kırkpınar Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-86053933-044-253716 12.05.2022
Konu : İrem TÜRKMEN'in Anket Uygulama Talebi Hk.

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 10.05.2022 tarihli ve 044-E.251846 sayılı yazı

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN'in "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında Fakültemiz Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğrencilere anket uygulama yapma isteği, Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Murat TÜRKYILMAZ
Rektör Yardımcısı (Dekanlık Görevi Uhdesinde)

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.05.2022-E.365607

Evrak Tarih ve Sayısı: 16.05.2022-E.361924

T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Ek-8

Sayı : E-39281331-044-167752 16/05/2022
Konu : Anket İzni (İrem TÜRKMEN)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 06/05/2022 tarihli ve 354406 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem Türkmen'in, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü **"Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma"** başlıklı tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümünde eğitim gören öğrencilere uygulama yapma talebi gönüllülük esasına göre **uygun görülmüştür.**

Bilgilerini arz ederim.

Prof.Dr. Yusuf ÖNLEN
Rektör V.

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.05.2022-E.365607

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.05.2022-E.362440

T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Ek-9

Sayı : E-69972237-302.08.01-203675 16/05/2022
Konu : Anket Uygulama İzni (İrem TÜRKMEN)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 06/05/2022 tarihli ve E-17311665-044-354406 sayılı yazınız.
b) Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığının 12/05/2022 tarihli ve E-41235705-302.08.01-202266 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN' in Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde eğitim gören öğrencilere anket uygulama isteğinin uygun görüldüğüne dair ilgi b)' de kayıtlı yazı ekte gönderilmiştir.

Gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Yağmur ŞENER
Rektör V.

Ek:İlgi b) Yazı (1 sayfa)

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.05.2022-E.365607

Evrak Tarih ve Sayısı: 12/05/2022-202266

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.05.2022-E.362440

T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-41235705-302.08.01-202266 12/05/2022
Konu : Anket Uygulama İzni (İrem TÜRKMEN)

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 10/05/2022 tarihli ve E-69972237-302.08.01-201182 sayılı yazınız.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN' in Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma' konulu tez çalışması kapsamında Fakülteniz Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde eğitim gören öğrencilere anket uygulama isteği uygun görülmüştür.

Gereğine arz ederim.

Doç. Dr. Gürkan YILMAZ
Dekan V.

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.05.2022-E.365607

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.05.2022-E.363382

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Ek-10

Sayı : E-28711322-044-142414 17.05.2022
Konu : Anket Çalışması (İrem TÜRKMEN)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Emniyet Mh. Bogaziçi Sk. PK:06500 Besevler-Yenimahalle/ANKARA

İlgi : 06.05.2022 tarihli ve 17311665/044-354406 sayılı yazınız

Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığının Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı doktora öğrencisi İrem Türkmen'in anket çalışması ile ilgili 11.06.2022 tarihli ve E-11091771-044-140979 sayılı cevabi yazısı ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Mehmet NARLI
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:Yazı (1 Sayfa)

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.05.2022-E.365607

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.05.2022-E.363382

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-11091771-044-140979 11.05.2022
Konu : Anket İzni (İrem TÜRKMEN)

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 11.05.2022 tarihli ve 28711322/044/140769 sayılı yazı.

Gazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının Eğitim Bilimleri Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN' in "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması için Fakültemiz öğrencileri ile anket çalışması yapması Dekanlığımızca uygun bulunmuştur.

Bilgi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Fikret SOYER
Dekan

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.05.2022-E.365607

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.05.2022-E.362621

T.C.
HİTİT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı

Ek-11

Sayı : E-45161535-044-2200033256 16.05.2022
Konu : Anket İzni (İrem TÜRKMEN) Hk

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 06.05.2022 tarihli ve 17311665-044.08.01-E.354406 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınıza istinaden,Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Doktora programı öğrencisi İrem TÜRKMEN "Beden Eğitimi Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Motivasyonlarının ve Tutumlarının Liderlik Öz Yeterliklerine Etkisi" konulu tez çalışması Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilere uygulama talebi Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığınca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Halil İbrahim ŞİMŞEK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Olur Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.05.2022-E.365607

Evrak Tarih ve Sayısı: 18.05.2022-E.363737

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Ek-12

Sayı : E-93282220-044-205472 17.05.2022
Konu : Anket Uygulama İzni (İrem TÜRKMEN)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) 06.05.2022 tarihli ve E-17311665-044-354406 sayılı yazınız.
b) Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığının 13.05.2022 tarihli ve E-57815517-044-204865 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN'in Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümünde eğitim gören öğrencilere anket ve ölçek uygulama talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Ahmet KUTLUHAN
Rektör

Ek: İlgi Yazı ve Ekleri (38 Sayfa)

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-17311665-044-354406 06.05.2022
Konu : Anketler (İrem TÜRKMEN)

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 05.05.2022 tarihli ve 80287700-044- 354158 sayılı yazı.

10.201.1.127
1018
18.05.2022

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İrem TÜRKMEN, Doç. Dr. Ülviye BİLGİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutum, Motivasyon ve Liderlik Özyeterlik Profilleri, İlişkisel Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında Üniversiteniz/Fakülteniz Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümlerinde eğitim gören öğrencilere uygulama yapmak istemektedir.

Bilgilerinizi ve sözü edilen uygulama izin talebine ilişkin görüşünüzün Rektörlüğümüze bildirilmesi hususunda gereğini arz/rica ederim.

Prof. Dr. Bekir BULUÇ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgi yazı ve ekleri (takım)
DAĞITIM
Adıyaman Üniversitesi Rektörlüğüne
Afyon Kocatepe Üniversitesi Rektörlüğüne
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Rektörlüğüne
Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğüne
Aksaray Üniversitesi Rektörlüğüne
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Rektörlüğüne
Amasya Üniversitesi Rektörlüğüne
Ankara Üniversitesi Rektörlüğüne
Ardahan Üniversitesi Rektörlüğüne
Atatürk Üniversitesi Rektörlüğüne
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğüne
Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğüne
Bartın Üniversitesi Rektörlüğüne
Batman Üniversitesi Rektörlüğüne
Bayburt Üniversitesi Rektörlüğüne
Bitlis Eren Üniversitesi Rektörlüğüne

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Ek 5. Kişisel bilgi formu 1 (Beden eğitimi ve spor öğretmeni)

Cinsiyet	Kadın ( ) Erkek ( )
Yaş	22-29 Yaş ( ) 30-39 Yaş ( ) 40-49 Yaş ( ) 50+ Yaş ( )
Medeni Durum	Evli ( ) Bekar ( )
Algılanan Aylık Gelir Düzeyi	Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek ( )
Algılanan Aylık Aile Gelir Düzeyi	Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek ( )
Yaşanılan Yer	İlçe ( ) İl ( )
Çocuk Sayısı	Çocuğu Yok ( ) 1 Çocuk ( ) 2 Çocuk ( ) 3 Çocuk ( ) 4+ Çocuk ( )
Alandaki Hizmet Yılı	1-4 Yıl ( ) 5-9 Yıl ( ) 10-14 Yıl ( ) 15-19 Yıl ( ) 20+ Yıl ( )
Çalıştığı Seviye	İlköğretim 1. Kademe ( ) İlköğretim 2. Kademe ( ) Ortaöğretim (Lise) ( )
Eğitim Durumu	Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora ( )

Ek 6. Kişisel bilgi formu 2 (Beden eğitimi ve spor öğretmen adayı)

Cinsiyet	Kadın ( ) Erkek ( )		
Yaş	18-20 Yaş ( ) 21-22 Yaş ( ) 23+ Yaş ( )		
Algılanan Aylık Gelir Düzeyi	Düşük ( )	Orta ( )	Yüksek ( )
Algılanan Aylık Aile Gelir Düzeyi	Düşük ( )	Orta ( )	Yüksek ( )
Yaşanılan Yer	İlçe ( ) İl ( )		
Sınıf	3.Sınıf ( ) 4.Sınıf ( )		

Ek 7. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği

Madde No	Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği	Kesinlikle katılmıyorumm	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1.	Edindiğimiz bilgilerin paylaşılması gerektiğine inanırım.					
2.	Yakınımdaki insanlara bir şeyler öğretmekten hoşlanırım.					
3.	Çevremdeki insanların yaşadığı sorunlarda, kendimi onların yerine koyarak yardımcı olmaya çalışırım.					
4.	Gündelik yaşantılar ile eğitim arasında ilişki kurmaya çalışırım.					
5.	Eğitimle ilgili sorunların öncelikli olarak çözülmesi gerektiğine inanırım.					
6.	Eğitimle ilgili filmler izlemekten keyif alırım.					
7.	Eğitimle ilgili kitaplar okumayı tercih ederim.					
8.	Kitap okurken eğitimle ilgili hususlar dikkatimi çeker.					
9.	Öğretmenlik diğer mesleklere göre öncelikli tercihimdir.					
10.	Öğretmenlikte manevi doyumun maddi doyumdan daha önemli olduğuna inanırım.					
11.	Öğretmen olma fikri beni heyecanlandırıyor.					
12.	Öğretmenliğin, diğer mesleklere göre kişisel gelişime katkı sağlayan bir meslek olduğunu düşünüyorum.					

Ek 8. Öğretme motivasyonu ölçeği

Madde No	Öğretme Motivasyonu Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Gelecekte daha iyi bir mevki elde etmemi sağlayacağı için öğretmeyi seçtim.						
2.	Öğretmenlikten daha zevkli bir kariyer düşünemiyorum.						
3.	Bana sağladığı özgürlük nedeni ile öğretmenliği seçtim.						
4.	Öğretmenlik diploması neredeyse her yerde iş bulmamı sağlayacağı için öğretmenliği seçtim.						
5.	Öğretmen olma konusundaki kararımı başkalarıyla paylaştığımda heyecanlanıyorum.						
6.	Öğretmen olarak toplumda saygı göreceğim için öğretmenliği seçtim.						
7.	Sağladığı olanaklar iyi olduğu için öğretmenliği seçtim.						
8.	Sırf öğretme keyfini alabilmek için öğretmek istiyorum.						
9.	Bana güçlü bir kişisel doyum sağlayacağına inandığım için öğretirim.						
10.	Öğretmenler toplumda etki yarattığı için öğretmenlik mesleğini seçtim.						
11.	Öğretmenliğin kendisi bir ödüldür.						
12.	Sadece öğretmek adına öğretmek istiyorum.						

Ek 9. Liderlik öz yeterliği ölçeği

Madde No	Liderlik Özyeterliği Ölçeği	Kesinlikle katılmıyorum						Kesinlikle katılıyorum
1.	Bir grupla çalışırken gerektiğinde yeniden bir yön belirleyebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Bir grupla çalışırken herkesin kabul edebileceği ortak bir hedef belirleyebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Bir grupla çalışırken grubu etkileyerek bazı değişiklikler yapılmasını sağlayabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Etkili bir grup oluşturmak gruba nitelikli bireylerin seçimini sağlayabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Etkili sonuçlara ulaşmak için grup üyeleri arasında iş dağılımını en iyi biçimde yapabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Grupta kime görev verilecek rahatlıkla anlayabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Genellikle birlikte çalıştığım kişilerle iyi ilişkiler kurabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Başkalarıyla bir konuyla ilgili açık ve anlaşılır iletişim kurabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Bir gruptaki herkesle düzeyli ilişkiler kurabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Güçlü ve zayıf yönlerimi anlayabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Bir işi başaracağıma inanırım.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Zor durumda kalsam bile bu durumu fırsata dönüştürebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Bir grup çalışmasında başkalarına yardımcı olacak kadar deneyimim ve yeteneğim olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
14.	Liderlik pozisyonu elde edersem kendi inanç ve değerlerimi anlaşılır ve açık olarak ifade edebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
15.	Bir gruptakileri rol-model davranışlarımla motive edebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
16.	Bir gruptakiler işlerini yaparlarken motive olmalarına yönelik davranışlar sergileyebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
17.	Benimle iş yapanlar genellikle yaptığım işlerden dolayı beni takdir ederler.	1	2	3	4	5	6	7
18.	Grup üyeleri arasında fikir birliği sağlayabileceğimden eminim.	1	2	3	4	5	6	7
19.	Bir grup çalışmasında genellikle lider olarak beni seçerler.	1	2	3	4	5	6	7



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...