

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSEL DEĞERLERİ İLE
MESLEKİ MOTİVASYON VE MESLEKİ YETERLİK DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

Elif AYDIN

TRABZON
Aralık, 2016

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSEL DEĞERLERİ İLE
MESLEKİ MOTİVASYON VE MESLEKİ YETERLİK DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

Elif AYDIN

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Doktora Unvanı
Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

Tezin Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAŞ

TRABZON
Aralık, 2016

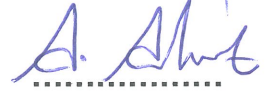
KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

**Bu çalışma jürimiz tarafından Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı'nda
DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir. 15 / 12 / 2016**

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAŞ



Üye : Prof. Dr. Ali Ahmet DOĞAN



Üye : Doç. Dr. Murat KALDIRIMCI



Üye : Doç. Dr. Taner ALTUN



Üye : Yrd. Doç. Dr. Hamit CİHAN



Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

**Doç. Dr. Nevzat YİĞİT
Enstitü Müdürü**

BİLDİRİM

Tezimin içerdđi yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadđımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldđını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Elif AYDIN
15 / 12 / 2016

ÖN SÖZ

Bilim ve teknolojide meydana gelen hızlı gelişmeler insan hayatını kolaylaştırırken, aynı zamanda toplumun ve bireylerin sahip olduğu bazı değer yargılarının yok olmasına neden olmakta ve toplumların birer üyesi olan öğretmenleri de doğrudan etkilemektedir. Toplum tarafından kabul görmüş değerleri bünyesinde toplayan öğretmen ise bu değişimlere uyum sağlamak durumundadır. Öğretmenlerin, meslekleri gereği çevrelerindeki bireylere doğru rol modeli olmaları ve hem öğrenciler hem de okulun diğer üyeleri üzerinde olumlu izlenimler bırakmaları önem arz etmektedir.

Öğretmenin yapacağı işle ilgili beklentileri, bu beklentilere ulaşmayla ilgili yetenek ve başarıları hakkındaki inançları motivasyonunu etkiler. Bunun için de okullarda görev alan öğretmenlerin motivasyonu üst düzeyde tutulmalıdır. Eğitim sisteminde önemli bir yeri olan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin nitelikli ve yeterlilik sahibi olmaları eğitimin kalitesine doğrudan etki etmektedir. Toplum tarafından kabul görmüş değerleri bünyesinde toplayan öğretmen başarılı ve iyi öğretmendir.

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin meslekle ilgili birçok sorumlulukları bulunmaktadır. Her Beden Eğitimi öğretmeni iyi eğitilmiş, mesleğine değer veren bir öğretmen olarak anılmak ister. Bu şekilde anılmayı hak eden öğretmenler, eğitim bütünlüğü içerisinde üstlenmiş oldukları rolü planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında çok fazla çalışmaya istekli olmalıdırlar.

Bireysel değerler; insanların, neyin iyi veya neyin arzulanan olduğunu ve bunları karşılayan hareket ve davranışların neler olduğu konusunda genel olarak sınırları çizilmiş, uzun yıllardan beri farklı pek çok disiplin tarafından incelenen temel araştırma konularından biri olmasına rağmen, Beden Eğitimi Öğretmenleri üzerinde böyle bir çalışmaya literatürde rastlanmamıştır. Çalışmada bireysel değerler ile ilişkisi olduğu düşünülerek Beden Eğitimi Öğretmenlerinin iş motivasyonu ve mesleki yeterlik kavramları karşılaştırılarak incelenmiştir. Bu çalışmanın, bireysel değer, iş motivasyonu ve mesleki yeterlik konularında eğitimciler, Beden Eğitimi öğretmenlerine, Ailelere, eğitim yöneticilerine, Antrenörlere ve Spor Bilimcilerine yol göstererek katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öncelikle, beni akademik engellerden ve çıkmazlardan kurtaran; akademik yaşamda aynı enerji ve heyecanla yeniden doğmama imkân sağlayan; adaleti, nezaketi ve sabrı ile beni her zaman destekleyen, yüksek lisans ve doktora sürecinin ilk yıllarından itibaren akademik gelişimimde ve bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde büyük emeği olan aynı

zamanda birlikte çalışmaktan gurur duyduğum değerli hocam, danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mustafa Baş'a en içten duygularıyla sonsuz teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Tez çalışmamın her aşamasında, engin bilgisini ve desteğini benden esirgemeyen; eleştirileri, katkıları, yönlendirme ve teşviklerinden dolayı Doç. Dr. Taner Altun'a; Lisansüstü eğitimim boyunca ve bu araştırmada her türlü konuda bana yol gösteren ve yardımlarını esirgemeyen tavsiyelerini her zaman dikkate aldığım, bilgi ve birikimine inandığım değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Hamit Cihan'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme jürimde olmayı kabul ederek beni onurlandıran ve düşünceleriyle araştırmamda bana farklı bakış açıları ile yeni ufuklar açmamı sağlayan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Ali Ahmet Doğan ve Doç. Dr. Murat Kaldırımca'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Anketlerin okullarda uygulanmasında ve verilerin toplanmasında gösterdikleri anlayış ve yardımlarından dolayı Trabzon il ve ilçelerinde görevli tüm okul yöneticilerine, anketlerin yanıtlanmasında katkıda bulunan değerli meslektaşlarıma ve benden desteklerini esirgemeyen tüm arkadaşlarıma da ayrıca teşekkür ederim.

Tüm hayatım boyunca olduğu gibi, bu dönemde de benden desteklerini esirgemeyen ve çalışabilmem için bana her türlü kolaylığı sağlayan aileme çok teşekkür ederim.

Aralık, 2016

Elif AYDIN

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
ÖZET	xi
ABSTRACT	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	4
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	5
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1. 4. Araştırmanın Varsayımları	6
1. 5. Tanımlar	6
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	8
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	8
2. 1. 1. Öğretmenlik	8
2. 1. 1. 1. Eğitim Sistemi İçerisinde Öğretmenlik Mesleği ve Önemi	9
2. 1. 1. 2. Beden Eğitimi ve Beden Eğitimi Öğretmeni	13
2. 1. 1. 3. Beden Eğitiminin Önemi	17
2. 1. 1. 4. Beden Eğitimi Öğretmenlerinde Bulunması Gereken Özellikler	18
2. 1. 1. 4. 1. Kişisel ve Mesleki Özellikler	18
2. 1. 1. 4. 2. Öğrenciyi Tanıma	19
2. 1. 1. 4. 3. Öğrenme ve Öğretme Süreci	19
2. 1. 1. 4. 4. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme.....	20
2. 1. 1. 4. 5. Okul-Aile ve Toplum İlişkileri	21
2. 1. 1. 4. 6. Program ve İçerik Bilgisi.....	21
2. 1. 2. Değer Kavramı	22
2. 1. 2. 1. Değerlerin Oluşumu.....	26
2. 1. 2. 1. 1. Psikodinamik Kuramlar	28
2. 1. 2. 1. 2. Davranışsal Kuramlar	28

2. 1. 2. 1. 3. İnsani Kuramlar	28
2. 1. 2. 1. 4. Bilişsel Kuramlar	29
2. 1. 2. 2. Değerlerin Yerine Getirdiği İşlevler	29
2. 1. 2. Değer Sınıflaması	33
2. 1. 2. 1. Spranger Değer Sınıflaması	33
2. 1. 2. 2. Milton Rokeach Değer Sınıflaması	34
2. 1. 2. 3. Shalom Schwartz Değer Sınıflaması	35
2. 1. 2. 4. Erol Güngör Değer Sınıflaması	36
2. 1. 2. 4. Bireysel Değer	36
2. 1. 2. 5. Bireysel Değerler	38
2. 1. 2. 5. 1. Disiplin	38
2. 1. 2. 5. 2. Sorumluluk	38
2. 1. 2. 5. 3. Güven	38
2. 1. 2. 5. 4. Bağışlama	38
2. 1. 2. 5. 5. Saygı	39
2. 1. 2. 5. 6. Doğruluk	39
2. 1. 2. 6. Bireysel Değerlerin Ölçülmesi	39
2. 1. 2. 7. Eğitim, Okul ve Değerler	42
2. 1. 2. 8. Değerler ve Öğretmenin Rolü	44
2. 1. 3. Motivasyon	47
2. 1. 3. 1. Motivasyonun Tanımı	47
2. 1. 3. 2. Motivasyonun Önemi	52
2. 1. 3. 3. Motivasyon Çeşitleri	53
2. 1. 3. 3. 1. İçsel ve Dışsal Motivasyon	54
2. 1. 3. 3. 2. Fizyolojik Motivasyon	55
2. 1. 3. 3. 3. Sosyal Motivasyon	56
2. 1. 3. 3. 4. Psikolojik Motivasyon	56
2. 1. 3. 4. Motivasyon Kuramları	57
2. 1. 3. 4. 1. Kalsik Güdüleme Kuramı	57
2. 1. 3. 4. 2. Maslow'un İhtiyaçlar Kuramı	58
2. 1. 3. 4. 3. Herzberg'in İkili Etmen Kuramı	59
2. 1. 3. 4. 4. McClelland'ın Başarıya Güdülenme Kuramı	60
2. 1. 3. 4. 5. Alderfer'in ERG Kuramı	61
2. 1. 3. 4. 6. McGregor'un X ve Y Kuramı	62
2. 1. 3. 4. 1. Süreç Kuramları	63
2. 1. 3. 4. 1. 1. Victor Vroom'un Beklenti Kuramı	63

2. 1. 3. 4. 1. 2. Porter-Lawler'in Çok Değişkenli GÜdülenme Kuramı	64
2. 1. 3. 4. 1. 3. Adams'ın Eşitlik Kuramı.....	66
2. 1. 3. 4. 1. 4. Locke'un Amaç Kuramı.....	67
2. 1. 3. 5. Motivasyonu Etkileyen Faktörler	68
2. 1. 3. 5. 1. İşin Kendisi ile İlgili Faktörler	68
2. 1. 3. 5. 1. 1. İşin Kendisi	68
2. 1. 3. 5. 1. 2. Sosyal Statü	69
2. 1. 3. 5. 1. 3. Gelişme ve Yükselme İmkânları	70
2. 1. 3. 5. 1. 4. Takdir Edilme	71
2. 1. 3. 5. 2. İşin Dışındaki Faktörler	71
2. 1. 3. 5. 2. 1. Yönetici Davranışı	71
2. 1. 3. 5. 2. 2. İş Arkadaşlarıyla İlişkiler	72
2. 1. 3. 5. 2. 3. Ücret.....	72
2. 1. 3. 5. 2. 4. Fiziksel Ortam	73
2. 1. 3. 5. 2. 5. İş Güvencesi.....	73
2. 1. 3. 6. Eğitim Kurumlarında Motivasyon	74
2. 1. 4. Yeterlik.....	75
2. 1. 4. 1. Öğretmen Yeterliği.....	77
2. 1. 4. 1. 1. Zihinsel Süreç.....	79
2. 1. 4. 1. 2. Motivasyonel Süreç.....	80
2. 1. 4. 1. 3. Duyusal Süreç.....	80
2. 1. 4. 1. 4. Seçim Süreci.....	80
2. 1. 4. 2. Yeterliğin Arttırılmasında Temel Kaynaklar	81
2. 1. 4. 2. 1. Temel Deneyimler	81
2. 1. 4. 2. 2. Dolaylı Deneyimler	81
2. 1. 4. 2. 3. Sözel (Sosyal) İkna	82
2. 1. 4. 2. 4. Fiziksel veya Duygusal Durum	82
2. 1. 4. 3. Öğretmen Yeterliği Çalışmalarının Kuramsal Temeli	83
2. 1. 4. 4. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterlikleri.....	84
2. 2. Literatür Taraması Sonucu	88
2. 2. 1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	88
2. 2. 2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	96
3. YÖNTEM	101
3. 1. Araştırma Modeli	101
3. 2. Araştırma Grubu.....	102
3. 3. Verilerin Toplanması.....	103

3. 3. 1. Veri Toplama Araçları	103
3. 3. 1. 1. Kişisel Bilgi Formu	104
3. 3. 1. 2. Bireysel Değerler Envanteri (BDE)	104
3. 3. 1. 3. Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlik Ölçeği	106
3. 3. 1. 4. Mesleki Motivasyon Ölçeği	107
3. 3. 2. Veri Toplama Süreci	108
3. 3. 3. Verilerin Analizi	109
4. BULGULAR.....	110
4. 1. Bireysel Değer, Mesleki Motivasyon ve Mesleki Yeterlik Puanlarının Dağılımı	111
4. 2. Bireysel Değer, Mesleki Motivasyon ve Mesleki Yeterlik Alt Boyutları Arasındaki İlişki ile ilgili Bulgular	113
4. 3. Bireysel Değer, Mesleki Motivasyon ve Mesleki Yeterlik Yordaması ile ilgili Bulgular	116
4. 4. Bireysel Değerler ile Cinsiyet Değişkeni Farklılıklara ilişkin Bulgular.....	116
4. 5. Mesleki Yeterlik ile Cinsiyet, Mesleki Deneyim, Yaş, Okul Türü, Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri, Fiziki Alt Yapı, Değişkenleri Arasındaki Farklılıklara ilişkin Bulgular	117
4. 6. Mesleki Motivasyon ile Cinsiyet, Mesleki Deneyim, Yaş, Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumu, Okul İçinde Sportif Faaliyet Düzenleme, Fiziki Alt Yapı Değişkenleri Arasındaki Farklılıklara ilişkin Bulgular	124
5. TARTIŞMA	131
5. 1. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Bireysel Değer, Mesleki Motivasyon ve Mesleki Yeterliğine İlişkin Bulguların Tartışılması	131
5. 2. Cinsiyet Değişkenine Göre Bireysel Değer Alt Boyutlarına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	132
5. 3. Cinsiyet Değişkenine Göre Mesleki Yeterlik Alt Boyutlarına ilişkin Bulguların Tartışılması.....	134
5. 4. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Mesleki Yeterlik Alt Boyutlarına İlişkin Bulguların Tartışılması	136
5. 5. Yaş Değişkenine Göre Mesleki Yeterlik Alt Boyutlarına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	137
5. 6. Okul Türü Değişkenine Göre Mesleki Yeterlik Alt Boyutlarına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	138

5. 7. Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Mesleki Yeterlik Alt Boyutlarına İlişkin Bulguların Tartışılması	139
5. 8. Okulun Fiziki Alt Yapı Değişkenine Göre Mesleki Yeterlik Alt Boyutlarına İlişkin Bulguların Tartışılması	140
5. 9. Cinsiyet Değişkenine Göre Mesleki Motivasyon Alt Boyutlarına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	142
5. 10. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Mesleki Motivasyon Alt Boyutlarına İlişkin Bulguların Tartışılması	142
5. 11. Yaş Değişkenine Göre Mesleki Motivasyon Alt Boyutlarına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	143
5. 12. Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumu Değişkenine Göre Mesleki Motivasyon Alt Boyutlarına İlişkin Bulguların Tartışılması	143
5. 13. Okul İçinde Sportif Faaliyet Düzenleme Değişkenine Göre Mesleki Motivasyon Alt Boyutlarına İlişkin Bulguların Tartışılması	144
5. 14. Okulun Fiziki Alt Yapı Değişkenine Göre Mesleki Motivasyon Alt Boyutlarına İlişkin Bulguların Tartışılması	145
5. 15. Bireysel Değer, Mesleki Motivasyon ve Mesleki Yeterlik Alt Boyutları Arasındaki İlişki ile İlgili Değerlendirme.....	146
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	148
6. 1. Sonuçlar	148
6. 2. Öneriler	152
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	152
6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	153
7. KAYNAKLAR	154
8. EKLER	178
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	188

ÖZET

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Bireysel Değerleri ile Mesleki Motivasyon ve Mesleki Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel değerleri ile mesleki motivasyon ve mesleki yeterlilik düzeylerinin incelenmesidir. Bu çalışmanın diğer amacı ise; bireysel değer, mesleki motivasyon ve mesleki yeterlilik düzeyleri ile çeşitli demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, okul türü, hizmet içi eğitime katılma durumu, okul içinde sportif faaliyet düzenleme durumu, fiziki alt yapı değişkeni, okulun bulunduğu yerleşim yeri) arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmada, betimsel araştırma yöntemi içerisinde sıklıkla kullanılan nicel araştırma desenlerinden tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Trabzon il Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Ortaokul ve Liselerde görev yapmakta olan 82 (%21,9) kadın ve 293 (%78,1) erkek olmak üzere toplam 375 Beden Eğitimi Öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında, kişisel bilgi formu, İnce (2003) tarafından geliştirilen "Mesleki Motivasyon Ölçeği", (Ünlü ve diğ., 2008) tarafından geliştirilen "Beden Eğitimi Öğretmeni Yeterlilik Ölçeği" ve Roy (2003) tarafından geliştirilen Asan, Ekşi, Doğan ve Ekşi, (2008) tarafından Türkçeye uyarlanması yapılan "Bireysel değer ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 21.00 programı kullanılmıştır. Ayrıca verilerin analizi için Çoklu Regresyon analizi, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı tekniği, bağımsız t testi ve tek yönlü varyans analizi tekniğinden yararlanılmıştır.

Araştırmadanelde edilen bulgulara göre, Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki motivasyon ve mesleki yeterliliklerinin bireysel değerlerini anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Bireysel değer; disiplin ve sorumluluk boyutunda, cinsiyet değişkeni arasında farklılık görülürken, cinsiyet, mesleki deneyim, yaş, okul türü, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve okulun alt yapı değişkenlerinin ise beden eğitimi öğretmen yeterlilik (kişisel ve mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme) alt boyutları arasında da anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların mesleki motivasyon alt boyutları (işin kendisi ve iş dışı motivasyon) ile cinsiyet, mesleki deneyim, yaş, hizmet içi eğitime katılma, okul içinde sportif faaliyet düzenleme ve okul alt yapısı değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bireysel değer alt boyutları ile mesleki motivasyon ve mesleki yeterlilik alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bulgular literatür ışığında tartışılmış ve ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bireysel Değer, Beden Eğitimi Öğretmen Yeterliliği, Mesleki Motivasyon.

ABSTRACT

Investigation of relationships between the Individual Values of Physical Education Teachers with Vocational Motivation and Their Vocational Proficiency Levels

This research is aimed at determining the relationships between individual values of the physical education teachers with vocational motivation and vocational proficiency levels. Another aim of this research is to study the differences between individual value, vocational motivation and vocational proficiency levels and demographic variables (gender, age, vocational experience, type of school, attendance of in service training. When doing this, within the description of research method, quantitative research and the survey model have been used. The study group consists of 375 physical Education teachers comprising 82 (21%) female and 293 (78%) male teachers working for the Trabzon Provincial Directorates of National Education. In order to collect data a demographic information form, "Vocational Motivation Scale" developed by İnce (2003), "Physical Education Teachers' Proficiency Scale" developed by Ünlü et al (2008), and "Individual Values Scale" developed by Roy (2003) that was adapted to Turkish by Asan et al (2008) were used in the study. In analysing the research data, the SPSS 21.00 software has been used. During the analysis process Multiple Regression Analysis, Pearson moment product correlation coefficient technique, independent t test and one way variance analysis techniques were employed.

According to the evidence from the research of individual values of the physical education teachers with vocational motivation and vocational proficiency levels has been significantly foreseen. While there have been significant differences between the Discipline and Responsibility dimension of the individual value and gender variable, there also have been differences in between (gender, vocational experience, age, type of school, location of the school and the infrastructure variables of the school and physical education teachers proficiency sub dimensions). There has been significant differences between sub dimension vocational motivations of the participants and gender, vocational experience, age, participation in the in service trainingorganising sports activities at school and school sub variables. It has been observed that there has been positive and significant relation between vocational motivation, individual value sub dimension and the sub dimension of vocational proficiency. The findings have been discussed in the light of literature and suggestions have been evolved in accordance with the results.

Keywords: Individual Value, Physical Education Teacher Proficiency, Professional Motivation.

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Milton Rokeach Değer Sınıflaması	34
2.	Shalom Schwartz Değer Sınıflaması	35
3.	Demografik Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler	103
4.	Kişisel Değerler Envanteri Ölçeği Oluşan Faktörler ve Açıkladıkları Varyans Miktarları	104
5.	Bireysel Değer Alt Boyutlara İlişkin Bilgiler	105
6.	Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlik Alt boyutlara İlişkin Bilgiler	107
7.	Mesleki Motivasyon Alt Boyutlarına İlişkin Bilgiler	108
8.	Demografik Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler	110
9.	Bireysel Değer, Mesleki Motivasyon ve Mesleki Yeterlik ile İlgili Betimsel İstatistikler	112
10.	Bireysel Değer, Mesleki Motivasyon ve Mesleki Yeterlik Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Sonuçları	114
11.	Bireysel Değer, Mesleki Motivasyon ve Mesleki Yeterlik ile İlgili Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları	116
12.	Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine göre Bireysel Değer Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları	117
13.	Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine göre Mesleki Yeteliği Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları	117
14.	Katılımcıların Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Mesleki Yeteliğine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları	118
15.	Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Mesleki Yeteliğine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları	120
16.	Katılımcıların Okul Türü Değişkenine Göre Mesleki Yeteliğine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları	121
17.	Katılımcıların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Mesleki Yeteliğine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları	122
18.	Katılımcıların Okulun Fiziki Alt Yapı Değişkenine Göre Mesleki Yeteliğine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları	123

19.	Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Mesleki Motivasyon Alt Boyutlarına ilişkin T Testi Sonuçları	124
20.	Katılımcıların Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Mesleki Motivasyon İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları	125
21.	Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Mesleki Motivasyon Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları	126
22.	Katılımcıların Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumu Değişkenine göre Mesleki Motivasyon Alt Boyutlarına ilişkin T Testi Sonuçları.....	128
23.	Katılımcıların Okul İçinde Sportif Faaliyet Düzenleme Değişkenine Göre Mesleki Motivasyon Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları.....	128
24.	Katılımcıların Fiziki Alt Yapı Değişkenine Göre Mesleki Motivasyon Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları	130

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Araştırmanın değişkenlerine ilişkin kavram haritası	102



KISALTMALAR LİSTESİ

DS	: Disiplin ve Sorumluluk
GB	: Güven ve Bağlanma
DP	: Dürüstlük ve Paylaşım
SD	: Saygı ve Doğruluk
PS	: Paylaşma ve Saygı
KMG	: Kişisel ve Mesleki Gelişim
OT	: Öğrenciyi Tanıma
OOS	: Öğrenme ve Öğretme Süreci
OGID	: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme,
OATI	: Okul Aile ve Toplum İlişkileri
PIB	: Program ve İçerik Bilgisi
MA	: Motivasyon Algısı
İK	: İşin Kendisi
IDM	: İş Dışı Motivasyon
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
ILO	: Uluslararası Çalışma Örgütü
TDK	: Türk Dil Kurumu
BDE	: Bireysel Değerler Envanteri

1. GİRİŞ

Bilimsel ve teknolojik alandaki gelişmeler ve bu gelişmelerin etkisinde sosyal yapının sürekli değişmesi ve karmaşıklaşması toplumların kendini yenileme ve geliştirme yönünde önemli adımlar atmasını gerekli kılmaktadır. Toplumların bu gelişim sürecine uyum sağlayabilmeleri eğitim sistemlerinin sürekli olarak gözden geçirilmesi gerekliliğini de beraberinde getirmektedir. Eğitim sisteminin gözden geçirilmesi, yeniden düzenlenmesi ve daha nitelikli hale getirilmesi toplumun tüm sistemlerini olumlu yönde etkilemekte ve uzun dönemde de toplumun gelişimi ve değişimi için önemli getiriler sağlayabilmektedir (Kara, 2012). Günümüzde yaşadığımız bilgi ve iletişim çağı, eğitime duyulan gereksinimi sürekli artırırken, çağın gerektirdiği özelliklere sahip kişilerin ancak çağdaş bir eğitim sistemi içerisinde etkili okul ve bu okulları oluşturan etkili öğretmenlerle yetişebileceği gerçeğini de ortaya koymaktadır (Özkan, 2016).

Öğretmen niteliği toplumun gelişmişlik düzeyini, insan anlayışını etkilemektedir (Davran, 2006). Bireyi zihinsel, bedensel yönleri ile bir bütün olarak geliştirmek, çevresel koşullara ve öğrencinin bireysel özelliklerine göre öğretimi planlamak beden eğitimi öğretmenin görevidir. Beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin öğretim kurumlarında gerçekleşmesini sağlayan, onlara yön vererek geliştiren ve uygulayan beden eğitimi ve spor öğretmenleridir (Demirhan, 2003'ten aktaran: Başbay ve Seçkin, 2013: 255). Beden eğitimi dersi toplum olarak spor yapma alışkanlığını kazanmamız da ve sporu bir hayat felsefesi olarak benimsememizde, ülke sporunda başarıyı yakalamamızda, hayattan zevk alan, mutlu, huzurlu, sorumluluk sahibi, kendine güven duygusunu kazanmış ve sosyal statüye sahip bireyler, dolayısıyla bir toplum oluşumunda büyük bir öneme sahip olduğu gerçeği göz ardı edilemez (Dalkıran ve Tuncel, 2007'ten aktaran: Aras, 2013: 5).

Spor; fedakârlık, hakkaniyet, sadakat, sorumluluk, çok çalışmak, güvenilirlik, hoşgörü ve kendini disiplin altına alma gibi birçok değer oluşmasına ve sürekli hale gelmesine yardımcı olmaktadır. Beden eğitimi öğretmeni ise bütün bu değer kavramlarını öğrenciye planlı bir şekilde aktaran kişidir (Küçük ve Koç 2004'ten aktaran: Altunay ve Yalçınkaya, 2011: 24). Uzun yıllardır sosyolojiden felsefeye, antropolojiden psikolojiye kadar birçok alanın çalışma konusu olan ve son yıllarda da eğitimin öncelikli konuları arasında yer alan değerler öğretmenlerin yaptıkları davranışları ve aldıkları kararları da, önemli ölçüde etkilenmekte ve yönlendirmektedir (Çavdar, 2009).

İnsanın, toplum kurallarına uygun olarak yaşaması, birbirleriyle olan ilişkilerinin iyi örneğini verebilmesi, yardımsever, insan haklarına saygılı, dürüst davranması, zeki, ruhsal ve bedensel yapı itibarıyla sağlıklı olmasıyla bağlantılıdır (Aracı, 1999'dan aktaran:

Başbay ve Seçkin, 2013: 254). Beden eğitimi öğretmeni en başta adil, dürüst, saygılı, sevgi dolu, yasalara bağlı, insan haklarına inanan ve insanlara değer veren güven verici bir kişiliğe sahip olmalıdır (Obuz, 2009).

Bu çerçevede değerler, bireylerin; tercihlerini, ilgilerini, güdülerini, ihtiyaçlarını, isteklerini, arzularını, amaçlarını ve tutumlarını yansıtan bir davranış biçimi, bireyin, kendisi için ve başkaları ile olan ilişkilerinde kural koyucu, davranış biçimleri arasından seçim yapılmasına yardım eden ve ideal davranış biçimini belirleyen standart, bireylerin elde etmek için çalıştıkları, başvurdukları, yücelttikleri ve benimsedikleri, herhangi bir durum veya nesne olarak işlev görmektedir (Naktiyok, 2003'ten aktaran: Çalışkur, Demirhan ve Bozkur, 2012: 222).

Dolayısıyla değerleri gerçekleştirmek için yapılan davranışlar, motivasyonel elementleri de taşırlar (Akbaba ve Altun, 2003'ten aktaran: Yıldız, 2012: 23). Değerler Bireyin temel motivasyon kaynaklarını yansıtır, tutumları biçimlendirir ve davranışların ardında yatan niyetleri açıklığa kavuşturur (Çavdar, 2009). Kişinin davranış şekli, davranışa yönelik isteği motivasyonunu gösterir (Küçük, 2008). Motivasyonu yüksek öğretmenlerin daha gayretle çalıştıkları, daha iyi öğrettikleri ve nihayetinde eğitimin kalitesini arttırdığı bilinmektedir. Eğitimin niteliğinin gelişmesinde öğretmen performansının niteliğinin gelişmesi önemlidir. Öğretmen motivasyonu yani öğretmenin öğretmedeki istekliliği öğretmen performansını geliştirmede önemli bir değişkendir (Acat ve Yenilmez, 2004; Dereli ve Acat, 2010; Lee, Mcinerney, Liem ve Ortiga, 2010'dan aktaran: Yalçın ve Korkmaz, 2013: 604).

Çalışanların yüksek performans gösterebilmeleri ve verimli bir şekilde çalışabilmeleri ise, onların işlerinden yeterince tatmin olmalarına bağlıdır. Çünkü motivasyon düzeyi yüksek öğretmen; enerjik, hevesli, yeni yaklaşımlar denemeye istekli ve risk alabilen öğretmendir. Bu öğretmen, öğrencilere ilgi gösterir, yaratıcıdır ve öğrencilere karşı olumlu tavırlar sergiler. Motivasyon düzeyi düşük öğretmen ise, olumsuz tutum ve tavırlara sahip, geleneksel öğretim tekniklerini kullanan, değişime karşı direnen ve işine özen göstermeyen öğretmendir (Ergün, 2007). Bu bağlamda bireysel değerler, bireysel yeteneklerin kullanılmasını kolaylaştıran önemli bir unsurdur. Bireysel potansiyelin en üst düzeyde kullanılmasını sağlayacak fırsatlar sunar. Bireysel değerler, kişilerin potansiyellerini geliştirebilecekleri fırsatların sağlanması gerektiğini savunur (Çavdar, 2009).

Eğitim sisteminde eğitim öğretim ortamını ve faaliyetlerini düzenleyen öğretmen olduğu için öğretmenlerin çağın gereklerini takip edecek düzeyde bilgili, yeniliklere açık, teknolojik değişikliklerden haberdar olması önemlidir. Kendini, alanında ve derslerin gerektirdiği bilgi ve beceriler konusunda yeterli gören öğretmenin motivasyonu yüksektir

(Çelik, 2015). Bandura (1986) eğer bireyde yeterli düzeyde yetenek ve güdülenme varsa, bireyin göreve başlama ve görevi devam ettirme konusunda kararlı olacağını ifade etmektedir (Akbay, 2009'dan aktaran: Kılıç, 2014: 32). Yeterlik kavramı, bir işi ya da görevi etkili bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken özellikleri ifade eder. Kavram öğretmen açısından değerlendirildiğinde, öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar vurgulanmaktadır (Sönmez, 2003). Yeterlilik; bireylerin nasıl düşündükleri, nasıl hissettikleri, kendilerini nasıl motive ettikleri ve nasıl davrandıkları hakkında karar vermeleridir (Ünlü, Sünbül ve Aydos, 2008).

Beden Eğitimi, amaçları doğrultusunda yer alan bir takım özel bireysel etkinlikler ile bireyin kendi kendine yeterli olmasını, uygun davranışlar göstermesini, idealler edinmesini ve yönlendirilmesini sağlamaya ve korumaya çalışır. Beden eğitimi; zihinsel olarak daha uyanık, disiplinli ve bilinçli olmamızı sağlar. Bedensel olarak daha kuvvetli ve dayanıklı, iş verimi daha yüksek, becerili, yaratıcı ve üretken olmamıza yardım eder (Seçme, 2008).

Başarılı yeterli bir öğretmen toplumun beklentisine, bireyin gelişimine, hizmet edecek, çağdaş bilgi birikimini iyi kavramış bir öğretmendir. Yetiştirdiği kişilerin başarısıyla toplumu geliştiren, güçsüzlüğü ya da yetersizliği ile toplumsal gelişmeye ket vuran öğretmen kalkınmada çok önemli bir konuma sahiptir. Öğretmen insanüstü varlıkların zor başaracağı standartlarla değerlendirilirken görevini başarıyla sürdürmesine imkân verecek sosyo-ekonomik imkânlar, eğitim teknolojisi, maaş, eğitim programları, mesleğe verilen değer, yönetim ve teftiş ile ilgili koşulların elverişsiz olması nedeniyle, kolay kolay bağdaşamaz. Bütün bu elverişsiz koşullara karşı eğitimde verimlilik, günümüzün en önemli sorunlarından birisidir. Bu sorunu çözüme planlayıcı ve uygulayıcı olarak görev yapan öğretmenlere düşen iş oldukça büyüktür (Öksüzoğlu, 2009).

Çağdaş eğitim ve öğretim anlayışı doğrultusunda görev yapan bir beden eğitimi öğretmenin öğrenciyle gerek okul içerisinde ve gerekse okul dışında sürekli etkileşim içerisinde bulunan, eğitim, öğretim programını ve ders planını uygulayan, bu süreci yöneten, hem öğretimin hem de öğrencinin değerlendirmesini yapan, okul içi ve okul dışı sportif etkinlikler düzenleyen, okul idaresi, öğrenci velileri ve çevresiyle yaptığı işin gereği olarak sürekli iletişim içerisinde olması gereken bir beden eğitimi öğretmenin nitelikleri şüphesiz büyük önem taşıyacaktır (Ünlü, 2008'den aktaran: Başbay ve Seçkin, 2013: 255). Eğitim programları içerisinde yer alan ve genel eğitim içerisinde önemli bir yeri olan beden eğitimi derslerinin amaçlarına ulaşabilmesi, bireyde istenilen davranış değişikliklerinin meydana getirilebilmesi, nitelikli, gelişimci, araştırmacı yenilikçi ve yaratıcı beden eğitimi öğretmenleriyle mümkün olabileceği düşünülmektedir (Ünlü, 2008).

Davranışlara rehberlik yapma ve bireylerin tercihlerine öncülük etmede bireysel değerlerin, iyi bir motivasyon sürecinin sağlanmasında daha verimli ve istekli çalışmanın mesleki motivasyonun, bir işi ya da görevi etkili bir şekilde yerine getirebilmenin ise mesleki yeterlilik kavramlarının, bu kadar geniş bir alana etki eden önemi ve gerekliliği neredeyse hayatın her aşamasında güçlü bir şekilde hissedilen ve beden eğitimi öğretmenleri açısından incelenmesi, eğitim sistemimizin amaçlarına ulaşmasında üzerinde durulması gereken konular olarak önemle ele almayı zorunlu kılmıştır. Ancak birbiriyle yakından ilişkili olabileceği düşünülen bu üç kavramın bir arada çalışılıp değerlendirildiği bir araştırmaya henüz rastlanılmamıştır. Bu araştırmanın bu konudaki eksikliği gidererek alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel değer, mesleki motivasyon ve mesleki yeterlik düzeylerini inceleyerek; beden eğitimi öğretmenlerinin demografik bilgileri dikkate alınarak, bağımsız değişkenler arasında fark olup olmadığını belirlemek; bu özellikler arasındaki ilişkileri tespit etmek ve bireysel değerlerin mesleki motivasyon ile mesleki yeterlik düzeylerini yordayıp yordamadığını ortaya koymaktır. Bu çalışmada, araştırılması düşünülen aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel değerlerinin cinsiyet, mesleki deneyim, yaş, okul türü, okulun bulunduğu yerleşim yeri, hizmet içi eğitime katılma, okul içinde sportif faaliyet düzenleme durumu, alt yapı değişkeni durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarının cinsiyet, mesleki deneyim, yaş, okul türü, okulun bulunduğu yerleşim yeri, hizmet içi eğitime katılma, okul içinde sportif faaliyet düzenleme durumu, alt yapı değişkeni durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin cinsiyet, mesleki deneyim, yaş, okul türü, okulun bulunduğu yerleşim yeri, hizmet içi eğitime katılma, okul içinde sportif faaliyet düzenleme durumu, alt yapı değişkeni durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel değer, mesleki motivasyon ve mesleki yeterlik düzeyleri alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Bireysel değerler, Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki motivasyon ve mesleki yeterlik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Saygı, güven sorumluluk, disiplin, paylaşım gibi kavramları inceleyen, etik davranışın toplumsal etkenleri içerisinde yer alan bireysel değerler; özünde yanlış ve doğru kriterlerinin yer aldığı, davranışlarımızın uygun olup olmadığının belirlenmesinde, motivasyonu etkilemesi bakımından öğretmenlere yol gösteren önemli olgulardan bir tanesidir. Öğretmenlerin sahip olduğu bireysel değerler ve artan sorumlulukları, sahip olması gereken yeterlikleri ve kendilerini mesleki anlamda geliştirme isteği bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada bireysel değer, mesleki motivasyon ve mesleki yeterlik kavramları beden eğitimi öğretmenleri için önem kazanmaktadır. Bunun yanında beden eğitimi öğretmenlerinin; davranışlarını, kişisel ve toplumsal rollerini geliştirmelerine rehberlik eden bireysel değer yönelimlerini belirlemede, gerçekçi amaçlar belirleyerek, çalışma ortamlarını olumsuz etkileyecek şartları ortadan kaldıracak iş motivasyonuna ve yeterliğine ilişkin stratejiler geliştirmesi mesleki yaşamlarında başarıya ulaşmalarında önemli bir fayda sağlar.

Bu çalışmada; beden eğitimi öğretmenlerinin bir işi ya da görevi etkili bir şekilde yerine getirebilme özelliğine sahip mesleki yeterlik düzeylerinin gelişimine katkıda bulunduğu düşünülen bireysel değerler ve mesleki motivasyon arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Davranışlara rehberlik yapma ve bireylerin tercihlerine vurgu yapan bireysel değerlerin iyi bir motivasyon sürecinin sağlanmasında daha verimli ve istekli çalışmanın önemini vurgulayan mesleki motivasyon üzerinde önemli etkilerinin olduğu düşünülmektedir.

Ülkemizde bireysel değer, mesleki motivasyon ve mesleki yeterlik ile ilgili pek çok araştırma yapılmış olmasına rağmen, beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel değer mesleki motivasyon ve mesleki yeterlik ilişkisinin araştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun yanında ülkemizde bireysel değer ile ilgili yapılmış sınırlı sayıda araştırma mevcuttur. Bu açıdan değerlendirildiğinde; bu araştırmanın bahsedilen değişkenlerle ilgili Milli Eğitim Bakanlığına, beden eğitimi öğretmeni ve öğretmen yetiştiren öğretim kurumlarına, beden eğitimi öğretmenlerine, yöneticilere, antrenörlere, diğer branş öğretmenlerine, ışık tutacak olması ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmekle beraber araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarılmasının bu alanda ciddi bir eksikliği giderecek olması bakımından da önemlidir.

Öğretmenlerin bireysel değer, mesleki motivasyon ve mesleki yeterlik düzeylerinin cinsiyet, mesleki deneyim, yaş, okul türü, okulun bulunduğu yerleşim yeri, okul içindeki sportif faaliyet düzenleme durumu gibi seçilen değişkenler ile ne kadar ilişkili olduğu; Beden eğitimi öğretmenlerinin, öğretmen yetiştirme politikalarını belirleme, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak bir kaynak oluşturma, hizmet içi eğitimde ve

öğretmenlerin performanslarını değerlendirme biçimlerine ilişkin bir öngörü hazırlanması anlamında bilime katkısı olacağı düşünülmektedir.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma 2014–2015 öğretim yılı içerisinde Trabzon il Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Ortaokul ve Liselerde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırmada belirlenen bireysel değer, mesleki motivasyon ve mesleki yeterlik düzeyleri çalışmada kullanılan ölçeklerin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
3. Araştırmanın bulgularına ilişkin veriler yalnız nicel analiz yöntemleri ile sınırlıdır.
4. Araştırma konusu ile ilgili elde edilen bulgular ulaşılabilen kaynaklarla sınırlıdır.
5. Araştırma için toplanan verilerin geçerliği, anketin uygulandığı zaman dilimi ile sınırlandırılmıştır.

1. 4. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmada kullanılacak ölçeklere katılımcıların verdikleri cevapların gerçek duygu, düşünce ve performanslarını yansıttığı varsayılmıştır.
2. Anketin uygulaması esnasında iç ve dış imkânların bütün denekler için aynı olduğu varsayılmıştır.

1. 5. Tanımlar

Değer: bireylerin, tercihlerini, ilgilerini, güdülerini, gereksinimlerini, isteklerini, amaçlarını, tutumlarını, kararlarını ve çevresindeki bireylere yansıttıkları davranışlarını etkileyen ölçüt ya da standartlar (Tunca, 2012).

Bireysel Değerler: Bireyin önem verdiği ve değerli gördüğü şeydir. Birey açısından değer, bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inancı ifade eder(Güngör, 1993).

Beden Eğitimi: Bireyin beden ve ruh sağlığını korumaya, beden becerilerini geliştirmeye yönelik, gerektiğinde çevresel koşullara ve katılımcıların özelliklerine göre değiştirilebilen esnek kurallara dayalı, oyun ve cimnastik gibi spora dönük alıştırma ve çalışmaların tümünü kapsayan geniş tabanlı bir etkinliktir (Aracı, 2004).

Beden Eğitimi Öğretmeni: Beden eğitimi ve spor öğretmeni; milli eğitimin temel ilkelerine uygun olarak bireylerin beden, ruh ve fikir gelişimlerinin sağlanmasında okul içi ve dışı spor faaliyetleri yapan, yaptıran ve düzenleyen kişilerdir (Karakuş, 2005).

Yeterlik: Bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumudur (MEB, 2008).

Öğretmen Yeterliği: Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır (Gündüz, 2003).

Beden Eğitimi Öğretmenin Yeterliği: Beden eğitimi öğretmenliğinin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, anlayış, beceri ve tutumlardır (Ünlü ve diğ., 2008a'dan aktaran: Ünlü, 2008: 12).

Motivasyon: Bireyi harekete geçiren, davranışlarına yön veren ve davranışın sürdürülebilirliğini sağlayan, davranışa enerji ve yön veren, davranış anlamak ve açıklamak için geliştirilen bir kavram olduğu söylenebilir (Doğan, 2005).

Mesleki Motivasyon: İşyerinde çalışan bireyin belirli bir iş ya da görev amacına ya da maddi ve manevi ödüle ulaşmaya yönelik olarak gerçekleştirdiği davranış ve göstermiş olduğu çabaların yer aldığı psikolojik bir süreçtir (Zeynel, 2014).

2. LİTERATÜR TARAMASI

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

2. 1. 1. Öğretmenlik

Bir faaliyetin meslek olarak kabul edilebilmesi için faaliyetle ilgili standartların ve faaliyeti yürütenlerin yetiştirilmesi esaslarının belirlenmesi gerekmektedir. Konu öğretmenlik gibi devlet politikaları dâhilinde olan bir faaliyet olduğunda bu esasları belirleyecek olan kurum devletin kendisi olmalıdır. Devlet, öğretmenlik mesleğinin yetiştirme esaslarını ve çalışma standartlarını belirlemeli fakat bunu yaparken mesleğin yürütülmesine müdahalesini sınırlı tutmalıdır. Devletin öğretmenlik mesleğine gereğinden fazla müdahale etmesi, öğretmenliği bir meslekten çok, devlete bağlı bir uzmanlık alanı haline getirecektir (Öztürk, 1993).

Cüceloğlu ve Erdoğan (2015) öğretmeni eğitimin en önemli unsuru olarak tanımlamaktadır. Öğretmenin, son yıllarda nesneleştirilmiş ve bu şekilde toplumdaki konumunun önemli ölçüde sarsılmış olmasına karşın, eğitim cümlesinin öznesi olduğu gerçeğinin kabul edilmesi gerekmektedir.

Eğitimin kalitesi pek çok belirleyicinin etken olduğu bir çıktıdır ve bu belirleyiciler arasında eğitim faaliyetlerine ayrılan bütçe, eğitim ortamlarının fiziksel koşulları, eğitim faaliyetlerini düzenleyen mevzuat, öğretmenler, yönetim yapısı, müfredat ve daha pek çok etken yer almaktadır. Bu etkenler kimi zaman tek başına olduğu gibi, kimi zaman diğerleri ile birlikte eğitimin kalitesini belirlemektedir. Tüm bu belirleyicilerin farklı etkileri olmasına karşın öğretmen, eğitim sisteminin temel dinamiklerinden birisi olarak eğitimin kalitesini doğrudan ve en etkili şekilde belirleyen etkidir. Öğrencilerin öğrenmeye istekli olduğu, eğitim ortamının ve kaynakların sağlıklı bir eğitim için elverişli, hazır olduğu fiziksel imkânların gayet yeterli olduğu ortamlarda dahi öğretmenin bu imkânları değerlendirecek yeterlikte olması zorunludur. Aksi takdirde tüm bu imkânlara rağmen kaliteli bir eğitimin gerçekleşmesi beklenemez (Özoğlu, 2010).

Öğretmenin yaygın kabul gören tanımlarından birisi; “resmi veya özel bir eğitim kurumunda çocukların veya gençlerin öğrenme yaşantılarına rehberlik etmek veya yön vermekle görevlendirilmiş ve bu amaçla yetiştirilmiş kimse” şeklindedir. Eğitim yerinde öğrencilerle beraber eğitsel üretim yapan öğretmen; etkili öğrenme ortamı oluşturan, öğrenciler ve velilerine rehberlik eden, genel kültür sahibi ve alanında uzman kişidir (Bek, 2007).

Erden'e (1995) göre öğretmen, planlı ve programlı çalışmalar ile öğrencilerde istenilen kalıcı davranış değişikliğini oluşturan kişidir. Temelinde öğrencilere öğretme faaliyeti olan öğretmenlik, bunu meslek haline getiren kişiler tarafından yapılmaktadır.

2. 1. 1. 1. Eğitim Sistemi İçerisinde Öğretmenlik Mesleği ve Önemi

Bir toplum gelişebilmek için tüm üyelerini amaçlarına göre yetiştirmek zorundadır. Bu zorunluluk; bireyleri içinde buldukları topluma uydurma, morallerini yükseltme, güdüleme, kişiliklerini geliştirme, mesleki yeterliklerini artırma, ilerleme ve yükselme gibi çabaların gerektirdiği bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasını kapsamına alır. Bu gereksinmelerin karşılanması eğitim ortamının sağlanmasına bağlıdır. Toplum üyeleri için düzenlenecek eğitim, üyelerin ömür boyu yararlanabilecekleri sürekli bir eğitim olmalıdır. Hiç bitmeyecek olan yaşam boyu eğitim, insanca var olmanın başlıca temelidir. Bu görüşlerden hareketle her toplum kendi gereksinmelerini karşılayacak bir eğitim sistemi geliştirir (Taymaz, 1997). Bu nedenle eğitimin amaçları zamana, toplumlara, ülkelerin yönetim ve eğitim felsefelerine göre farklılaşabilir (Şişman, 2007). Eğitim, Eflatun'a göre insana en iyi olgunluğu vermektir; Kant'a göre, insanın tabiatında bulunan gizli bütün kabiliyetlerin geliştirilmesi; Rousseau'ya göre çocukları yetiştirmek ve insan yapmak sanatı; Durkheim'a göre sosyal olmayan nesli sosyalleştirmektir (Çelikkaya, 1999).

Dewey eğitimi yaşantıların yeniden örgütlenmesi ya da yenilenmesi olarak tanımlamış, her yaşantının daha önceki yaşantılara dayalı olarak oluştuğunu ve bireyde değişiklik yaptığı için de daha sonra edinilecek yaşantıları etkileyeceğini belirtmiştir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1994).

Eğitimin içeriği kısaca özetlenecek olursa; eğitim bir süreçtir, eğitim sürecinde kişinin davranışlarının istenilen yönde değiştirilmesi amaçlanmaktadır, davranışlardaki değişme kasıtlı olarak gerçekleştirilmektedir ve eğitim sürecinde kişinin kendi tecrübeleri esastır (Tamer ve Pulur, 2001; Büyükkaragöz ve Çivi, 1994).

Eğitim var olan bilgi birikiminin yeni kuşaklara aktarılmasını, insanların zihinsel gelişimini sağlamayı, kültürel mirasın genç kuşaklara aktarılmasını, eleştirel ve özgür düşünen bireylerin; etkin, katılımcı yurttaşların; nitelikli insan gücünün yetiştirilmesini amaçlar (Kılbaş, 2003). Eğitim, bireyleri içinde bulunduğu toplumun ve toplumun bağlı olduğu çağdaş dünyanın uyumlu bir üyesi olarak çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmayı hedefler (Dilaver, 1996). Genel olarak eğitimin amaçları kişinin kendini gerçekleştirme, insan ilişkileri, ekonomik verimlilik ve sosyal sorumluluklar olmak üzere dört grupta toplanır (Tamer ve Pulur, 2001).

Günümüz toplumlarında giderek artan nitelikli insan gücüne duyulan gereksinim ancak nitelikli eğitimle ve eğitim kurumlarıyla sağlanabilir (Kılbaş, 2003). Bütün toplumsal

kurumlar gibi eğitim kurumları da toplumun bazı ihtiyaçlarını karşılamak üzere ortaya çıkmıştır. Eğitim kurumlarının toplumsal, siyasal, ekonomik işlevlerinin yanı sıra en temel işlevi toplumdaki bireyleri yetiştirerek, onları topluma yararlı hale getirmektir (Fidan ve Erden, 1998). Bu noktadan hareketle bireylerin, toplum ve dünyadaki değişme ve gelişmelere ayak uydurabilecek ve katkıda bulunabilecek bir biçimde yetiştirilmeleri için gerekli olan iyi bir eğitim sisteminin beraberinde nitelikli bir öğretmen kadrosu olduğunu belirtmek gerekmektedir (Dilaver, 1996). Eğitim sisteminin temel ögesi olan öğretmenlerin ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzurun ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşerek hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin sonraki nesillere aktarılmasındaki rolü küçümsenemeyecek kadar çoktur (Özden, 1999).

Toplum geleceğe taşıyacak ve çağdaş, demokratik toplum idealinin gerçekleşmesini sağlayacak en önemli insan gücü olarak öğretmen; toplumsal değişimin temel öğelerinden birisidir. Özellikle toplumsal değişimin, toplumsal dalgalanma ve çalkantıların arttığı ve teknolojinin hızla geliştiği günümüzde bu değişime toplum bireylerinin uyumunu sağlamadaki etkin rolü öğretmenlik mesleğinin önemini ortaya koymaktadır (Kılbaş, 2003).

Öğretmenlik, bireysel, sosyal, kültürel, bilimsel ve teknolojik boyutlu, profesyonel statüde bir eğitim mesleği, öğretmen ise insan davranışlarını ve yeteneklerini geliştiren, bir meslek adamıdır (Alkan, 2000).

Her mesleğin kendine has özel bilgi, beceri ve teknikleri bulunmaktadır. Türkiye’de 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 43. maddesinde öğretmenliğin “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olduğu ifade edildikten sonra “öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır” denilmektedir. Bir öğretmenin mesleğinde başarılı olabilmesi için yeterli genel kültüre, konu alanıyla ilgili olarak en az öğretmenlik yapacağı öğretim düzeyine yetecek derecede bilgi ve becerilere ve öğretmenlik meslek bilgilerine sahip olması gerekmektedir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1994).

Öğretmen gerekli öğrenme ortamını hazırlayan, öğrenciyi öğrenme yollarına yönelten, onun aktif olarak öğrenmesine rehberlik eden öğretimin vazgeçilmez ve önemli bir öğesidir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1994). Öğretmenin rolü zekâdan çok eğitim ve deneyim ürünü olan öğretmenlik anlayışına dayanır. Bu anlayış öğretmenin mesleğe karşı olan tutumunu belirlemede etkilidir. Öğretmenin rolleri en genel ifadeyle çevre ve okuldaki roller olmak üzere iki grupta sınıflandırılabilir. Öğretmenin okuldaki rollerini liderlik, rehberlik, eğiticilik, yargıçlık, bilgi yayıcılık, danışmanlık ve uzlaştırmacılık başlıkları altında toplamak mümkündür. Çevresel rolleri ise toplumsal yabancılaşma, çevre kalkınmasına

katılma, çevre lideri, ahlak savunuculuğu, kültürlülük, çocuk eğitimi uzmanlığı gibi farklı başlıklardan oluşmaktadır (Gündüz, 2003).

Öğretmenler, ülkelerin kalkınmasında, milletlerin aydınlanmasında ve huzur bulmasında rehberlik eden insanlardır. UNESCO'nun (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı) yaptığı bir araştırmada, özellikle ekonomik açıdan güçlü olmayan ülkelerde nitelikli öğretmenlere daha fazla gereksinim duyulduğu ve bu ülkelerin eğitim hizmetlerinin niteliğinin artırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Karacaoğlu, 2008). Nitelikli öğretmenlere sahip olmak toplumsal gelişmenin önemli bir belirleyicisidir. Öğretmenlik mesleğine ve onun temsilcisi olan öğretmenlere gereken değer verilmediği sürece en iyi eğitim sistemine ya da en iyi eğitim donanımına sahip olmak hiçbir şey ifade etmeyecektir (Akyüz, 2001).

Öğretmen yetiştirme, cumhuriyetin kuruluşundan bu yana gündemdeki yerini önemle koruyan bir konudur. Özellikle cumhuriyetin başlangıç yıllarında Atatürk'ün eğitime, dolayısıyla da öğretmene verdiği değer Türk eğitim tarihinde önemli ölçüde yer etmiş ve Türk eğitim sürecinin önemli bir oluşturucu ögesi, yönlendirici etkeni olmuştur (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2007). Uygarlığın öğretmenlik görevindeki başarı ile orantılı olarak ilerleyeceğini ya da gerileyeceğini (Büyükkaragöz ve Çivi, 1994) bilen Atatürk, cumhuriyetin kurulmasını sağladıktan sonra 25 Ağustos 1924'te Ankara "da toplanan Öğretmenler Birliği Kurultayı'nda: "öğretmenler; yeni nesli cumhuriyetin fedakâr öğretmen ve eğitimcileri, sizler yetiştireceksiniz. Yeni nesil sizin eseriniz olacak... Cumhuriyet; fikren, ilmen, fennen, bedenen kuvvetli ve yüksek karakterli koruyucular ister. Yeni nesli bu özellik ve kabiliyette yetiştirmek sizin elinizdedir. Sizin başarınız, cumhuriyetin başarısı olacaktır." demiştir (Tekişik, 2004).

Her zaman üzerinde önemle durulması gereken bir nokta da, iyi ve nitelikli öğretmenler için nitelikli ve yetenekli adayların gerekli olduğudur. Üniversite muzunu olan herkesin öğretmenlik yapamayacağı bir gerçektir. Herkesin öğretmen olabileceği fikrini benimsemek öğretmenliğin bir meslek dalı olarak tanımlanmasına tezat oluşturmaktadır. Oysaki Milli Eğitim Temel Kanunu'nda, "öğretmenlik özel bir ihtisas mesleğidir" denilmektedir (Kavcar, 2003).

21. yüzyıl, teknoloji, sanayi, eğitim vb. birçok alana yeni değişiklikler getirmiştir. (Oktay ve Unutkan, 2008). Bilginin kullanılması, iletişim teknolojileri, ekonomi ve toplumsal alanlardaki gelişmeler, bireylerin beklentilerinde ortaya çıkan değişimler beraberinde eğitim sistemlerinde ve eğitim programlarında yeni yaklaşımları ve gelişmeleri gündeme getirmiştir (Karacaoğlu, 2009). Eğitim, bu gelişmelerin etkisinin oldukça hızlı hissedildiği bir sistem haline dönüşmüştür. Çağlar boyunca eğitim anlayışları değiştikçe, okullarında üstlendiği görevler buna paralel olarak değişmiştir. Hızlı değişime ayak uydurabilecek

bireylerin yetişmesi zorunluluğu, yani yetiştirilmek istenen insan modelinin farklılaşması, eğitim sistemlerinin ve bu sistemin bir parçası olan okulların, bu okullarda görev alan öğretmenlerin üstlendikleri rollerin ve sahip olmaları gereken yeterliklerin de değişmesini gerekli kılmıştır (Oktay ve Unutkan, 2008)

Dolayısıyla bu süreçte büyük rol oynayan öğretmenlerin niteliklerinin sorgulanması ve geliştirilmesi kaçınılmaz olmuştur. Bu sorgulamada ve mesleki gelişimde esas alınacak öğretmen yeterlikleri eğitimin temel taşlarından biri olan öğretmenin statüsünün geliştirilmesi, görev tanımının yapılması, bireysel ve mesleki gelişiminde net hedeflerin belirlenmesi açısından oldukça yararlı amaçlara hizmet edeceği umulmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2008).

Öğretmen yeterlikleri, öğretmenin mesleki gelişiminin yanı sıra, öğrencinin, velinin ve okulun gelişimini destekleyecek, dolayısıyla eğitimin niteliğinin artırılmasında önemli paya sahip olacaktır. Öğretmenler, yeterlikler temelinde alanlarında gerçekleştirecekleri uygulamalarla, okulun ve öğrenimin niteliğinin artırılmasında daha fazla katkıda bulunacaklardır (MEB, 2008).

Huzurun, barışın, kalkınmanın, sanayileşmenin, demokratikleşmenin, refahın, terörizmle ve suçla mücadelenin eğitimle sağlanabileceği, sorunların çözümünün, toplumun ve bireyin gelişiminin eğitim ile gerçekleşebileceği düşünüldüğünde, eğitim hizmetlerinin niteliğinin artırılmasında önemli görevler üstlenen öğretmenlerin ve onların sahip olduğu yeterliklerinin önemi daha iyi anlaşılmaktadır (Karacaoğlu, 2008).

Öğretmenin bir ülkedeki eğitimin kalitesini doğrudan belirleyen bir unsur olması ve hatta eğitimin kalitesinin öğretmenin niteliği ile sınırlı olduğu uzun zamandır kabul gören bir gerçektir. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin tanımlanmasında ciddi çalışmalar yapılmasını gerektirmektedir. Öğretmenlik mesleğinin tanımlanmasının yanında, öğretmenlerin yetiştirilmesi, eğitimi, kuralları, rehberlikleri gibi konularda da bilimsel çalışmalar yapılmıştır. UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü) ve ILO (Uluslararası Çalışma Örgütü) tarafından 1966 yılında gerçekleştirilen bir konferansta yayınlanan "Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesi", son 50 yıllık dönemde öğretmenlik mesleğine yönelik olarak yapılmış ve yapılmakta olan çalışmalar için rehber görevi görmüştür. Tavsiyenin benimsendiği 5 Ekim günü, 1994 yılında 100'e yakın ülke tarafından Dünya Öğretmenler Günü olarak kabul edilmiş, tavsiyenin içeriğinde ise yükseköğretim ile mesleki ve teknik eğitime yönelik eklemelerin dışında herhangi bir değişiklik yapılmadan yürürlükte tutulmuştur (Demirel ve Kaya, 2014).

Eğitim sistemindeki yeri ve önemi tartışılmaz olan öğretmen, çağdaş eğitim bilimi tarafından da aynı şekilde önem atfedilirken, toplumun okula, çevreye ve yine topluma saygı duymasının öğretmen sayesinde mümkün olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen,

bireylerin dünya görüşüne sahip olması ve düşünme biçimlerinin gelişmesinde etkilidir (Çelik, 2011) ve bu nedenle kültürün oluşması ve yaşamasında öğretmenin rolü bulunmaktadır. Öğretmenlik mesleği, sosyal hayatta da ilgi ve sorumluluk gerektiren, bireylerin sosyal ve ekonomik yaşamdaki kabiliyetlerini şekillendirmek amacıyla ortaya çıkmış bir olgudur (Hacıoğlu ve Alkan, 1997).

Eğitim faaliyeti, sadece öğrenilmesi gereken bilginin aktarıldığı mekanik bir süreç olmayıp, insan ilişkilerinin de yer alması gereken etkileşimli bir süreçtir. Bu nedenle kullanılacak eğitim materyali ne olursa olsun, öğretmenin eğitimdeki rolü önemini korumaktadır (Oktay, 1991). Yeni neslin geleceğini belirleyen öğretmenlik, temelinde milletine, devletine ve vatanına iyi bir vatandaş yetiştirme sanatı olduğu için kutsal bir meslek olarak görülmektedir (Tekişik, 1986). Öğretmenlik aynı zamanda, devletin eğitim, öğretim ve yönetim sorumluluklarını peşinen kabullenen bir meslektir (Türk, 1999).

Öğretmenliği sadece öğrenme sürecini düzenlemekten sorumlu bir meslek olarak tanımlamak yetersiz olacaktır. Bilginin aktarılması, eğitimin sadece bir boyutu olmakla birlikte, öğretmenin asıl ve tanımlayıcı görevi, aktarılan bilgilerin davranışa dönüştürülmesidir. Eğitimin tanımına uygun olarak öğretmenlik mesleğinin de bu boyutuyla açıklanması gerekmektedir (Öksüzoğlu, 2009).

2. 1. 1. 2. Beden Eğitimi ve Beden Eğitimi Öğretmeni

Eğitim yoluyla bireylerin; bilgi ve becerileri, amaçları, beklentileri, tutumları ve değerleri, hedeflenen yönde amaçlı olarak değiştirilebilir. Bu değişme bireyin yeni bir davranış kazanması biçiminde olabileceği gibi, eskiden sahip olduğu istenmeyen nitelikteki davranışlarını bırakması biçiminde de olabilir. Ancak davranış değiştirme, bir öğrenme sonucunda oluşur (Nakip, 2015).

Beden eğitimi, toplumsal ve ruhsal davranışların bir bileşimi olarak beden sağlığını ve becerilerini geliştirmeye yönelik olarak vücudun çeşitli kısımlarını kuvvetlendirerek bedensel ve ruhsal sağlığı korumak için yapılan hareketler bütününe denir. Beden eğitimi bireyin zihinsel eğitime gereksinimi olduğu kadar bedensel eğitime gereksinimi olduğu düşününcesine dayanır (Nakip, 2015).

Yalçın (1995) beden eğitimi kavramı ile bireyin sadece bedenen değil, aynı zamanda ruhsal ve fikir yapısı olarak da gelişiminin hedeflendiğini vurgulamaktadır. Birey beden eğitimi sayesinde gündelik yaşam ve çalışma hayatına hazırlandığı gibi, sahip olduğu milli bilinç ve vatandaşlık duygularının güçlendirilmesi de amaçlanmaktadır. Beden eğitimi, tüm bu hedeflere ulaşmak için gerçekleştirilen düzenli ve metotlu çalışmaları kapsamaktadır. Tamer'e (1987) göre beden eğitimi insan vücudunun eğitimidir ve bu eğitim anlayışında bedensel hareketlerin kendi özünde bir değeri olmayıp araçsal bir

değer vardır. Beden Eğitimi hareket etmeyi öğretmek ve hareket yoluyla öğrenmek biçiminde tanımlanmaktadır.

Sosyal ve ekonomik kalkınmanın temel unsurlarından biri olan beden ve ruh sağlığının korunması ve geliştirilmesi birçok olguyu beraberinde getirmekte, toplumsal ve bireysel gelişimi sağlama görevini üstlenmekte, bireyler arası ve toplumlar arası iletişimi, kültür paylaşımını, birliği ve mücadele gücünü arttırmaktadır. Bu kapsamda beden eğitimi; karakter-kişilik gelişiminin, ahlaki değerler kazanmanın, kültürleşmenin, toplumsallaşmanın ve bireyin eğitimidir. Bireyin, bedensel, ruhsal, toplumsal ve bireysel gelişimini sağlayarak bireyi; toplumsal koşullara hazırlamak ve toplumsallaştırılmış birey inşa etme sürecidir. Bunun yanında Yamaner'e (2001) göre ise beden eğitimi insanın sosyalleşebilmesi ve kişiliğini bulup doğru bir çizgi üzerinde yol almasında büyük rol oynar.

İnsan bedeninin çeşitli amaçlar için yeniden inşa edilmesi düşüncesi, insanlığın varlığı kadar eskidir. Canlı olmanın belirtilerinden biri olan hareket etme beden eğitiminin önemli bir aracıdır. Canlılık belirtisi olan hareket edebilmenin sistemli bir düzene sokulması, beden eğitimi ve beden eğiticileri ortaya çıkarmıştır (Nakip, 2015).

Bireyin yer değiştirme biçimlerine bakıldığında; yürüme, koşma, tırmanma, kendini savunma ve saldırma gibi hareketler başta gelmektedir. Yürümek, ilkel dönem de dahil olmak üzere insanın çeşitli şartlar altında yer değiştirme ihtiyacından doğan doğal bir hareket şeklidir. Birey sinir sistemi, kas ve eklemler gibi bedeninin olanaklarını kullanarak, karnını doyurmak ve hayatta kalmak için saldırma, savunma, kaçıp kurtulma ve kovalayıp yakalamanın pratikliğini kazanmıştır. Belli amaçlara yönelik uygulamalarını insanlık kadar eski devirlere mal etmek mümkün olarak görülmektedir (Alpman, 1972). Yaşam koşullarının değişimiyle birlikte bireyin hareket tarzı ve hareket alanında da değişiklikler meydana gelmiştir. Toplumlar zamanla evrildikçe insanlar, vücut hareketleri de bir senteze dayanmaya ve vücudun belli yönlerini geliştirmeyi amaçlayan hareketleri geliştirme yoluna gitmişlerdir. Hareketlerin, bireyin ruhu ve bedeni arasındaki ilişkiler ve bunları geliştirmede birbirinin etkisi altında bulunması nedeniyle bu dengeyi sağlayacak ve ihtiyaçları karşılayacak ölçüler ve ölçütler içinde uygulamaya başlanmıştır (İnal, 2003).

Beden eğitiminin ve beden eğitimi öğretmenlerinin varlığı ve etkileri tarihin her döneminde görülmektedir. Eski Yunan ve Roma'da beden eğitime büyük önem verildiği bilinmektedir. Beden eğitiminin geçmişi, insanlık tarihi kadar eskidir. Günümüzden yaklaşık 2400 yıl önce yaşamış olan Yunanlı filozof Platon'un "gerçek müzisyen ve sanatçı, müzikle jimnastiği en doğru oranlarda birleştirebilen kişidir" sözü, Eski Yunan'da bedeninin yeniden inşasına ve beden eğitime verilen önemi göstermektedir. Beden eğitimi, insanın beden sağlığını ve becerilerini geliştirmeye yönelik faaliyetlerdir. Beden

eğitimi, insanın zihinsel eğitim kadar bedensel eğitime de ihtiyaçı olduğu dűşüncesine dayanmaktadır. Beden eğitimi ve spor hareketlerini belli bir program ile uygulamaya başlayan ve bunu genel eğitim sisteminin bir parçası sayan ilk ulus Eski Yunanlılardır (İnal, 2003).

Antik çağda beden eğitiminin ortaya çıkışı ve gelişimi incelendiğinde, müzik ve jimnastik vasıtası ile ruh ve beden bir bütün olarak geliştirilmesi anlayışının hakim olduğu ve dönemin eğitim sisteminin bu doğrultuda şekillendiği görülmektedir. Erkeklerin savaşa hazır hale getirilmesini ve bedensel disiplinin sağlanması görevini üstlenmiş komutan veya eğiticiler beden eğitimi öğretmeninin görevini yerine getirmekteydiler. Genel olarak beden ve müzik eğitimi olmak üzere iki öğeyi içeren eğitim kavramı, bu dönemde bedensel ve zihinsel gelişimin yanında ruh ve ahlak güzelliğini de kapsamaktadır. Eğitim, bu dönemde sadece asiller için söz konusu olup bireylere kazandırılması öngörülen temel değerler, kahramanlık, savaşçılık, şan ve şöhret, ahlak ve ruh güzelliği idi (Şişman, 2007).

Tarihsel süreçte beden eğitimine verilen önemin gerçek nedeninin, savaşlarla yakından ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Savaşların ancak güçlü ve sağlam kişilerce kazanılacağını bilen uygarlıklar, eğitim çalışmalarını da beden gücünü ön planda tutarak şekillendirmişlerdir. Beden eğitimine büyük önem ve değer verilmesinin, eski Yunanlılarla başladığı bilinmektedir. Önceleri bilimsel bir ödev anlamı yükleyen Yunanlılar, tanrı ve tanrıçalara ancak güçlü vücutlarla yaklaşılabileceğine inanmış ve beden eğitimini bir tapınma aşamasına ulaştırmışlardır. Sokrates, beden eğitiminin ahlaki bir ödev olduğunu, bunun yapılmamasının ise en büyük ayıplardan sayıldığını açıkça söylemiştir. Bu yüzden Eski Yunan sitelerinde beden eğitimi, her dönemde ve her zaman ön planda yer almıştır. Yunanlıların vücut kültürüne ve sağlığına verdikleri önem, sağlık kuruluşları ve hamamlarla beden eğitiminin yapıldığı “Gymnasion” adı verilen spor kurumlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Üreten, 2006).

Öğretmenlik mesleği ve insanoğlunun yeryüzüne gelişi ile başlayan öğretim faaliyetleri, başlangıçta aile bireyleri ve kabile büyükleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Daha sonra nüfusun artması, yeni bilgi ve becerilerin ortaya çıkması, bu bilgi ve becerilerin nesilden nesile aktarılmasının sonucu olarak genç ve yetişkinlerin, çağın gerektirdiği bilgi birikimi ile donatılması için daha önce yaşlı ve bilginlerin yaptığı bu iş bir meslek haline dönüşmüştür. Bu değişiklikler beden eğitimi ve sporun amaçlarının şekillenmesini sağlamıştır (İnal, 2000). Bugün öğretmenlik mesleğinin tarihine yönelik kesin bilgiler vermek mümkün olmamakla birlikte, bilinen gerçek; öğrenme-öğretme işinin insanın varoluşuyla birlikte ortaya çıktığıdır. Bu varsayım, öğretmenliğin dünyanın en eski mesleği olduğunu göstermektedir (Nakip, 2015).

Tarihin birçok evresinde din adamları ve filozoflar, kendi temel uğraşlarının yansırı ikincil bir görev alanı ile ilgilenmişlerdir. Bununla birlikte beden eğitimi öğretmenliği, insanların bedenlerini belirli form ve standartlara çıkarmak için çalışan bireylerin icra ettiği meslek olarak gelişmiştir. Tarihin bazı dönemlerindeki savaşçı eğiticisi, gladyatör yetiştirici gibi görevleri icra eden kişileri bugünkü beden eğitimi öğretmenlerine benzetebiliriz. Temel işlev olarak bedenin ruh ile bütünselliğini koruyarak dakiklik, hareketlilik, çabukluk, atıcılık, binicilik, yüzücülük gibi vasıflarının bireyleri yerleştirme görevlerini yerine getirmişlerdir. Beden eğitimine önem veren Yunanlılar daha sonra bunu bir tapınma aracı haline getirerek tanrı ve tanrıçalara ancak güçlü bedenlerle ulaşabileceklerine inanmışlardır. Tanrı ve tanrıçalara ulaşma aracı olarak beden, vücudun belli yönlerini hedef alan hareketler ile beden istenilen forma dönüştürülmeye çalışılmış, bu görevi ise beden eğitimi öğretmenleri üstlenmiştir. Bu hareketleri; insanın ruhu ile bedeni arasındaki ilişki ve bunların gelişmede birbirinin etkilemesi nedeniyle bu dengeyi sağlayacak ihtiyaçları karşılayacak ölçüler içinde uygulamaya başlamışlardır (Yamaner, 2001). Romalılar da Yunanlılardan öğrendikleri bu konunun üzerinde önemle durmuş olsalar da, Yunanlıların gösterdiği ilgiyi yakalamaktan uzak kaldıkları görülmektedir.

Modern anlamdaki beden eğitiminin Türkiye'ye gelişi, geçtiğimiz yüzyılın sonlarına rastlar. Türk kültür yaşamında "Batı'ya açılan pencere" olarak adlandırılan Galatasaray Lisesi 1868'de "Mekteb-i Sultanî" adı altında ve tümüyle batılı bir programla faaliyete geçerken Fransa'dan getirtilen öğretim kadrosu içinde bulunan Beden Eğitimi Öğretmeni M. Mouroux çağdaş beden eğitimi Türkiye'ye getiren ve yerleşmesi için çalışan kişi olmuştur (Nakip, 2015).

M. Mauroux'un eşsiz bir jimnastikçi olarak yetiştirdiği yetenekli öğrenci Ali Faik Bey (Üstün idman), 1874'te okuldan mezun olunca, Mekteb-i Sultanî' de beden eğitimi öğretmeni olarak görev almıştır. 1924'te emekliye ayrılana kadar bu görevde kalarak sayısız öğrenci yetiştirdiği gibi Türkiye'de çağdaş anlamdaki jimnastik sporunun yerleşip kökleşmesi ve yayılmasında da önemli etken oldu. Ali Faik Üstünidman'ın Mekteb-i Sultanideki öğrencilerinden olan Selim Sırrı Tarcan, daha sonra beden eğitimi öğretmeni olarak çeşitli okullarda hizmet görmüştür (Aydın, 2009).

1910'da Harbiye Nezareti'nin yüksek beden eğitimi öğrenimi için İsveç'e gönderdiği Selim Sırrı Bey, orada iki yıllık öğrenimden sonra içinden yetiştiği Alman jimnastiğinin tümüyle karşısında ve İsveç jimnastiğini tam anlamıyla benimsemiş olarak yurda döndü. Selim Sırrı Beyin Darülmualimin-i Ali'ye (Yüksek Öğretmen Okulu) 1912'de beden eğitimi öğretmenliğine atanmasıyla İsveç jimnastiği Türk ulusal eğitiminin içine girmiş oldu. Selim Sırrı Bey'in öğrencileri beden eğitimi öğretmeni olarak yurdun dört bir yanına yayılırken İsveç jimnastiğini de birlikte götürdüler. Alman jimnastiği olan aletli jimnastiğin

yandaşlarıyla Selim Sırrı Bey'in getirdiği İsveç jimnastiği yanlıları arasında daha o tarihlerde başlayan görüş ayrılığı günümüze kadar devam edip geldi. Selim Sırrı Tarcan Türk ulusal eğitimine soktuğu İsveç jimnastiğiyle Mazhar Kazancı hocanın savunduğu aletli jimnastiğe karşı üstünlük sağlamış bulunmasına karşın aletli jimnastik yanlıları Türk sporuna gerçek yararın bu jimnastiğin benimsenmesiyle sağlanabileceği görüşünü korudular (Nakip, 2015).

Beden eğitimi öğretmenlerinin ayrıca iş birliğine açık olma, paylaşma, kendini çağın gereklerine göre düzenleme ve öğrencilerine bunu aktarabilme çağdaş bir öğretmenin nitelikleri olarak kabul edilebilir. Zira zekâ ve kişilik özellikleri farklı, değişik sosyo-kültürel ortamlarda yetişmiş öğrencileri eğitmek, onları öğrenme için cesaretlendirmek ve desteklemek öğretmenin büyük ölçüde yaratıcılığını kullanmasına ve bildiklerini içinde bulunduğu zamanın şartlarına göre öğrencilerin durumlarını (yaş, cinsiyet, kültür, vs.) göz önünde bulundurarak öğrencilere aktarmasına bağlıdır (Nakip, 2015).

İyi öğretmen, güncel olduğu kadar geleceğe yönelik olarak kendini ve öğrencilerini donatan, toplumsallaşma sürecine öğrencilerinin de dahil olmasını sağlayarak kültürlü, bedensel, ruhsal ve duygusal yönden gelişimlerine katkı sunan öğretmendir. Bugünden geleceğe yönelişin ve kalkınmanın itici gücü, özgür düşünme ve düşüncelerini açıklama yeterlilikleridir. İyi öğretmen rutin davranış ve ideolojilerin oluşturduğu düşünce çizgisini aşıp, insana ve insanlığa hizmete geçişi başaracak olan öğretmendir. Geleceğin iyi öğretmeni, düşünmeyi ve üretkenliği düşünme konusu yapabilen ve öğrencilerine öğretebilen öğretmendir (Yetim ve Göktaş, 2004).

2. 1. 1. 3. Beden Eğitiminin Önemi

Her alanda eğitim ve öğretimin önemi bulunmakla birlikte, sporda eğitim ve öğretimin önemi diğerlerine göre oldukça farklı özellikler göstermektedir. İnsanın toplum kurallarına uygun olarak yaşayabilmesi, toplum ile iyi ilişkiler kurabilmesi, sağlıklı ve dürüst davranabilmesi, düşünce gelişiminin yanında, bedensel ve ruhsal gelişimine de bağlıdır. Kale ve Erşen'e (2003) göre ise beden eğitimi ve spor eğitimi; tüm kişiliğin eğitimidir. Bu amaca yönelik spor eğitimi, zihinsel olduğu kadar fiziksel ve moral eğitimini de öngörmekte, bireyi bütün yönleriyle geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Beden eğitimi çalışmalarıyla; bedensel ve ruhsal yönden bireyde biz duygusunu geliştirerek, takım ruhunu ve kendine güvenini kazanmış, toplumsal kurallara uygun olarak yaşayan, bireysel ilişkilerinin en iyi örneğini veren, yardımsever, insan haklarına saygılı, dürüst davranan bireyler inşa edilmektedir. Beden eğitimi, insanın sosyalleşebilmesi ve kişiliğini bulup doğru bir çizgi üzerinde yol almasında büyük rol oynar (Yamaner, 2001).

Sağlıklı, güçlü, mutlu, kişilik/karakter, ahlaki değerler kazanma, kültürleşme, toplumsallaşma kazandırır (Yalçın, 1995).

2. 1. 1. 4. Beden Eğitimi Öğretmenlerinde Bulunması Gereken Özellikler

2. 1. 1. 4. 1. Kişisel ve Mesleki Özellikler

Aras'a (2013) göre öğretmenlerden beklenen nitelikler şu şekilde ifade edilebilir:

1. Kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcaması gerekir.
2. Öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında göstererek iyi bir model olması beklenir.
3. Diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanarak mesleki gelişimi sağlayabilir.
4. Öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar.
5. Yeni bilgi ve fikirlere açık olması, iletişim becerisini de gerektiren bir özelliktir.
6. Kendisini ve kurumunu geliştirmede etkin rol oynar.
7. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge v.b.) izleyerek bunlara uygun davranması beklenir.
8. Öğretmen, öğrencilerin her birinin önemli ve değerli olduğunu kendilerine fark ettirebilmeli ve özelliklerine uygun davranabilmelidir. Onların bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, kültürel farklılıklarına ve gereksinimlerine ilksin anlayışını, farkında lığını öğrencilerinin öğrenmesini desteklemek ve daha ileriye götürmek için kullanabilmelidir.
9. Öğretmen, öğrencilerinin yaşantıları ve düzeyleri ne olursa olsun, onların eğitim kazanımlarını sürekli arttırmayı amaç edinmeli, onlara öğrenme ve başarıma konusunda özgüven kazandırabilmelidir.
10. Öğretmen, çocuk hakları, insan hakları, anayasa ve demokrasi ilkelerini benimseyerek her toplumun kendine özgü kültürel yapısı, değerleri olduğu anlayışıyla öğrenme yaşantıları düzenleyebilmelidir. Ulusal ve evrensel değerleri benimsemeli, uluslararasıdaki anlayışı, is birliğini, dostluğu, barısı destekleyerek, öğrencilerinin de bu değerleri kazanması için caba gösterebilmelidir.
11. Öğretmen, sınıf içi ve dışı çalışmalarını eleştirel bir yaklaşımla analiz edebilmeli, öz değerlendirme yapabilmeli, yeni bilgi ve fikirlere açık olarak kendini sürekli geliştirebilmelidir.

12. Öğretmen, kendini geliştirme sorumluluğunun bilincinde, istekli, sebatlı, canlı, enerjik ve yaratıcı olabilmelidir. Eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim becerileri ve estetik anlayışını geliştirebilmeli ve etkili kullanabilmelidir.
13. Öğretmen, mesleki gereksinimlerinin farkında olarak kendini ve öğretme-öğrenme sürecini geliştirmek için hizmet içi eğitim, toplantı, seminerlere katılabilmeli, alanı ile ilgili yayınları izleyebilmelidir. Bu tür etkinliklere katkı getirme çabası içinde olabilmelidir.
14. Öğretmen, öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek ve geliştirmek için okulu çalışanları ile bir bütün olarak düşünmeli ve okulun bir toplum merkezi haline gelebilmesi için onlarla iş birliği yapabilmeli, okul gelişim çalışmalarında öğrencileri ile birlikte etkin rol alabilmeli ve kişisel gelişiminin, okul gelişimine katkı sağlayacağını bilincinde olabilmelidir.
15. Öğretmen görev, hak ve sorumlulukları ile ilgili mevzuatı bilmeli, izlemeli ve bunlara uygun davranabilmelidir.

2. 1. 1. 4. 2. Öğrenciyi Tanıma

Öğretmen, öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilir, geldiği ailenin ve çevrenin sosyo - kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır.

1. Öğretmen öğrencinin fiziksel, sosyal, bilişsel, dil, duygusal, kültürel gelişimine ait düzeyini, öğrenme biçimlerini, güçlü ve zayıf yönlerini, ilgi ve gereksinimlerini bilmelidir.
2. Öğretmen, öğrenmeyi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları ile farklı öğrenme biçimlerini göz önünde bulundurabilmelidir.
3. Öğretmen, öğrenciyi birey olarak kabul etmeli ve geçmiş yaşantılarına, gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına, öğrenme biçimlerine saygı gösterebilmelidir.
4. Öğretmen, öğrencinin kendini ve diğerlerini tanımasına ve kabul etmesine, kendisi ile ilgili farkındalığını günlük hayatta kullanmasına ve olumlu davranışlar geliştirmesine, kendi kendini güdülemesine rehberlik edebilmelidir (Aras, 2013).

2. 1. 1. 4. 3. Öğrenme ve Öğretme Süreci

Öğretmen, öğretme ve öğrenme süreçlerini planlar, uygular ve yönetir. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar.

1. Öğretmen, öğrenci merkezli bir yaklaşımla kullanacağı yöntemleri, etkinlikleri, ders araç-gereç ve materyallerini, ölçme değerlendirme tekniklerini özel alan

öğretim programındaki amaç ve kazanımlarla tutarlı olarak öğrencilerle birlikte planlayabilmelidir.

2. Öğretmen sahip olduğu olanakları verimli kullanarak ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını dikkate alarak öğretim materyallerini hazırlayabilmelidir.
3. Materyalleri hazırlarken teknolojik ve çevresel olanaklardan yararlanabilmeli ve içeriğin sunumunu kolaylaştırıcı olmasına dikkat etmelidir.
4. Öğretmen, öğretme-öğrenme sürecinin etkili olarak gerçekleştirilmesi için, psikolojik ve fiziksel boyutları ile birlikte öğrenme ortamlarını öğrencilerle birlikte düzenleyebilmelidir.
5. Öğretmen, eğitimin sürekliliğini ve okul-çevre bütünlüğünü sağlayacak şekilde, öğrencilerinin yaş grubuna ve hedeflere uygun etkinlikler (tiyatro, müze, fabrika, park ve benzeri geziler) planlayıp yürütebilmelidir.
6. Öğretmen, sınıf içinde çok farklı ihtiyaç, ilgi, yetenek ve özgeçmişe sahip olan öğrencilerle karşı karşıyadır. Onların var olan kapasitelerini geliştirme ve seçenekleri çoğaltan bir eğitim alma hakları olduğunu bilmeli ve öğretme-öğrenme sürecini düzenlerken bunları göz önünde bulundurabilmelidir. Öğretmen, özel gereksinimi olanlara karşı kendi sorumluluklarının, kanuni yükümlülüklerinin, müdahale şekillerinin, değerlendirme yollarının bilincinde olmalı ve bireysel öğretim planları yapabilmelidir.
7. Öğretmen, kendisine ayrılan öğretme ve öğrenme zamanını dersin bölümlerini dikkate alarak uygun biçimde kullanabilmeli; öğrencilerini ders içi ve ders dışı çalışmalarda zamanı etkili kullanmaları için yönlendirebilmelidir.
8. Öğretmen, öğrencilerin öz denetim kazanabilecekleri; kendi hak ve sorumluluklarının yanı sıra diğerlerinin hak ve sorumluluklarını da kavrayabilecekleri, duygu ve düşüncelerini yönetebilecekleri ve kendilerini özgürce ifade edebilecekleri demokratik bir ortam hazırlayabilmelidir (Aras, 2013).

2. 1. 1. 4. 4. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

Öğretmen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir. Öğrencilerin kendilerini ve diğer öğrencileri değerlendirmelerini sağlar. Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanır; sonuçları öğrenci, veli, yöneticiler ve öğretmenlerle paylaşır.

1. Öğretmen, öğrenci kazanımlarını değerlendirmeye uygun ölçme stratejilerine ve araçlarına karar vererek, ölçme ve değerlendirme planını hazırlayabilmelidir.

2. Öğretmen, ölçme sonuçlarını uygun teknikler kullanarak yorumlayabilmeli, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek geri bildirim sağlamalı ve gerekli önlemleri alabilmelidir.
3. Öğretmen, ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme öğrenme sürecini gözden geçirmeli ve gerekli gördüğü düzenlemeleri yapabilmelidir (Aras, 2013).

2. 1. 1. 4. 5. Okul-Aile ve Toplum İlişkileri

Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır. Aileleri ve toplumu eğitim sürecine ve okulun gelişimi ile ilgili çalışmalara katılmaları yönünde teşvik eder.

1. Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerinin farkında olarak çevrenin önemli sorunlarına duyarlı olmalı ve bunları öğretim sürecine yansıtılabilmelidir.
2. Öğretmen, öğrencilerin ve okulun gelişimini sağlamak için her türlü çevre olanaklarını etkin bir şekilde kullanabilmeli ve okul yönetimi ile işbirliği yapabilmelidir.
3. Öğretmen, okulu çevrenin bir kültür merkezi haline getirebilmek için çeşitli etkinlikler planlanmasına, uygulanmasına yönelik çalışmalı ve katkı sağlayabilmelidir.
4. Öğretmen, ailelerin sosyo- ekonomik ve kültürel özelliklerini tanımaya yönelik çeşitli etkinlikler düzenleyebilmelidir. Ailelerle ilişkilerde tarafsız olabilmeli, öğrencinin gelişimi ve eğitimi ile ilgili doğru, açık ve net paylaşımlarda bulunabilmelidir.
5. Öğretmen, ailelerin okula güven duymaları ve öğretme-öğrenme sürecine katkı sağlamaları için özendirici çalışmalar yapmalı, öğrencilerin gelişimi ile ilgili ailelerle bilgi alış verisi yaparak işbirliği zemini oluşturabilmelidir (Aras, 2013).

2. 1. 1. 4. 6. Program ve İçerik Bilgisi

Öğretmen, Türk Milli Eğitim Sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular.

1. Öğretmen, Türk Milli Eğitim sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile amaçlarının neler olduğunu bilmeli ve bunları eğitim öğretim faaliyetlerine yansıtılabilmelidir.
2. Öğretmen, özel alan öğretim programının ilkeleri, yaklaşımı, amaçları ve içeriğiyle tutarlı somut bilgi ve anlayış sahibi olduğunu, özel alanda gerekli olan

öğrenme yollarını öğrenciye kazandırmak üzere öğretme öğrenme ortamını, yöntem ve tekniklerini, ders araç-gereç ve materyallerini güvenli ve etkili bir şekilde düzenleyip kullanabilmelidir. Ayrıca, özel alan bilgisinin sınıf ve kademelere göre dağılımını dikkate alarak öğretme-öğrenme sürecini düzenleyebilmelidir.

3. Öğretmen, özel alan öğretim programında yapılan değişiklikleri izleyebilmeli, programların geliştirilmesi sürecine uygulamada yaşadığı sorunlar ışığında öneriler getirebilmeli, özel alan öğretim programı kapsamında ele alınan konuları önem, öğrenci gelişimine katkı, öğrenci ihtiyaçlarına ve gelişim düzeylerine uygunluk açısından değerlendirebilmeli ve bu konularda kendini sorumlu hissedebilmelidir. Özel alan öğretim programının uygulanmasını kolaylaştıracak uygun öğretim materyallerini seçebilmeli ve kullanabilmelidir (Aras, 2013).

2. 1. 2. Değer Kavramı

Bireyi ve toplumu anlama ve tanımlamada kullanılan, davranışları yönlendiren, birey ve toplum açısından varlık ve devamlılık sağlayan ölçütlere değer denilmektedir (Yeşil ve Aydın, 2007). Değerler insanların davranışlarını açıklamada büyük öneme sahip olduğu için birçok sosyal bilimci tarafından daima dikkat çekmiş ve ilgi konusu olmuştur.

Değer kavramına ilişkin literatürde çeşitli tanımlamalara yer verilmiştir. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir:

Güngör (1998) değeri, bir şeyin arzu edilebilir veya arzu edilemez olduğu hakkındaki tutumu olarak tanımlarken, Rokeach (1973) ise değeri, belirli bir davranış ve varoluş amacının kişisel ve toplumsal olarak karşıtlarına tercihiyle ilgili sahip olunan kalıcı inanç olarak ifade etmiştir.

Değerler kavramsal olarak üzerinde çok söz edilen bir konu olmasına rağmen, değer kavramının yeterince açıklığa kavuşturulduğunu söylemek zordur. Davranış bilimciler ve sosyal psikologlar değerlerin bir yandan bireysel tutum ve davranışları etkilediğini, diğer yandan toplumun kültürel kalıplarıyla etkileşimde bulunduğunu ve onları yansıttığını kabul etmektedirler. Bireylerin her davranışı dolaylı ya da dolaysız olarak değerler tarafından yönlendirilmektedirler (Özgüven, 1994).

Değerlerin tanımı konusunda tam bir uzlaşma sağlanmamış olsa da değer ile ilgili birçok tanıma rastlamak mümkündür. Raths, Harmin ve Simon (1966) değerlerin, amaçlarımız, inançlarımız vb den geliştiğini ifade etmişlerdir. Onlar bazı şeylerin bir değer varlığını işaret edebildiğini; fakat bunların değerlerden farklı olduğunu belirtmişler ve değerlerin göstergelerini sıralamışlardır. Bunlar: amaçlar, inançlar, şiddetli istekler,

tutumlar, ilgiler, duygular, etkinlikler ve üzüntüler, problemler, engellerdir (Yel ve Aladağ, 2014). Değer bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu [TDK], 1983).

Kuçuradi'ye (1998) göre "Değer, öznenin olguya yüklediği niteliktir. Değerler, düşünce ve eylemlere rehberlik eden standartlar kümesidir."

Değerler sosyal yönüyle, kişilerin özel hayatlarındaki eğilimlerden sosyal hayatta sergiledikleri imajlara kadar somutlaşan zihniyetlerini, mevcut olan değişkenlere de bağlı olarak zaman ve mekân çerçevesinde günlük hayatı yansıtan bir ayna işlevindedir (Uysal, 2004).

Toplumsal anlamda değerler, toplum tarafından en iyi, en doğru ve en faydalı olduğu kabul edilen genelleştirilmiş davranış ilkeleridir. Bireylerin, grupların kültür değerleri hakkında bilgi edinerek, onların tutum ve davranışlarını büyük ölçüde önceden kestirebiliriz. Ayrıca bireylerin önemli problemlerini, o kişilerin benimsedikleri değerler hakkında güvenilir bilgileri dikkate almadan anlamak, değerlendirmek ve yorumlamak zordur (Baydar, 2009). Ayrıca değerler, inançlar bütünü olarak da ifade edilmektedir. Tamamıyla nesnel değerlerdir ve etkinlik kazandıklarında duygularla bütünlük oluşturur. Değerler bireyin hedefine ulaşmasındaki davranış biçiminde etkili olmaktadır (Çetin, 2004).

Değer, neyin, hangi ve nasıl davranışların "iyi", "güzel", "doğru", ve "kutsal" olduğuna dair inanç ve kabullerimizdir. İnsanın kendine özgü yeteneklerinin, iyi ve olgun insan olma kapasitesinin ortaya çıkmasına katkıda bulunan, hayatı geliştirip yücelten ve kişiliğimizin merkezinde yer alan manevi bir olgudur (Hökelekli, 2013).

Kıncal (2002) ise değerleri bir kültüre sahip bireylerin, istenilen veya istenilmeyenin, iyi veya kötünün, güzel veya çirkinin ne olduğunu belirlemeye yönelik olarak kullandıkları standartlar şeklinde tanımlamaktadır.

Değerler, sosyal hayatı düzenler, bireyler arası bağlılığı artırır. Değerler, bireylerin düşünce, davranış ve yapıtlarında birer ölçüt olarak ortaya çıkarlar ve toplumsal bütünselliğin ayrılmaz bir ögesini oluştururlar (Tolan, 1996).

Değerler, bireylerin iyi, herkes için arzulanır olma özelliğine sahip ve toplumlar arası geçerliliği olan özelliklerdir. İnsanların çoğunluğu tarafından üzerinde uzlaştıkları ve paylaşılan gerçek davranış standartlarıdır. Sosyal kontrol ve baskının araçlarıdır. Kişileri doğru şeyleri yapmaya yöreklendirir. Ayrıca onaylanmayan davranışları engelleme işlevi görür ve yasaklanmış davranışların neler olduğuna işaret eder. Değerler dayanışma araçları olarak da işlevde bulunurlar. Ortak değerler, sosyal dayanışmayı yaratan ve sürekli kılan en önemli etkenlerden biridir. Değerler doğru ve yanlış ayırmamıza yardım

eden temel inançlardır. Değerlerin bireyin kendisinin ve diğerlerinin yaşantısının niteliğini yükseltirler (Akbaş, 2004).

İnsanların ve milletlerin davranışları toplumların değer yargılarını oluşturur ve değer yargıları da o toplumdaki insanların davranışlarını şekillendirir, insanların davranışlarına bakarak o toplum için neyin önemli neyin önemsiz olduğunu kısacası değer yargılarının neler olduğunu öğrenebiliriz. Çünkü her toplumun kendine ait değerleri vardır; sadece toplumların değil insanların kendilerine has değerleri vardır. Değerler hep aynı kalmaz toplumdaki değerler zamandan zamana değişir, önemli olan eski değerler ve yeni değerlerin uyumunu sağlamak, kendi değerlerimizle evrensel ve ulusal değerlerimizin çatışmamasını sağlamak, onları sentezleyebilmektir (Uçar, 2009). Ayrıca, değerler toplum için değerlidir, değerlere uygun davranan insanlar da toplum gözünde değerli insanlardır (Dökmen, 2000).

Son birkaç yüzyıla baktığımızda değerler sosyal bilimlerin temel sorunlarından biri olmuştur. Son yüzyıllarda sosyal bilimlerin çeşitli alanında çeşitli bilim dallarının bu konuyu bir araştırma konusu olarak ele aldıklarını görmekteyiz. Sosyologlar, sosyal psikologlar, antropologlar ve psikologlar bu alanda araştırma yapan bilim adamları arasında gösterebiliriz. Son yıllarda da kültürler arası psikologlar da değer kavramını ele alan bilim adamları arasında yer almışlardır. Değer kavramının çok değişik disiplinlere girmiş olması bu kavramın tanımını oldukça güçleştirmektedir. Değerlerin yapısı ve diğer değişkenlerle olan ilişkileri bugüne kadar araştırılmış olmasına rağmen değerlerin tam olarak neyi içerdiğine ilişkin henüz bir netlik kazandığını söylememiz zordur (Dilmaç, 2007; Yılmaz, 2009).

Değerler; insanlık varlığının, neyin doğru, neyin iyi veya neyin arzulanan olduğunu ve bunları karşılayan hareket ve davranışların neler olduğu konusunda kabaca sınırları çizilmiş sosyal bilimlerde bir çalışma konusudur. Ancak George Kelly'nin (1955) görüşlerini takip ederek, neyin iyi, neyin doğru ya da neyin arzulanan olduğunu, sadece, neyin kötü, neyin yanlış ya da neyin arzulanan olmadığını kavrayabilen insanlar (Simmons, 1999). İnsanlar davranışlarının doğru iyi ve haklı olduğunu hissedebilmek için değerlere ihtiyaç duyarlar. Bu insanların bir değerler çerçevesine sahip olmasını gerektirir ki, bu kendi davranışlarını değerlendirmede ve haklılıklarının temelini şekillendirmede bir ölçüt olsun. İnsanlar eylemlerini mantıklı kılmak için hedeflere ve onları değerlendirebilmek için değerlere ihtiyaç duyarlar (Ruyter, 2002). Değerler; arzular, aktarılabilen-durumsal hedefler ve bir kişi ya da grubun hayatında rehberlik eden ilkelerdeki önemin çeşitliliği olarak tanımlanabilir. İnsanlar gerçekleri ve değerleri ayırır. Başka bir görüş ise; her insan değerleri taşıyıcıdır. Ayrıca değerler, zihindeki ön kavramları şekillendirir (Hansson, Carey ve Kjartansson, 2010).

Bir başka tanımda da değerler, “yaşam deneyimleri ve kişisel miras yoluyla gelişmiş olan değişmeyen son durum ve arzulardır.” şeklinde ifade edilmektedir (Kropp, Lavack ve Silvera, 2005). Hansson, Carey ve Kjartansson (2010) ise insanların değerleri; hayatta bazı anlamları ve sebepleri tanımlamak için çeşitli bağlamlarda kullandıklarını ifade etmişlerdir. Carr ve Landon, (1999) ise değerleri, genellikle gelenekler, görenekler, uygulamalar, hedefler, beklentiler, idealler, bağlılıklar, hırslar, taahhütler, önyargılar olarak ifade etmektedir. Ruyter, (2002) de; insanların deneyimlerini ve hayatını anlamlı ve değerli hale getirmek için bir değerler çerçevesine ihtiyacı olduğunu ifade etmektedir.

Stein (1985), değerleri kendini tanımlama olarak tarif etmektedir. Değerin kişinin kendine yönelik atıflarından başka nesnel bir yönü de bulunmaktadır. Nesnel yönü ile değer maddi ve manevi gibi iki yönden ele alınabilir. Bazı yönden değerler arzu ve onur gibi soyutlamalara benzer (Hansson ve diğ., 2010). Örneğin, eski model bir kol saatinin maddi hiçbir değeri olmayabilir, ancak saat ölen babadan kalan bir hatıra ise farklı bir değere sahip olabilmektedir. Değerlerin ölçütleri vatandaşlık görevi, doğru, sevap, toplumsal çıkar, güzel, bilimsel gibi yargılardan oluşur. Bu yönüyle değerler öznel, felsefi, dinî, sosyal ve kültürel ölçütlerde olabilmektedir.

Değerlerle tutumlar arasında bir ilişki söz konusudur. Campell (1963) değer ile tutumun aynı anlama sahip kavramlar olduğunu ileri sürmüştür. Bununla beraber Rokeach (1973) değer ile tutumun ısrarla farklı anlamları haiz kavramlar olduğunu savunmuştur. Rokeach’e göre tutum ve davranışlar, değerler ile yakından ilişkilidir. Böylece Rokeach, kıymet hükümlerini incelemek suretiyle, birçok tutum ve davranışın temellerini oluşturan sebepleri anlayabileceğimizi ileri sürer (Reich ve Adcock,1976’dan aktaran: Sarı, 2005: 76).

Nesbitt ve Henderson (2003) ise değerlerin; insana saygıyı ve haysiyeti öğrettiğini ve insan haklarıyla doğrudan ilişkili olduğunu, ayrıca değerlerin bir fonksiyonunun da, genç yetişkinleri bir vatandaş haline getirmek olduğunu ifade etmektedirler.

Yılmaz’a (2009) göre ise değer; grubu veya toplumu oluşturan insanların işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen; onların duygu, düşünce, amaç ve menfaatini yansıtan genelleştirilmiş ahlaki ilke veya inançlara denir. Değerler kişilerin hayatını yönlendirici ilkeler olarak kabul edilen ve onları hayatta güdeleyen amaçların sosyal birer temsilcileridir. Bir başka deyişle değerler, bir çeşit inanç olup, insanların iyiyi, doğruyu ve güzeli tanımlamak için koymuş olduğu ölçütler veya standartlardır. Theodorson ve Theodorson (1979) değeri; “Özel eylemleri ve amaçları yargılamada temel bir standart sağlayan ve bir grubun üyelerinin güçlü duygusal bağlılıklarıyla oluşmuş soyut, genelleştirilmiş davranış prensipleridir.” şeklinde tanımlamışlardır. Erdem (2003) ise

değeri; belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlamaktadır. Değerler, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlardır. Ferrari ve Cowman (2004) ise değerlerle ilgili olarak; “Aile, meslektaşlar ve sosyal çevre genellikle insanları kişisel ve sosyal değerler yapısı üzerine eğitir.” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Değerler, bize neyi yapmamız gerektiğini kesin olarak söylemezler, ancak yapılacak olan doğru şeyler için rehberlik ederler (Akbaba ve Altun, 2003; Gudmundsdottir, 1991; McPherson, 1995; Wright, 1993). Değerler, toplumu oluşturan bireylere, nelerin önemli olduğunu, nelerin tercih edilmesi gerektiğini ve kısaca nasıl yaşanılması gerektiğini belirtir. Eğitimin amacı sadece bilgi iletmek değildir. Aynı zamanda değerleri iletmek ve uygulamaktır (Yao, 1999).

Wood ve Roach’un (1999) Amerika’da 200 devlet okulu müdürü üzerinde yaptığı bir araştırmada, müdürlerin %81’i okul müfredatına karakter eğitiminin dâhil edilmesinin gerektiğini söylerken, %99’u sorumluluğun, %97’si dürüstlüğün ve iyi vatandaşlığın okul müfredatında yer alması gereken önemli değerler olduğunu ifade etmişlerdir. 280 öğretmen üzerinde yapılan bir araştırmada da öğretmenlerin %75’inden fazlası, karakter inşasının millî eğitimin bir parçası olduğuna inandıklarını belirtmişlerdir (Ekçi, 2003).

Psikoloji ve eğitimde ki değerler eğitimi; ahlakla, etikle ve insanların değerleriyle alakalı, eleştirel düşünce kabiliyetini öğretmeyi içerir (Ferrari ve Cowman, 2004). Değerlerin öğrencilere öğretilmesi için çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir.

Greene (1991) ise, değerlerin önemini; “Teknolojik gelişmeler ve yaşadığımız zaman göz önüne alındığında değerler, ideallerden önce hayatın anlamını kapsar.” ifadesiyle vurgulamıştır. Dilmaç (1999) ise değerlerin en geniş ifadesi olarak “bir dünyaya bakış, bir insanı algılayış, bugün ve yarın üzerine düşünüş şeklinde somutlaştırıla bilinirse, bu somutlaştırma da tutarlı ve anlamlı olur ise bir anlam taşır.” şeklinde söylemiştir.

2. 1. 2. 1. Değerlerin Oluşumu

Değerlere ait iç görü kazanma doğumdan başlayarak ölüm anına kadar olan süreyi kapsamaktadır. Bireylerin yaşam biçimini oluşturan değerler, sosyal rolleri öğrenmeyle gerçekleşmektedir. Değerlerin öğrenilmesi öğrenme kuramlarına göre farklı şekillerde açıklanmaktadır: Değerlerin öğrenilmesinde uyarıcı eşleşmesi (klasik koşullanma) söz konusudur. Köpek uluması ölüme yol açar anlayışı, sabaha karşı uluyan köpekten sonra birkaç kez cenaze haberinin alınmasıyla ortaya çıkmış olabilir. Değerlerin öğrenilmesinde takdir edilenin tekrar etmesi (operant koşullanma) de önemli rol oynamaktadır. Bir toplumda devlete vergi ödememe cezalandırılmaz ve ayıplanmaz ise bu davranışın ortaya çıkma sıklığı artar. Değerlerin ortaya çıkmasında sosyal onay önemlidir. Sosyal olarak onaylananlar zamanla davranış ölçütleri hâline gelerek değerleri oluşturmaktadır.

Değerlerin öğrenilmesinde model alma ve taklit önemlidir. Örneğin, babanın dedeye gösterdiği saygı gösterme davranışı çocuk tarafından model alınır veya taklit edilir. Dolayısıyla sosyal öğrenme teorisinin temel varsayımları dikkate alınarak, değer yargılarının kişinin yetiştiği çevreden beslenerek şekillendiği söylenebilir.

İnsanın değerleri, çevresiyle etkileşim içinde oluşup geliştiğine göre, bunların oluşumunda en güçlü etken, doğal olarak insanlar ve sınıflar arasındaki mücadeledir. Çünkü her insan bilinçli ya da değil, bu mücadelenin içindedir ve mücadelesinde, sahip olduğu değerler, en önemli araçlar olarak yer almaktadır: mücadele azmi ne kadar güçlü ise; mücadele gücü o kadar yüksektir. Bu azmi sağlayan ise sahip olduğu değerler ve bu değerlere bağlılığıdır. Bu bakımdan her ideoloji, aynı zamanda, kitleleri ikna amacıyla oluşturulan yeni bir değerler sistemi niteliği taşımaktadır. İnsanın değerleri de, çevresiyle etkileşim sonucunda şekillendiğinden, çoğu kez yapay olarak oluşturulmuş, uyuşmaya yönelik ideolojik değerler bu hususta etkili olmaktadır (Maslow, 1996; Sarı, 2005).

Değerlerin öğrenilmesinde bilgi ve düşünce boyutu da önemlidir. İnsanlar tercihlerini ve yargılarını yeni öğrendikleriyle değiştirmekte ve şekillenmektedir. Sonuçta değerler genetik olarak aktarılmazlar. Değerler sosyal rollerle öğrenilerek bir sonraki kuşaklara aktarılırlar. Sosyal roller içinde mesleki, cinsel, sosyal, kişisel gibi kimlik yapıları da yer almaktadır. Sosyal rollerle biçimlenen kimlik yapılarının oluşmasında değerler önemli bir yere sahip bulunmaktadır. Belirli bir sosyal rolde kişilerin neler yapması, neler yapmaması ve nelere kıymet vermesi öğrenilir ve bunlar bir yaptırım da olabilir. Değerler çeşitli sosyal rollerde bize neler yapmamız gerektiğini de söylemektedir. Örneğin, cinsel kimlikle ilgili değerler kız ve erkek çocuklarında farklı oluşur. Bir erkek için cesaret, azim, sebat ve soğukkanlılık önem verilen değerler olurken kızlar için koruyuculuk, duygusallık ve bağlılık daha önemli değerler olarak karşımıza çıkar. Değerlerin oluşmasında sosyal destekler ve pekiştiriciler önemlidir. Bir değer diğer insanlar tarafından onaylanır ve takdir görürse bireydeki etkisi yüksek olur. Değerler arkalarındaki toplumsal destekleri kaybettikçe değişmeye veya etkisiz olmaya başlamaktadır (Maslow, 1996; Sarı, 2005).

Değer sistemlerinin ya da sosyal değerlerin bireylerde ilk ne zaman gözlemlendiği konusunda psikologlar arasında fikir birliği yoktur. Hayatın ilk birkaç yılında, değer benimsenmesi ile kişilik formasyonu arasındaki ilişkinin birçok yönü, deneyciler ve klinisyenler tarafından keşfedilmemiştir (Ünal, 1981).

Bundan dolayı değerlerin edinilmesi ya da oluşumu ile ilgili olarak farklı kuramlar ortaya çıkmıştır. Bu kuramlar, psikodinamik kuramlar, davranışsal kuramlar, insani kuramlar ve bilişsel kuramlardır (Carlton, 1995).

2. 1. 2. 1. 1. Psikodinamik Kuramlar

Psikodinamik kuramların temel varsayımlarından bazıları şunlardır (Carlton, 1995):

1. Kişilikler temelde, sosyal çevrelerine aykırıdır. İnsanlar, doğa ve toplumları ile savaş halindedir.
2. İçgüdü'nün ve arzunun frenlenmesi için gayret göstermek kaçınılmaz bir şekilde, insanların doğal eğilimlerinin bastırılmasına ve önlenmesine yol açmaktadır.
3. Bu durum, insan bilincinin yarısının gölgesi, belli belirsiz, belirlenmesi zor bir şekil almasını sağlamakta ve insanın arzularının uygun bir şekilde sürgüne gönderilmesini sağlamaktadır.
4. İnsan kişiliği aşama aşama ya da bölüm bölüm gelişmektedir.

Freud'a göre buzdağının görünmeyen bu kısmı insan kişiliğinin görünmeyen büyük kısmını oluşturmaktadır. Bu anlamda hiçbir davranış, nedensiz olarak ortaya çıkmamaktadır. Ancak insan gerçekte, davranışlarına yön veren psikolojik süreçlerin işleyişinden habersizdir (Aydın, 2000).

2. 1. 2. 1. 2. Davranışsal Kuramlar

Davranışsal kuramlar gelişimi, psikodinamik kuramlarda olduğu gibi, evreler halinde gerçekleşen süreksiz bir ilerleme olarak değil, evrensel olmayan kesintisiz ve sürekli bir ilerleme olarak görmektedir. Davranışın altında yatan bilinçdışı dürtülerle ilgilenmeyen davranışçılar, davranışı biçimlendirmede çevresel etkilerin rolüne vurgu yapmaktadır (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2005). Davranışsal kuramlar, aslında determinizmin başka bir şeklidir. Ancak araştırma odağı farklıdır. Nasıl Freudcu görüş buzdağının görünmeyen kısmı (örneğin davranış gözlemi) ile ilgili ise davranışsal kuramlar da gerçek çalışma alanı yani davranışlar ile ilgilidir (Carlton, 1995).

2. 1. 2. 1. 3. İnsani Kuramlar

İnsani kuramlar hem Freud'un içgüdü modeline hem de öğrenme kuramlarının çevresel belirleyicilik görüşüne karşı çıkmaktadır (İnanç ve diğ., 2005) ve bu memnuniyetsizlikten dolayı ortaya çıkmıştır (Carlton, 1995). İnsan doğası ile ilgili olarak çok olumlu ve iyimser bir görüşe sahip olan insani kuramcılarda göre bireyler, sembol kullanma ve soyut düşünme konularında üstün yeteneklere sahiptir. Bundan dolayı insanlar, üst düzeyde seçimler yapabilirler, davranışlarının sorumluluğunu üstlenebilir ve kendini gerçekleştirmiş kişiler olarak gizilgüçlerini harekete geçirebilirler (Carlton, 1995; İnanç ve diğ., 2005).

Maslow (2001), insani psikolojinin temel kitabı olarak kabul edilen “İnsan Olmanın Psikolojisi” adlı eserinde, bu yaklaşımın temel varsayımlarını sıralamıştır. Bunlardan bazıları şunlardır (Maslow, 2001):

1. Her bireyin, biyolojik bir temel dayanan, bir dereceye kadar doğal, esas, verili ve sözcüğün dar anlamıyla değiştirilemez ya da değişmez bir içsel doğası vardır.
2. Her birey, bir bölümü kendine özgü, bir bölümü de tüm insanlıkla ortak olan bir içsel doğaya sahiptir.
3. İçsel doğanın bilimsel açıdan incelenmesi ve keşfedilmesi (yaratılması değil) olanaklıdır.
4. Bu içsel doğanın temelde ya da zorunlu olarak kötü olmadığı söylenebilir.
5. Bireylerin içsel doğası kötü değil, tersine iyi ya da nötr olduğu için açığa çıkarılmasının desteklenmesi seçilecek en iyi yoldur.
6. İnsanların temel içsel doğası hayvanların içgüdülerinin tersine, güçlü, egemen ve yanılmazdır.

2. 1. 2. 1. 4. Bilişsel Kuramlar

Bilişsel kuramlar, öncelikli olarak biyolojik belirleyiciler, ruhsal güç ve sosyal baskı ile ilgili değildir. Bilişsel kuramlar bunların yerine, insanların soyutlama yollarının önemi, bilgi süreçleri, günlük karar verme süreçlerinin kullanılmasına vurgu yapmaktadır (Carlton, 1995). Ancak kesin olan bir konu vardır ki o da değerlerin toplum içinde kazandırıldığıdır. Çünkü bireylerin sosyal değerlerinin gelişiminde en belirgin faktörün, bireyin evi ile hayatı olduğu görülmektedir (Ünal, 1981). Değerlerin oluşturulması ya da şekillendirilmesi, ebeveynlerce, öğretmenlerin mesleki uygulamalarınca, yöneticilerin liderliği ile olmaktadır ve bu insani olayların güçlü bir aracıdır (Everard, 1995).

Değerler, bireylerin çevresinde bulunan insanlarla kurmuş oldukları ilişkilerle öğrenilmektedir. Bunun dışında bireylerin içinde yaşadıkları toplumun kültürel yapısı da bireylerin belirli değerlerle donatılmasını sağlamaktadır (Özkalp ve Kirel, 2001).

2. 1. 2. 2. Değerlerin Yerine Getirdiği İşlevler

Toplumsal bütünlük ve huzurun sürdürülebilmesi, ancak değerlerin yeni nesillere aktarılması ile mümkündür. Değerlerden arınmış bir eğitim düşünülemez (Hökelekli, 2013). Bireylerin değerleri, hedef ve nesnelere yolunu işaret eden normlar ve kriterler olarak kullandığını belirten Fichter (1990) sosyal değerlerin belli sosyal sonuçlara yol açtığını, bu sonuçların sosyal değerlerin genel işlevleri olarak tanımlanabileceğini ifade etmektedir. Bu işlevleri şu şekilde sıralamıştır:

Değerler;

1. Kişilerin ve birlikteliklerin sosyal değerinin yargılanmasında hazır birer araç olarak kullanılırlar.
2. Kişilerin dikkatini, yararlı ve önemli görülen maddi kültür nesnelere üzerinde odaklaştırırlar.
3. Her toplumdaki ideal düşünme ve ideal davranma yollarını işaret edilirler. Sosyal olarak kabul edilebilir davranışların bir anlamda şemasını çizerler.
4. Kişilerin sosyal rollerini seçmesinde ve bunları gerçekleştirmesinde rehberlik ederler.
5. Sosyal kontrol ve baskının araçlarıdır. Kişileri törelere uymaya yöneltir.

Bilgin (1985) değerlerin işlevselliğini şu şekilde belirtmiştir:

1. Bireyi, sosyal konularda belirli bir pozisyonu almaya sevk eder,
2. Bireyi, belirli bir politik veya dini ideolojinin bir değerine tercihi yönünde etkiler,
3. Bireyin, kendini sunmasında rehberlik eder,
4. Bireyin kendini ve diğerlerini değerlendirmesinde ve yargılamasında, kendini ve diğerlerini övmesi veya kusurlar bulmasında kriter rolü oynar,
5. Diğerlerini etkilemede veya ikna etmede kullanır,
6. Karşılaştırma sürecinde merkezi konumu nedeni ile bireyin kendini diğerleri kadar ahlaklı veya yeterli olup olmadığını değerlendirmesinde ölçü olarak kullanır,
7. Psikoanalitik anlamda veya sosyal olarak kabul edilemez inanç, tutum ve eylemlerin nasıl aklileştirilebileceğini gösterir (Aydın, 1997).

Değerlerin işlevleriyle ilgili literatüre baktığımızda farklı görüşlerin olduğu gözlenmektedir. Rokeach, değerlerin fonksiyonlarını aşağıdaki maddelerle izah etmiştir:

1. Standart olarak değerler: Değerler bireyin toplum içindeki davranışlarını belirler. Bir olayla karşılaşan birey pozisyon alır ve karşılaştığı toplumsal olayları değerlendirirken ve yargılarken değerini kullanır.
2. Çatışma ve karar vermede değer sistemi: Birey çatışma ve karar verme durumuyla karşılaştığında değerler danışmanlık görevi yerine getirirler. Böyle bir durumda değerlerin biri değil birkaçı birden harekete geçer ve birey önceden öğrenilmiş yapıları kullanarak karar verir ve çatışmaları çözer.
3. Değerlerin seviyeleri: Değerler tek başına değil, değerlerle birlikte var olurlar. Bir araya gelerek tutarlı ve sistemli kalıcı organizasyonlar oluştururlar. Değerler aynı zamanda önem sırasına göre aşamalı sınıflandırma oluştururlar.
4. Değer kazanımı: Değerler kalıtsal olmayıp öğrenme sonucu oluşurlar. Değer oluşumu çocuklukta başlar ve yaşa bağlı olarak artar. Ortak değerlerin

oluşumunda sosyoekonomik düzey önemli rol oynamaktadır. Birey içinde bulunduğu ortamın (okul, iş yeri, aile) özelliklerine uygun değerler geliştirir (Silah, 2000).

Değerlerin temelde üç ana işlevi vardır (Doğanay, 2006):

1. Algılanan tehdide karşı savunma,
2. Topluma uyum ve
3. Gelişimi destekleme.

İnsanda, gelişim ve öğrenme yönünde doğal bir ihtiyaç vardır. Bununla birlikte, barış, huzur ve rahatlık için homeostatik (dengeleyici) değerlere de ihtiyaç duyulur. Dengeleyici değerlere, her zaman ihtiyaç duyulmasına karşın, sağlıklı bir bireyden gelişimsel değerlere daha fazla yönelmesi beklenir. Savunmacı değerler ise, bireyi acıya, korkuya, kaybetmeye ve tehdide karşı korurken, gelişim ve öğrenmeyi engelleyebilir (Doğanay, 2006).

Değerler, kişinin benliğini koruma ihtiyacını karşılar. Kişisel ve sosyal olarak kabul edilemez nitelikte olan ihtiyaç, duygu ve davranışlar, rasyonelleştirme ve tepkinin daha kabul edilebilir terimlerle biçimlendirilmesi süreçleri ile yeniden ifade edilebilir. Bu nedenle, tüm amaç ve araç değerler, benliğin korunmasına yardımcı olabilir.

Değerler, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğeler olmanın yanında güçlü bir motivasyon aracıdır. Bu özelliği ile değerler, ilk olarak, uyumlu ya da fayda yönelimli davranış biçimleri ve son durumlarla doğrudan ilgilidir (değerlerin uyum işlevi). İkincisi, değerler, bireye benliğine yönelik tehditlere karşı koymada savunmada yardımcı olur (değerlerin savunma işlevi). Üçüncüsü, değerler, bilme ve anlama ihtiyacının araştırılmasını içerir (değerlerin bilme ve kendini gerçekleştirme işlevi) (Doğanay, 2006).

Bir bireyin sahip olduğu tüm değerler, o bireyin topluma uyumuna yardım eder, benliğini tehdit olarak algılanabilecek durumlara karşı korur ve onun, gerçekliği test etmesini sağlar.

Bazı değerler, bireyin içinde bulunduğu grubun baskısına uyum sağlamanın bir yolu olarak benimsenebilir. İçinde yaşadığı topluma ya da gruba uyum sağlamaya önem gösteren birinin, kendisine ya da başkalarına olumsuz gelecek bir değeri benimsemesi zordur. Bu nedenle, gruba uyma ya da itaat etme isteği, başarı ve başkalarıyla iyi geçinme gibi değerler biçiminde yansıtılmak yoluyla kişisel ve sosyal açıdan daha kabul edilebilir değerler biçimine dönüştürülür (Doğanay, 2006).

Birey, sosyal hayatın bir sonucu olarak belirli bir grubun üyesidir ve davranışlarını çoğu zaman içinde bulunduğu toplumun istekleri ve beklentileri doğrultusunda düzenlemesi gerekebilir. Bu anlamda, bireyin sahip olduğu değerler, bireyin davranışları ile toplumun beklentileri arasında bir köprü görevi üstlenir.

Değerler, davranışların ve olayların seçiminde veya değerlendirilmesinde yol göstericidir (Bacanlı, 2002). Değerler, belirli amaçları belirli yollarla gerçekleştirmek için bireyleri ve grupları yönlendirir. Bireyin temel motivasyon kaynaklarını yansıtır, tutumları biçimlendirir ve davranışların ardında yatan niyetleri açıklığa kavuşturur. Bu nedenle, değerlerin yönetsel uygulamalarda önemli bir etken olduğu söylenebilir (Mehmedoğlu, 2006). Çünkü değerler, bireyin davranışlarına ve eylemlerine bir standart görevi görerek rehberlik eder. Değer sistemleri, çatışma çözümü ve karar verme süreçlerine hizmet eder, ihtiyaçların ifade edilmesini sağlar (Aslan, 1992).

İnsanın köklü inançları olan değerler, bireyin çevresiyle ilişkilerini düzenler. Böylece, farklı seçeneklerin karşılaştırılmasını ve alternatiflerin değerlendirilmesini kolaylaştırarak, ihtiyaçların karşılanmasına yardımcı olur (Başaran, 1991). Bireyler, sahip oldukları değerleri sayesinde karşılaştıkları sorunlara çözüm bulurlarken, mevcut alternatifler arasından seçim yaparlar. Belirli bir davranışın tercih edilmesi, bir başkasının reddedilmesi anlamına gelir. Böyle bir ikilem karşısında gerekli seçimin yapılması, değerler aracılığıyla gerçekleşir.

Değerler, kişisel ve sosyal açıdan başka türlü kabul edilemeyecek olan davranış, inanç ve tutumların rasyonelleştirilmesini sağlayacak standartlardır. Böyle bir rasyonelleştirme sonucunda birey, öz-saygısını sürdürmeyi ve güçlendirmeyi amaçlar (Ercan, 2001). Birey, normal şartlar altında kabul edilemeyecek bir davranış ya da tutumu, çeşitli değerlere atfederek rasyonelleştirebilir ve bu davranışının kabul görmesini sağlayabilir. Örneğin; saldırganlık davranışı toplum tarafından hoş karşılanmaz ve yadırganır. Ancak, saldırganlık davranışının yapılma gerekçesi olarak kişinin kendini ve ailesini koruması, yani güvenlik (güvenlik, savunmacı bir değer olarak kabul edilebilir) ihtiyacı gösterilerek, bu saldırganlığın en azından haklı nedenlerinin olabileceği yönünde bir rasyonelleştirme söz konusu olabilir.

Değerler, davranışlara çeşitli şekillerde rehberlik eden çok yönlü standartlardır. Bireylerin sosyal sorunlara ilişkin belirli bir durum almalarını sağlar. Standart olarak değerler, bireyin kendini diğer insanlara karşı gösterme biçimine yön verir. Bireyler, kendilerini ve başkalarını değerlendirip yargılarken, ödüllendirir ya da cezalandırırken de değerleri standart olarak kullanırlar.

Değerler, bireyin kendini başka bireylerle karşılaştırırken de standart olarak görev yapabilir. Ayrıca değerler, başkalarını ikna etme ve etkileme konusunda da standart olarak kullanılabilir (Fındıkçı, 2001).

2. 1. 2. Değer Sınıflaması

Değer Kavramının tanımının yapılmasında süre gelen bilimsel tartışmalar, doğal olarak değerlerin sınıflandırılmasını da içine alarak devam etmektedir. Olgulardan, inançlardan, davranışlardan, nesnelere, düşüncelerden ve daha birçok alandan hissesi olan değer kavramının, sınıflandırılırken de karmaşık denilebilecek zenginliğinin devam ettiğini gözlemlemekteyiz.

Likaj (2008) değerlerin kaynağıyla ilgili değerlendirme yaparken “Değerlerin kaynağı sosyal aktörlerin dışında olduğu için, yani kaynak toplumdan geldiği için çok çeşitli olarak belli bir kültürde kendilerini göstermektedir. Bir toplumda değerlerin ifade edildiği ya da gösterildiği temel yer, sosyal aktörlerin üstlendiği sosyal rollerdir. Sosyal roller çok çeşitli olduğu için, değerler de çeşitlidir.” (s.9) sözleri, değerlerin sınıflandırılmasında da karşımıza çıkacak zenginliğe işaret olarak algılanabilir.

Bu düşüncelerden hareketle, farklı disiplinlerde gerçekleştirilen bazı değer sınıflamalarına yer verilmiştir.

2. 1. 2. 1. Spranger Değer Sınıflaması

Spranger (1928) yaptığı çalışmada değerleri 6 farklı boyutta ele almıştır.

Sosyal Değer: İlişkileri toplumsal ve bireysel olarak ele alır ve bu ilişkilerin yönelimlerini kapsar. İnsan sevgisinin en önemli değer olarak kabul edildiği bu boyutta yardım bencil olmama ve sevme esas kabul edilmiştir.

Bilimsel Değer: Gerçeğe ulaşmanın en önemli değer olarak kabul edildiği bu boyutta yargılama, eleştirel yaklaşım tarzı ve bilgi, bilim insanlarında olması gereken değerler olarak belirtilmiştir. Bu değerlere sahip olan bilim insanları hakkında akılcı ve entelektüel denilebilir.

Politik Değer: Liderlik ve doğal olarak ardından güç sahibi olma gibi değerleri kapsar. Güç sahibi olma ve şöhretlenme arzularının üst düzeyde olduğu değerlerdir. Kuvvet bu değer sınıfının esasını oluşturur.

Estetik Değer: Tecrübeleri, tercihleri ve kabulleri temel alan eden bir sınıftır. Simetri, uyum vb. önem verir.

Dini Değer: İnsanın kâinat hakkındaki genel inançlarına dair değerleri içine alır. Evrenin bir parçasıymış gibi algılar kendisini. Din uğruna bütün zevklerden uzaklaşabilir.

Ekonomik Değer: Güngör (2000) Parasal açıdan ulaşılmak istenen hedef ve bu amaca hizmet eden araçları değer olarak kabul eden bir sınıflamadır. Bu değerlerin önemsenmesi gerektiği inancını taşır (Tokdemir, 2007).

2. 1. 2. 2. Milton Rokeach Değer Sınıflaması

Rokeach'ın (1973) değer sınıflaması üzerine gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde ve daha sonra Rokeach'ın yolundan giderek farklı çalışmalara imza atan bilim insanlarının değerler üzerine gerçekleştirdikleri çalışmalar dikkate alındığında Milton Rokeach'ın önemi daha rahat algılanabileceği düşünülmektedir.

İnsanın değere sahip olduğundaki hali arzu edilebilir/istenebilir davranış tarzları ve arzuedilebilir yaşam amaçları ile alakalı olduğunu söyleyen Rokeach, kendine ait olan sınıflamasının da bu davranış tarzları ve yaşam amaçlarından yola çıkarak, araçsal (instrumental) ve amaçsal (terminal) değerler olarak 2 kategoride ele alınabileceğini dile getirmektedir (Özkul, 2007).

Tablo 1. Milton Rokeach Değer Sınıflaması (Akbaş, 2004).

AMAÇ DEĞERLER	ARAÇ DEĞERLER
Aile güvenliği	Bağımsız olma
Baş içinde bir dünya	Bağışlayıcı
Başarılı olma	Cesaretli
Bilgelik	Dürüst
Dini olgunluk	Entelektüel
Eşitlik	Geniş görüşlü
Gerçek dostluk	Hırslı
Güzellikler dünyası	İtaatkâr
Heyecan verici bir yaşam	Kendini kontrol eden
İç huzur	Kibar
Kendine saygı	Kendine hakim
Mutluluk	Mantıklı
Gerçek dostluk	Neşeli
Özgürlük	Sevecen
Rahat bir yaşam	Sorumluluk sahibi
Sosyal kabul	Temiz
Zevk	Yaratıcı olma

Bilgin'in (1995) belirttiği üzere amaç değerler kendine saygı, zevk ve başarılı olma gibi kişisel değerler olabileceği gibi barış içinde bir dünya, ulusal güvenlik ve özgürlük gibi toplum merkezli de olabilir. Araç değerler dürüst, sevecen gibi kişiler arası ilişkileri düzenleyen ahlaki değerler olabileceği gibi bireyin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olan yaratıcı, mantıklı entelektüel gibi yeterlilik değerleri de olabilir (Akbaş, 2004).

2. 1. 2. 3. Shalom Schwartz Değer Sınıflaması

Değerlerin, yaşarken, nelerin önemli olduğunu bildirdiğini ifade eden Schwartz (2000); insandan insana, farklı önem derecelerine göre, farklı değerlerin baskın olabileceğini ifade eder. Bazı insanlar için bazı değerlerin önemli olması, bu değerlerin diğer insanlar için de önemli olmayabileceğini ifade etmiştir (Özkul, 2007).

Tablo 2. Shalom Schwartz Değer Sınıflaması (Kuşdil ve Ağıtçıbaşı, 2000'den aktaran: Erdoğan: 2014: 12).

Değer Grupları	Değerler
Güç (Powers): Toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü	Sosyal güç sahibi olmak, Otorite sahibi olmak, Zengin olmak, Toplumdaki görüntüyü koruyabilmek, İnsanlar tarafından benimsenmek
Başarı (Achievement): Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi	Başarılı olmak, Yetkin (muktedir) olmak, Hırslı olmak, Sözü geçen biri olmak, Zeki olmak.
Hazcılık (Hedonism): Bireysel zevke ve hazza yönelim	Zevk, Hayattan tat almak
Uyarılım (Stimulation): Heyecan ve yenilik arayışı	Cesur olmak, Değişken bir hayat yaşamak, Heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak
Özyönelim (Self-Direction): Düşünce ve eylemde bağımsızlık	Yaratıcı olmak, Merak duyabilmek, Özgür olmak, Kendi amaçlarını seçebilmek, Bağımsız olmak, Kendine saygısı olmak, Açık fikirli olmak, Erdemli olmak,
Evrenselcilik (Universalism): Anlayışlılık, hoşgörü ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek	Toplumsal adalet, Eşitlik, Dünyaya barış istemek, Güzelliklerle dolu bir dünya, Doğayla bütünlük içinde olma, Çevreyi koruma, İç uyum
İyilikseverlik (Benevolence): Kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme	Yardımsaver olmak, Dürüst olmak, Bağışlayıcı olmak, Sadık olmak, Sorumluluk sahibi olmak, Gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, Manevi bir hayat, Anlamlı bir hayat, Alçak gönüllü olmak
Geleneksellik (Tradition): Kültür ya da dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılık	Alçakgönüllü olmak, Dindar olmak, Hayatın bana verdiklerini kabullenmek, Geleneklere saygılı olmak, İlimli bir hayat (Dünyevi işlerden el-ayak çekmek), Mahremiyet
Uyma (Confirm): Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlandırılması	Kibarlık, İtaatkâr olmak, Anne-Babaya ve yaşlılara değer vermek, Kendini denetleyebilmek
Güvenlik (Security): Toplumun var olan ilişkilerin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği	Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, Temiz olmak, Aile güvenliği, İyiliğe karşılık vermek, Bağlılık duygusu, Sağlıklı olmak

Diğer modeller incelendiğinde Schwartz'ın modeli hem kapsamlı olarak hem de sosyoloji çalışmalarına temel oluşturacak kadar güçlü bir kapsama sahip olduğu görülecektir (Erkenekli, 2009).

2. 1. 2. 4. Erol Güngör Değer Sınıflaması

Güngör (2000) değer sınıflamasını, Spranger'ın (1928) 6 boyutta ele aldığı sınıflamaya, Ahlaki Değerler boyutunu kazandırarak, 7 temel değer gurubu olarak oluşturmuştur. Hoşgörü, yardımseverlik, dürüstlük ve doğru olmak gibi değerleri Ahlaki Değerler Sınıfının içine alır (Tokdemir, 2007).

Güngör bu 7 alanda 29 değer maddesi geliştirmiştir (Bolat, 2011). *Genellikle her davranış, belli bir değer sahası ile ilişkili görülür; mesela iktisadi davranışın arkasında iktisadi değer bulunduğuna kabul edilir. Bu doğru olmakla birlikte, herhangi bir davranış sahasının tek bir değer sahasına göre belirlendiği söylenemez. Çeşitli değer sahasları arasında bir ahengin bulunması, böylece değerler arasında bağlantı bulunduğuna göre, belli bir davranışın da birden fazla değer sahası ile uyumlu bir münasebet içinde olması beklenir. Bu maddeler birbiriyle ilişkili sonuçlar vermiştir* (Güngör, 1998). *“Ahlâkî değerler, insanın değerler sisteminde apayrı bir bölüm teşkil etmez. Başka cinsten - meselâ ilmî, siyasî- değerler, ahlâk değerleriyle sıkı bir ilişki halindedir ve bunlar pekâlâ birer ahlâkî değer görünümü alabilirler”* (Güngör, 1995).

2. 1. 2. 4. Bireysel Değer

Değerler, bireysel analiz düzeyinde kavramsallaştırılmış ve çözümlenmiştir. Bireysel değerler, kişi açısından değerli ve önemli olan şeyleri ifade etmektedir. Temel olarak değerlerin kaynağı insandır, bireydir.

Bireylerin kendilerine özgü değerleri vardır. Bir çalışmada, Goodman ve Svyantek (1999), bireysel değerleri ideal kültür olarak ele almıştır. Bireysel değerlerin kaynağının ne olduğu konusunda çeşitli görüşler olmasına karşın, kaynağının çevre, gelenekler, din, kültür, tarih, yaşanmış tecrübeler ve bütün bunların etkileşimi sonucunda ortaya çıkan inançlar olduğu ileri sürülmektedir (Fındıkçı, 2001).

Değerlerin bireylerle ve toplumsal sistemle ilişkili olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla değerler, bireylerle olduğu kadar toplumsal sistemle de ilişkilidir. Çünkü bireysel değerler, tutum, tercih ve inançlar bağlamında; toplumsal değerler ise, sosyal normlar çerçevesinde değerlendirilmektedir (Özgüven, 1999).

Değerler, psikolojik yapılarıdır ve bireyin iç dünyasında yer alır. Bu nedenle, bireysel değerlerin anlaşılması, hayatın içinde yaşayarak, interaktif bir yaşam deneyimleriyle anlaşılır (Güngör, 1993).

Değerler ve davranış arasındaki ilişkinin değerlendirilmesinde, dikkatli olunması gereken bir nokta, arzulanan değerler ile gerçek değerlerin ayrımının yapılmasıdır. Değerler, sosyal olarak kabul edilebilir (istendik) olduğundan, içsel olarak kabul edilsin ya da edilmesin değerlerin toplumsal olarak ifade edilmesi ve geçerli kılınması konusunda güçlü baskılar vardır. Bu yüzden, bireyin sahip olduğu değerleri, içinde bulunduğu sosyal ortamdaki hâkim değerlerden farklı olduğunda, o sosyal ortamın değerleri, bireyin söylediklerini etkileyebilir, fakat gerçekte nasıl davranacağını kesin olarak belirleyemez (Bacanlı, 2002).

Birey toplum uyumuna ilişkin algılar açısından algılanan değer uyumu, gerçek değer uyumundan daha önemlidir. Çünkü değer uyumunda, bireyin gerçek uyuma ilişkin değerlendirmesinin tam olarak ne olduğunu belirlemek zordur. Ancak, bireylerin değer uyumuna ilişkin algıları, yani algılanan değer uyumu belirlenebilir. Birey, belirli bir değer için önemine inanmadığı halde, kendi değerlerini bu değer ile uyumlu gösterebilir.

Bireysel değerler, kendi içerik tanımlamalarına ek olarak, yoğunlukları ya da diğer değerlere oranla ne derece güçlü benimsedikleri bakımından tanımlanabilir.

Değerlerin yoğunlukları, kişiye önemli görülme ve güçlü bir biçimde benimsenme düzeyleridir. Kristalleşme, bir değer için toplum genelinde ne düzeyde paylaşıldığını yansıtır.

Benimsenen değerler, toplumsal mitolojinin bir parçası olarak görülebilir. Çünkü benimsenen değerlerin toplumda işleyen kültürün bir parçası olduğunu söylemek zordur. Benimsenen değerler, gerçek uygulamalara yansımaz. Bu değerler, ya göz ardı edilir ya da çekimser karşılanır. Bu nedenle, bireylerin söyledikleri ile yaptıkları şeyler arasında önemli farklılıkların olması, şüphe ve güvensizliğin hâkim olduğu bir toplum iklimi yaratabilir.

Gerçek değerler, toplumda nelerin kabul edildiğini ve ödüllendirildiğini, nelerin de kabul edilmediğini ve cezalandırıldığını yansıtan değerler olarak kabul edilebilir. Bu değerler, toplumsal ve bireysel düzeyde neyin önemsendiğini açıkça belirtir.

Gerçek değerler, bireylerin yaptıkları ve yapmadıkları şeyler üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Arzulanan değerler ise, toplumun bireyden beklentisinde belirginleşir. Toplumda hâkim gerçek değerler ile arzulanan değerler arasındaki açığın kapatılması önemlidir. Bu açık kapatılmazsa, arzulanan değerler de benimsenen değerlerde olduğu gibi örgüt açısından bazı sorunlar çıkarabilir (Fukuyama, 2000).

2. 1. 2. 5. Bireysel Değerler

2. 1. 2. 5. 1. Disiplin

Disiplin insanların kazandığı ya da elinde bulundurduğu hakların başkaları tarafından saldırganca ve işbirliğinden uzak bir tepki ile engellenmesine neden vermemek adına vardır. Disiplin mekanizmasına, sosyal çevrede çocuklar kadar, yetişkinlerin de istenmedik aşırı davranışlarına tepki olarak gereksinim duyulur (Güner, 2009).

“Daha çok “çoğunluk ve onun yasaları”yla ilgilenen disiplin uygulamalarının gözden kaçırdığı “birey” ve insani değerler, tüm insani etkileşimlerde olduğu gibi, disiplin uygulamalarında da temel ilgi merkezi haline getirilmelidir” (Şimşek, 2004).

2. 1. 2. 5. 2. Sorumluluk

“Sorumluluk; kişinin kendisine verilen ya da üzerine aldığı işin sonuçlarını üstlenme, kendi davranışlarının sonuçlarını kabullenme, bir işi istenen nitelik ve nicelikte yapma olarak tanımlanabilir” (Hökelekli, 2013).

En basit düşünceyle sahip olunan değerlere sahip çıkma-çıkma halinin yapıcı ya da yıkıcı etkileri düşünüldüğünde, sorumluluğun birey ve toplum adına ne derece önemli olduğu gerçeğini dile getirebiliriz. Bu hususta Girgin (2012), “Bireyin ve toplumun değerlerine sıkı sıkıya bağlı olması nedeniyle sorumluluğun yerine getirilememesi değerleri çok hızlı bir tabloda zayıflatır” düşüncelerini yansıtmıştır.

2. 1. 2. 5. 3. Güven

Güven Kavramına farklı disiplinlerin yaklaşımını değerlendiren Worchel (1979), güvenin inanç ve beklenti olarak kavramsallaştırılmasından, kurumsal bir olgu olarak ele alınmasından ve bireylerin ya da toplulukların etkileşimi sonucunda güven veya güvensizliğin bir sonuç olarak ortaya çıkmasından söz etmiştir (Tüzün, 2007).

2. 1. 2. 5. 4. Bağışlama

“McCullough (2001), bağışlamanın, bir incinme sonucunda bireylerde yaşanan, bir takım güdüsel değişiklikler olduğunu belirterek, bağışlamanın ilk olarak, küslüğe son verilerek ya da cezalandırma isteğinin bitirilerek, kızgınlığın sona erdirilmesi olarak tanımlandığını belirtmiştir” (Alpay, 2009).

Bağışlamanın gerçekleşmesi için kişinin kendi hakkından vazgeçmesi ayrıca barış ve uzlaşma tarafında olması gerektiğinden söz ederken, bu davranışın adalet kavramının çok üzerinde bir erdem olduğuna vurgu (Hökelekli, 2013).

2. 1. 2. 5. 5. Saygı

Loomans ve Loomans'e (2005) göre "saygı, sadece temel değerlerden biri değil, aynı zamanda birçok değer de temelidir. Örneğin, eşitlik değerinin temelinde eşit saygı vardır. Bunun yanı sıra saygı, insanlara daha fazla sevgi ve daha az korku; daha fazla mutluluk ve daha az acı; daha fazla başarı ve daha az başarısızlık yolunda bilgi yüklü sezgileri ve pratik fikirleri bir araya toplayan bir kuşatıcı bir değer olma niteliğindedir" (Türk, 2009). Perese'e (2005) göre ise "Saygı karşımızdakine onu düşündüğümüzü hissettirmektir. İnsanların dili, ırkı, cinsiyeti ne olursa olsun, ayırmadan farklılıklarını kabul etmektedir. Saygı, insanların arasındaki olumsuzlukları olumluya çeviren bir bağ, insanlar arasında en güzel iletişim kapısıdır. Kendine ve başkalarına değer vermek, çevresinden değer görmektir" (Türk, 2009).

2. 1. 2. 5. 6. Doğruluk

Doğruluk üzerine farklı felsefi yaklaşım savunucuları tarafından farklı tanımlar ortaya konulmuştur. Temelde epistemolojik ya da ontolojik felsefi akımlarlar çerçevesinde gelişen bu tanımlara paralel olarak Goodman, "dünyanın nasıl olduğu dünyayı nasıl oluşturduğumuza bağlıdır" (Passmore, 1985) görüşünü savunurken, Putnam ise doğru, "idealize edilmiş, rasyonel bir kabul edilebilirliktir" (Putnam, 1981) görüşünü savunur. Literatürde doğruluk kavramı üzerine farklı yaklaşımlara rastlamak mümkündür. Değer sistemi çerçevesinde olaya ya da olguya göre doğrunun farklılık gösterdiği kabul edilebilir (Honer ve Hunt, 1996; Putnam, 1981).

2. 1. 2. 6. Bireysel Değerlerin Ölçülmesi

"Değer" ve "değerlerin ölçülmesi" konuları uzun zamandır sosyal bilimlerin birçok alanında araştırma konusu olmuştur. Çünkü "değer" insan davranışını anlamada önemli bir kavramdır. Değerler bireyin hayatına yön verdiği gibi onun iş yaşamı boyunca karşılaştığı karar verme, problem çözme, iletişim, motivasyon sağlama, kişisel gelişimini sürdürme ve öte yandan yine bireydeki bütünlüğü sağlayan ilkeler olarak tanımlanabilir. Değerler bu bakımdan yaşamımızı derinden etkilerler. Tecrübe ettiğiniz gerçekliğin önemli bir parçasıdır, varoluşumuzun anlamına katkıda bulunurlar (Doğanay, 2006'dan aktaran: Çavdar, 2009: 62).

Değer kavramı bizim kognitif muhtevamızın temel unsurlarıdır (Güngör, 1993). Değerler bir kimsenin çeşitli insanları, insanlara ait nitelikleri, davranışları değerlendirirken başvurduğu bir kriterdir. Değer bir inanca değil, organize olmuş bir grup inanca karşılık geldiğinde daha üst düzey bir zihin organizasyonudur (Güngör, 1993).

Rokeach (1973) değeri, belirli bir davranış ve varoluş amacının kişisel ve toplumsal olarak karşıtlarına tercih edilmesine dair kalıcı bir inanç, değer sistemini ise varoluş amacı ya da tercih edilen davranış tarzları ile ilgili inançların kalıcı bir organizasyonu olarak tanımlamıştır (Sağnak, 2005). Rokeach, Kluckhohn ve Allport'un tanımlarını birleştirerek değeri hem bir tercih hem de arzu edilebilir bir kavram (Feather, 1975) olarak betimlemektedir (Sağnak, 2005).

Değer kavramı farklı alanlarca farklı şekillerde tanımlanmıştır. Burada ağırlıklı olarak psikoloji ve sosyoloji alanındaki tanımlamalar temel alınmıştır. Psikolojik açıdan değerler, kişiliğin oluşumunda motivasyonel öğelerin merkezinde yer alır. Psikologlar değerleri genellikle erken yaşlarda gelişimsel süreçler yoluyla kazanılan bireylerin davranışsal tercihleri olarak tanımlar. Değer konusu daha çok sosyal psikoloji alanında incelenen bir konudur (Sağnak, 2004).

Değerlerin incelenmesi hem bireyleri hem içinde buldukları kültürleri ve örgütleri anlamakta temel bir yöntemdir. Bilişsel düzeyde baktığımızda öncelikleri o kişinin inançlarını, tutumlarını, davranışlarını ve neyin istenilir olduğunu anlamamızda anahtar kavramdır, kültürel düzeyde ise farklı kültürel grupların değer sistemlerini anlamak bu kültürün karakteristiklerini anlamakta önemlidir.

Değerler; kişilik, tutum, algı ve motivasyonları anlamak için temel oluşturduğundan, örgütsel davranışta anahtar bir rol oynar ve bu nedenle de örgütsel davranış araştırmalarında oldukça önemlidir (Sağnak, 2004).

Bireysel değerler, grup değerleri, örgütsel değerler gibi türler içinde burada bireysel değerler üzerinde durulacaktır. Etik ve sorumlu davranış kişisel değerlerden kaynaklanır. Kişisel değerlerin ölçülmesi; sürekli gelişim ve etik değerlere bağlı ve sorumlu bir toplumun sürekliliği için önemlidir.

Yavuz'a (2007) göre değerlerin fonksiyonu üç türdür:

1. Bilinçli varlığın kendini zaman ve mekânda gerçekleştirilmesi olarak ortaya çıkması
2. Kültürel anlam tarafından şekillenen tarihi kimliğin tezahürü
3. Tarihi öznenin sürekliliği.

Değerlerin işlevleri Fichter (1994) tarafından ise şu şekilde tanımlanmaktadır:

1. Bireyin çevresindekilerin gözünde nerede durduğunu bilmesine yardım eder.
2. Değerler, kişilerin dikkatini istenilir, yararlı ve önemli olarak görülen maddi kültür nesnelere üzerinde odaklar. Bu değerli nesne, her zaman birey veya grup içinde en iyi olmayabilir ancak o nesne için çaba gösterilmesine yol açar.
3. Sosyal olarak kabul edilebilir davranışın şemasını çizerler.

4. Değerler, kişilerin sosyal rollerini seçmesinde ve gerçekleştirmesinde rehberlik ederler.
5. Sosyal kontrol ve baskının araçlarıdır, onaylanmayan davranışı engeller.
6. Dayanışma aracı olarak da işlev görür, ortak değerler insanları birleştirir (Özensel, 2003).

Değerler hakkındaki tanımlamalar Aydın (2001) tarafından şöyle özetlenmektedir.

1. Değerler; inançları içeren ve dolayısıyla da aşkınlıklar taşıyan olgulardır.
2. Fertlerin yapıp ettiklerini rasyonelleştirip içselleştirmelerine imkân verirler.
3. Genelde ilgi gösterilen, arzu edilen şeylerdir.
4. Her alanla ilgilidirler ana alanların kendine özgü değerleri vardır.
5. Farklı kaynak ve içeriklere sahip olsalar da bir biçimde sosyaldirler.

Değerleri birbirinden bağımsız düşünmek mümkün değildir. Değerler, kişilerin bilişsel kurgulamalarının başlıca unsurlarıdır. Değerler arasında üst düzeyde bir uyumun oluşumu, kişinin çevreye uyumunun ön şartlarından biridir. Bu bireylerin tutarlı davranışlar sergilemelerin de nedenidir (Özgüven, 1999).

Değerlerle ilgili ilk ölçme çalışmaları 1928 yılında Spranger tarafından yapılmıştır. Spranger kişilerin altı temel değer tipinden birine gireceğini belirtmişti. 1937 yılında Lurie, Spranger'in altı değer tipini somut olarak kanıtlamak için 144 madde üzerinde faktör analizi yapmıştır. Bunun sonucunda sosyal, kültür karşıtı, teorik ve dini olmak üzere dört temel, açık fikirlilik, pratiklik ve estetik olmak üzere üç alt faktör ortaya çıkmıştır. Spranger'in çalışmaları değerler ölçeğinin ilk versiyonuna ilham vermiştir (Ekşi, 2003).

Daha sonra 1956 yılında Morris tarafından "Yaşam Yolları" (Ways of Life) adlı bir ölçek geliştirilmiş ve on üç farklı yaşam biçimini tasvir eden paragraf insanlara sunularak bu metinlerdeki ne kadar sevdiklerini derecelmeleri istenmiştir. Değişik milletlere uygulanan sonuçlardan beş faktör elde edilmiştir:

- a. Sosyal kısıtlama ve oto kontrol
- b. Haz ve eylemde ilerleme
- c. Kendini çekme ve öz yeterlilik
- d. Alıcılık ve sempatik ilgi
- e. Kendine düşkünlük.

Rokeach'ın (1967) İnanç Sistemi Teorisi onun değerlerin ölçülmesi yaklaşımı için temel oluşturdu. Rokeach'a göre iki tür değer vardır. Bunlar amaç/sonal değerler (terminal values) ve araç değerler (instrumental values). Rokeach'ın araç değerlerine örnek olarak sorumlu ve yardımcı olmak gibi özellikleri sayabiliriz. Amaç değerlere örnek olarak ise; rahat bir yaşam, özsaygı gibi amaçlar sayılabilir. Rokeach'ın değer araştırmalarında on sekiz amaç değer katılımcılara önem sıralamasına sokması için verilir. Aynı uygulama on

sekiz araç değer içinde geçerlidir. Geliştirilmesinden bu yana Rokeach'ın değer ölçeği en popüler değer ölçme aracı olmuştur (Ekşi, 2003).

England'ın (1967) geliştirdiği bir ölçek olan Bireysel Değerler Ölçeği ise yöneticilerin bireysel değerlerini ölçmek için geliştirildiğinden iş ortamlarında daha çok kullanılmıştır. Swartz ve Bilsky (1987) ise bir değer teorisi geliştirdiler ve her bir değere ait motivasyon üzerine odaklandılar. Schwartz (1992) Değer Araştırması ise on değerden oluşan bir ölçektir. Bu değerler Güç, Başarı, Hazcılık, Uyarılma Öz-Denetim, Evrensellik, Yardımseverlik, Geleneksellik, Uyum ve Güvenlik değerleridir. Ölçekte katılımcılara elli altı maddeyi 1'den 7'ye kadar önemine göre derecelmeleri istenir. Böylece katılımcıların bu on değere göre profili belirlenir. Stern, Dietz ve Guagnona (1998) ise Schwartz'ın elli altı maddelik ölçeğinin kısa formunu geliştirmişlerdir. Bunlar dışında da gerek iş değerleri gerekse bireysel değerler alanında çok sayıda araştırma yapılmıştır (Ekşi, 2003).

2. 1. 2. 7. Eğitim, Okul ve Değerler

Eğitim belirlenen amaçlar doğrultusunda bireyi yetiştirme sürecidir. Bu süreçte kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler bireyin karakterini farklılaştırır. Karakteri gelişen, bilgi ve beceriler ile donatılan birey ise toplumsal yapı üzerinde olumlu değişimler meydana getirir (Akbaş, 2004). Eğitim, kendisini geleneklere, alışkanlıklara, incelenmemiş kör inançlara, topluluğun önyargılarına ve geleneksel dini kuruluşlara dayandırmadığı, ancak doğalcı ve bilimsel bilgiye dayandırdığı oranda değişecek ve kendi içinde en yüksek değerlerine doğru sağlam adımlarla ilerleyecektir (Maslow, 1996).

Hızla değişen ve gelişen günümüzde eğitim kurumlarından beklenen; bireylerin yaşam şartlarına uyum sağlamalarını, sosyalleşmelerini, içinde doğup büyüdüğü toplumun değer yargılarını benimsemelerini, kültürel mirası koruma ve yaşatma bilinci taşımalarını sağlamaktır. Eğitim sürecinin bu işlevlerini yerine getirmesi bu süreç içerisinde bireylere bütün kültür ve toplumu biçimlendiren ortak düşünce, amaç ya da ortak ilkeler olarak tanımlanabilen değerlerin etkili bir biçimde kazandırılması ile olanaklıdır (Kolaç ve Karadağ, 2012). Değerlerden arınmış ve tümüyle teknolojik olmaya çalışmak, yalnızca geleneksel ve alışagelmış olana tutunmak, eğitimi sadece fikirlerin aşılması gibi basit bir biçimde algılamak, iste tüm bunlar değerler karmaşasını ortaya çıkarmaktadır. Değerlerden arınmış bir eğitim sistemimizin tam anlamıyla görevini yerine getirdiğini söyleyemeyiz. Günümüzde eğitim sisteminde değerlerden ve ahlâki yargılardan yoksun olma yolunda bir eğitime gidüş görünmektedir (Dilmaç, 1999).

Temel değerlerin kazandırılması amacı; Türkiye'de eğitim öğretim faaliyetleri, 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na uygun olarak yürütülmektedir. Temel Kanunun başlangıcında millî eğitimin amaçları sayılırken ahlaki, manevi değerleri benimseyen,

beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip kişiler yetiştirmekten bahsedilmektedir (Özbyay ve diğ., 2011).

Okul, değerler üzerine inşa edilmiş bir yaşama ve öğrenme alanıdır. Bireyler kendilerine ait değerlerle ve çevrelerine ait değerlerle örölü bir yaşama sahiptir. Bir değer örüntüsü ile yaşamlarını sürdüren bireylerin, üyesi oldukları toplumun ve okulun değerlerini oluşturdukları ve aynı şekilde kendi değerlerini de toplum ve okulun değerleri ile değiştirebildikleri görölmektedir (Turan ve Aktan, 2008). Öğretmenlerin ve yetişkinlerin öğrencilere davranma biçimlerinde, yöneticilerin öğretmenlere karşı davranışlarında, okulun velilerle olan ilişkilerinde, öğrencilerin davranış biçimlerinde, okulda alınan her türlü karar ve yapılan etkinliklerde, değerlerin etkisi görülür. Bu nedenle, sorulması gereken soru, "Okullar, değer kazandırmalı mıdır?" değil, "Okullarda, hangi değerler, ne düzeyde kazandırılmalıdır?" biçiminde olmalıdır. Bu doğrultuda, okulda değer eğitimi konusu, geniş ölçekte giderek destek görmektedir (Çelik, 2009). Okulların değerlerin sergilenmesinde çok önemli bir yeri vardır; sevgi, hoşgörü, mertlik, saygı, mutluluk, kendine güven gibi. Bunlar her insanoğlunun sahip olması gereken değerlerdir. Toplumlar bu değerlerle eğitilmelidirler. Eğer çocuklarınıza pozitif değerler aşıyorsanız, kendi toplumunuz için pozitif bir gelecek hazırlarsınız. Eğer çocuklarınıza negatif değerler aşıyorsanız, kendi toplumunuz için negatif bir gelecek hazırlarsınız. Gerek içinde yaşadığımız toplumun refahını koruyabilmesi gerekse toplumdaki her bir bireyin toplumda uyum içerisinde yaşayabilmesi için temel değerleri sergilemesi gerekmektedir. Ek olarak, öğrenciler öğretmenlerinin dürüst olmalarını, samimi olmalarını, çalışkan, nazik ve iyi birer dinleyici olmalarını istemektedirler (Budumlu, 2007).

Geleceğin okullarında hâkim olacak bu üç temel değer şöyledir:

1. Katılım (İnsanları önemseme ve saygılı olma ve katılım)
2. Güvenirlilik (Eşitlik, bilgi, bağlılık, azim ve kararlılık)
3. Üretkenlik (Yeni düşüncelere açıklık, farklı bakış açılarına karşı tolerans, kuramsal düşünme, kişisel ustalık, karşılıklı bağlılık) (Çelik, 2009).

Toplumların varlıklarını sürdürebilmeleri değerlerini yeni nesillere aktarmaları ile olanaklıdır. Bu nedenle, değerler eğitimi toplumsal bakımdan açık ve vazgeçilmez bir gereksinim olarak ortaya çıkmaktadır. Ailelerden çok az ahlak eğitimi almış ya da almamış çocuklar için eğitim kurumlarının böyle bir görev yüklenmesi yaşamsal önem taşımaktadır. Günümüzde ahlaki değerler, insani hasletleri kazanma ile ilgili eğitim işi ve vazifesinin aile dışına doğru kaymakta olduğunu, okulun ise etkinliğinin artmakta olduğunu görüyoruz (Ekşi, 2003).

Topluma yeni katılan bireyler aile, çevre, okul, vb. ortamlarda toplumun temel değerlerini öğrenir. Bu ortamların özellikleri birey davranışlarına yansır. Birey doğumla

birlikte girdiği aile ortamında gelecekteki hayatına yön verecek olan tavır ve davranışlar edinir. Daha sonra etkileşimde bulunduğu çevre ve okul bireyin davranışlarının şekillenmesinde rol alır. Okul bireylere toplumsal değerlerin sistemli ve düzenli bir şekilde aktarıldığı yerdir (Özkan, 2010).

Okullar değerlere dayalı bir dünyayı nasıl oluşturabilir? Birincisi, erdemli davranışlara model oluşturmak karakter eğitimi programlarının anahtar bileşenidir. Öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler birer model olmak için eğitilmelidir (Joseph ve Efron, 2005).

Her toplum kendine özgü bir eğitim sistemi oluşturmaktadır. Eğitim sistemi de bu noktada toplumu oluşturan bireylerin yetiştirilmesinde çok önemli bir görev üstlenmektedir. Eğitim sisteminin en temel öğelerinden biri ise öğretmendir. Toplumsal sistemin devamlılığı ve toplumun dünya toplumları arasındaki yerinin belirlenmesinde eğitim sistemi aracılığıyla yetiştirilecek insan unsurunun çok önemli bir yeri vardır. Bu sistem içerisinde görev yapan öğretmen, sistemin içinden gelen ve sistemin girdisi olan insanı iyi tanımak durumundadır (Özkan, 2004).

Değerlerin öğretimi farklı şekillerde olabilir. Taklit, yani model alma ya da toplum tarafından dışlanmamak için toplum tarafından kabul gören davranışları öğrenme değerlerin öğretim şekilleridir. Değer öğretimi teoriden çok uygulamayı gerektirir. Aile, toplum ya da okul yapılması isteneni sözel değil eyleme dönüştürerek öğretmelidir (Uçar, 2009). Değer eğitiminin iki hedefi vardır. Birincisi, genç insanın ve bütün insanların daha karakterli bir hayat sürmesi ve hayatından memnun kalmasını sağlamaktır (Akbaş, 2004).

Bilgi toplumunda yeni kimliğini kazanmaya hazırlanan okulun önemle üzerinde durması gereken bir diğer konu ise ait olduğu toplumun kültürünün özünü koruması ve devamlılığını sağlaması gereğidir. Toplumun değer yargıları eğitim yoluyla yeni nesillere aktararak sürdürülmelidir (Genç ve Eryaman, 2008). Toplumsal değer yargılarını benimsemiş bireylere sahip toplumlar geleceğe daha sağlam hazırlanırlar (Gömleksiz, 2007).

2. 1. 2. 8. Değerler ve Öğretmenin Rolü

Eğitim sistemin olmazsa olmaz unsurlarından birisi şüphesiz öğretmenlerdir. Bir sistemin başarılı olması büyük ölçüde sistemi oluşturan unsurların niteliğine ve etkileşimine bağlıdır (Yalın, 2004). Öğretmen yetiştirme, diğer toplumlarda olduğu gibi, ülkemiz içinde gündemini her zaman koruyan bir konu olmuştur. Sürekli değişen toplumsal yapı, eğitim sistemlerinin yeniden yapılanmasını zorunlu kılmış, her yeni yapılanma ise yeni tartışmaları beraberinde getirmiştir (Baykara, 2008). Eğitimin giderek bir uzmanlık işi olması, öğretmenlik mesleğini geliştirmiş; öğretmeni eğitim sürecinde önemli bir konuma

getirmiştir. Bu gelişme öğretmenin, öğretmenlik mesleğinin gerekli kıldığı bilgi, beceri ve davranışlar ile donanmış olmasını öngörmektedir. Bu standartlar kullanılarak adaylar arasından eğitim sisteminin amaçlarına katkıda bulunabilecek ve alanında kendini geliştirme konusunda yüksek düzey elde etmiş olanların seçilmesi önem taşımaktadır. Öğretmenlik mesleğine rastgele ya da zorunlu olarak girmiş, kişisel ve mesleki nitelikleri uygun olmayan öğretmenlerin sistem içerisinde başarılı olmaları beklenemez (Eraslan, 2006). Bu mesleğin gelecekte de toplum içerisindeki değerini sürdürebilmesinin ancak nitelikli öğretmenlerin topluma kazandırılması ile mümkün olabileceğine inanılmaktadır (Karamustafaoğlu ve Özmen, 2004).

Günümüzde bilim, teknoloji, sanayi ve ekonomi alanındaki gelişmeler eğitim sürecini de önemli ölçüde etkilemiş ve bazı sosyal problemlerin ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Bu sosyal problemlerden birisi de değer kaybıdır. Değerlerin eğitim ve toplum hayatında kazandırılması çabaları ve odak noktası haline gelmesi bu bağlamda anlam kazanmaktadır. Eğitim sürecinde çok stratejik bir rolü bulunan öğretmenler için de değerler ve değerlerin kazandırılması üzerinde durulan önemli konuların başında gelmektedir (Ünal, 2011).

Öğretmen, öğrencilerine önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda bilgi, beceriler ve tutumlar kazandıran ve bu anlamda rehberlik eden kişilerdir. Bunun içindir ki, eğitim sisteminin başarısı temelde onu işletecek olan öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır (Doğanay, 2006). Öğretmenlerin günlük etkileşimleriyle çocukların içinde yaşadıkları sosyal atmosferin doğasını belirler, çocukların sosyal ve ahlaki deneyimlerinin, genellikle öğretmenleriyle etkileşimleri sonucunda gösterdikleri sayısız davranış ve tepkilerinden oluştuğunu belirtmektedir (Saban, 2010).

Toplumun bir ferdi olarak öğretmen; değerleri tutumları, tavırları, duygusal yönleri, hayat felsefesi ve davranışları ile okulda bulunmaktadır ve taşıdıkları değerler zaman içerisinde toplumun değerleri olmaktadır (Memiş ve Gedik, 2010).

Bireylerin yaşam biçimini oluşturan değerler, sosyal rolleri öğrenmeyle gerçekleşmektedir. Değerlerin öğrenilmesinde takdir edilenin tekrar etmesi önemli rol oynamaktadır. Değerlerin ortaya çıkmasında sosyal onay önemlidir. Sosyal olarak onaylananlar zamanla davranış ölçütleri haline gelerek değerleri oluşturmaktadır. Değerlerin öğrenilmesinde model alma ve taklit önemlidir (Sarı, 2005). Değerler ilk olarak ebeveyn ve öğretmen gibi rol modeller ile geliştirilir. Çünkü değerler, kültür içinde şekil alıp benzerlik göstererek öğrenilir ve ortak değerler kuşaktan kuşağa aktarılır (Meglino ve Ravlin, 1998). Öğretmen ve idareciler kaçınılmaz vazifeleri birer rol model olmaktır ve bu kadar yoğun ve sürekli iletişim içindeyken sahip oldukları gerçek değerleri saklama şansları çok azdır (Hill, 2004). Öğrenciler özellikle öğretmeni model alırlar. Öğretmen, akıl

yürütme biçimi, olayları algılayış ve yorumlayışı, kişiliği, edası ve kılık kıyafeti gibi birçok yönden öğrencilerin öykündüğü kişidir (Çınar, 2008). Çocukların kendi güdülerini kadar hem yetişkin hem de akranların özellikle öğretmenlerin rolleriyle özdeşlik kurarak tutum ve değer kazanmaktadır (Sünbül, 1996). Bu sebeple Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm ilköğretim ve ortaöğretim okulları birer kültür ve değer organizasyonu olarak düşünüldüğünde, okulların benimseyeceği değerlerin belirlenmesinde en büyük pay öğretmenlere aittir (Aktepe ve Yel, 2009).

Eğitimin amaçlarından birisi de toplumun değer yargılarını bir sonraki nesle aktarmaktır. Bu aktarım, hazırlanan programlar yoluyla açık veya kapalı şekilde gerçekleştirilmektedir. Bu noktada eğitimciler; programların hazırlanmasında ve bu değerlerin aktarılmasında önemli bir rol oynamaktadırlar. Çünkü eğitim işi değerlendirmeyi, yargıyı ve seçimi gerektirdiği için belli değerlerin olduğu, olması gerektiği açıktır. Değerlerden arındırılmış ve değerleri kapsamayan bir eğitim olamayacağından, “neyin doğru, neyin yanlış, neyin öğretmede öncelikli ve önemli olduğunu vurgulamada eğitimcilere rehberli edecek ilkelerin olması gerekmektedir. Bu sebeple de okul yöneticileri ve öğretmenlerin çalışma değerleri ile ilgili araştırmaların yapılması gereklidir (Akbaba, 2003).

Değer eğitiminin hedefi, kendini tanımlama kendini anlama ve kendini tamamlama gibi pratiksel süreçlerden geçirdiği insanın becerilerini en üst düzeye ulaştırarak, “İyi hayat yaşamasını” sağlamaktır. Böyle bir eğitim de süreç merkezli program anlayışı ile aktif, deneysel ve somut problem çözümlerine dayalı bir müfredat programla ve bu eğitimin tekniğini iyi bilen öğretmenlerle olur. Program öğrenenin yaşantılarının tümünü içermelidir (Kale, 2007). Ancak öğretmenin kendisinde öğretim faaliyetlerinde uygulanması istenilen değerler yok ya da bu değerlerin öğrencilere nasıl kazandırılacağını bilmiyorsa; öğretmen değerler eğitimi alanında, öğrencilere iyi bir model değil, aksine öğrencilerde bulunan mevcut değerlerin bile körelmesine ve ortadan kalkmasına sebep olabilecek kötü bir model olabilir (Yazıcı, 2006).

Uluslara arası çalışmalar incelendiğinde değerler eğitiminin, kişilik ya da karakter eğitimi olarak da ele alındığı görülmektedir. Temel değerler üç bölümden oluşmaktadır. Bunlar ahlaki bilgi, ahlaki hisler ve ahlaki davranışlardır. Eğitimcilerin ise değerler eğitimi çalışmalarında, ahlaki bir model, ahlaki danışman ve rehber olma gibi üç önemli görevi vardır (Uyanık, 2006).

Değerlerin öğrenimini kolaylaştırma da öğretmenlerin;

1. Öğretilmek istenen değerleri benimsemiş bir model olma,
2. Sınıf içinde ortak bir sosyal doku oluşturma,
3. Her öğrenciye sorumluluk verme,

4. İyi ve kötü sonuçlarıyla davranışların taşıdıkları olumlu ve olumsuz değerleri hissettirme,
5. Öğrencilere karar verme olanağı tanıma,
6. Paylaşım fırsatı verme,
7. Ortaklaşa çalışmaya teşvik etme,
8. Tartışma ve paylaşma ortamları oluşturma,
9. Kendini bilme ve ilişkili olarak soru sordurmaya yönlendirme (Dilmaç, 2002),
10. Başkalarına yapılmış kötü bir davranışın kendilerine yapıldığında neler hissedecekleri düşündürme,
11. İçinde ahlaki ikilemler içeren hikâyeler üzerinde tartışma ortamı oluşturma, (Hökeleli ve Gündüz, 2007) gibi görevleri vardır.

Değerleri güçlü olan okulların, daha etkili olabileceği söylenebilir. Kolektiflik, uygulamaya önem verme, yüksek başarı beklentisi, dürüstlük ve güven, yönetsel destek, sorun çözmeye yönelik karar verme, açık iletişim, saygı ve onurlu olma gibi değerler, etkili okulların sahip olduğu değerler arasında yer almaktadır (Çelik, 2009). Değerler, kişiler arası etkileşimden, aileden ve diğer toplumsal etkilerden denenerek ve gözlemlenerek öğrenilir. Bu yüzden açık bir şekilde değerlerin metodolojik ve kasıtlı bir şekilde öğretilmesi gerekir. Bu gereklilik okullarda sınıf ortamında değer eğitiminin yapılmasını zorunlu kılmıştır (Yazıcı, 2006).

2. 1. 3. Motivasyon

Bireyler görev yaptıkları yerden ve çalıştıkları çevreden memnun oldukları sürece daha verimli çalışırlar. İşte ekonomik tatminin (ücret ve ikramiyelerin) gerekli bir koşul olduğunu düşünebilirsek de yeterli bir koşul olduğu iddia edilemez. Bu yüzden bireyi çalışmaya sevk etmenin yolları araştırılmıştır (Ilgar, 2005). Motivasyonla ilgili ayrıntılı bilgilere aşağıda yer verilmektedir.

2. 1. 3. 1. Motivasyonun Tanımı

Motivasyon teriminin dilimizdeki karşılığını tam olarak bulmak zordur. Bu kavram, Fransızca ve İngilizce “motive” kelimesinden gelmektedir. “Motive” kelimesinin Türkçe karşılığı olarak ise güdü, saik veya harekete geçirici, teşvik edici olarak bulunmaktadır. Kısaca motivasyon, bir insanı belirlenmiş bir hedef için harekete geçiren güç şeklinde izah edilebilir. Motive kavramından gelen motivasyon ise, insanı ve insanları belirli bir amaca doğru devamlı şekilde harekete geçirmek için çabaların toplamıdır (Eren, 2011).

Luthans (1997) motivasyonu “hedefe ulaştıran davranışı ve yönlendiriciyi aktif hale getiren fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarla başlayan bir süreç olarak” tanımlamaktadır (Altok, 2009).

Motivasyon, çalışanların işin kendisiyle, öteki çalışanlarla ve kurumla olan etkileşiminin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Motivasyon konusundaki farklı tanımlamaların harekete geçirmek, kanalize etmek, davranışı sürdürmek şeklinde üç genel unsuru içerdii görölmektedir (Steers, Mowday ve Shapiro, 2004).

İnsanların belli davranışta bulunmalarına teşvik eden çeşitli güdü ve güdüler topluluğuna motivasyon denilmektedir. Motivasyonla bir hareketin yönü, şiddeti ve devamlılığı üzerine etki etmektedir. Motivasyon eylemde bulunma isteğidir ve yapılan fiilin kişinin ihtiyaçlarını tatmin etme yeteneği sürdürükçe kişi davranışını sürdürür. Motivasyonun sağladığı güdülerin etkisiyle, eyleme geçme ve bunu sürdürme isteği duyulur (Genç, 2008) bu tanımlar doğrultusunda motivasyon kavramının üç temel unsurunun olduğunu belirtmiştir. Bunlar;

1. İnsanın bir davranışta bulunmasını sağlama,
2. Bu davranışı yönlendirme ve sürdürme,
3. Bu davranışı yapmadan dolayı özel bir mutluluk duymaktır.

Motivasyon istekleri, arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır. Açlık, susuzluk, cinsellik gibi fizyolojik kökenli güdülere dürtü adı verilmektedir. İnsanlara özgü başarma isteği gibi yüksek dürtüleme de gereksinme denilmektedir. Güdüler organizmayı uyarır ve faaliyete geçirir, organizmanın davranışını belirli bir amaca doğru yöneltir. Organizmanın bu iki özellik gözlendiği zaman organizmanın güdülenmiş olduğu söylenmektedir (Çiçek, 2007)

Öğretmenlerin motivasyonu hem öğrencilerin sınıfta motive olması hem de ileri düzeyde gerçekteşebilecek eğitim reformları için son derece önemlidir (Yazıcı, 2009). Öğrencilerin motivasyonlarının artırılmasında öğretmenlerin bu ilkeleri dikkate almaları gerekmektedir. Öğretmenlerin oluşturacakları olumlu sınıf atmosferi, öğrencinin öğretmenine güven duymasını sağlayacaktır. Bunun sonucu olarak, öğrenci derse karşı olumlu bir tutum geliştirecektir. Motivasyonunda yükselme ortaya çıkacak ve başarma güdüsü artabilecektir (Deniz ve Fidan, 2006).

Motivasyon (güdöleme) Fransızca ve İngilizce “Motive” kelimesinden türetilmiştir. Ayrıca Latince “Movere” kelimesinden gelmektedir. Türkçe karşılığı ise “güdü, saik veya harekete geçirici olarak” tanımlanabilir. Güdü, istek, arzu, gereksinim, dürtü ve ilgileri içine alan geniş bir kavramdır. Bir işi yapma isteği ve bunun derecesi motivasyonun seviyesini gösterir. Bireylerin belli durumlarda belli davranışları göstermesini sağlayan etkiye motivasyon denir (Yapar, 2005). İnsanları belirli durumlarda, belirli davranışlara yönelten

etki davranış güdüsü adını da alır (Öztay, 2006). Motivasyon, çalışanlara yaptıkları işi bilinçli olarak sevdirecek, örgütün amaçları doğrultusunda hareket ettirmek olarak da tanımlanır (Ateş ve diğ., 2012).

Motivasyon çalışanların isteklendirilmesi ve onların bu yolla kişisel ihtiyaçlarını en iyi biçimde karşılayabileceklerine inandırılmaları sürecidir (Gökay ve Özdemir, 2010).

Motivasyon arzu edilen davranışı başlatma, yöneltme ve sürekliliğini sağlamadır. Burada elde edilmek istenilen bir sonuç söz konusudur. Birey bu ödülü alabilmek için içsel veya dışsal olarak motive olacaktır (Dündar ve diğ., 2007). Yöneticiler işin kendisi, diğer çalışanlar ve örgütün yapısı ile ilişkili olarak daha fazla verim ve kaliteyi attırmak için uygun iç ve dış motivleri kullanarak bunu sağlamaya çalışırlar.

Motivasyonda etkili olan faktörler incelendiğinde iki kısımda ele alınır. Birincisi işgörenin içsel faktörler tarafından kontrol edildiğini, çalışarak elde ettiği para ve diğer sosyal yararlar olduğunu ileri sürer. Bu yüzden işgören işin kendisinden motive olur. İşin doğası ve niteliği ile ilgilidir. Kendisini ortaya koyarak, yeteneklerini ortaya çıkarır. İşin çekiciliği, zorlayıcı olması, bağımsız çalışma, işe verilen önem, sorumluluk sahibi olma, yeteneklerini ortaya koyma gibi faktörler iç kaynaklı motivasyonu oluşturur.

İkinci ise işgörenin dışsal faktörlerden etkilendiğini savunur, bunun sosyal ve örgütsel boyutu da vardır. Sosyal boyutu işyerinde arkadaş edinme, yardım severlik, dayanışma gibi kişiler arası ilişkiler ağıdır. Örgütsel boyutu ise örgütün motivasyonu arttırmak için çalışanlarına sunduğu imkânlardır. Çalışma şartları, ücrette adalet, kariyer oluşturma, iş güvencesi, sosyal haklar gibi daha somut getirilerdir (Dündar ve diğ., 2007).

Motivasyon kavramı, insanların önceden belirlenmiş bir hedefe varmak üzere kendi istek ve arzularıyla hareket etme süreci olarak da tanımlanabilir (Ünsar ve diğ., 2010).

Motivasyon, fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarla başlayan ve amaca ulaştıracak olan davranışın ortaya çıkmasını sağlayan süreçtir, kişinin mevcut enerjisini istenilen yönde harekete geçirmeyi sağlar (Ersarı ve Naktiyok, 2012). Çalışan çoğu zaman iş için gereken eğitim ve beceriye sahiptir. Zaten işinin gereklerini de yerine getirir. Motivasyon ile yapabileceğinin fazlasını da yapması sağlanmaya çalışılır.

Motivasyon bir veya birden çok insanı bir amaca doğru devamlı bir şekilde harekete geçirmek için yapılan faaliyetlerdir (Ergül, 2005). Bireysel olarak motivasyon amaçlanırken aslında bir ekip ruhu meydana getirmek ve tüm çalışanları harekete geçirmek de amaçtır. İnsanlar aynı amaç doğrultusunda organize edilerek örgütsel motivasyon ve sinerji meydana getirilmeye çalışılır.

Örgütteki performansın en kritik belirleyicisi motivasyondur, etkisi doğrudan gözlemlenemez ve ölçülemez ancak davranışlardan anlaşılabilir (Kapusuzoğlu, 2004). Motivasyon, örgüt verimliliğini artıran en önemli etkidir. Örgütsel açıdan kişilerin işe

başlamaları, görevlerini istekle yerine getirmelerini sağlayan güçlerin hepsini içine alır. Motivasyon insanı harekete geçirici, hareketi devam ettirici, her zaman olumlu yöne doğru yönlendirici olmak üzere üç özelliğe sahiptir (Yapar, 2005). Çalışanları olumlu yönde harekete geçirmek amacındadır.

Motivasyon bireysel bir faktör gibi görünse de sosyal çevrenin yani çalışma ortamı, örgüt çevresi ve çalışanın yaşadığı ortamın yapısının motivasyonun oluşumu üzerindeki etkisi unutulmamalıdır. Çevreden ne kadar teşvik gelirse gelsin kişinin öncelikle içsel olarak başarabileceğine inancının tam olması gerekir, bu inancı ancak kişi kendinde oluşturabilir (Akkoyunlu ve Soylu, 2010).

Motivasyon davranışın nedenini ortaya koyar. Kültürden kültüre hatta aynı kültürde farklı özellikler gösterir (Yazıcı, 2009). Bazı çalışanları maddi faktörler teşvik ederken bir diğerini sosyal ortam veya psikolojik faktörler etkileyebilir. A.B.D. Almanya ve Japonya gibi ekonomik düzeyleri iyi olan ülkelerde çalışanları stratejik emirler, bilgi edinme ve planlamaya katılma faktörleri motivasyon da üst sıralarda yer alırken, daha yüksek ücret, terfi ve eğitim alma gibi unsurlar en alt sıralarda yer alır. Oysa gelişmekte olan veya az gelişmiş ekonomilerde ise maddi unsurlar ön sıralarda yer alır.

Motivasyonla ilgili olarak yapılan tanımları irdelediğimizde, bu kavramın temelinde üç ana unsurun olduğu söylenebilir. Bunlar:

1. Kişinin içinde gizli olarak yer alan ve onun değişik şekillerde davranmasını sağlayan güçler ve bu güçleri harekete geçiren dış faktörler yoluyla davranışın başlatılması.
2. Belli bir amaç ve hedefe varmak üzere davranışın yönlendirilmesi.
3. Kişi tarafından algılanan hedef doğrultusunda davranışın devam ettirilmesidir (Ünsar ve diğ., 2010).

Motivasyon kelimesi, "hareket etmek, hareketlendirmek" anlamındaki Latince "movere" sözcüğünden türemiştir. Bu kelime temel bir psikolojik süreç için kullanılmaktadır (Pekel, 2001). Motivasyon kavramı, ilk olarak Woodworth (1918) tarafından bir organizmayı çeşitli şekillerde harekete geçiren enerji birikimi olarak tanımlanmıştır. Cannon (1939) tarafından geliştirilen teoriye göre, içsel ya da dışsal etmenler dolayısıyla meydana gelen dengesizlikler, organizmayı denge durumundan uzaklaştırmaktadır. Tekrar denge durumuna dönmek için organizma harekete geçer. Bu organizmanın harekete geçmesini ise güdüler sağlamaktadır (Ertan, 2008).

Literatürde motivasyonun birçok tanımı bulunmaktadır, bunlardan bazıları: Kurumun ve bireylerin ihtiyaçlarının tatminle sonuçlanacak bir iş ortamı oluşturarak kişinin harekete geçmesi için etkilenmesi ve isteklendirilmesi sürecidir (Engin, 2004). Diğer bir tanıma göre ise, motivasyon, bireyi harekete geçiren ve bireyin hareketlerinin yönünü tayin eden,

bireyin düşünceleri, umutları ve inançlarıdır (Şahin, 2004). Motivasyon, bireyleri belirli durumlarda belirli davranışlara yönelten etkene verilen ad olarak tanımlanmaktadır (Ergül, 1996). Motivasyon, bireyleri, onların özel bir tavırla hareket etmelerine ve davranmalarına teşvik eden, kendilerinden veya çevrelerinden kaynaklanan, çeşitli güdü ve güdüler topluluğudur (Genç, 2005). Motivasyon, amaçlara ulaşmada daha çok yönetilen personelin ya da hizmetin sunulmasında ilk kademede rol oynayan personelin rolünün artırılmasına yönelik bir uygulamadır (Aşıkoğlu, 1996). Motivasyon, Can (1997) tarafından da örgütün ve bireylerin ihtiyaçlarını tatminle sonuçlanacak bir iş ortamı oluşturarak bireyin istekliliğinin artırılması olarak tanımlanmıştır. Motivasyon, insanı harekete geçiren ve hareketlerinin yönlerini belirleyen, onların düşünceleri, umutları, inançları, kısaca arzu, ihtiyaç ve korkuları olarak tanımlanmaktadır (Fındıkçı, 2000). Tanımlar incelendiğinde ilk olarak insan ihtiyaçlarına vurgu yapıldığı, sonrasında ihtiyaçları karşılamaya yönelik birey davranışının, örgüt amaçlarına hizmet etmesi durumu görülmektedir. Yani tanımlarda, bireyin harekete geçmesi ve örgüt amaçları doğrultusunda davranışlarının şekillenmesi ve bunları nelerin sağlayacağı belirtilmektedir. İki tür motivasyondan söz edilebilir. Bunlar; yaradılıştan gelen içsel ödüller ve bir başkasının sağladığı dışsal ödüllerdir. İçsel ödüller, kişilerde başarı duygusu oluşması ya da kişisel misyonun gerçekleştirilmesi gibi durumları ifade etmektedir. Dışsal ödüller ise, promosyonlar ve ücret artışlarını kapsar ve genellikle yöneticiler tarafından verilir. Bu ödüller, örgütlerin çalışanları memnun etmesi temeline dayanır (Tuna ve Türk, 2006).

İş motivasyonu, çalışanların işteki arzu ve isteklerinin yeterliliği ile ilgili bir kavramdır. Eğer çalışanlar yaptıkları işleri arzulu ve istekli yapıyorlarsa, motive oldukları, aksine isteksiz ve gönülsüz yapıyorlarsa motivasyonlarının düşüklüğünden bahsedilmektedir (Ertan, 2008). İş motivasyonunu, Steers ve Porter (1991), örgüt düzenlerinde davranışın güçlendirilmesi, yöneltmesi ve sürdürülmesi süreci; Simons ve Enz (1995), insanları belirli bir işi seçmeye, o işi yapmaya devam etmeye ve çok çalışmaya sevkeden güç; Robbins (1998), örgüt amaçlarına yönelik yüksek düzeyde çaba harcama isteği; Smith (1999), bağımsız ve kişisel ve durumsal faktörlerin ortak etkilerinden doğan dinamik, içsel durum; Lussier (2000), örgütsel amaçlara ulaşma isteği; Tong (2001), amaçları gerçekleştirmeye yönelik ortaya çıkan ve sürdürülen davranışlarımızı uyarıcı şey; George ve Jones (2002), bir örgütte bir kişinin davranışını, çaba düzeyini ve engeller karşısında dayanma düzeyini belirleyen kişinin içindeki psikolojik güçler olarak tanımlamışlardır (Ertan, 2008).

Motivasyon süreci oldukça karmaşıktır. İnsan ihtiyaçları çok çeşitlilik göstermekte olduğundan yöneticinin bu ihtiyaçları bilmesi, davranışları analiz edebilmesi ve bütün insanların benzer olmadıklarının bilincinde olması gerekir. İhtiyaçlar harekete geçirilene

kadar kişi motive edilemez. Harekete geçirilmiş ihtiyaca psikolojide motiv adı verilir. Motivasyon, bireylerde belirli şeylere karşı duyulan gereksinimle başlar. Bir gereksinim ortaya çıktığında bireyde onu karşılama isteği belirir. Böylelikle birey itici bir güçle uyarılmaya başlar. Bu uyarılma bireyi amaca ulaşma yönünde davranmaya sevk eder, amaca ulaştığında bir kısım ihtiyaçları tatmin olacak ve üzerindeki gerilim azalacaktır. Bunu, tatmin edilmemiş diğer ihtiyaçların yaratacağı gerilim izleyecek ve süreç bu şekilde devam edecektir (Genç, 2005).

Motivasyon kelimesi Latince'de 'movere' yani 'hareket etmek' anlamında kullanılmaktadır. Temel olarak 'harekete geçiren' anlamındadır. Bir iş neden yapılır? Bazı işler sizin için ilgi çekici iken neden bazıları için değildir? Gibi soruların cevabı motivasyonda gizlenmektedir. Eğer verilen bir iş ilgi alanınıza girmiyor ve bundan dolayı sizi motive etmiyorsa o işteki etkinliğiniz de o derecede azalmaktadır. Fakat o iş ihtiyaçlarınıza uygunsa ve bunun sonucu olarak motive edici bir gücü varsa başarılı olma durumunuz o oranda artacaktır (Adair, 2006).

Motivasyon, insan ilişkilerine yön veren en önemli olgulardan birisidir. Hangi türde olursa olsun bütün işletmelerin kurum ve kuruluşların ortak hedefi insanların çabalarını, amacı gerçekleştirmeye doğru yoğunlaştırmaktır. İş ne olursa olsun sonuçta istenen şey söz konusu isin yapılmasıdır. Bu isin yapılabilmesi ise insanın istekli olmasını, işi benimsemesini yeterli çaba göstermesini gerektirir. İşte bu isteği sağlayan bireyin motivasyon düzeyidir (Fındıkçı, 2000). Motivasyon işgörenleri çalışmaya isteklendirme ve örgütte verimli çalıştıkları takdirde kişisel ihtiyaçlarını en iyi şekilde tatmin edeceklerine inandırma sürecidir (Yüksel, 2004).

Bireyleri, onların özel bir tavırla hareket etmelerine, davranmalarına teşvik eden; kendilerinden veya çevrelerinden kaynaklanan çeşitli güdü ve güdüler topluluğu güdülerin etkisiyle eyleme geçme ve gerçekleştirme süreci (Bakan, 2004)

İnsanların davranışlarında mantıklı, duygusal, bilinçli ya da bilinçaltı bazı motivasyon güçlerini tatmin etme isteği belirleyicidir. Bu motivasyon güçlerine "gereksinimler" denir (Çermik, 2001).

2. 1. 3. 2. Motivasyonun Önemi

Günümüz dünyasındaki hızlı teknolojik ve ekonomik gelişmeler insanların isteklerini arttırmakta ve çeşitlendirmektedir. İstenecek, elde etmek için özlem duyulacak olguların giderek arttığı, buna karşılık istekleri karşılama olanaklarının sınırlı olduğu dünyamızda tüm arzuların yerine gelmesini beklemek gerçekçi olmaz. İnsanın doğasında isteme, isteklerini arttırma ve yenilik arama vardır. Üstelik insanın davranışlarını yönlendiren istekler kolayca elde edilebileceklerden çok, bir çaba ve katlanım gerektirenler üzerinde

yoğunlaşır. Kişinin arzuları, zaman içerisinde psikolojik veya bazı hallerde fizyolojik ihtiyaç haline getirdiği istekleri karşılanamazsa, ortaya hayal kırıklığı ve mutsuzluk çıkar (Erdoğan, 1996)

Yöneticilerin, örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için, emirlerinde çalışanları etkin ve verimli bir şekilde çalıştırmaları gerekmektedir. Bu ise çalışanların moral ve motivasyonlarının artırılması ile mümkündür. Günümüzde insanları zorla, baskıyla ya da sadece fazla parayla çalıştırmak mümkün değildir. İnsanları etkili ve verimli olarak çalıştırabilmek için önce insanları psiko-sosyal yönden kazanmak zorunludur. Bu da ancak motivasyon sayesinde mümkün olabilir (Genç, 2005). Örgütlerde amaç ve hedeflerine ulaşamayan, ihtiyaçlarını karşılayamayan insanlar başarısız ve verimsiz olurlar. Çalışan personelin görevinde başarılı ve verimli olabilmesi için maddi, mali, fiziki ve psiko-sosyal yönden motive edilmeleri gerekir (Aşıkoğlu, 1996).

Motivasyon, bireyin yeteneklerini ve potansiyelini ortaya çıkarma konusunda ona destek sağlarken, düşük moral ve motivasyon çalışanlarda bazı sağlık sorunlarına yol açarak düşük verimle çalışmalarına neden olur. Öğretmenler için motivasyon konusu çok önemli olmakla birlikte, hangi özendiricilerin öğretmenler tarafından önemsendiğine veya güdüleyici olduğuna ilişkin bulgular oldukça sınırlıdır. Rand Corporation tarafından yapılan araştırmalar, öğretmenler için en önemli özendiricilerin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması olduğunu göstermektedir. Ancak bu araştırma sonucu, Amerika'daki öğretmenlerle sınırlı kalmaktadır (Cemaloğlu, 2007).

Motive olmuş insanlar işlerini belirlenen zaman ve standartlarda yapacaklardır. Yaptıkları işten keyif alacak ve kendisini önemli hissedecektir. Bunun sonucunda daha fazla çalışacak ve başarılı olacaktır. Kişinin denetlenmesine gerek kalmayacaktır. Personelin morali durumu yüksek olacağından pozitif bir çalışma ortamı sağlanacaktır. Kısaca motive olmuş çalışanlar, verimli ve huzurlu olurlar. Daha az zamanda daha kaliteli işler yaparlar. İşlerinden tatmin olur, monotonluk açmazına kapılmazlar (Küçük, 2008).

Motivasyonda önemli olan, kişinin kendisini başarılı hissetmesini sağlayabilmektir. Bu başarının bir ölçüye dayalı olup olmaması pek önem taşımamaktadır (Gümüş, 1999).

2. 1. 3. 3. Motivasyon Çeşitleri

Güdüler, insan davranışlarında çok etkili bir role sahiptir. Çünkü davranışlarımız bunlar tarafından yönetilirler. İnsan davranışlarını etkileyen güdüler bazen açık fakat bazen de kökleri derinlerde insanın fizyolojik yapısında ve bu yapının değişen koşullarında olabilir. Nedeni ister fizyolojik, ister psikolojik olsun, motivlerin varlığı bireyleri çeşitli yönde davranışlara iter. Bu davranışlar belirli amaçlar yönünde gelişir ve doyum noktasına varıldığında bir başka deyişle motivin gereği yerine getirildiğinde ortadan kalkar. Ancak

yeni doğacak gereksinimler doyurulmuş motivleri yeniden uyarabilir. Bu güdüler dinamik yapıya sahip olduğunu gösterir (Özkalp, 1981).

Güdüleme üç unsurdan oluşmaktadır (Argan, 2004). Birinci unsur, bireyleri çeşitli şekillerde davranmaya yönlendiren harekete geçirici güçlerdir. Çevresel faktörler bu tip güçleri tetikler. İkinci unsur, herhangi bir şeye yönelik davranışların yoğunluğunu açıklayan hedef odaklanmışlıktır. Üçüncü unsur ise, bireyin davranışlarının ne oranda çevresi tarafından desteklendiğini ifade eden dönütlerdir. Güdüler, oluşma biçimleri, yönleri ve şiddetleri gibi ölçütlere dayanarak çeşitli şekillerde sınıflandırılabilirler. Düşünsel bir yapıya dayanan güdülere ussal güdü, duygusal nitelik taşıyanlara ise ussal olmayan güdü denir. Bunların dışında güdüler dört bölümde incelenebilir.

2. 1. 3. 3. 1. İçsel ve Dışsal Motivasyon

İçgüdü, bireyleri doğal nitelik taşıyan gereksinimlere yönelten bilinçsiz davranışlardır. Daha çok hayvanların davranışları ile özdeşleştirilmişlerdir. İçgüdüler insanların hayvanlarla paylaştıkları ortak motivlerdir. İnsanların içgüdülerinin olmadığını iddia eden psikologlar olduğu gibi, cinsellik, saldırganlık gibi bazı içgüdülerin varlığını savunan psikologlar da vardır. İçgüdüler, ussal olmayan güdü sınıfı içinde değerlendirilirler. İnsanları hayvansal ve doğal nitelikli davranışlara yönelten olgular veya tepkilerdir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005).

Herhangi bir davranışın içgüdüsel sayılması için kesin bir fizyolojik nedenin bulunması, davranışın hayvanlarda da görülmesi, öğrenme süreci sonunda değişmemesi gerekmektedir. Başka deyişle içgüdüye dayalı olduğu kabul edilen davranış öğrenme süreci sonunda değişmemelidir. İçgüdüler yaşam boyu unutulmazlar. Çoğu kez soyaçekime ilişkin karmaşık hareket dizileri şeklinde görünürler. Örümceğin ağ kurması, tırtılın koza yapması, kuşların göç etmesi gibi. Öte yandan, giderilme biçimleri farklı olmakla birlikte, ustalık gerektirmeyen iç motivlere örnek olarak da; acıkma, susama, soluma, cinsel dürtü vs. gösterilebilir. Bu tür içgüdüler hayvanlar ve insanlarda ortak nitelikli olmakla birlikte davranışlarda farklılık dikkat çeker. İçgüdüler, bilinçsiz olmakla birlikte belirli refleksler ve doğal davranışların sonucu olarak evrensel bir düzeni yansıtır. Ancak insanların bilinçli davranışlarını açıklamada içgüdülerin yeri yoktur (Özkalp, 1981).

Dışsal güdülenmeyle, yöneticinin iş göreni ulaştırmaya çalıştığı üç hedef vardır. Bu amaçlar şunlardır (Başaran, 2000):

- a) İşgören görevinde ölçümlenmiş düzeyde performans elde etmesini sağlamak,
- b) İşgörenin işte doyumunu arttırmak,

- c) İşgörenin üretim süresince örgütün güç yitimini en aza indirmesine yardım ederek, örgütün verimliliğine katkıda bulunmak.

İçten motivasyonda bireyin içindeki güçler (gereksinim, istekler) tarafından sağlanır. Dıştan motivasyon da içten motivasyona dayanmakta; bireyin içindeki güçleri içerdiği gibi, yönetici tarafından kontrol edilen ücret, çalışma koşulları, örgüt politikası, tanınma, gelişme ve sorumluluk gibi etkenleri de içermektedir. İşgörenler, yöneticilerin davranışlarına olumlu ya da olumsuz tepki gösterirler. Bu olgu, yöneticinin iş görenler de olumlu tepki oluşturarak dıştan motivasyonu kullanmayı zorunlu kılmaktadır. İş görenlerin gösterdiği olumlu tepkiler, onların örgütün yararına çalıştıklarının göstergesi olarak kabul edilir. Yönetici, olumlu yada olumsuz dıştan motivasyon olarak kullanabilir. Olumlu motivasyonda onaylanır nitelikte performansı ödüllendirir. Olumsuz motivasyonda ise performans onaylanır nitelikte olmadığına cezayı ya da ceza tehdidini vurgular (Aydın, 1986). Çevresel faktörler de, iş göreni görevinin hedeflerine motive etmede bireysel faktörler kadar önemlidir. Çevresel faktörler elverişli olduklarında bazen, yöneticilerin motive etmesine gerek kalmadan da işgören içsel güdülenmeyle hedefe yönelebilir (Başaran, 2000). Dışsal güdülenmede dışsal faktörlerin etkisiyle birey bir işi yapmaya yönelir. Maaşın artması ya da ek maddi yararlar sağlanması, çeşitli ödüllerin verilmesi, terfi, tatil imkânı gibi hususlar da dışsal güdüleyiciye örnek verilebilir (Çiçek, 2002).

2. 1. 3. 3. 2. Fizyolojik Motivasyon

Fizyolojik güdüler yarı ussal yarı ussal olmayan güdülerden oluşur. İnsan yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan temel güdülerdir. Örneğin, beslenmek, giyinmek, ısınmak, barınmak vb. Bu güdüler, yaşamın temel fizyolojisinden doğarlar. İnsan ırkının devamı ve korunması için büyük önem taşırlar. Fizyolojik güdüler tüm insanlarda var olmakla birlikte şiddet ve kuvveti insandan insana değişir. Fizyolojik güdüler, “birincil güdüler” olarak da adlandırılabilir. Organizmanın yaşaması için gerekli olan yeme, içme, nefes alma gibi olaylar birincil güdülere bağlıdır. Fizyolojik denge bozulunca birey dengeyi yeniden sağlayabilmek için harekete geçer (Kutunis, 2003).

Fizyolojik güdülerin bir kısmı biyolojiktir. Örneğin, havasız kalan bir insanın hava almak için davranışa geçmesi biyolojik bir güdülemedir. Benzer bir şekilde belli bir süre çalışan bir insanın dinlenme isteği fizyolojik bir gereksinimdir. Birey, temel nitelik taşıyan fizyolojik gereksinimlerden etkilenmez ve güdülenmez (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005).

2. 1. 3. 3. Sosyal Motivasyon

Sosyal güdüler, sonradan öğrenilmiş güdülerdir. Güç, başarı, başarı korkusu, aidiyet, güvenlik ve statü gibi kavramlarla yakından ilgilidirler. Toplumsal yaşamın devamını ve düzenini sağlayan kurallar insan yaşamında davranış alışkanlıkları sağlar. Toplumun beğendiği davranışlar, bireyin ulaşmak istediği davranış biçimleri için birer güdü rolü oynarlar. Bu motivler sosyal içeriklidir. Bunlar, toplumsal yaşantı içinde, eğitim, öğrenme ve alışkanlıklar sonucu meydana gelen iç itilmeleri etkileyen güçlerdir. Toplum düzenini sağlayan kurallar, fizyolojik özellikteki motivlerin dahi oluşumlarını etkileyerek onların değişik şekilde görünmelerini sağlarlar. Bu nedenle sosyal güdüler bazen fizyolojik güdüleri asabilir. Örneğin savaş sırasında dinsel inançların etkisiyle "ölürse şehit, kalırsa gazi" olmak güdüsü bireyin fizyolojik gücünden daha etkili olabilir. Bu sosyal motivlerin eseridir (Başaran, 1991).

Toplumun özelliklerine göre sosyal güdüler değişiklik gösterir. Dolayısıyla Türkiye'de geçerli olan sosyal güdüler Amerika'da geçerli olmayabilir. Birey toplumsal düzen içinde bu öğelere uymak zorundadır. Aynı zamanda toplumsal olarak kabul görmek ve takdir edilmek istemektedir. Örneğin, iyi bir görevde çalışmak, yükselmek, tanınmak, başkalarının beğenisini kazanmak, sevilmek, başkalarına yardım etmek gibi duygu ve düşünceler bireyi harekete geçiren sosyal içerikli güdülerdir. Ancak, sosyal güdüler bireylerin kişilik yapılarıyla da yakından ilişkilidir. Her sosyal güdü her bireyi aynı şekilde uyarmayabilir. Örneğin, okulda başarılı bir öğrenci olma özleminde olan bir kişi, iş yaşamında da iyi bir görev ve statü sahibi olma isteği taşır (Kutunis, 2003).

2. 1. 3. 3. 4. Psikolojik Motivasyon

Psikolojik güdüler, bireyin doğuştan gelen ya da sonradan kazandığı motivlerdir. Bu güdülerin yapısı bireylerin kişilik ve davranış modellerini oluşturur. Öte yandan psikolojik gereksinimlerden kaynaklanan güdülerin akısını izlemek belki olasıdır, fakat nedenlerini anlamak ve bulmak o ölçüde kolay değildir. Psikolojik güdülerin analizini yapmak fizyolojik ve sosyal güdülerden daha zordur. Gerçekten psikolojik güdüler son derece karmaşıktır. Olaylara, kişilere ve kişiliklere göre değişken nitelik taşırlar. Örneğin bazı olaylar karşısında son derece soğukkanlı görünen bireylere karşılık, benzer olaylar karşısında çabuk etkilenen ve sinirlenen kişiler vardır. Diğer yandan, başkalarına karşı saygılı ve hoşgörülü davranan kişilerden farklı olarak, bazı kişilerin saldırgan, kırıcı davrandıkları görülebilir. Bunun gibi bazı şeylere karşı aşırı düşkünlük ya da ilgisizlik, sıkıntı, kuruntu, korku ya da mutluluk duygusu kişilere göre son derece değişken nitelik taşırlar. Psikolojik güdü, bazen kendini gösterme isteği, bazen de bağımsız olma isteğidir. Ama bunları

birleştiren bağ, iktidar olma arzudur. Bireyler yükselmek ve başarı kazanmak isterler ve bu yönde ihtirasa kadar uzanan çabalara girişirler (Eren, 2001).

2. 1. 3. 4. Motivasyon Kuramları

Motivasyona klasik kuramlar çerçevesinde yaklaşan kapsam kuramları sadece bireyleri motive eden etmenlerin neler olduğunu araştırmaya yönelmiş, davranışlar üzerindeki etkileri ve işleyişleri hakkında yeterli bilgi verememişlerdir. Bu başlık altında toplanan teoriler, insanı sürekli olarak fizyolojik ve psikolojik açılardan gelişen bir varlık olarak ele alır ve kişinin gelişmesi, içsel yetenekleri, kapasitesi, belirli tutum, algı, his, arzu ve düşüncelere temel oluşturan rasyonel ve hissel yönler içinde durur. Dolayısıyla bu görüşler, kişiyi anlamaya, davranışları yorumlayarak kişinin içinde bulunan bu faktörleri belirlemeye ve sonuçta bu faktörlere hitap ederek kişiyi motive etmeye çalışmışlardır (Koçel, 2005).

2. 1. 3. 4. 1. Klasik Güdüleme Kuramı

Frederick Winslow Taylor, 1890'lardan itibaren güdüleme üzerinde durmuş ve bugün klasik güdüleme kuramı denilen bilimsel yönetim yaklaşımı doğmuştur. Bilimsel yönetim anlayışında insan, ekonomik bir varlık olarak düşünülür. İnsan için her şey ekonomik şartların şekillenmesine bağlıdır. Kurama göre kişi; tembel, işten kaçan, para düşkünü ve işini kaybetme kaygısıyla hareket eder. Bireyi harekete geçiren en önemli iki güdüleyici ücret artışı ve işini kaybetme korkusudur. Bu anlayış içinde en iyi motive unsuru, aşırı olmayacak bir ücret artışı ve işten atılmama güvencesi olarak ortaya konabilir. (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005).

Kurama göre, görev ve ödül açıkça belli ise, başarı tahmin edilebilir. Eğer, verimli işçiye daha fazla ödenmezse, o da diğerleri gibi yavaş çalışmaya başlayacaktır. Oysaki insanlar, daha fazla çalıştıklarında daha fazla para alacaklarını bilirlerse, daha fazla çalışmaya eğilimlidirler. Bu amaçla Taylor, parça başına ücret sistemini ele alarak geliştirmiştir (Yüksel, 2004). Bu sistemde, belirlenen üretim standardına ulaşmak ve onu aşmak için çaba harcayan işgören, kendi ekonomik amaçlarına varmakla doyum sağlarken, işletme de; iş görenlerin daha çok çalışmasıyla verimi yükseltme amacına ulaşmış olmaktadır. Belirlenen standarda ulaşmayan birey, sadece az ücret almakla kalmayacak, bu başarısız çalışması devam ederse işinden olabilecektir. İşini koruma güdüsü ve işten atılma korkusu, ekonomik güdülerle birleştiğinde en etkin bir motivasyon modeli ortaya çıkacağı, geleneksel görüşü benimseyenlerce savunulmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005).

İnsan ilişkileri yaklaşımı paranın tek başına güdüleyici olma özelliğinin yetersizliğine işaret etmiş, insana insan olarak değer vermenin güdüleyiciliği üzerinde durmuştur. Böylece güdülemenin sosyal ve psikolojik yönünün önemi ortaya çıkmış ve insan ilişkileri yaklaşımına uygun yeni kuramlar ortaya çıkmıştır (Yüksel, 2004).

2. 1. 3. 4. 2. Maslow'un İhtiyaçlar Kuramı

Klinik psikoloji alanında çalışmalar yapan Abraham Maslow, İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramını 1940'lı yılların ortalarına doğru ortaya koymuş ve 1950'li yılların sonlarına doğru geliştirmiştir. 1960'lı yılların başından itibaren, çalışma yaşamında güdülemenin rolünün öne çıkmasıyla birlikte, kuram, örgütsel davranışı açıklamak üzere örgüt psikolog ve yöneticileri tarafından geniş şekilde tartışılıp uygulanmaya başlanmıştır (Semerci, 2005).

Abraham Maslow, insan güdülerinin hayvan güdülerinden bazı yönlerden farklı olduğunu savunmuş ve insan davranışlarını yönlendiren en önemli etkinin gereksinimler olduğunu varsayarak güdüleme olgusunu açıklamaya çalışmıştır. Maslow'un modeli, farklı güdüsel ihtiyaçların hiyerarşik bir şekilde somuttan soyuta doğru sıralanabileceğini ve yüksek düzeydeki ihtiyaçların karşılanabilmesi için alt düzeydeki ihtiyaçların doyurulması gerektiğini öne sürer (Argon ve Eren, 2004).

Maslow hiyerarşi içerisinde yer alan ihtiyaçları beş grupta toplamıştır (Can ve Kavuncubaşı, 2005).

1. Fizyolojik İhtiyaçlar: En temel ihtiyaçlardır. Yeme, içme, barınma, hayatı devam ettirme gibi
2. Güvenlik İhtiyaçları: Hastalık, yaşlılık gibi hallerde geleceği garantiye alma, iş güvenliği
3. Ait olma ve Sevgi İhtiyacı: Kendi kendini anlama, şefkat vb.
4. Takdir ve Saygı İhtiyaçları: Prestij, başarı, saygı görme vb.
5. Kendini Gerçekleştirme: Görevi orijinal ve yaratıcı biçimde yapma arzusu, kişisel yaratıcılık, keşif yapma vb.

Maslow'a göre fizyolojik ihtiyaçlar en temel ihtiyaçlardır ve bunlar karşılanmadan bir üst basamağa çıkılması imkânsızdır. Bununla birlikte kişiden kişiye düzeyler arasında farklılık olabilir. Bazı kimseler için başarı güdüsü, ait olma ve sevgi güdüsünden önce gelebilir. İnsanların içinde büyüdükleri kültür ve yetiştikleri aile ortamı hangi düzeydeki güdülerin belirgin rol oynayacağını belirler (Fındıkcı, 2000). Öte yandan Maslow, insanın gelişimindeki şartlar, gelişme yerine güvenlik arayışı içersine girmesine neden olacak kadar kötü olmadıkça kendilerini doğal olarak gerçekleştireceklerini savunmaktadır (Yalom, 2000).

Teori çalışanların sadece ücret için çalışmadıklarını, aynı zamanda işyerinde başka üst düzey ihtiyaçlarını da karşıladıklarını ortaya çıkarmıştır (Kutunis, 2003). Çalışanların aşağı düzeydeki ana gereksinmelerini tam anlamı ile karşılandığı gelişmiş ülkelerde alt düzey gereksinmeler teşvik unsuru olmaktan çıkmıştır. Oralarda gereksinmeler, kişinin kendisine saygı duyması bireysel bir şeyler başarabilmesi noktalarına gelmiştir. Bu ülkelerde yöneticiler genellikle çalışmalarını üst seviye dediğimiz türde gereksinmelerini karşılamaya yöneltilmiş koşulları sağlamak için çaba göstermektedirler. Asıl gereksinmeleri sosyal ve bencil nitelikte olan insanları motive etmede, yöneltme, kontrol gibi fonksiyonların rol ve değerinin küçük olduğuna inanılmaktadır (Yalom, 2000).

2. 1. 3. 4. 3. Herzberg'in İkili Etmen Kuramı

Motivasyon konusunda Maslow'dan sonra adından en çok söz edilen kişi Frederick Herzberg olmuştur. 1959 yılında hazırlamış olduğu "The Motivation to Work" (İşe Motivasyon) adlı çalışması oldukça ilgi toplamıştır. Herzberg, iki yüz muhasebeci ve mühendis ile yaptığı anketin sonuçlarına dayanarak 1950'li yılların sonlarına doğru İki Etmenli Güdüleme Kuramı'nı ortaya koymuştur. Herzberg, çalışanların işlerinden ne istedikleri sorusunun cevabını araştırmış, çalışanlardan işleri ile ilgili "olağanüstü iyi" ve "olağanüstü kötü" hissetmelerine yol açan durumları ayrıntılı olarak anlatmalarını istemiş ve verilen yanıtları tablolaştırarak sınıflandırmıştır (Semerci, 2005).

Bunlardan ilki, ücret, saygınlık, emniyet, iş koşulları, yan ödemeler, politikalar, yönetim uygulamaları ve kişiler arası ilişkileri içine alan sağlık etmenleridir. Sağlık etmenleri içindeki koşullar iyi olmazsa çalışanlar tatminsiz kalırlar. Ama bunların iyi olması kişilerin güdülenmesiyle sonuçlanmaz. Yalnızca tatminsizlik duygusunu ortadan kaldırır. Buna karşılık, anlamlı, zevk verici bir işte çalışma, başarısının görülmesi, başarı duygusundan zevk alma, sorumluluk üstlenme, işte gelişme ve yükselme olanakları bulma gibi konuları içeren etmenler ise güdüleyici etmenlerdir. Kişi işinde bunları bulamazsa isten tatmin duymayacaktır. Buna karşılık işinin bu olanakları vermesi iş tatminini arttıracığından kişiyi güdüleyici olacaktır (Can ve Kavuncubaşı, 2005).

Bu kuramın varsayımlarına göre, iş yerinde iş görenin kötümser olmasına yol açan ve isten ayrılmasına ve tatminsizliğine sebep olan hijyenik etmenler ile, iş yerinde iş göreni mutlu kılan, iş yerine bağlayan özendirici (teşvik edici) ya da doyum sağlayan etmenlerin birbirinden ayrılması gerekmektedir. Çünkü iş yerinde belirli etmenlerin varlığı doyuma katkıda bulunmaktadır. Ama bunların yokluğu nötr bir durum yaratmakta, doyumsuzluğa yol açmamaktadır. Aksine belirli etmenlerin yokluğu iş göreni kötümser yapıp, doyumsuzluğuna neden olmaktadır. Ancak bunların varlığı güdülememekte yani iş gören sadece bunlara sahip olmakla doyuma (tatmine) ulaşmamaktadır (Eren, 2001).

2. 1. 3. 4. 4. McClelland'ın Başarıya GÜdülenme Kuramı

İlk olarak 1930'lu yılların sonlarına doğru Henry Murray tarafından ortaya konmuş, ancak 1960'lı yılların başından itibaren David McClelland tarafından geliştirilmiştir. Kurama göre, bireyler ihtiyaçlarını içinde yaşadıkları kültürden, başlarından geçen çeşitli olaylar yoluyla öğrenirler veya edinirler. Bu nedenle kuram "Öğrenilmiş İhtiyaçlar Kuramı" olarak da adlandırılmaktadır. Bu öğrenilmiş ihtiyaçlar, insanların durumları algılama biçimini etkileyen ve onları belirli bir amaca ulaşmak üzere güdüleyen eğilimleri temsil eder. Belirli bir ihtiyacı edinen kişi, o ihtiyacı edinmeyen kişiye göre farklı şekilde davranır (Semerci, 2005).

McClelland, insan ihtiyaçlarını kendince üç grup altında toplamıştır. Bunlar; başarı, bağlılık ve güçlülük ihtiyaçlarıdır. Bu ihtiyaçların daha çok sosyo-psikolojik türden olduğu kadar düşünür tarafından toplumsal açıdan da önem taşıdığı vurgulanmaktadır. Diğer bir deyimle hem birey, hem de toplum ve ulus yaşamında önem taşımaktadırlar. Düşünüğe göre, insanların kendi meslek alanlarında en iyi olma ve mükemmeli arama tutku ve duygularının altında başarı ihtiyacı saklıdır (Eren, 2001).

Başarı ihtiyacı, belirli standartlara göre başarılı olma, başarma ve üstün olma için çaba harcama şeklinde ifade edilebilir. Başarı ihtiyacı bireyin içinde olan güçlere dayanmaktadır. McClelland işadamları, bilim adamları ve meslek sahipleri üzerinde yaptığı çalışmalar sonunda, bu kimselerin başarı güdüsü konusunda normalin ya da ortanın üzerinde olduklarını saptamıştır. Ona göre, başarı ile güdülenen bir işadama, sadece kar pesinde değildir. Büyük bir başarma isteğine sahiptir. Onun için, kar etmek kadar başarmak da önemlidir. Kar, işin ne kadar iyi yapıldığının basit bir ölçüsüdür, tek başına bir amaç değildir (Aydın, 1986). McClelland, en kapsamlı çalışmasını başarı ihtiyacı üzerine yapmış ve bu ihtiyaca sahip olan bireylerde şu özelliklerin bulunduğunu saptamıştır:

1. Problemlere çözüm üretmek veya bir görevi yerine getirmek amacıyla kişisel sorumluluk almak için güçlü bir istek duyarlar.
2. Kendileri için orta zorlukta hedefler belirleme ve hesaplanmış riskler alma eğilimi gösterirler.
3. Performansları hakkında somut geribildirim almak için güçlü bir istek duyarlar.

Güç ihtiyacı, başkalarını kontrol etme, onların davranışlarını etkileme ve onlardan sorumlu olma ihtiyacıdır. McClelland'a göre, güç ihtiyacına sahip bireylerde şu özellikler bulunur:

1. Başkalarını etkilemek ve yönetmek için istek duyarlar.
2. Başkalarını kontrol etmek isterler.
3. Lider-takip eden ilişkisini sürdürmekle ilgilenirler.

İlişki kurma ihtiyacı, diğer insanlarla arkadaşça ve sıkı ilişkiler kurma ve sürdürme isteğidir. McClelland'a göre, ilişki kurma ihtiyacına sahip bireylerin özellikleri şunlardır:

1. Başkaları tarafından kabul görmek isterler.
2. Arkadaşlarına değer verdikleri kişiler tarafından baskı yapıldığında, onların isteklerini yerine getirme ve kurallarına uyma eğilimi gösterirler.
3. Başkalarının duygularına önem verirler.

2. 1. 3. 4. 5. Alderfer'in ERG Kuramı

Clayton Alderfer, 1970'li yılların başında Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisini gözden geçirerek, özellikle örgütsel ortamdaki insan ihtiyaçlarına yönelik kavramsal çerçeveye sahip, ERG adıyla anılan kuramını ortaya koymuştur. Alderfer'e göre üç temel ihtiyaç grubu vardır (Semerci, 2005). Varlık Sürdürme, İlişki ve gelişme. Kuram, ismini bu üç ihtiyaç grubunun İngilizce karşılıklarının bas harflerinden alır.

ERG kuramının içerdiği boyutlar şu şekilde açıklanabilir (Barutçugil, 2004).

1. Varolma ihtiyacı: Bu ihtiyaçlar doğuştan gelen ihtiyaçlar olarak tanımlanabilir. Yemek, içmek, giyinmek, barınmak, iş hayatı, başarı kazanma ihtiyaçları gibi ihtiyaçlardır.
2. Sosyal ihtiyaçlar: Bu ihtiyaçlar kişilerin çalışma ortamında ve diğer tüm alanlarda insanlarla ilişki kurmasını kapsar. İnsanlarla iletişim kurmak, duygu ve düşünceleri paylaşmak ihtiyacı sosyal çevre edinme ve bir gruba dahil olma ihtiyacıdır.
3. Gelişme İhtiyacı: Bu ihtiyaç ise, çalışanların kişisel becerilerini, potansiyel güçlerini artırma ihtiyacıdır. Gelişim ile kendine güven sağlama, bir statü elde etme, kariyer sahibi olma da bu ihtiyaçlara dahildir.

Alderfer Maslow'un 5 basamaktaki ifade ettiği ihtiyaçları üçe indirmiştir. Varolma ihtiyacı, Maslow'un fizyolojik ve güvenlik gibi alt düzey ihtiyaçlarını karşılar. İlişkilerde bulunma ihtiyacı sevgi ve kendini kanıtlama ihtiyacını içerir. Bireyin ihtiyaçlarındaki farklılık bireyin gelişme düzeyine bağlıdır (Yüksel, 2004). Örneğin eğitimli fakat işsiz bir birey için öncelikle amaç bir iş bulup temel ihtiyaçlarını karşılamak olacaktır, önceleri için yeterli olan bu tatmin işinde geliştikçe yeterli olmamaya başlayacak yeni ilişkiler kurmaya çalışacak, işi dışında uğraşlar bulacaktır. İşinde kendini iyice geliştiren ve çevreyle iyi ilişkiler kuran birey için bu asamadan sonra amaç kendini daha çok ifade edebileceği, daha çok para kazanabileceği yeni bir mevki olacaktır. Maslow'un kuramında olduğu gibi Alderfer'in kuramında da tatmin edilmemiş ihtiyaçlar güdüleyicidir. Temel ihtiyaçlar tatmin edildiğinde daha önemsiz hale gelirler ve bir üst düzey ihtiyacın tatminine çalışır. Ancak üst düzey ihtiyaçlar tatmin edildikçe daha önemli hale gelirler. Örneğin, gelişme ihtiyaçlarını

karşılamanın bağımsızlık fırsatı arttıkça, bu ihtiyacı gelecekte de karşılama arzusu artar. Birey gelişme ihtiyacı gibi üst düzey ihtiyaçlarını karşılayamadığında sosyal ilişkiler geliştirecek iş ortamları arayarak daha alt düzey ihtiyaçlarını tatmine yönelir. Örneğin çok iyi çalışan, kazancı da çok iyi olan bir iş gören, daha fazla sorumluluk alma, daha bağımsız olma fırsatı veren gelişme ihtiyacını tatmin edemediği takdirde daha geniş çaplı sosyal ilişkilere yönelecektir. Bu nedenle yönetici işgörenin hangi ihtiyaç düzeyinde olduğunu, hangi ihtiyaçlarının tatmin edildiğini saptayabilmeli ki bireyin bir alt düzeyi ihtiyaca dönmesi yerine daha üst düzey ihtiyaçlara yönelerek başarısını asması sağlanabilsin (Yüksel, 2004).

Alderfer'e göre, ilk iki basamaktaki ihtiyaçların tatmin edilmesinin tersine gelişme ihtiyaçları, bireyin bu ihtiyaçları tatmin etmesiyle daha da artar. ERG kuramına göre her bir basamağın tatmini artan bir biçimde soyut ve zor duruma gelir. Bazıları bu basamaklarda ilerlerken mantıksal bir gelişme ihtiyaçlarını karşılayamıyorsa, diğer basamaklardan birine dönerek, çabalarını onun üzerinde yoğunlaştırır (Can ve Kavuncubaşı, 2005).

2. 1. 3. 4. 6. McGregor'un X ve Y Kuramı

Douglas McGregor insan doğası ile güdüleme arasındaki ilişkileri X ve Y kuramları altında toparlamaya çalışır. Yazara göre, uygulamada yöneticiler, bu iki kuramdan birini benimseyerek, insanı o kuramın bilgileri ışığında güdülemeye çalışmışlardır (Can ve Kavuncubaşı, 2005).

Güdüleme konusundaki klasik görüşler "kuram X" olarak adlandırılmıştır (Çiçek, 2002). Buna göre X Kuramı işgörenler hakkında pek de olumlu olmayan görüşleri ileri sürmektedir. İkinci görüş ise "Y Kuramı"dır. Bu kuram, insanın doğası ve güdülemesine daha uygun düşen varsayımlara dayanmaktadır. İnsanı temele alan davranışçılara göre, işgören davranışlarını sorumluluktan kaçınmak, ağır hareket etme ve değişikliklere karşı direnme gibi insan tabiatına bağlamak yanlıştır. Yönetim bu davranışlardan dolayı kusuru kendinde aramalıdır.

X Kuramına göre:

1. İnsanlar doğal olarak çalışmayı sevmezler ve fırsat bulurlarsa çalışmaktan kaçınırlar,
2. Bu nedenle kişiler çalıştırılmak isteniyorsa, korkutulmalı, yönlendirilmeli gerekiyorsa tehdit edilmelidir,
3. Normal bir insan iş ve yükselme heveslisi değildir, sorumluluk almaktan kaçınır, güven arar ve kendisine en fazla ekonomik kazancı getirecek işi yapar,
4. İnsanların çoğunluğu yaratıcı değildir ve değişikliğe karşı direnç gösterirler,
5. Kişiler kendilerini düşündükleri için örgütün amaçlarının onlar için önemi yoktur.

Y Kuramına göre:

1. Kişilerin bir işte çalışarak fiziksel ve ussal çaba harcamaları dinlenme ya da oyun oynama istekleri kadar doğaldır,
2. Kişi işe girmekle önceden belirlediği amaçlara ulaşmak için kendi kendini yönlendirecek ve kontrol edecektir (X kuramında yönlendirme ve kontrol işçinin dışından gelirken burada kendine geçmektedir),
3. Kişinin amaçlarına yönelmesi, ödülle birlikte başarı ihtiyacını tatmine yöneliktir,
4. Normal insan, öğrenmek ister ve koşullar sağlanırsa sorumluluğu almak zorunda kalmayıp onu elde etmek ister,
5. Kişilerin yaratıcılık, yenilik bulma gibi özellikleri yalnızca toplumda çok az kişiye verilmiş olmayıp, geniş bir biçimde yayılmıştır.

2. 1. 3. 4. 1. Süreç Kuramları

Bu gruptaki kuramlar güdülenmenin oluşumunu odak olarak alır (Başaran, 1991). Daha çok bireylerin karar verme sistemleri ve bunun davranışla olan bağlantılarını temel alırlar. Kısaca davranışın nasıl harekete geçtiğini, yönlendiğini ve devamlılığının sağlandığını incelerler (Ergin, 2005). Bu bölümde sırasıyla süreç kuramları adı altında ele alınan teoriler incelenecektir.

2. 1. 3. 4. 1. 1. Victor Vroom'un Beklenti Kuramı

V.H.Vroom tarafından geliştirilen beklenti kuramı, davranışsal temel ile bireylerin kişisel amaçlarına dayanmaktadır. Buna göre kuram, bireylerin gereksinmelerinin tatminini davranışların gizli nedeni olarak almakta ve davranışı ortaya çıkartan nedenleri çevresel uyarıcılarla, insan gereksinmeleri arasındaki ilişkilerde aramaktadır. Bu model çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri ve bunların bireyin davranışına olan etkilerinin incelenmesi açısından bir süreç kuramı olarak da nitelendirilebilir (Altuğ, 1997).

Bu kurama göre, organizasyonlarda davranışları belirleyen üç varsayım vardır (Altuğ, 1997).

1. Değer, elde edilmesi umulan sonuçların kişi için çekicilik derecesini belirtir. Bir sonucun değeri "-1.00" ile "+1.00" arasında değişebilir. Kişinin gerçekleşmesini çok istediği bir sonucun (Ücret, terfi, vb.) değeri "+1.00", gerçekleşmesini hiç istemediği bir sonucun (isten atılma vb.) değeri ise "-1.00" dir. kişi sonucun gerçekleşmesini isteyip istemediği konusunda kararsızsa değer "0" dir. Sonuçların çekiciliği, dolayısıyla sonuçlara verilen değer, kişiden kişiye göre değişir. Burada vurgulanması gereken önemli nokta, çalışanın sonuçların

değerini belirlerken elde ettiği gerçek tatmin düzeyine göre değil, elde edeceğini umduğu tatmin düzeyine göre hareket etmesidir.

2. Çaba-Performans Beklentisi ($\text{Ç} \rightarrow \text{P}$), kısaca “beklenti” olarak adlandırılan çabaperformans beklentisi, kişinin isinde sarf ettiği çabanın performansa dönüşme olasılığı konusundaki görüşünü belirtir ve “0” ile “1.00” arasında değerler alabilir. Kişi, çabasının performansa dönüşeceğinden eminse değer “1.00”, çabasının performansa dönüşmeyeceğinden eminse değer “0” olur.
3. Performans-Sonuç Beklentisi ($\text{P} \rightarrow \text{S}$), “araçsallık” olarak da isimlendirilen performans-sonuç beklentisi, kişinin belirli bir düzeyde performans göstermesinin, kendisine belirli sonuçlar (ikinci derecedeki) sağlayacağı konusundaki görüşüdür. Performans-sonuç beklentisi de “0” ile “1.00” arasında değerler alabilir. Kişi, performansına bağlı olarak bu iki değerden birine eşit ya da bu değerler arasında sonuç beklentisine sahip olabilir (Semerci, 2005).

Vroom’a göre, kişiler hangi sonuçları tercih edeceklerini belirlerler ve onları elde etmek için gerçekçi tahminde bulunurlar. Kuramı daha iyi anlamak için Vroom’un kullandığı bazı sözcükleri ve onların isleyişini açıklamak gerekir. Sonuçlar, birinci ve ikinci derecedeki sonuçlardır. Bir davranıştan elde edilen temel (birinci derecedeki) sonuçlar, o işi yapma ile doğrudan ilişkilidir. Bunlar verimlilik, devamsızlık, işgücü devri ve verimliliğin niteliğidir. İkinci derecedeki sonuçlar ise, birinci derecedeki sonuçların doğuracağı ödül ve cezalardır: Ücret artışı, yükselme ve grup tarafından kabul edilme ya da reddedilme gibi (Can ve Kavuncubaşı, 2005).

Beklenti modelinin temel katkısı kişilerin amaçlarıyla işteki davranışları arasındaki ilişkiyi açıklamasıdır. Bu modeli kullanmayı isteyen yönetici şu konulara ağırlık vermelidir (Can ve Kavuncubaşı, 2005).

1. Çalışanların başarı sağlamaları için yeterli eğitimi sağlamak,
2. Belirli yönde başarı sağlamaları için var olan örgütsel engelleri ortadan kaldırmak,
3. Başaracağı konusunda çalışanlara güven duygusu aşılacak,
4. Çalışanların belirli ihtiyaçlarını karşılayacak örgütsel ödülleri bulmak,
5. Ödüller ile iş arasındaki ilişkileri açıklığa kavuşturmak,
6. İş ile ödüller arasında ilişki olduğu konusunda, çalışanların algılarını geliştirecek bir ödül sistemini, uyum ve eşitlik içinde yönetmek.

2. 1. 3. 4. 1. 2. Porter-Lawler’in Çok Değişkenli Güdülenme Kuramı

İş tutumları ile performans arasındaki karışık ilişkileri açıklayabilmek için Porter ve Lawler, Vroom’un kuramını biraz daha geliştirerek bir işten tatmin ve hoşnut olma halinin

performansı arttıracığı şeklindeki geleneksel inanca karşı çıkararak, ümit ve beklentiye dayanan yeni bir model ortaya atmışlardır. Geleceğe yönelik olan bu model, uyarılma ve bunun sonucu ortaya çıkacak verimi umutla beklenmesi halini açıklar (Onaran, 1981).

Porter ve Lawler, Vroom'un işgörenleri göstereceği çabanın, işgörenlerin elde edecekleri sonuçlara verdikleri değere ve çabalarının bu ödülleri elde etmelerini sağlayacağı inancının derecesine bağlı olduğu görüşüne katılmışlardır. Ancak, çabanın her zaman performansla sonuçlanmayabileceğini vurgulamışlar ve hem değerler ve beklentiler arasındaki, hem de çaba ve güdülenme arasındaki ilişkilerin Vroom'un modelinden daha karmaşık olduğunu ileri sürmüşlerdir (Semerci, 2005).

Beklenti kuramına ek olarak bu kuram, Vroom'un kuramında olmayan başka tutumsal pek çok değişkeni bir araya getirip aralarındaki ilişkileri açıklamıştır (Onaran, 1981). Porter-Lawler modeli, doyumla üretkenlik arasında bir ilişkinin var olduğu sayıtlısından hareketle, yönetsel güdüleme sorununa açıklık getirmeyi amaçlamaktadır (Aydın, 1986).

Modele göre işgörenin çabası iki önemli faktör tarafından ortaklaşa belirlenir: Elde edeceği sonuçlara başka deyişle ödüllere kişinin verdiği değer ve kişinin, çabasının bu ödülleri elde edilmesini ne derecede sağlayacağı konusundaki inancı. Kişiler, elde edecekleri ödülleri değerli buluyor ve çabaları sonucunda bu ödüllere ulaşabileceklerine inanıyorlarsa belirli düzeyde çaba harcayacaklardır. Kişinin harcadığı çabanın işi meydana getiren görevlerin yerine getirilmesi olarak tanımlanan iş performansına dönüşebilmesi için; kişinin belirli düzeyde yeteneğe sahip olması ve işi ile ilgili olarak görevleri çok iyi anlamış olması gerekir. Aksi takdirde, kişi çok fazla çaba harcarsa bile gerekli performansı gösteremeyebilir. Model, performansın zorunlu olarak iş tatmini ile ilişkili olmayabileceğini ve performans ile iş tatmini arasındaki ilişkinin birçok unsura bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre, performans kişiye her zaman örgütsel ödüller sağlamayabilir (Semerci, 2005). işgörenin güdülenmesi performansına, performansı da bireyin ödüllere verdiği değere, çabanın ödülle sonuçlanma olasılığına, bireyin kendi çabası ve yeteneklerine, özelliklerine ve rolüne ilişkin algısına bağlıdır (Çiçek, 2002).

Porter ve Lawler ödülleri, "iç" ve "dış" ödüller olmak üzere ikiye ayırmaktadır. İç ödül, iyi performans için bireyin kendine verdiği ödüldür. Bu ödüller Maslow'un belirttiği gibi, başarıya duygusunun ve yüksek düzeyli gereksinimlerin doyurulmasıdır. Dış ödüller, örgüt tarafından verilir ve düşük düzeyli gereksinimleri doyurur. Ücret, terfi, statü ve is güvencesi dış ödüllere örnek olabilir. Dış ödüller her zaman performansla ilişkili değildir. Bir ödülün birey tarafından değerli kabul edilmesi gerekir. Aksi halde ödül olarak düşünülemez (Aydın, 1986).

2. 1. 3. 4. 1. 3. Adams'ın Eşitlik Kuramı

J. Stacy Adams adlı düşünür, ABD'nin General Elektrik işletmesinde güdülenme konusunda bazı araştırma ve deneylerde bulunarak, çalışanlar için bir teşvik aracı olan ödüllendirmede asıl önemli olanın ödül adaleti olduğunu tespit etmiştir. Adams incelemelerinde, bireylerin kendilerine verilen ödüllerle başkalarına verilen ödüller arasında karşılaştırma yaptıklarını ve kendileri ile aynı başarıyı gösteren kimselere göre ödülün eşitlik seviyesini tespit etmeye çalıştığını belirlemiştir (Eren, 2001). Adams'a göre güdülemenin temelinde insanların kendilerine eşit davranılması isteği yatar. Bu doğrultuda Adams'ın kuramının temelinde dört kavram bulunmaktadır (Can ve Kavuncubaşı, 2005).

1. Kişi: Eşitliği ya da eşitsizliği algılayan kişi,
2. Diğer kişi: Ödül ve katkı anlamında karşılaştırma yapılan kişi,
3. Ödüller (Çıktılar): Kişinin çalışması karşılığı elde ettiği ücret,
4. Katkılar (Girdiler): Kişinin işine taşıdığı eğitim, yetenek, zekâ, deneyim, emek gibi özellikler.

Adams'a göre, işgörenler bir örgütle olan ilişkilerini, örgüte sağladıkları katkılar karşılığında ödüller elde ettikleri bir değiş-tokuş süreci olarak algırlar. İşgörenler, ise yönelik katkıları (çaba, deneyim, eğitim, yetkinlik vb.) ile bu katkılar sonucu elde ettikleri ödülleri (ücret düzeyi, ücret artışları, tanınma, vb.) gösteren ödül/katkı oranlarını, benzer bir işi yapan diğer kişilerin ödül/katkı oranları ile karşılaştırırlar. Karşılaştırma sonucunda eğer iş görenin oranı benzer durumdaki kişilerin oranına eşitse, işgören için bir eşitlik halinin var olduğu söylenebilir. Eğer işgören oranın eşit olmadığını görürse, bir eşitsizlik gerilimi yaşar. İş gören kendisinin daha az ödüllendirildiğini düşünüyorsa bu durum kişide kızgınlık; eğer daha çok ödüllendirildiğini düşünüyorsa bu durum kişide suçluluk yaratır. Kişi, bu durumu ortadan kaldırmak için davranışsal ve bilişsel stratejiler geliştirir. Adams, bu olumsuz gerilim halinin, kişiye bu durumu düzeltmek için güdüleme sağladığını savunmaktadır (Semerci, 2005).

Denklik iş görenin örgüte verdikleri ile örgütten sağladığı arasındaki değer eşitliğidir. İşgören algıladığı çıktısı ile algıladığı girdisini aynı değerde bulduğunda, denklik duygusuna ulaşmaktadır. Adams'a göre, denksizlik, işgörende tedirginlik, uyumsuzluk ve zorlanma yaratır. Denksizlik arttıkça, denksizliğin verdiği zorlanmadan kaçma eğilimi de artacaktır. Denksizliğin derecesi, işgörenin denksizlik hoşgörüsü sınırını aştığında, işgörende davranış bozuklukları ortaya çıkacaktır. Bu bozukluklar, edim azlığı, ilişki bozukluğu, yetki kullanmaktan ve sorumluluk almaktan kaçma, devamsızlık, örgüte yabancılaşma gibi işlevsel bozukluklar olabilir (Başaran, 1991).

Denklik kuramı, işgörenlere yönetimce eşit bir şekilde davranıldığında işgörenlerin daha iyi bir şekilde güdülenebileceklerini ve adaletsiz bir şekilde davranılırsa güdülenmenin bundan olumsuz etkileneceğini ortaya koymaktadır (Günbayı, 2000).

2. 1. 3. 4. 1. 4. Locke'un Amaç Kuramı

Amaç kuramı 1968 yılında Edwin Locke tarafından geliştirilmiştir. Amaç kuramına göre, davranışların temel nedeni bireylerin bilinçli amaç ve niyetleridir. Amaçlar insan düşüncesinin rehberi niteliğindedir. Bireyler duygu ve arzularını karşılamak için amaçlarına yönelirler. Locke'a göre bir kişi bir işe ya da herhangi bir şeye başladığında, amacına ulaşıncaya kadar çalışır. Buna göre amaç modelinde niyetler özel bir önem taşır. Ayrıca davranışı güdüleyen şeyin bilinçli amaçlar olduğu vurgulanır (Can ve Kavuncubaşı, 2005).

Örgüt açısından ise amaçlar, örgütçe konulan ve örgütün ulaşmayı arzuladığı konumdur. Örgütler belirli miktar ve kalitede mal üretimi, düşük maliyet, düşük devamsızlık, yüksek işgören tatmini, belirli bir başarı düzeyine ulaşma gibi çeşitli amaçlar saptayabilir. Örgütlerin bu amaçlarına ulaşmalarında, çalışanlarının amaçlarıyla aynı doğrultuda ve çalışanların örgüt amaçlarıyla özdeşleşmesini sağlarsa amaçlarına ulaşmış olur; yani örgütsel amaçlar bireysel amaçlar haline dönüştürülmeli, amaç birliği sağlanmalıdır (Yüksel, 2004). Locke'a göre, bir işgören kendisine uygun amaçlar belirlemekten, bu amaçlar için çaba harcamaktan ve amaçlara ulaşmaktan bir haz duyar. Duyduğu haz, onu belirlediği amaçlara ulaşması için güdüler. İşgören örgütsel amaçları gerçekleştirdiği zaman yönetim tarafından ödüllendirilir ve kendisine önderlik yapılırsa, işgörenin amaç belirleme ve amaca ulaşma çabaları özendirilmiş ve pekiştirilmiş olur (Başaran, 1991).

Yapılan araştırmalarda, amaçların yöneticiler ve işgörenler tarafından "ortaklaşa belirlenmesi" yönteminin, amaçların yöneticiler tarafından belirlenerek işgörenlere bildirilmesi yöntemine göre daha üstün olduğu sonucuna varılmıştır. Ortaklaşa karar almanın bir yararı da, yöneticinin astlarının katkılarıyla ilgili konu hakkında bilgisini arttırması ve bu sayede daha kaliteli kararlar alabilmesidir (Semerci, 2005).

Locke performansı etkileyen güdüleme kaynağını, amaçların özellikleriyle ilişkilendirmiştir. Ona göre bu özellikler amaç belirginliği, amaç güçlüğü ve amaç yoğunluğudur. Belirginlik, amacın sayısal ölçülebilirlik derecesidir. Güçlük, amacı elde edebilmede yeterlik derecesi ya da ne düzeyde performansta bulunulacağıdır. Yoğunluk ise, amacı koyma ve ona nasıl ulaşılacağını belirlemedir. Önceleri yoğunluk olarak belirtilen bu özellik daha sonraları amacı elde etmek için harcanan çaba miktarını belirten bağlanma sözcüğü ile değiştirilmiştir (Can ve Kavuncubaşı, 2005).

Locke'a göre yüksek güdülenme için amaçların özellikleri şunlar olmalıdır (Semerci, 2005).

1. Amaçlar açık ve belirgin olmalı, genel ifadeli amaçlardan kaçınılmalıdır. Belirsiz amaçlar davranışlardaki istek ve kararlılığı azaltır.
2. Amaçlar onu gerçekleştirecek kişiler tarafından sahiplenilmeli, benimsenmelidir. Kişinin amacını kendisinin belirlemesi durumunda, onları sahipleneceğinden güdülenme ve performansı artacaktır. Bu nedenle yöneticiler, amaçların ne olduğunu söylemektense, amaçların ne olması gerektiğine astlarıyla birlikte karar vermelidirler. Yani işletmelerde "amaçlara göre yönetim" uygulanmalıdır.
3. Amaçlar iddialı olmalıdır. Kuram, amacın zorluk derecesinin kişinin güdülenme derecesini de belirleyeceğini söyler. Bu nedenle zor ama ulaşılabilir amaçlar, kolay amaçlara göre kişiyi daha fazla güdülemektedir.
4. Amaçlara ne denli ulaşıldığına ilişkin geribildirim sağlanmalıdır. Sonuçlara ilişkin objektif ve zamanında verilen bilgi, kişi başarılıysa bu başarısını öğrenerek daha şevkle isine sarılmasına, başarılı değilse, nedenlerini araştırıp başarıya ulaşmasına yol açmaktadır.

2. 1. 3. 5. Motivasyonu Etkileyen Faktörler

Motivasyonu etkileyen faktörler genel olarak iki başlıkta incelenmektedir: içsel ve dışsal faktörler. İçsel faktörler daha çok isin kendisi ile ilgili, dışsal faktörler ise daha çok yapılan işin dışındaki unsurları içermektedir (Kılıç, 2002).

2. 1. 3. 5. 1. İşin Kendisi ile İlgili Faktörler

Bireyin motivasyonunu sağlayan içsel faktörler, bireyin iş ile ilgili olarak meşgul olması, işi ile ilgili bağımsız çalışabilme şansına sahip olması, zaman zaman farklı işler yapabilmesi, işinin kendisine toplumda değer verilen biri olma şansı sağlaması, kişisel yeteneklerini kullanabileceği bir işte çalışıyor olması, kendi kararlarını uygulayabilme sorumluluğuna sahip olması, kendisine has metotları kullanabilmesi, yapılan iş sonucunda övgü alması ve işten aldığı başarı hissi olarak sıralanmaktadır (Bayraktar, 1996).

2. 1. 3. 5. 1. 1. İşin Kendisi

Kişinin yeteneklerinin değerlendirilmesi, kişiye yeni bilgiler kazanması için fırsatlar sunulması, işin zorluk derecesi, iş yükü, sorumluluk ve yetki dengesi gibi kavramlar çalışanın yaptığı işten motivasyon duymasında önemli bir rol oynamaktadır.

Çalışanların zorluklarla başa çıkabilmeleri, işin düzenlenmesine yönelik kararlarda sorumluluk alabilmeleri fikirsel güçlerini kullanmalarını sağlayacaktır. Yapılan işin monotonlaşması ise kişinin zihinsel gücünü kullanmamasına yol açmaktadır. Yapılan araştırmalar, çalışanlara kendilerini gösterebilecekleri fırsatlar tanındığında motivasyon düzeylerinin arttığını göstermektedir. İlgi çekici projelerde veya daha fazla sorumluluk gerektiren bir statüye kavuştuklarında işin monotonluğundan kurtulacaklardır. Ancak, yeterli derecede iş çeşitliliği iş görenlerde motivasyonu artırırken, bunun tam tersi bir durum iş çeşitliliğinin fazla oluşudur. Bu durumda kişi kendisini başarısız hissedecek ve motivasyonu azalacaktır (Taştan, 2004'ten aktaran: Karaboğa, 2007: 26).

2. 1. 3. 5. 1. 2. Sosyal Statü

Statü, bir kimseye toplumda başkalarının affettikleri değerlerden oluşan bir kavramdır. Kişi böyle bir öneme sahip olabilmek için her türlü çabayı göstermekten çekinmeyecektir. Statü, daha çok saygı ile birlikte bulunur. Başka deyişle gerçek bir statüye sahip olan kimse bunun karşılığında iş arkadaşlarından ya da iş dışında ilişkisi bulunduğu kişilerden saygı görür. Çalışılan mevki ne olursa olsun, yapılan işin takdir edildiğini görme, kalifiye bir işçi olarak kabul edilme hemen her kişi için motivasyon yaratır (Erdoğan, 1996).

Çoğu kimseler yapılmaya değer bir işe sahip oldukları zaman daha çok çalışırlar. Bu taktirde kişiler böyle bir işi yapmakla sadece kendi çıkarlarına ve örgüt çıkarlarına çalışmış olmazlar, toplum içinde birşeyler yapmanın mutluluğunu duyarlar. İnsanın doğasında başkalarına yardım etmek ve bunun etkilerini görmekten haz duymak vardır. Yaptığı işlerin ya da hizmetlerin karşılığını örgütten ücret olarak alan işgören, yaptığı işlerin toplumda birçok kimsenin arzu ve ihtiyaçlarını karşıladığını görmekle büyük zevk duyacaktır. Yaptığı hizmetlerin değerini, başkalarını memnun olmuş görerek anlayan işgören, çektiği zahmetin ve eziyetin şiddetini az duyar ya da hiç aklına bile getirmez. Daha iyi hizmetler başarabilmek hususunda fiziksel, düşünsel ve özellikle duygusal gücü artar. Böylece işgören örgüt amaçlarını sosyal yönden gerçekleştirmenin kendisi için de bir zevk ve yaşam kaynağı olduğuna inanır (Tosun, 1989).

Bazı işgörenler, kendi katkıları olmadığı zaman grup çalışmalarının aksayacağını ve verimin düşeceğini iddia ederek kendilerinin örgüt için statülerini yüksek görür ve bundan derin bir motivasyon duyarlar. Çoğu toplumlarda daha fazla ücret elde etme arzusu, bir kimsenin kazandığı ve harcadığı paranın başkaları tarafından başarı ve değer ölçüsü olarak nitelendirilmesinden ileri gelir. Aynı şekilde iyi tanınan bir örgütte çalışma ya da önemli görünen bir unvana sahip olma, başkalarınca onlara affedilecek statülerinde olumlu etkiler yapar. Hatta bu manevi tatmin unsurları bazı kimselerin daha az ücretle bu

işleri yapmalarına devam etmelerini sağlayabilir. Örneğin din adamları, öğretmenler vb. (Tekarslan, 1989).

2. 1. 3. 5. 1. 3. Gelişme ve Yükselme İmkânları

Birçok kişi işletmeye girdikten hemen sonra, hatta bazen girmeden önce kısa zamanda yükselme ve gelişme olanaklarını araştırır. Yükselme, bireyin yüksek konumdaki bir göreve, dolayısıyla daha güç bir işe getirilmesidir. Görev güçleştikçe bireye yüklenen sorumluluk verilen yetki ve ödenen ücret de artar. Bu nedenle gelişme ve yükselme birey üzerinde çok yönlü güdüleyici bir etki yapar (Can ve Kavuncubaşı, 2005).

Yükselme iş görene, kişisel ilerleme, kendini geliştirme olanağı verir. Bu olanak kişinin kendine güvenini arttırır. İşgörenin kendini güçlü hissetmesini sağlar. Bununla birlikte yükselme, bireyin kendini yönetme isteğini gerçekleştirir. Kendilerini ilgilendiren konularda daha çok söz sahibi olmak isteyen kişiler için yükselme psikolojik bir ödüdür. Öte yandan gelişme ve yükselme, bireye kuvvetli bir prestij sağlar. Daha önemli bir iş, daha çok sorumluluk ve daha yüksek bir statü kavramlarına dayanan prestij, kişilere yüksek doyum verir. Aynı zamanda yükselme gelir düzeyinde bir artış anlamına da gelir. Parasal ve psikolojik ödülleri kapsayan bir etmen olma özelliği bakımından yükselme, aynı tutardaki paranın getireceği olumlu etkiden daha fazla olumlu bir etki yaratır (Eren, 2001).

Bir işletmenin başarısı, elemanların teker teker başarısına bağlıdır. Bireye, yeteneklerini geliştirme, yükselme ve başarı sağlama olanakları tanıdıkça işletmeye daha çok bağlanır ve işletme tarafından tek yönlü sömürüldüğü duygusuna kapılmaz. Bu arada kendisine olan güven duygusu içinde gösterdiği başarı oranında yükselir. Başarıyı arttırıcı çabaların kişisel ya da grupsal olması da tartışılabilir. Kişisel başarının birey üzerinde daha etkileyici olduğu söylenebilir. İşgörenin benlik duygusu çoğu kez kişisel yeteneklerinin daha çok gelişmesinin ve başarısının daha çok artmasını ister. İş yerinde çalışan tüm işgörenler bu duyguyla hareket edecek olursa örgütte bir yarışma başlar. Böyle bir yarışma işgörenler arası sürtüşmelere yol açacak boyutlara ulaşırsa işletmeye zarar verebilir. Rekabetin olumlu sonuçlar verebilmesi için rakiplerin birbirlerinin çalışmasına etki etmeyecek işlerde bulunmaları, yani birinin başarısının öbürünün başarısızlığına yol açmaması ve başarı için makul, objektif standartların mevcut olması gerekir. Bu koşulları taşıyan ve kontrol altında tutabilen yarışma, işgörenleri daha çok çalışmaya yönelteceği bir gerçektir (Onaran, 1981).

2. 1. 3. 5. 1. 4. Takdir Edilme

Çalışanı bir “insan” olarak, örgütün kıymetli bir bireyi olarak önem ve değer vermek, çalışan için en büyük ödüldür (Genç, 2004). Çalışanın kendince en büyük sermayesini yani emeğini üretime katmasının değeri kuşkusuz para ve diğer maddi unsurlarla karşılanmasının yanında yukarıda belirtilen manevi unsurlarla da güdülenmektedir. Bu unsurların içinde önemli unsurlardan bir tanesi de takdir edilmedir. İnsanlar yaratılışları gereği yaptıkları işin önemsenmesini, işteki performanslarının sonunda en azından davranış olarak bunun karşılığını almak isterler.

Korman’a göre üç çeşit kendini takdir isteği bulunmaktadır ve söz konusu istekler tamamen kişinin kendine olan güveni ve yapmakta olduğu işle ilgili kabiliyetine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır (Telman, 1988).

1. Kronik kendini takdir isteği: Kişilik yapısına bağlı olup, her durumda kendisine olan ihtiyacı hissettirir.
2. Görevle, özel olarak ilişkili olan kendini takdir ihtiyacı: Kişinin belirli bir işe karşı yeterliliğini hissetmesidir. Daha çok geçmişteki aynı veya benzeri iş tecrübelerinden kazanılmış duygudur.
3. Çevrenin etkisi ile oluşmuş kendini takdir ihtiyacı: Çevredeki diğer kişilerin beklentileri sonucu ile oluşan takdir ihtiyacıdır.

2. 1. 3. 5. 2. İşin Dışındaki Faktörler

Dışsal faktörler, bireyin işte ilerleme sansına sahip olması, bireyin nedensiz yere işten çıkarılma endişesi taşımaması, bireyin çalışma arkadaşları ile geçinebilmesi, işteki çalışma şartları, maaşı, üstleri ile olan ilişkileri, üstlerinin karar verme ve yol gösterme konularındaki destekleri şeklinde açıklanmaktadır (Bayraktar, 1996).

2. 1. 3. 5. 2. 1. Yönetici Davranışı

Yönetici davranışı, yöneticinin amaçları gerçekleştirmedeki görev davranışı ile iş görenlerle kurduğu ilişki davranışının etkileşiminin oluşturduğu bir davranış örüntüsüdür. Yönetici davranışı kişiseldir, bir başka deyişle yöneticiye özgüdür, yöneticiden yöneticiye göre değişir (Başaran, 1991).

Araştırmalar insana yönelik yönetici tipinin göreve/işe yönelik yönetici tipinden daha yüksek motivasyona yol açtığını göstermektedir. Buna göre göreve dönük yöneticilerin astları yöneticilerini çalışma amaçlarına ulaşmada yardım eden; yükselme, ücret artışı ve benzer performansa ilişkin ödüllere ulaşmaya yardımcı olan kişi olarak algılamaktadır. Öte yandan insana dönük yöneticilerin astları ise yöneticilerini samimi ilişkiler kuran;

çalışanların kişisel sorunlarına eğilen; çalışanların kişisel ilgilerinin farkında olan kişi olarak algılanmaktadır. Sonuçta bu durum çalışanların motivasyon düzeyine etki etmektedir (Bartolo ve Furlonger, 2000). Benzer şekilde çalışanların yöneticilerini kendilerine yol gösteren ve kararlara katılmalarını sağlayan kişi olarak algılamaları da motivasyon düzeylerinde artışa yol açmaktadır (Yousef, 2000).

2. 1. 3. 5. 2. 2. İş Arkadaşlarıyla İlişkiler

İnsan ilişkileri, bir sistem olan insanın çıktısıdır. Başka bir deyişle insan ilişkileri insanın bir ürünüdür. İnsan bir sistem olarak mal, hizmet ve düşünce üretir. Bu üç tür ürünü üretirken insan başkalarıyla ilişki kurar. İlişkinin niteliği insanın çıktısı olan malın, hizmetin ve düşüncenin sunulmuş biçimini ve başkalarınca bunların benimsenmesini etkiler (Başaran, 1991). İş ortamı ise bireyin sosyal ilişki ihtiyacını karşılama fonksiyonuna sahip olma özelliği taşır. Bu nedenle çalışma arkadaşlarıyla olan ilişkiler motivasyon üzerinde belirgin bir etkiye sahiptir (Davis ve Newstrom, 1998).

Çeşitli araştırmalar çalışma arkadaşlarıyla uyumlu ilişkilere sahip olan bireylerin iş tatmin düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Söz konusu uyumun sağlanmadığı işyerlerinde stres faktörü nedeniyle iş tatmini olumsuz yönde etkilenmektedir. Özellikle dostane ve destekleyici iş arkadaşlarının varlığı çalışmada yüksek iş tatminine neden olmaktadır (Robbins, 1998).

2. 1. 3. 5. 2. 3. Ücret

Motivasyon konusunda yapılan araştırmalar, motivasyon üzerinde etkili faktörlerin başlıcasının ücret olduğunu göstermektedir. Çalışanların yaptıkları iş sonucunda aldıkları ücretin yeterliliği motivasyon düzeylerine etki etmektedir. Ancak, ücretin motivasyona etkisi yalnızca çalışan için yeterli olup olmamasına bağlı değildir. Motivasyon konusunda ücretin iş görenler arasındaki dağılımı, miktarından daha etkilidir. Kişi, çalıştığı örgütte ücretlendirmede bir adaletsizlik hissederse motivasyonu azalacaktır. Ücretin motivasyonda etkili olmasının iki nedeni vardır. Bunlardan birincisi, aldığı ücret sonucunda kişinin bireysel ihtiyaçlarını karşılamasıdır. Bu anlamda kişinin aldığı ücret ihtiyaçlarının karşılamıyorsa motivasyonu da bu durumdan olumsuz etkilenecektir. İkinci olarak, ücretin aynı zamanda başarının, tanınmanın, kimileri için sosyal statünün ve güvenliğin bir sembolü olmasıdır (Erdoğan, 1996).

Kişi, yaptığı iş sonucunda aldığı ücreti başkalarının aldıkları ücretle karşılaştırır. Bunu yaparken kendisinin katkısı ve kazancı ile karşılaştırma yaptığı kişinin katkısı ve kazancını da göz önünde bulundurur. Karşılaştırma yaptığı kişinin aynı iş yerinde

çalışması gerekmez, yapılan işin benzer özellikler göstermesi de yeterlidir. Bu karşılaştırma sonucunda kişi, kendi kazancı ile kıyasladığı kişinin kazancı arasında bir eşitlik görüyorsa motivasyonu bu durumdan olumsuz yönde etkilenmez (Karagöl, 1997).

2. 1. 3. 5. 2. 4. Fiziksel Ortam

İşgörenler, zamanlarının büyük bir kısmını iş ortamında geçirmektedirler. Dolayısıyla, çalışma ortamının fiziksel koşulları iş görenler için önemlidir. Klasik yönetim kuramları çalışma ortamının fiziksel koşullarının niteliğinin verimlilik üstünde olumlu yönde etki edeceğini savunmaktadır. Günümüzde, çalışma yerinin fiziksel şartlarının verimliliği ve iş gören motivasyonunu arttıran tek etmen olduğu fikri kabul görmese de modern yönetim kuramları, klasik yönetim kuramlarının ortaya koyduğu faktörleri tamamen göz ardı etmemektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005).

Çalışma koşulları, Maslow'un güvenlik ihtiyacı ve Herzberg'in hijyen faktörleri kapsamına girmektedir. İş görenler, çalıştıkları yerin çalışma zevki verecek nitelikte olmalarını istemektedirler. Işıklandırma, havalandırma, ısınma, gürültü gibi faktörler çalışanların performanslarını önemli ölçüde etkilemektedir. Fiziksel çalışma koşullarının iş görenlerin istekleri doğrultusunda düzenlenmesi çalışanların motivasyonlarını arttırmaktadır. Gürültülü ortamda çalışan insanların evde ve iş yerlerinde çok fazla çatışmaya girdikleri, kızgınlık ve saldırganlık duygularını daha yoğun yaşadıkları belirlenmiştir. Kötü ışıklandırma sıkıntılı bir çalışma ortamı yaratmaktadır. Bunların dışında, çalışma yerlerinin iyi havalandırılmaması, sıcaklık düzeyinin normal düzeyin altında veya üstünde olması çabuk yorulma, baş ağrısı ve tatminsizlik gibi rahatsızlıklara neden olmaktadır. Tüm bu faktörler iş görenleri strese itmekte, bununla beraber de verimlilik de düşme, motivasyonda azalma görülmektedir (Eren, 2001).

2. 1. 3. 5. 2. 5. İş Güvencesi

Kişi geleceğini güvenceye almak ister. Bu nedenle işyerinde kendilerini gelecekte de güvende hisseden çalışanların motivasyonları yükselir. İş güvencesi iki şekilde ele alınabilir. Bunlar, kişinin yaptığı işi güvenli bir ortamda yapması ve çalıştığı işin gelecek kaygısı duymasına engel olmasıdır. Çalışanlar hastalandıklarında, kaza geçirdiklerinde veya emekliliklerinde kendilerini maddi güvenceye almak isterler. Çalıştığı iş, birey için günlük ihtiyaçlarını karşılamasına yardımcı olan bir araçtan çok daha fazla anlam taşır. Kişi çalıştığı işletmenin kendisine değer verdiğini, işini yapmak için gerekli özelliklere sahip olduğunu bilirse daha kolay motive olur (Erdoğan, 1996).

2. 1. 3. 6. Eğitim Kurumlarında Motivasyon

Eğitim kurumlarını diğer örgütlerden ayıran karmaşık yapısı buralarda uygulanacak güdüleme araçlarının da çok çeşitli olmasını gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin motivasyonlarının artması veya çeşitli içsel ve dışsal faktörlerle düşmesi sınıf içi tutumlarına da yansımaya sebep olacaktır. Motivasyonu ve iş doyumunu düşük olan bir öğretmenin bu durumu öğrencilerine yansıtması, öğrencilerin ders içi tutumlarına ve motivasyonlarına da etki edecektir.

Eğitim örgütlerinde motivasyonun artırılmasında en önemli görev yöneticilere düşmektedir. Eğitim yöneticisinin okulu ne şekilde yönettiği önem taşımaktadır. Organik bir yapıya sahip olan eğitim örgütleri demokratik şekilde yönetilmelidir. Ancak, Eğitim örgütünün demokratik bir şekilde yönetilmeleri öğretmenlerin motivasyonlarını sağlamada tam olarak yeterli değildir. Eğitim örgütlerinde güdüleme işlemi çift yönlü olmak zorundadır. Okul yöneticisi öğretmenleri güdülerken, eğitim yöneticisinin de öğretmenler ve müdür yardımcıları tarafından güdülenmeye ihtiyacı vardır (Bursalıoğlu, 2002).

Eğitim örgütlerinde sınıf öğretmenlerin motivasyonlarına etki eden diğer bir unsur ise iş stresidir. Literatürde yoğun stres yaşanan meslekler sıralamasında öğretmenlik ikinci sırada yer almaktadır. Stres, çevresel, kurumsal ve bireysel faktörlerden dolayı ortaya çıkabilir. Örneğin, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun fiziki şartları, bölgenin sosyo-ekonomik durumu, sınıfların kalabalık ve gürültülü olması, strese neden olan çevresel faktörler olarak sıralanabilir. Kurumsal stres ise kurumsal isteklerin yerine getirilmemesinden kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin iş yükü fazlalığı, meslektaşlarıyla olan iletişimsizlikler, kaynak kısıtlılığı, çalışılan sınıf düzeyi ve öğrenci-öğretmen çatışmaları kurumsal strese örnek olarak verilebilir (Korkmaz, 2004).

Eğitim örgütleri profesyonel işgörenlerin çalıştığı kurumlardır. Bu faktör, eğitim örgütlerinin yönetimini diğer örgüt yönetimlerinden bazı yönlerden farklılaştırmaktadır. Öğretmenlerin aldıkları kararlarda özerk olmaları önemlidir. Kuşkusuz ki, çalışanların tamamen kişisel kararlar alması ve bu kararlar doğrultusunda planlama yapmaları imkânsızdır. Ancak, sınıf yönetiminde ve eğitimin planlanmasında öğretmenlerin serbestçe karar verme yetkilerinin olması önemlidir. Eğitim örgütlerinin işleyişinin planlanmasında öğretmenlerin üstlerden gelen direktifler doğrultusunda iş yapmaları bazı çatışmalara neden olabilmekte, bu çatışmalar da öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu tip çatışmaların en aza indirgenmesi için, öğretmenlerin kendilerini doğrudan etkileyen kararların alınması sırasında karar alma mekanizmasına doğrudan katkıda bulunmaları önem taşımaktadır.

Eğitim örgütlerinde doğru ve etkin performans değerlendirme sistemlerinin kurulması ve öğretmenlerin gösterdikleri performansa bağlı olarak adil bir ödüllendirme yapılması

önem taşımaktadır. Performans değerlendirme kişi düzeyinde bireysel psikolojik bir ihtiyaç, kurum düzeyinde motivasyona yönelik bir ihtiyaçtır. Çalışanların daha yakından tanınmasına ve kariyer planlamasına yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda çalışanların kendilerini tanımlarına ve eksikliklerini gidermelerine yardımcı olur. Çalışanlarda iş başarılarını görme ve böylece motivasyonlarını artırmak mümkün olur (Fındıkçı, 2000).

2. 1. 4. Yeterlik

Yeterlik kavramı ilk kez, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda öne çıkan önemli bir kavram olup, bireylerin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin kişisel inançlarıyla alakalıdır (Bandura, 1982'den aktaran: Ünlü, Sünbül ve Aydos, 2008: 24).

Yeterlik kavramı; Bandura'ya (1994) göre öğrencilerin öğrenme fırsatlarının geliştirilmesi, iyileştirilmesi ve profesyonel gelişimlerinin en önemli bileşenidir. Yeterlilik inancı, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç olarak ifade edilmektedir. Bir başka deyişle, yeterlilik, bireyin belli bir görevi yapma kapasitesine duyduğu inanç olarak tanımlanabilir (Ünlü ve diğ., 2008).

Yeterlik; bireylerin nasıl düşündükleri, nasıl hissettikleri, kendilerini nasıl motive ettikleri ve nasıl davrandıkları hakkında karar vermeleridir. Yeterlilik; bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçim süreci olmak üzere dört temel süreci içermektedir. Bu süreçler yeterliliği algılamada çok önemli bir role sahiptir. İstenen davranışların oluşumunu engelleyebileceği gibi istenen davranışın gerçekleşmesi yönünde de cesaretlendirebilir (Bandura, 1994'ten aktaran: Ünlü, Sünbül ve Aydos, 2008: 24). Ayrıca, yeterlilik dört önemli kaynaktan beslenmektedir. Bunlar; başarı ya da başarısızlık gibi yaşanan tüm deneyimler; heyecan, korku gibi fiziksel ve duygusal durumlar; sosyal modeller tarafından sağlanan gözleyerek başarı ya da başarısızlıklarına şahit olma gibi dolaylı yaşantılar ve kişiye ailesi, arkadaşları, meslektaşları vb. tarafından yapılan sözel iknadır (Bandura, 1995'ten aktaran: Ünlü, Sünbül ve Aydos, 2008: 24).

Şahin (2004), ise yeterlilik kavramını, bir işi ya da görevi etkili bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken özellikler olarak ifade etmektedir. Yeterlilik bir görevi icra etmek ve görevin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek için ihtiyaç duyulan yetenek bilgi ve becerileri ifade eden bir kavramdır (Ünlü ve diğ., 2008).

Kavram, beden eğitimi öğretmeni açısından ele alındığında, beden eğitimi öğretmenliğinin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, anlayış, beceri ve tutumlar olarak ifade edilebilir. Bir başka deyişle

beden eğitimi öğretmenliği mesleğini gerçekleştirebilmek için gerekli olan kapasiteyi vurgular (Ünlü ve diğ., 2008).

Başaran (1992) ise yeterliği, insanın bir işi yapabilmek için gereken bilgi ve beceriyi kazanması olarak belirtip; yeterliği oluşturan bu iki öğenin davranış için gereken düzeyde kazanıldığında, insanın davranışı yapmaya yeterli olabileceğini ileri sürmektedir.

Bandura'ya göre, eğer insanlar çözüm üretecek güce sahip olmadıklarına inanıyorlarsa, o şeyi yapmaya kalkışmazlar. Bandura, ürünlerin genellikle insan davranışlarının neticesinde meydana geldiğini ve ürünlerle ilgili öngörülerin genellikle daha önceden verilen davranışlara ve gösterilen performanslara bağlı olduğunu belirtiyor. Bu durumda Bandura; yeterliği, kişinin becerilerini istenilen performans şekli doğrultusunda organize etmesi ve göstermesi olarak tanımlamaktadır. İnsanlar yeterliklerini kendi çevrelerini düzenlemek veya değiştirmek için kullanabilir; fakat yeteneklerini kullanarak iyiyi yapıp yapamayacakları, zor görevlerle ilgili kararları ve insanlara nasıl yaklaşacakları ile kendilerine güvenleri gizil kişisel şüpheleri tarafından bastırılmaktadır (Bandura,1997).

Bandura (1977) teorisinde davranışın iki temel kaynak üzerine dayandığını bunların sonuç (ürün) beklentisi ve yeterlik beklentisi olduğunu belirtmektedir. Bandura; sonuç beklentisini; istenilen ürünü ortaya çıkarmak için uygun davranışın gösterilebileceğine dair bireyin tahmini olarak tanımlanırken, yeterlik beklentisini ise istenilen ürünü üretmek için gerekli olan davranışın başarılı bir şekilde gösterileceğine ilişkin kişinin inancı olarak tanımlanmaktadır.

Yüksek yeterliğe sahip olan bireyler zor aktiviteleri seçmelerinin yanında bu aktiviteleri gerçekleştirmek için de üst düzeyde gayret gösterirler. Ayrıca insan bulunduğu sosyal çevreyi ne kadar çok kucaklarsa hayatının gidişatını da o kadar etkiler. Güçlü insanların yeterlikleri ile ilgili inançlarına göre; ne kadar çok kariyer seçeneğini göz önünde bulundurlarsa onlar içinde o kadar ilgili olurlar, kendilerini farklı mesleki kariyerler için eğitimsel olarak daha iyi hazırlarlar ve seçtikleri kariyer basamaklarına ulaşmak için daha güçlü tutarlar (Bandura, 1997).

Kişilerin mevcut yeterlik fonksiyonlarının değerlendirilmesi, onların nasıl davrandıklarının, düşünce yapılarının ve durumlara karşı duygusal tepkilerinin belirlemede rol oynamaktadır. Kişiler genellikle günlük yaşamlarında hangi yönde ne kadar devam etmeleri konusunda sürekli kararlar vermek zorundadırlar. Kişilerin yeteneklerinin yanlış bir yargıyla değerlendirilmesi ters sonuçlar doğururken doğru olarak değerlendirilmesi de fonksiyonel bir öneme sahiptir. Yeterliğin değerlendirilmesinde temel nokta insanların ne yapacağını seçmesi, aktiviteler için ne kadar çaba gösterecekleri, zorluklar ve başarısızlıklar karşısında ne kadar dayanabilecekleridir.

Kişilerin yeteneklerinin değerlendirilmesine; düşünce yapılarının kendini geliştiren mi, yoksa sabit mi kaldığı, olaylar sürecinde ve çevre ile ilişkilerinde karşılaştıkları stres ve zorluklar etki eder (Bandura, 1989'dan aktaran: Ünlü, 2008: 14).

2. 1. 4. 1. Öğretmen Yeterliği

Eğitim, sadece bilgi aktarma olarak algılandığında öğretmenlerin eğitimdeki rolünün azaldığı ve azalacağı görüşü doğrudur. Ancak günümüzdeki eğitim sıradan bilgi aktarmanın çok ötesinde bir anlam ifade etmektedir (Ergun ve diğ., 1999).

Küçükahmet (2001) "öğretimde sihirli değneğin bizzat öğretmenin kendisi" olduğunu belirtirken, Yılmaz ve arkadaşları (2004) da öğretmenler, öğrencilerin davranışlarını değiştiren ve geliştiren kişiler olarak, eğitim sisteminin vazgeçilmez unsurları olduğunu, bir eğitim sisteminin başarısının, o sistemi hayata geçirip, uygulayacak olan öğretmenin başarısından ayrı tutulamayacağını vurgulamaktadırlar.

Bir eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenin, sistemi oluşturan bütün öğelerin, yetiştirilecek öğrencilerin daha yaratıcı ve verimli olması için niteliklerinin artırılması gereklidir. Bu nedenle daha nitelikli öğretmene, daha çağdaş öğretim programlarına, daha uygun ortamlara, daha kaliteli yönetime ve daha istekli öğrencilere gereksinim vardır. Sistemin her bir parçası, süreci ve sonucu etkiler; birinin eksikliği verimi düşürebileceği için eğitim sisteminin iyileştirilmesine yönelik çalışmalar çok yönlü düşünülmalıdır. Özellikle öğretmenin niteliğini artırmaya yönelik çalışmalarda öğretmenin bu konuya inanması sağlanmalıdır (İlhan, 2004).

Öğretmenler ve öğretmenlik mesleğindeki nitelik konusu sadece Türkiye'de değil dünyanın pek çok ülkesinde çok sık gündeme gelen bir konu olmuş. Öğretmenlik mesleği ve bu mesleği yürüten profesyonellerin mesleğin gereklerini yerine getirme şekilleriyle ilgili düzenlemeler Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan beri üzerinde hep konuşulan bir konu olagelmıştır (Seferoğlu, 2004a).

Eğitim reformlarına bakıldığında, öğretmenlerin öğrencilerin başarısında en önemli rolü oynadıkları açıkça görülmektedir. Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerinde önemli bir role sahip olduklarına inandıklarında, öğrencilerin başarılarının da önemli bir oranda artış gösterdiği görülmektedir (Bandura, 1994'ten aktaran: Tschannen-Moran, Woolfolk ve Hoy, 1998: 207).

Eğitimde, öğrencilerin istenilen düzeye gelebilmeleri ve başarılı olabilmeleri için öğretmenlerin bazı alanlarda yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmen yeterlik kavramı, bu alanda öğrenimini tamamlamış bir öğretmen adayının becerilerini açıkça ortaya koyması açısından çoğu eğitimci tarafından benimsenen bir kavramdır (Kuran, 2002).

Karmaşık bir yapı olan öğretmen yeterliği, eğitim tarihi boyunca sürekli incelenen bir konu olmuştur. Köken olarak sosyal öğrenme teorisine dayanmakta olup öğretmenlerin, öğrencilerin zor veya isteksiz olsalar dahi nasıl daha iyi öğrenebileceklerine dair inancı veya kanaatidir (Guskey ve Passaro, 1994).

Öğretmenlerin öğretim için yeterlikleri ise öğrencilerin öğrenmesini cesaretlendirmesi ve onları öğrenmeyle meşgul etmeleri ile ilgili algıları olarak ifade edilmiş. Genellikle olumlu öğretmen ve öğrenci ürünleriyle ilgili bir durum olduğu ve önemli öğretmenlerin özellikleri arasında gösterilmiştir (Shaughnessy, 2004).

İlk olarak Bandura yeterlikle ilgili olarak; öğretmenlerin yeterlik algıları, öğretmenlerin kişisel yeterlikleri, öğretim yeterliği, öğretmenlerin yeterlik inançları ve öğretmenlerin algılanan yeterlikleri gibi kavramları kullanmıştır (Shaughnessy, 2004).

Öğretmen yeterliği, belirli bir öğretim görevinin yerine getirilmesi için kişinin gerekli etkinliği organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç olarak ifade edilmektedir (Tschannen-Moran, Woolfolk ve Hoy, 1998). Ayrıca Tschannen-Moran, Woolfolk ve Hoy (2002) öğretmen yeterliğini; bir öğretmenin aralarında zor veya güdülenemeyebilen öğrenciler olsa bile, öğrencilerin öğrenmesi bağlamında, öğretmenlerin arzulanan ürünü meydana getirmek için sahip oldukları yeteneklerin değerlendirilmesi olarak aktarıp, bu değerlendirmenin güçlü etkilere sahip olduğunu belirtmektedirler.

Öğretmenler için, yeterlik kavramı bir öğrencinin başarısının miktarı ve isteği ile alakalıdır (Goddard ve diğ., 2000). Yüksek yeterlik duygusuna sahip olan öğretmenler, daha planlı ve düzenli olma eğilimindedirler. Bunun yanında yeni fikirlere açık ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için yeni metotları denemeye isteklidirler (Tschannen-Moran, Woolfolk ve Hoy, 2002).

Yüksek öğretim yeterliğine sahip olan öğretmenlere göre; ekstra bir efor harcandığında ve uygun teknikler seçildiğinde öğretim içeriği zor öğrencilere de öğretilir, böylece etkili öğretim ile veli desteği de sağlanabilir ve olumsuz toplum baskısının da önüne geçilebilir. Buna karşın düşük öğretim yeterliğine sahip olan öğretmenlerin inançlarına göre eğer öğrenci motivasyonsuz ise öğretmenlerin yapabilecekleri çok az şey vardır (Bandura, 1997).

Yeterlik inancı, gelecekle ilgilidir ve kişinin özel bir durumla ilgili olarak ne yapabileceğiyle alakalıdır. Kişinin geçmişte ne yaptığı veya niçin yaptığı ile ilgilenebilir. Üzerinde çok konuşulduğu için yeterlik kavramı, kimi zaman öz-benlik ve öz-saygı kavramlarıyla karıştırılmakta ve birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Ancak öğretmenlerin öz-benlik ve öz-saygı kavramlarının aynı kavramlar olmadığını bilmesi gerekir. Öz-benlik daha genel bir yapıya sahip olup öz hakkında birçok algılamayı ve yeterliği de içerir.

Bireyin kendini başkalarının başarılarıyla kıyaslamasıyla ortaya çıkar. Buna karşın öz saygı ise yapılan herhangi bir işte karşılaştırmaya gerek duymadan bireyin kendisinin bir işi yapabilmesidir. Başkalarının başarısı veya başarısızlığı önemli değildir. Birey kendisinin başarabilme yetisine odaklanır (Woolfolk, 2005).

Öz-saygı ile öz-yeterlik karşılaştırıldığında ise öz-yeterlik, kişisel yeteneklerin yargılanması ile ilgilenirken, öz-saygı da öz-değerlerin yargılanması ile ilgilenir. Öz-yeterlik ile öz-saygı arasında doğrudan bir ilişki yoktur. Bireyin herhangi bir alanda kendini çok yeterli hissetmesi mümkün olabilir, ancak kendini yeterli hisseden bir birey bariz bir öz saygıya sahip olmayabilir, aynı durum tersi yönde de olabilir, öz-saygı düzeyi yüksek olan bir birey kendini yeterli hissedemeyebilir (Woolfolk, 2005).

Bu durumu bir örnekle açıklamak gerekirse, herhangi bir kişinin şarkı söyleme konusunda çok az bir yeterliği bulunmaktadır, bu kişinin öz saygısı bundan etkilenmez. Bunun nedeni büyük bir ihtimalle kişinin hayatı boyunca şarkı söylemeye gereksinim duymamasıdır. Buna karşın, herhangi bir kişinin öğretme konusundaki yeterliğinin birkaç kötü tecrübe sonunda düşmesiyle, kişinin öz-saygısı da olumsuz yönde etkilenir. Örneklerden hareketle yeterliğin olaya bağlı olduğu durumu çıkarılabilir. Herhangi bir alanda bireyin öğrenmesinin zor olması veya ortaya çıkan başarısızlık diğer alanlarda da başarısız olunacağı anlamına gelmez. Bir öğrencinin geometri dersinde başarısız olurken, cebirde başarılı olması bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Bu durum öğretmenlerin ve öğrencilerin, başarılı ya da başarısız düşüncesinin oluşmasını engellemekte ve bu da öğretmenlerin kendilerini sınıf ortamında rahat hissetmelerini sağlamaktadır (Woolfolk, 2005).

Yeterlik, bireylerin nasıl düşündükleri, nasıl hissettikleri, kendilerini nasıl motive ettikleri ve nasıl davrandıkları hakkında karar vermeleridir. Bu inanç; bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçim süreci olmak üzere dört temel süreci içermektedir (Bandura, 1994'ten aktaran: Ünlü, 2008: 19). Bu süreçler yeterliği algılamada çok önemli bir role sahiptir, bu süreçler istenen davranışların oluşumunu engelleyebileceği istenen davranışın gerçekleşmesi yönünde cesaretlendirebilir.

2. 1. 4. 1. 1. Zihinsel Süreç

Hedeflerin belirlenmesi insan fonksiyonunun önemli bir parçasıdır, üst düzeyde düşünme ve öz fikir gerektirir. Belirlenen hedefler insanın nasıl davranması gerektiğini düzenler. Bu hedefler kişinin yetenekleri ve sınırlılıkları ile ilgili değerlendirmelerdir. Böylelikle; yeterlikleri yüksek olan bireylerin yüksek kişisel algıya sahip oldukları ve yeterlikleri düşük olan bireylerin de kendilerini daha az yetenekli gördükleri tespit edilmiştir (Bandura, 1994'ten aktaran: Ünlü, 2008: 19).

Düşük yeterlik düzeyinde olan bireylerin başarılı olmak için gayret göstermedikleri ve kendi alanlarında başarısızlık korkusu içerisinde oldukları görülmüştür. Yüksek yeterlik düzeyinde olan bireylerin kendi alanlarında veya verilen herhangi bir görevde görevi gerçekleştirme eğiliminde oldukları; başarısızlıklar ve zor durumlar karşısında ise yeteri kadar esnek olabildikleri görülmüştür (Bandura, 1994'ten aktaran: Ünlü, 2008: 20).

2. 1. 4. 1. 2. Motivasyonel Süreç

Yeterlik inancı motivasyonun düzenlenmesinde anahtar bir role sahiptir. Kişinin kendini motive etmesi çoğunlukla zihinsel olarak gerçekleşir. Herhangi bir bireyin mevcut hedeflere ulaşması veya yeni hedefler belirlemesi için motivasyonun varlığı şarttır. Bir çok motivasyon formu bilişsel olarak üretilmiş ve kişinin kendi yeteneği ile ilgili önceden düzenlenmiş öngörülerine dayanmaktadır. Bandura'ya göre motivasyon, hedeflere ve kişisel özelliklere dayalı olarak üç başlıkta incelenir. Bunlar; 1- kişinin performansından kaynaklanan kişisel doyum ve doyumsuzluk tepkisi, 2- hedefe ulaşmak için kaynaklanan yeterlik algısı ve 3- kişinin gelişimini gerçekleştirmesine dayalı olarak kişisel hedeflerin yeniden ayarlanmasıdır (Bandura, 1994'ten aktaran: Ünlü, 2008: 20). Motivasyonda yeterliğin önemli bir rolü vardır. Verilen görevlerin zamanında yapılması, zorlular karşısında sabır gösterilmesi, hedeflerin düzenlenmesi tüm bunlar bireyin motivasyon düzeyinden etkilenir (Bandura, 1994'ten aktaran: Ünlü, 2008: 20).

2. 1. 4. 1. 3. Duyusal Süreç

Bireyin stres düzeyi verilen veya üstlenilen herhangi bir görevin tamamlanıp, tamamlanmamasıyla aynı zamanda görevin kabul ediliş şekliyle ilgilidir (Bandura, 1994'ten aktaran: Ünlü, 2008: 20). Bandura'ya göre düşük yeterlik düzeyine sahip olan bireyler; kendilerini baskı altında hissederler, bu durum onları yüksek bir stres altına sokar hatta depresyona bile girmelerine neden olabilir. Bu durum, bireylerin olumsuz düşünce örüntüleri geliştirmelerine ve verilen görev veya konuyla ilgili olarak yüksek kaygı oluşturmalarına neden olmaktadır. Bazen, bu durum bireyin hislerini ciddi bir şekilde etkileyebilmektedir. Buna karşın, yüksek yeterlik düzeyinde olan bireyler bu tip yanlış algılamalarda bulunmazlar, ayrıca yeterlik düzeyi yüksek olan bireyler ciddi başarılar ve güçlü kavrama ve düşünme becerisine sahiptirler (Tyler, 2006).

2. 1. 4. 1. 4. Seçim Süreci

Bireyler hangi aktivitelerde bulunacağına ve bu aktivitelerin neresinde yer alacaklarına yeterlik düzeylerine bağlı olarak karar vermektedir. Sosyal etkiler, değerleri,

ilgileri ve kapasiteleri geliştirdiği gibi bu tür tercihler de bireylerin kişisel gelişimlerini büyük oranda etkiler. Bireyler bazı aktivitelere katılmaktan veya bazı ortamlarda bulunmaktan endişe duymuyor ve kendilerini rahat hissediyorlarsa öğrendiklerine ve büyümelerine dayalı olarak edindikleri deneyimlerle bilgilerini geliştirirler. Buna karşın bireyler kendilerini endişelendiren ve rahat hissetmedikleri ortamlarda ve durumlarda bulunmaktan kaçınılmaktadırlar. Yeterlik büyük oranda bireylerin yaşamları boyunca tercihlerini ve seçtikleri yolları etkilemektedir (Bandura, 1994'ten aktaran: Ünlü, 2008: 21).

2. 1. 4. 2. Yeterliğin Arttırılmasında Temel Kaynaklar

Bireyde meydana gelecek olumlu bir değişimi kişinin kendisi de destekleyecektir, ancak bu yeterliği arttıracak yolların belirlenmesi de önemlidir. Bandura (1994) yeterliğin arttırılabileceği dört kaynaktan bahsetmektedir (Bandura, 1994'ten aktaran: Ünlü, 2008: 21).

2. 1. 4. 2. 1. Temel Deneyimler

Olumlu bir yeterlik algısı oluşturmada en önemli kaynak "temel deneyimler" olarak belirtilmektedir. Temel deneyimler hem başarıyla hem de başarısızlıkla sonuçlanmış olabilir. Ancak, bir kimse kendi alanında olumlu bir deneyime sahip olduğunda, yeterlik düzeyinde de bir yükselme meydana gelecektir. Olumsuz bir deneyimle karşılaştığında ise başarısızlık ve belirsizlik içerisinde olacak ve bu da düşük bir yeterlik seviyesinin oluşmasına yol açacaktır (Bandura, 1994'ten aktaran: Woolfolk, 2005: 75).

Kişinin uğraşlarında gösterdiği başarı onun daha sonra benzer işlerde başarılı olacağını göstergesidir. Dolayısıyla yaşanan başarılar ödül etkisi yapmakta ve bireyi gelecekte de benzer davranışlar göstermeye güdülemektedir (Yılmaz ve diğ., 20004).

2. 1. 4. 2. 2. Dolaylı Deneyimler

Yeterliği arttırmak için ikinci kaynak; başkalarının daha önce edindiği deneyimleri model almaktır. Buna "dolaylı yaşantılar" da denilebilir. Kişi kendisine benzer yetenekteki bir kişinin yaptığı işte başarılı olduğunu gördüğünde o kişide de başarılı olma hissi yükselecektir. Ancak, modelin gösterdiği becerilerle gözlemcinin becerileri arasında bir ilişkinin bulunması gerekir. Böylece önemli bilgilerin gözlemciye aktarılması sağlanır ve kişinin kendisine benzer yetenekleri görmesine imkân verir (Bandura, 1994'ten aktaran: Woolfolk, 2005: 75).

Bir başka deyişle "birey başkalarının başarılarını gözleyerek aynı koşullarda kendisinin de başarılı olacağı beklentisini geliştirebilir (Yavuzer ve Koç, 2002). Bu durum

eğitim açısından düşünüldüğünde; bir öğretmenin, meslektaşının dersini gözlemesi veya alanın da uzman kişilerin verdiği seminer, kurs vb. toplantılara katılmak suretiyle sağlanabilir.

2. 1. 4. 2. 3. Sözel (Sosyal) İkna

Yeterliğin artırılmasında üçüncü kaynak sözel iknadır. İkna etme, kişinin yetenekli olduğuna, verilen görevi başarıyla yerine getirebileceğine kendisinin inandırılmasıdır (Bandura, 1994'ten aktaran: Ünlü, 2008: 22).

Kişiler yeterli inançlarını başkalarından aldıkları sözel iknalar sonunda oluşturur ve geliştirirler. Bu iknalar başkalarının sağladığı yargıları içerir. Ancak temel deneyimler ve dolaylı yaşantılardan daha zayıf bir kaynaktır ve ikna etme görevini yüklenen kişi, yeterliğin geliştirilmesinde önemli bir rol oynar (Zeldin ve Pajares, 1997; Pajares, 1997).

Sözel ikna, temel deneyimler ve dolaylı yaşantılar gibi olumlu bir rol üstlenebileceği gibi olumsuz bir rol de üstlenebilir. Öğrencilerin ailelerinden, meslektaşlarından ve öğrencilerin kendilerinden gelen dönütler öğretmenin başarısız olduğunda aktiviteyi bırakması gerektiğine ikna edecektir (Fives, 2003).

2. 1. 4. 2. 4. Fiziksel veya Duygusal Durum

Yeterliğin artırılmasında dördüncü kaynak ise stres içerikli davranışların azaltılması ve olumsuz duygusal eğilimleri ve kendi fiziksel durumları ile ilgili yanlış yorumlamaların değiştirilmesidir (Bandura, 1994'ten aktaran: Ünlü, 2008: 23). Buna kişinin "fiziksel veya duygusal durumu" da denilebilir. Kişinin yetenekleri ile ilgili yargılarında karakterleri (mizaçları) önemli bir rol oynar. Olumlu mizaç yapısı kişinin yeterli algısının ciddi bir şekilde artmasını sağlarken olumsuz mizaç ise yeterli algısının azalmasına neden olmaktadır. Bu durum, kişinin kaygı ve heyecan düzeyine bağlı olarak başarı ya da başarısızlık hissi olarak da yorumlanabilir (Woolfolk, 2005). Yüksek yeterli düzeyine sahip olan fertlerde, heyecan ve kaygı, performansı kolaylaştırırken düşük yeterli algısına sahip fertlerde performansı yavaşlatıcı bir etkiye sahiptir. Örneğin bir öğretmenin alanında çok hırslı olması aşırı görülebilir, oysa bu durum onun çok başarılı bir öğretmen olmasını da sağlayabilir (Tyler, 2006).

Kişinin yeteneği kendi düşünceleriyle şekillenebilir ve performansını da etki edebilir (Bandura, 1994'ten aktaran: Woolfolk, 2005: 75). Eğitim için bu durum göz önünde bulundurulduğunda, yeterlik; hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin önemli ölçüde başarıyı elde etme yollarını etkilemektedir. Öğretmen kendini vereceği konuda ne kadar

yeterli bulursa öğrenciler de daha istekli olacak ve daha çok öğreneceklerdir (Bandura, 1994'ten aktaran: Ünlü, 2008: 23).

2. 1. 4. 3. Öğretmen Yeterliği Çalışmalarının Kuramsal Temeli

Öğretmen yeterliğinin yapısı, uzun yıllardır araştırılan bir konu olmuş ve basit uzun kavramdan çok boyutlu bir yapı haline gelmiştir. Öğretmen yeterliği ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunun iki teorik zemin; (1) Rotter'in Sosyal Öğrenme Teorisi (1966) ve (2) Bandura'nın Sosyal Öğrenme Teorisi (1977) üzerine kurulduğu görülmektedir (Tagger, 2006).

Öğretmen yeterliği ile ilgili yapılan araştırmaların ilki Rotter'in Sosyal Öğrenme Teorisi'nin içsel kontrole karşı dışsal kontrolüne dayanmaktadır (Tschannen-Moran, Woolfolk ve Hoy, 1998). Bu yapıya dayanarak öğretmen yeterliği konusunda ilk olarak Rand Cooperation tarafından öğretmenlerin kontrol eğilimlerini ölçmek amacıyla iki maddelik bir ölçek geliştirildi (Armor ve diğ., 1976). Rand Cooperation yeterliği, "öğretmenlerin öğrencilerin performanslarını etkileyecek kapasiteye sahip olmalarına yönelik inanç" olarak tanımlanmıştır (Berman ve diğ., 1977). Rand Coperaiton tarafından yapılan çalışmada hangi tip öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonlarını ve başarılarını ne derece etkileyebileceği veya kontrol edebileceği belirlenmeye çalışılmıştır (Tschannen-Moran, Woolfolk ve Hoy, 1998).

Öğretmen yeterliğini tespit etmek amacıyla Rand Coperation tarafından iki temel soru geliştirilmiştir. Buna göre (Tschannen-Moran, Woolfolk ve Hoy, 1998);

- a. Bir öğretmen gerçekten çok bir şey yapamaz; çünkü öğrencilerin motivasyonu ve performansı kendi çevresine bağlıdır veya
- b. Bir öğretmen eğer gerçekten çok çalışırsa ve emek harcarsa zor ve motivasyonu olmayan öğrencilere bile ulaşabilir.

Öğretmen yeterliğinin puanlaması ise araştırmaya katılan her bir öğretmenin bu iki madde üzerinde ne kadar aynı fikirde olduklarına göre yapılmıştır. Rand Coperation a göre, öğretmen yeterliğinin puanlaması, öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonlarını ve öğrenmelerini kontrol edebilme derecesini açıklar (Tschannen-Moran, Woolfolk ve Hoy, 1998).

Tschannen-Moran, ve Woolfolk Hoy (2001), yüksek yeterlik inancına sahip olan öğretmenlerin, öğretim yapmaya istekli ve eğilimli oldukları, üst düzeyde planlama ve organizasyon becerisine sahip oldukları ve öğrencilerine daha çok ilgi gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca bu öğretmenlerin, yeni fikirlere ve gelişmelere açık oldukları ve yeni öğretim stratejilerini öğrencileriyle uygulama eğiliminde olduklarını aktarmaktadır. Rand

Coperation dışında da öğretmen yeterliği konusunda ciddi araştırmalar yapıldığı ve önemli bulgulara ulaşıldığı görülmektedir.

Öğretmen yeterliği ile ilgili yapılan çalışmaların dayandığı bir diğer model ise Bandura'nın Sosyal Öğrenme Teorisi ve bu yapı içerisindeki öğretmen yeterlikleri yapısıdır. Bandura'nın yapısına dayanarak (Ashton ve Webb, 1982, 1986), Rand Cooperation çalışmalarının ışığında geliştirilen bu iki maddeyi kullanarak öğretmen yeterliğinin iki boyutunu değerlendirmede kullanılacak çok boyutlu bir öğretmen yeterliği ölçeği geliştirmek için bir araya gelen ilk araştırmacılarıdır (Armor ve diğ., 1976; Berman ve diğ., 1977; aktaran: Savran ve Çakıroğlu, 2003: 16).

Bandura'nın yeterlik yapısının alana özgü kısmını pekiştirmek amacıyla Riggs ve Enochs (1990) fen öğretimi yeterliğini ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirdiler. Fen bilgisi öğretmenlerinin yeterlik inançlarını ölçmek amacıyla geliştirdikleri bu ölçeğin iki versiyonu vardı. Bunlardan birincisi hizmet öncesi öğretmenler (öğretmen adayları) için diğeri ise görevde olan öğretmenler içindi. Bu ölçekte, Gibson ve Dembo'nun ölçeği gibi iki boyutluydu ve birbirleriyle tutarlılık gösteriyorlardı. Boyutlardan biri, fen bilgisi öğretmenlerinin fen öğretimindeki yeteneklerine dair inançlarını yansıtan "Fen Öğretimi Yeterliği İnancı Ölçeği" ikincisi ise öğrencilerin öğrenmelerinin etkili bir öğretimle arttırılabileceğine dair ilköğretim okulu fen bilgisi öğretmenlerinin inançlarını yansıtan "Fen Öğretimi Sonuç Beklentisi Ölçeği"dir (Savran ve Çakıroğlu, 2003: 16).

İlerleyen yıllarda yeterliğin, öğretmen eğitiminde ve gelişiminde önemli bir yapı haline gelmesi, öğretmen yeterliklerinin tespit edilmesi ve bu yeterliklerin geliştirilmesi yoluna gidilmesi, ilgili araştırmaların yoğunlaşmasına sebep olmuştur. Özellikle yeterlik yapısının alana özgü hali, farklı alanlardaki yeterliklerin tespit edilmesi gereksinimi ortaya çıkarmıştır.

2. 1. 4. 4. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterlikleri

Yeterlik, bir işi ya da görevi etkili bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken özellikler olarak ifade edilmektedir. Bunun yanında bir görevi icra etmek ve görevin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek için ihtiyaç duyulan yetenek bilgi ve becerileri ifade eden bir kavramdır. Bu kavram, belirli bir görevi ya da rolü kabul edilebilir bir düzeyde yerine getirmek için sahip olunması gereken kapasiteyi vurgular (Şahin, 2004).

Beden eğitimi öğretmenliği açısından yeterlik kavramı ele alındığında ise beden eğitimi öğretmenliğinin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, anlayış, beceri ve tutumlar olarak ifade edilebilir. Bir başka deyişle

beden eğitimi öğretmenliği mesleğini gerçekleştirebilmek için gerekli olan kapasiteyi vurgular (Ünlü ve diğ., 2008).

Tarihsel süreç içerisinde bakıldığında beden eğitimi öğretmeninde bulunması uygun görülen nitelikler ve bu nitelikleri kazandırıcı öğretim programlarına katılıp başarı ile bitiren bireylerin beden eğitimi öğretmeni olacakları ve öğretmenlik yapacakları belirtilmektedir (Demirhan, 2003).

Bu konuyla ilgili olarak Demirhan (2002) beden eğitimi öğretmeninde bulunması gereken niteliklerin genel anlamda ifade edilen öğretmen nitelikleri ile büyük oranda örtüştüğünü ancak konu alanının özelliklerinden dolayı bazı farklılıklar bulunabileceğini belirtmektedir.

Beden eğitimi öğretmeni; günlük ders programını yürütmek, ders planları, ünite ve aktivitelerle ilgili gerekli hazırlıklar yapmanın yanında okul içi ve okullar arası spor faaliyetleri ile ilgilenmek durumundadır. Ayrıca okul ile ilgili toplantılara katılmak, özel günler için (29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı) haftalar veya aylar öncesinden hazırlık yapmak, törenlere katılmak ve törenler için okul dışında yapılan toplantı ve çalışmalara katılmaktadır. Bütün bunların yanında mesleki yönden gelişmek ve sporun gelişmesine katkı sağlamak amacı ile yapılan antrenörlük ve hakemlikler de beden eğitimi öğretmenine ayrı bir yük ve sorumluluk getirmektedir (Tamer ve Pulur, 2001).

Milli Eğitim Bakanlığı da beden eğitimi öğretmenlerinin görevlerini ve mesleki faaliyetlerini (MEB, 2000);

1. Beden eğitimi dersiyle ilgili hususlar (ders uygulamaları),
2. Spor kolu çalışmaları (okul içi ve okul dışı),
3. İzcilik faaliyetleri,
4. Halk oyunu faaliyetleri,
5. Okul dışı faaliyetlerle ilgili diğer hususlar,
6. Beden eğitimi dersinde ders alanı olarak kullanılan yerlerin bakımı olmak üzere 6 ana bölümde toplanmaktadır.

Beden eğitimi öğretmenliği, eğitim öğretim sürecindeki görevlerin yanı sıra birçok görev ve sorumluluğu beraberinde getirmesi nedeniyle zorluklar içeren bir meslek olarak algılanabilir. Beden eğitimi öğretmenleri, eğitim bütünlüğü içerisinde üstlenmiş oldukları rolü planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında çok fazla çalışmaya istekli olmalıdırlar (Tamer ve Pulur, 2001).

Beden eğitimi öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri Lumkin (1990); konu alanı bilgisine sahip olma, sporun bilimsel ve felsefi temellerini bilme, hareket analizi yapabilme, organizasyon becerisine sahip olma, iletişim becerisine sahip olma, istekli

olma, karşılıklı sevgi ve saygıyı benimseme, mesleki dürüstlük ve etik davranışa sahip olma, motivasyon yeteneği ve sağlıklı yaşam biçimine sahip olma, bireyin gelişim özelliklerini analiz edebilme ve öğretme öğrenme sürecini örgütleyebilmeyi saymaktadır (Demirhan, 2002).

Bucher (1979) ise beden eğitimi öğretmenin özelliklerini; alan bilgisi, konuşma ve yazma becerisi, fiziksel, zihinsel ve duygusal yönden sağlık, öğretmenliğe uygun kişilik, yeterli düzeyde motor yetenek, işbirliği yapma becerisi, espri yeteneği olarak belirtmektedir.

Friedman (1983) ile tarafından öğrencilerle yapılan araştırmalarda belirlenen beden eğitimi öğretmenin sahip olması gereken nitelikler şunlardır (Demirhan, 2002):

1. Mesleki bilgi ve becerilerde yeterli olma,
2. Kendini kontrol etme,
3. Ders işlerken sportmen olma,
4. İyi bir görüntüye sahip olma,
5. Öğrencileri her konuda anlama,
6. İnsan ilişkilerinde iyi olma,
7. Eleştiriye açık olma,
8. Sabırlı olma,
9. Espri anlayışına sahip olma,
10. Kendine güveni olma
11. İyi görgü ve alışkanlığa sahip olma,
12. Spor yapmaya istek uyandırma,
13. Ders işlerken bütün öğrencilerle ilgilenme,
14. Özgür düşünce geliştirme ve bunu destekleme,
15. Öğrenci performansını değerlendirirken nesnel davranma,
16. Dersi ilginç hale getirme,
17. İyi bir disiplin anlayışına sahip olma,
18. Öğrenci görüşlerine açık olma,
19. Doğaçlama (kendiliğinden konu veya espri yaratma) yeteneğine sahip olma,
20. Geniş bakış açısına sahip olma,
21. Ders işlerken öğrenci ilgi ve isteklerine de yer verme,
22. Becerileri iyi yapanları ödüllendirme,
23. Öğrencilerin derse yeterince katılmalarını sağlama,
24. Öğrenci düzeyine uygun ders işleme olarak belirtilmektedir.

Tamer ve Pulur (2001) de beden eğitimi öğretmenin; fiziksel, ruhsal, zihinsel ve sosyal bir takım özellikleri olduğunu belirtip beden eğitimi öğretminde bulunması

gereken kişisel özellikleri; (1) iletişim kurma (2) disiplinli olmak (3) motive edebilmek (4) karakterli olmak (5) öğrencilerine karşı sevecen olmak (6) istekli olmak (7) kişilikli olmak ve (8) görünüm olarak sıralamaktadırlar.

Demirhan (2002) beden eğitimi öğretmeni olmak için yüksek öğretim kurumlarında öğretime başlayan bireyler, öğretim sürecinde alan bilgisi, öğretme öğrenme sürecini yönetme, öğrenci kişilik hizmetleri (rehberlik) ile kişisel ve mesleki özellikleri kazanıp öğretmenliğe başlayacaklarını belirtmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan “İlköğretim Okulu Beden Eğitimi Öğretmenliği Yeterlik Taslağı’nda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği özel alan yeterlikleri (MEB, 2006);

1. Spor mevzuatını, yarışma ve oyun kurallarını bilir,
2. Sporcu sağlığı ve spor güvenliğini bilir,
3. Temel motorik özellikleri geliştirir,
4. Psiko-sosyal becerileri geliştirir,
5. Spor yapma bilincini ve spor kültürünü geliştirir,
6. Milli duyguları geliştirir,
7. Bilinçli tesis ve malzeme kullanımını geliştirir,

olmak üzere 7 yeterlik alanı ve bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik altında toplanmıştır.

Beden eğitimi dersine ilişkin özel alan yeterliklerinin belirlenmesinde aşağıdaki hususlara dikkat edildiği görülmektedir (MEB, 2006);

1. Beden eğitimi dersine ilişkin özel alan yeterlikleri belirlenirken belirlenen yeterliklerin sadece beden eğitimi ve spor branşını içermesine dikkat edildiyse de bazı yeterlik alanları diğer branşlarla örtüşebilir.
2. Yeterlik alanları hazırlanırken bilgi beceri ve tutumlar dikkate alındı.
3. Belirlenen yeterliklerin beden eğitimi ve spor dersinde öğrencilerden beklenen davranışları içerdiği,
4. Yeterliklerin sınıf seviyesine göre belirlenmediği, çünkü beden eğitimi programında içerik açısından sınıf seviyelerine göre büyük farklılıkların bulunmadığı, sadece öğretmenin uygulayacağı alıştırmaların çeşidi, yoğunluğu vb. öğelerin öğrenci seviyesine göre ayarlanabileceği,
5. Yeterliklerin belirlenmesinde branş öğretmenlerinin bilgilerinden özellikle deneyimlerinden faydalanılmıştır.

Öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler ve yeterlik temelli yaklaşımların Türk Eğitim Sistemi içerisinde uzun yıllardır üzerinde durulduğu görülmekte ve bundan sonra da üzerinde durulacak bir kavram olacağı görülmektedir. Bu nedenle yeterlik kavramının,

bu alanla ilgili herkes tarafından kavranmasının son derece önemli olacağı düşünülmektedir.

Yeterlik duygusunun gelişiminde, kişinin içinde yaşadığı toplum kadar örgün eğitim kurumlarının da önemi büyüktür. Okul ortamında, yeterlik duygusunun gelişmesine neden olan en önemli etkenlerden biri de kuşkusuz öğretmenlerdir. Bu nedenle, öğretmenin etkili ve başarılı bir öğrenme ortamı oluşturabilmesi bir anlamda da kendisinin öğretmenliğine ilişkin yeterlik inancına bağlıdır (Akkoyunlu ve diğ., 2005).

Öğretmenlerin yeterliklerinin, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin başarılı olması ve öğrencilerin öğrenmeye motive edilmesi açısından çok önemli olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bireyleri yetiştirme görevleri bulunan öğretmenlerin de yeterli eğitim öğretim anlayışına, bilgisine ve tutumuna sahip olması gerekmektedir (Arslan ve Sünbül, 2006).

2. 2. Literatür Taraması Sonucu

Beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel değerleri ile mesleki motivasyon ve mesleki yeterlik düzeyleri üzerine yurt içinde ve yurt dışında çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bu bölümde, bireysel değer, mesleki motivasyon ve mesleki yeterlik kapsamında araştırmanın bir boyutuna veya bir alt kesitini destekleyen araştırmalara yer verilmiştir.

2. 2. 1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Baygut'un (2007) İzmir Gaziemir'de yaptığı "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenleri Güdüleme Rollerini Gerçekleştirme Derecelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri" ile ilgili 244 branş öğretmeni ile ilgili araştırmasına göre; Öğretmenler, okul müdürlerinin, sorun çözme, karara katılma, öğretmene yardımcı olma, öğretmenin ihtiyaçlarını tanıma, araç-gereç ve fiziki şartlarını uygun hale getirme, iletişim, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleme, denetleme, eşitlik ve demokratik davranma, görev ve sorumluluğunu bilme, yüceltme, haklarını koruma, ödül kullanma davranışlarını genellikle "çoğu zaman" gösterdiği düşüncesindedirler. İlköğretim okulu Müdürlerinin Öğretmenleri Güdüleme Rollerini Gerçekleştirme Derecelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri cinsiyetlerine, yaşına, mezun oldukları okula, branşlarına, mesleki kıdemlerine ve güdüleme ile ilgili herhangi bir seminere katılıp katılmadıklarına göre önemli bir fark olmadığı görülmüştür. Sadece öğretmenlerin çalıştıkları okulların büyüklüklerine göre anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir. Orta ve küçük ölçekli ilköğretim okullarının öğretmenlerinin ilköğretim okulu müdürlerinin güdüleme ölçeğinin alt boyutları ile geneline ilişkin algıları, büyük ölçekli okulların öğretmenlerinin algılarından önemli düzeyde olumludur. Bir başka deyişle

okulun büyüklüğü arttıkça öğretmenlerin okul müdürleri tarafından güdülenmelerine ilişkin algıları düşmektedir.

Onuk'un (2007) "Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Öğretmenliğe Güdülenmeleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" konulu tezinde Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencilerinin güdülenme düzeyleri, bu araştırma için oluşturulup geliştirilen "Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Ölçeği" ile belirlenmiştir. 17'si kişisel bilgileri, 23'ü müzik öğretmenliğine güdülenmeye ilişkin 5'li likert tipi soruları içeren toplam 40 sorudan oluşan ölçek 194 lisans öğrencisine uygulanmış, toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, öğrencilerin müzik öğretmenliğine güdülenme düzeyleri; içsel güdülenme, dışsal güdülenme ve güdülenmesizlik olmak üzere üç ana boyutta ele alınmıştır. Bu bağlamda; bilmek için içsel güdülenme, deneyim için içsel güdülenme, başarı için içsel güdülenme, özümseme ve içe yansıtma, dışsal düzenleyiciler ve güdülenmesizlik alt boyutlarına göre belirlenmiştir. Ayrıca güdülenme düzeyleriyle; cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun oldukları lise, barınma durumları, geçimini sağlama durumları, gelir düzeyleri, burs alma durumları, üniversiteye geldikleri bölge ve geldikleri yer değişkenleri arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Bunların yanı sıra müzik öğretmenliğine güdülenme düzeylerinin müziksel formasyon, müzik öğretmenliği formasyonu, genel öğretmenlik formasyonu, genel kültür derslerindeki akademik başarı düzeyleriyle ilişkisi saptanmıştır. Araştırmada, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin, genel olarak müzik öğretmenliğine güdülenmiş oldukları, içsel güdülenme düzeyleri yüksek, dışsal güdülenme düzeyleri düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Kız öğrencilerin güdülenme düzeyleri, erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Gelir düzeyi düşük öğrenciler mesleğe daha fazla güdülenmektedir. Araştırma ile, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin, okuldaki akademik başarı durumlarının öğretmenliğe güdülenme düzeylerini çok az etkilediği, yalnızca müzik öğretmenliği formasyon başarısı öğretmenliğe güdülenme düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu, müziksel formasyon başarısı, genel öğretmenlik formasyon başarısı ve genel kültür derslerindeki başarısının güdülenme üzerinde önemli bir etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Acat ve Yenilmez (2004) eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin güdülenme düzeylerini araştırdıkları çalışmalarında, eğitim fakültesinde 1 ve 4. sınıfta öğrenim gören 913 öğrenci rastlamsal olarak seçilmiş, araştırmadan elde edilen bulgulara göre, eğitim fakültesi öğrencilerinin genel olarak olumlu güdülenme yüklenmiş oldukları, güdülenme sorunu oluşturan durumları daha az yaşadıkları görülmüştür. Buna göre öğrencilerin içsel güdülenmeye sahip oldukları, öğretmenliğin son yıllarda tercih edilen meslekler sıralamasında üst sıralarda bulunması, bunun bir nedeni olarak yorumlanmıştır. 1. sınıftan 4. sınıfa doğru, güdülenme düzeylerinde bir artış gözlenmiştir. Öğrencilerin

ailelerinin sosyoekonomik durumlarına göre güdülenme kaynaklarında anlamlı bir farklılaşma belirlenmemiştir. Bu durum, ergenlik dönemi özellikleriyle beraber bireyin bireyselleşmesi ya da bireyselleşme çabaları içine girmeye başladığının bir göstergesi olarak yorumlanmıştır. Sonuç olarak eğitim fakültesi öğrencilerinin aldıkları eğitimin bir sonucu olarak öğrenme, çevresindeki fiziksel ve sosyal değişkenleri en önemli güdülenme kaynağı olarak kabul ettikleri; ikinci olarak kendi yeterliliklerinde olumlu kaynaklara sahip oldukları; ancak mesleğin kendilerine sosyal statü ve sosyal etkileşim kazandırması konusunda yeterince olumlu bir güdülenme kaynağına sahip olamadıkları görülmektedir. Öğrenciler, genellikle yüksek düzeyde olumlu güdülenme kaynaklarına sahip olup, çok az güdülenme sorunu yaşamaktadırlar. Cinsiyet açısından elde edilen en önemli sonuç, bayan öğrencilerin erkeklere oranla daha yüksek düzeyde olumlu güdülenme kaynağına sahip olmaları, erkeklerinse daha çok güdülenme sorunu yaşıyor olmalarıdır. Bu durum, cinsiyet rolleri, öğretmenlik mesleği özellikleri ve bunların güdülenmeyle ilişkilerini belirlemenin gerekli olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Çalışkan'ın (2008) Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitimi dersine ilişkin güdülenme düzeyleri ile bireysel çalgı eğitimi dersi başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlediği araştırmanın evrenini, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Lisans Programlarında öğrenim gören müzik öğretmeni adayları, örneklemini ise; Marmara, Gazi, Dokuz Eylül ve Abant İzzet Baysal Üniversiteleri Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Lisans Programlarında öğrenim gören 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Ölçme aracı olarak, "kişisel bilgi anketi" ve "Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği" uygulanmış, elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistik analiz çalışmalarında, öğrencilerin bireysel çalgı öğrenmeye yönelik güdülenme düzeylerinin yaş, cinsiyet, eğitim gördükleri üniversite, sınıf, bireysel çalgı, mezun olunan okul, anne ve baba eğitim durumu, gelir düzeyi, müzik öğretmenliği mesleğini ve bireysel çalgıyı isteyerek seçme durumu ve mesleki hedef değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin bireysel çalgı öğrenmeye ilişkin güdülenme düzeyleri ile akademik başarı durumları arasında ilişki bulunduğu, ders notu ile güdülenme ölçeğinin tüm alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu; öğrencilerin bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeylerinin, sınıf değişkenine göre farklılık göstermezken, mezun oldukları okul, yaş, cinsiyet ve bireysel çalgı türü değişkenlerine göre farklılık gösterdiği, bireysel çalgılarını isteyerek seçenlerin puanlarının, seçmeyenlere oranla daha yüksek olduğu, gelecekte yapmayı planladıkları mesleğe göre, bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeylerinin, anlamlı bir farklılık gösterdiği, öğretmen adaylarının, mesleğini isteyerek seçme durumu ile bireysel çalgıya yönelik güdülenme düzeyi arasındaki ilişkiye bakıldığında, mesleğini

isteyerek seçenlerin, bireysel çalgılarına yönelik olarak güdülenme ölçeğinin ilgi alt boyutu puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Doğan'ın (2009) çalışması; Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin motivasyon düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma için kullanılan anket Gardner (1985) tarafından geliştirilmiş ve araştırmacı tarafından Türkçe 'ye uyarlanmıştır. Araştırma evrenini Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde öğrenim gören 561 öğrenci oluşturmaktadır. Anketle öğrencilerin motivasyon düzeyleri ölçülmüş, farklı değişkenler açısından incelenmiş; elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinde, akademik başarı durumlarına göre, mezun oldukları lise türüne göre ve daha önce hazırlık okuyup okumadıklarına göre fark bulunamamış; öğrencilerin bölümlerine göre ise, Turizm Bölümü öğrencileri ile Makine Mühendisliği öğrencileri arasında fark görülürken; "motivasyon yoğunluğu" boyutunda öğrenciler arasında Fen Lisesi mezunları ile Meslek Lisesi mezunları arasında fark oluşmuştur. "İngilizce öğrenme isteği" boyutunda öğrenciler arasında Turizm Bölümü öğrencileri ile Maden ve Makine Mühendisliği öğrencileri arasında fark ortaya çıkmıştır. "İngilizce öğrenmeye karşı tutum" boyutunda Turizm Bölümü öğrencileri ile mühendislik fakültesi öğrencileri arasında fark oluşmuştur. "Araçsal yönelim" boyutu öğrencilerin motivasyonlarının en yüksek olduğu bölüm olmuştur.

Pulat'ın (2010) Zonguldak Karaelmas Üniversitesi İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin güdülenme düzeylerinin belirlendiği araştırmada, 2008-2009 öğretim yılı Zonguldak Karaelmas Üniversitesi hazırlık sınıfında öğrenim görmekte olan 320 öğrenciden elde edilen veriler değerlendirme kapsamına alınmıştır. Öğrencilerin İngilizceye karşı tutum ve güdülenme düzeylerini belirlemek için Gardner ve Lambert (1985) tarafından geliştirilmiş olan Tutum/Güdülenme Test Bataryası'nın bazı alt ölçeklerinden yararlanarak geliştirilen Tutum-Güdülenme Ölçeği; öğrencilerin İngilizce öğrenme istekleri ile güdüsel yoğunluk düzeylerini belirlemek için ise Gardner ve Lambert (1985) tarafından geliştirilmiş olan Fransızca Öğrenme İsteği Ölçeği ve Güdüsel Yoğunluk Ölçeği'nden uyarlanmış olan İngilizce Öğrenme İsteği Ölçeği ve Güdüsel Yoğunluk Ölçeği kullanılmıştır (Pulat, 2008). Araştırmada cinsiyete göre "İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum" ve "Güdüsel Yoğunluk" puanları arasında; Mezun olunan lise türüne göre "İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum" ve "İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum" puanları arasında; anne eğitim düzeyine göre "İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum" puanları arasında ve daha önce hazırlık eğitimi alma durumuna göre "İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum" puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Yaşa ve baba eğitim düzeyine göre ise, İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum, Yönelim, İngilizce Konuşan Kişilere

Karşı Tutum, Güdüsel Yoğunluk ve İngilizce Öğrenme İsteği puanları arasında ise istatistiksel bir fark olmadığı görülmüştür.

Özgüngör ve Kapıkıran'ın (2008), Güzel Sanatlar Eğitimi Öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine İlişkin Motivasyon ve Başarı Düzeylerini belirledikleri araştırmanın amacı, Güzel Sanatlar Eğitimi lisans programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki başarı durumlarının ve başarılarına etki eden etkenlerin belirlenmesidir. Araştırmanın ilk aşamasında Güzel Sanatlar Eğitimi öğretmenliği lisans programlarına devam eden öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin başarı puanlarının diğer bölüm öğrencilerinin başarı puanlarından düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bulguların olası nedenlerine ışık tutmak amacıyla yapılan analizler Müzik ve Resim Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda eğitim alan öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine, diğer bölüm öğrencilerinden daha az değer verdikleri bulunmuştur. Derse verilen düşük değer ise, öğrencilerin içsel motivasyonları ve derin strateji kullanımları ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur.

Akbulut'un (2006), Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançlarını araştırdığı çalışmanın evrenini 2005–2006 Öğretim Yılında Dokuz Eylül, Pamukkale, Süleyman Demirel ve Muğla Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan öğrenciler, örneklemini ise 1. sınıf düzeyinde 87 ve 4. sınıf düzeyinde 73 olmak üzere toplam 160 öğrenci oluşturmaktadır. Söz konusu örnekleme dahil olan öğrencilerin (öğretmen adaylarının) öz yeterlik inançları, öğretmenlik öz yeterlik ölçeği kullanılarak saptanmış; yapılan istatistiksel analizler sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenleri bakımından, müzik dersine ilişkin öz yeterlik inanç düzeylerinde ve söz konusu değişkenler açısından müzik öğretmeni adaylarının müzik dersine ilişkin derse öğrenci katılımı sağlama, öğretimsel stratejileri kullanma ve sınıf yönetimi boyutlarında öz yeterlik inanç düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Kahyaoğlu ve Yangın (2007), ilköğretim bölümünde okuyan aday öğretmenlerin mesleğe atılmadan önce, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterliklerini cinsiyet, bölüm, öğretim şekli, mezun olunan lise türü ve sınıf düzeyi değişkenleri bakımından inceledikleri araştırma, 2005-2006 öğretim yılı bahar döneminde Dicle Üniversitesi Siirt Eğitim Fakültesi'nde okuyan toplam 330 öğretmen adayına uygulanmıştır. Çalışmada beş dereceli likert tipi "Öğretmen Adayı Öz-Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim fen bilgisi öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre mesleki öz-yeterliklerine ilişkin daha yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Alabay (2006) tarafından yapılan “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen İle İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi” konulu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin tespit edilmesidir. Araştırmanın örneklemini Kasım 2005 tarihinde Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Ana Bilim Dalı’nda öğrenim gören 180 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Riggs ve Enochs (1990) tarafından geliştirilen fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inancı ölçeği kullanılmış; ayrıca araştırmada sınıf, yaş, genel not ortalaması ve mezun olunan lise türü gibi bağımsız değişkenler ele alınmıştır (Alabay, 2006). Bu araştırma sonucuna göre okul öncesi öğretmen adaylarının 1. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflarda eğitim gören öğrencilere göre fene yönelik öz yeterlik inanç düzeylerinin daha düşük olduğu tespit edilmiş ayrıca öğretmen adaylarının genel not ortalamaları arttıkça fen dersine karşı öz yeterlilik inanç düzeylerinin de yükseldiği görülmüştür. Lise türü ve yaş değişkenlerine göre okulöncesi öğretmen adaylarının fen’e yönelik öz yeterlik algısında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Çapri ve Çanakkaleli’nin (2008) öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarını cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelemek amacıyla yaptıkları araştırmanın örneklem grubu, Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesi son sınıfta okuyan ve mezun olabilecek durumda olan 158’i erkek (%63,2), 92’si ise bayan (%36,8) olmak üzere toplam 250 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarına, “Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği”, “Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği” ve araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda; öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları üzerinde cinsiyetin önemli bir etkisinin olduğu, program ve fakülte değişkenlerinin ise anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Akbaş ve Çelikkaleli’nin (2006), sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyen araştırmaya Dokuz Eylül Üniversitesi’nden 129, Balıkesir Üniversitesi’nden 46, Cumhuriyet Üniversitesi’nden 131, Mersin Üniversitesi’nden 57, Ankara Üniversitesi’nden 40 ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi’nden 88 sınıf öğretmenliği programı 4. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 491 (kız 253, erkek 258) öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarını ölçmek için Riggs ve Enochs tarafından (1990) geliştirilen ve Bıkmaz (2002) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Öz-yeterlik İnanç Ölçeği” kullanılmıştır (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006). Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının ve sonuç beklentilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı; öğrenim türlerine göre ele alındığında

ise fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inancının farklılaşmadığı, sonuç beklentilerinin farklılaştığı görülmektedir. Ayrıca, sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının ve sonuç beklentilerinin üniversitelerine göre farklılaştığı görülmüştür.

Yürekli'nin (2008) yaptığı sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik öz-yeterlik algıları ile tutumları arasındaki ilişkinin belirlendiği araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik öz-yeterlik algıları ve tutumlarının cinsiyete, yaşa, mezun olunan lise türüne, anne ve baba eğitim durumuna, öğrenim görülen üniversiteye göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek ve söz konusu öz-yeterlik algıları ile tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın evrenini 2007–2008 öğretim yılı Pamukkale Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesi'nin Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dallarında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, evrende bulunan 839 dördüncü sınıf öğrencisi arasından seçilen 400 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", Umay (2001) tarafından geliştirilen "Matematiğe Karşı Öz-yeterlik Algısı Ölçeği" ve Çelik ve Bindak (2005) tarafından geliştirilen "Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik öz-yeterlik algılarının oldukça gelişmiş ve tutumlarının son derece olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu öz-yeterlik algıları ve tutumlarının yaşa, mezun olunan lise türüne anne ve baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür. Öz-yeterlik algılarının matematiği yaşam becerilerine dönüştürebilme boyutunda anne eğitim durumuna göre anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, öz-yeterlik algıları cinsiyete ve öğrenim görülen üniversiteye göre farklılaşmazken, tutumlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik öz-yeterlik algıları ile tutumları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Saracaloğlu'nun (2008), lisansüstü eğitim alan öğrencilerin araştırma yeterliklerinin; akademik güdülenme düzeyleri, bilimsel araştırmaya yönelik kaygıları ve tutumları ile olan ilişkisini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmanın örneklemini Adnan Menderes ve Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri Enstitüsü öğrencileri ile Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencileri (N=318) oluşturmaktadır. Araştırmada "Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeği", "Araştırma Yeterlikleri Ölçeği", "Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Akademik Güdülenme Ölçeği" kullanılmıştır. Katılımcıların akademik güdülenme düzeyleri "yeterli", araştırma kaygısı "düşük" ve araştırmaya yönelik tutumları ise "olumlu" düzeyde bulunmuş; araştırma yeterliği ile araştırmaya yönelik tutum, araştırma kaygısı, akademik güdülenme ve deneyim arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Kutluca, Birgin ve Çatlıoğlu (2007) tarafından yapılan çalışmada amaç, öğretmen adaylarının Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi uygulama etkinliklerinin sağladığı faydalara yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini K.T.Ü Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünden 101 ve Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümünden 45 olmak üzere toplam 146 matematik öğretmen adayı doluşturmaktadır. Çalışma özel durum çalışması olup veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen 25 maddelik beşli Likert tipinde bir ölçme aracı ve açık uçlu sorulardan oluşan "Etkinliklere İlişkin Görüş Anketi" ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmış ve tablo halinde sunulmuştur. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Etkinliklere yönelik olarak en yüksek ortalamanın dersin kazanımlarına ait olması uygulamanın özellikle dersin kazanımlarının gerçekleşmesine yararlı olduğu sonucunu vermektedir. Etkinliklerin öğretmen adaylarının bireysel, mesleki ve sosyal gelişimlerine katkı sağladığı ayrıca öğrenmelerine yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer öğretmenlik meslek derslerinde benzer şekilde öğretmen adaylarına yarar sağlayıcı uygulamaların yapılması teorinin pratikle bütünleşerek istenilen kazanımların elde edilmesine faydalı olacaktır.

Tatar (2004) Etkili Öğretmen üzerine araştırma yapmıştır. Etkili öğretmenler ne tür özelliklere sahiptir? Bu özellikler başkalarına öğretilbilir mi? Etklilik doğuştan getirilen bir özellik midir yoksa sonradan kazanılabilir mi? gibi sorular çok uzun bir zamandan beri eğitim araştırmacılarını meşgul etmektedir. Bu çalışmada bu tür sorulara cevap aranmış ve etkili öğretmenlerin sahip oldukları özelliklerin pek çoğunun öğretmen adaylarına öğretilbileceği sonucuna varılmıştır.

Atman'da (2010) yaptığı araştırmayla Meslek liselerinde görev yapan Öğretmenlerin Liderlik Niteliklerinin Sınıf Yönetme Becerilerine etkisinin niteliksel olarak incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini, İstanbul İlinde, Mesleki Liselerde görev yapan meslek ve kültür dersleri öğretmenleri doluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise İstanbul ili; Kartal, Maltepe, Kadıköy, Zeytinburnu, Eminönü ve Ataşehir İlçe Mili Eğitim Müdürlüklerine bağlı Meslek Liseleri'nde görev yapmakta olan ve araştırmaya tesadüf olarak katılan öğretmenler doluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 150'si bayan, 125'i ise erkek olarak toplam 275 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları sınıf yönetiminde Lider öğretmenlerin daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Sınıflarında derse katılımın, öğrenci başarısının ve motivasyonunun daha fazla olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin liderlik niteliklerini ön plana çıkarabilmelerinde kişisel ve mesleki yeterlilikleri önemli rol oynadığı gözlenmiştir.

Taşkaya'ya (2012) göre nitelikli bir eğitim için eğitimin unsurlarının da nitelikli olması gerekir. Eğitimin niteliğini etkileyen unsurların başında ise öğretmen gelmektedir.

Öğretmenlerde bulunması gereken nitelikler son yıllarda üzerinde sık sık durulan bir konu olmuştur. Tarama türünde desenlenen bu araştırmada öğretmen adaylarının nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklere ilişkin Görüşlerinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Araştırma, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 70 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Yapılandırılmamış görüşme formu ile toplanan veriler, içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmen adayları tarafından nitelikli bir öğretmende bulunması gereken kişisel özellikler içinde anlayışlı olması, mesleki özellikler içinde öğretmenin bütün öğrencilerine eşit davranması, mesleki gelişime ilişkin özellikler içinde öğretmenin kendini sürekli geliştirebilmesi, mesleki yeterlikler içinde alan bilgisinin yeterli olması, iletişim becerilerinin içinde öğrenci ile iletişiminin iyi olması, sınıf yönetim becerileri içinde ise sınıf yönetiminde iyi olması özellikleri en çok belirtilmiştir.

Erişti, Uluuysal ve Dindar (2013) "Görsel Algı Kuramlarına Dayalı Etkileşimli Bir Öğretim Ortamı Tasarımı ve Ortama İlişkin Öğrenci Görüşleri" başlığı çerçevesinde algılama sürecinde tasarımın geliştirilmesine doğrudan etki edebilecek algı kuramlarından Gestalt Görsel Algı Kuramı, Olasılıklı Öğreti Kuramı, Bilişimsel Algı Kuramı, Nöropsikolojik Algı Kuramı, Yapılandırmacı Görsel Algı Kuramı ve Doğrudan Algı Kuramı etkileşimli ortam tasarımına yansımaları bağlamında incelemiş ve bu yansımalara dayalı bir etkileşimli öğretim ortamı tasarlanmıştır. Etkileşimli öğretim ortamı, ortaokul ikinci sınıf öğrencilerinin 'Işık ve Ses' ünitesini öğrenmelerine yardımcı olması amacıyla tasarlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada etkileşimli öğretim ortamını kullanan öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Öğrenciler görsel algı kuramlarına dayalı olarak geliştirilen etkileşimli öğretim ortamını faydalı ve güdüleyici bulmuşlardır.

2. 2. 2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Menacker (1990) Chicago'da 3 okul üzerinde hazırlamış olduğu "Okul Güvenliği" rapora göre; öğretmenlerin % 42'nin okul içerisinde kendini güvende hissetmediklerini ve bu durumdan fazlası ile kaygı duyduklarını bildirmişlerdir.

Stephens (1995) ABD'de "Güvenli Okulların Kriterleri" adlı çalışmada; başarıya odaklanma, güven, psikolojik destek, değer eğitimi, sosyal faaliyetler, etkili okul içi iletişimi güvenli okulların temel özellikleri olarak belirlemiştir.

Schneider, Walker ve Sprague (2000) okul güvenliği konusunda ABD'de yaptıkları çalışmada okul binalarının sağlamlığı, temizliği, aydınlatma yeterliliği, spor ve sosyal amaçlı alanların yeterliliği, acil çıkış kapıları ve güvenlik sisteminin öğretmen ve diğer personelin genel iş doyum düzeyleri üzerinde etkili belirleyiciler olduğunu saptamışlardır.

Klooster (2002) ABD'nin California eyaletinde bir lisede 113 öğretmen üzerinde yapmış olduğu araştırmaya göre; öğretmenlerin %27,9'u okulun güvenliğinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %24,1'i ise okul içerisinde تنها yerlerde ve tuvaletlerde daha fazla istenmeyen davranışların yaşandığını belirtmişlerdir.

Sylvia ve Hutchison (1985) tarafından Oklahama'da kamuda çalışan 167 öğretmenden oluşan gruba anket uygulanmıştır. Öğretmen motivasyonunun incelendiği araştırmada, kamu okulu öğretmenlerinin güdülemesinin; yeni düşünceleri geliştirme özgürlüğü, uygun sorumluluk, beklentilerinin artırılması ve içsel çalışma öğeleri gibi demokratik tutum ve davranış etkenleri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Çalışmada, öğretmenleri mesleğe çekme ve meslekte tutmanın ücret artışı ve öğretmenin desteklenmesine bağlı olduğu ileri sürülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin en çok yönetimin, kendilerine ve performanslarına mesleki destek ve geribildirim vermediklerinden yakındıkları saptanmıştır.

Ulriksen (1996), "İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin İş Doyumu ve İş Doyumsuzluğu Algıları Ve Müdürlerin Bu Konuya İlişkin Görüşleri" adlı çalışmasında; 7. ve 12. sınıflarda derse giren Kafkasyalı erkek ve bayan öğretmenlerin iş doyumuna dair düşüncelerini okul müdürü görüşleri ile karşılaştırmıştır. 7 liseden dörder ve 9 ortaokuldan dörder olmak üzere 64 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Katılımcılara anket uygulama ve telefonla ulaşma tekniklerini kullanmıştır. İş doyum alt boyutları işin kendisi, işi başarma, sorumluluk, tanıma ve kendini geliştirme olanakları olarak tespit edilmiştir. İş doyumunun en çok ağırlık kazandığı alt boyutlar, işin kendisi, işi başarma ve tanınma olarak belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürleri iş doyumlarına destek olmamaktadırlar.

Pigman (2001), öğretmenler tarafından uygulanan sınıf kurallarının kaynaklarını, özelliklerini tanıma ve algılanan etkinliğin önemini incelemek amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Araştırmada 32 maddelik bir anket uygulanmıştır. Bu anket, seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen anaokulundan liseye kadar her düzeydeki 182 kamu okulu öğretmenine posta yoluyla gönderilmiştir. Ankete cevap verenlerin sayısı 126 olmuştur. Yanıt veren öğretmenlerin %98'i bayan, çoğunluğu lisans mezunu, ortalama olarak yaşları 41 ve ortalama öğretmenlik süreleri 15.5' tir.

Persson, Andersson ve Nilsson (2005), tarafından yapılan "Successful Swedish Headmasters in Tension Fields and Alliances" isimli araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin okul müdürlerinden bekledikleri roller; okul yönetimi ile ilgili olarak deneyim sahibi olma, okulda yapılan aktivitelerin içinde olma, öğretmenlere destek sağlama, adil davranma, vizyon sahibi olma ve mesleki özerkliğe saygı gösterme olarak ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin okul müdürlerinden bekledikleri roller incelendiğinde,

demokratik yaklaşım ile benzerlik gösterdiği görülebilir. Bu açıdan öğretmenlerin demokrasinin özünde olan tutum ve davranışların okul müdürleri tarafından kendilerine gösterilmesini istemektedirler.

Chowdhury ve Shahabuddin'in (2007) Bangladeş'te özel bir üniversitede, başlangıç pazarlama eğitimi gören 173 öğrenci arasında öz-yeterlik ve motivasyonun, akademik başarıyı nasıl etkilediğini incelemek için yaptıkları araştırmada, veriler araştırmacı tarafından anket yoluyla toplanmış; araştırma sonuçları öz-yeterlik performans; öz-yeterlik içsel motivasyon; öz-yeterlik dışsal motivasyon; içsel motivasyon performans; dışsal motivasyon performans arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak akademik başarı, öz-yeterlik ve motivasyon tarafından etkilenmektedir. Bu çalışma göstermiştir ki, yüksek bir akademik başarıya sahip olan öğrenciler aynı zamanda yüksek bir öz-yeterlik ile içsel ve dışsal motivasyona sahiptir.

Mills, Pajares ve Herron (2007), toplam 303 orta seviye Fransızca öğrencisine, başarılarında, öz-yeterliğin ve motivasyonun öz-yeterliklerin etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırma göstermiştir ki, öğrencilerin, orta seviye Fransızca dil eğitiminde elde ettikleri başarılarındaki en güçlü belirleyici, Fransızca 'da iyi notlar almak için sahip oldukları öz-yeterlilikten, okuma ve dinleme konusundaki isteklerinden ve Fransızca öğrenme öz-kavramından çok, öz-düzenleme konusundaki öz-yeterlilikleridir. Akademik çalışma sürelerini etkin bir biçimde gözlemlemek için etkili üst bilişsel stratejiler kullanma konusunda kendilerini yetkin bulan öğrenciler, orta seviye Fransızca 'da akademik başarı deneyimlemeye karşı daha eğilimli olmaktadır. Kız öğrenciler, öz-düzenlemeli erkek öğrencilerle benzer bir başarıya sahip olmalarına rağmen, öz-düzenleme için öz-yeterlik, ilgi ve haz almada ayrıca Fransız edebiyatı ve kültürü öğreniminde erkek öğrencilerden daha iyilerdir.

Garcia ve Pintrich, (1991), İçsel motivasyon, öz yeterlik ve öz düzenlemeli öğrenme arasındaki ilişkilerin yapısal bir modelini oluşturmak amacıyla yaptığı araştırmada içsel motivasyon, öz yeterlik ve öz düzenlemeli öğrenme arasında zaman içerisindeki ilişkilerin neler olduğu saptanmıştır. 367 üniversite öğrencisinin motivasyonun inanç ve stratejileri ölçülerek (Öğrenmek için Motivasyonun stratejiler Anketi) elde edilen sonuçlar göstermiştir ki; içsel motivasyon ve öz yeterlik, öz düzenlemeli öğrenmede önemli bir etki sahibidir ve içsel motivasyon, öz-yeterlik üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Halbuki öz-düzenlemeli öğrenme içsel motivasyon üzerinde küçük bir etkiye sahipken, öz-yeterlik üzerinde hiç bir etkiye sahip değildir. Sonuçlar öğrenme ve ustalığa oryantasyonu benimsemenin daha üst düzeyde verimlilik ve öz-düzenlemeli öğrenme için derin düzeyde bilişsel bağlantı ile sonuçlandığını göstermektedir. Bir kişinin yapabileceklerine dair inançları, onu öz düzenlemeli öğrenmede daha yüksek seviyelere taşıyabilir.

Bong (2004), 389 Kore lise öğrencisini arasında İngilizce, Korece, Matematik ve genel okul öğrenimine atfen, akademik öz-yeterlik, görev değerini, yetenek ve çaba yüklemelerini ve ustalığı, performans yaklaşımını ve performans-başarısızlıktan kaçınma yönelimlerini değerlendirmiştir. Sonuçlar M. Bong'un (2001) öğrencilerin ana fikre özgü motivasyonel inanışlarını ve çoklu akademik çalışma alanlarının karşısındaki diğerlerini genelleyen bazı inanışları biçimlendirdiği görüşünü desteklemektedir (Bong, 2004). Ortalama olarak, görev değeri ve ustalık, başarı amaçlı yönelimler tarafından takip edilen yüklenme inançları daha az "genellenebilir" görünmüştür. Performans yaklaşımı ve performans başarı amacından kaçınma yönelimlerinin farklı bağlamlara karşı kuvvetli ilinti gösterdiği yerlerde, akademik öz-yeterlik inanışları bir dereceye kadar ilintilendirilmiştir. Belirli okul başlıklarının her birindeki motivasyonel inanışlar, ana fikrin diğer alanlarındaki inanışlardan ziyade, genel olarak okul öğrenimindeki motivasyonel inanışlar ile fazlasıyla ilintilendirilmiştir

DeAngelis, White ve Presley'de (2010) yaptığı araştırmayla okullar arasındaki öğretmen yeterliklerinin değişen dağılımlarını incelemiştir. Yeni politika girişimleri, yüksek nitelikli öğretmenlik koşullarını, öğretmenlerin niteliklerini ve okullar arasındaki dağılımını geliştirmeye çalışmaktadır. Ancak, bu politikaların etkisi hakkında çok az şey bilinmektedir. Bu çalışmada, 2001 yılından 2006 yılına kadar öğretmen niteliklerinin düzeyi ile dağılımını incelemek üzere Illinois'deki okulların ve öğretmenlerin nüfus verileri kullanılmıştır. Bu süre zarfında, Şikago'daki okulların, özellikle alt gelir grubu ve azınlık öğrencilere hizmet verenlerin, öğretmen kalitesinde büyük bir ilerleme kaydettikleri bulunmuştur. Illinois'deki öğretmenlerin akademik kalifikasyonlarındaki pozitif değişiklikler eyaletin en büyük kentsel bölgeleri ile sınırlı olmasa da, sonuçlar Şikagolu olmayanlarda daha karışıktır. Güçlü akademik yetenekleri olan yeni öğretmenlerin istihdam edilmesi ya da belgelendirmesi tam olmayan deneyimli öğretmelerin istihdamında azaltıma gidilmesi de bu sonuca katkıda bulunmuştur. Bu sonuçlara göre NCLB'nin yüksek nitelikli öğretmen provisionları dahil, bir çok politika girişimi, Illinois'de alternatif rota programların uygulanmaya başlanması ve Şikago'da yeni yetenekli öğretmenlerin işe alınması için geliştirilen çabaların hepsi öğretmen yeterliklerinin dağılımı ve düzeyi üzerinde pozitif bir etki yaratmıştır. Yine de Illinois'nin kendi bölgesindeki okullar arasında öğretmen yeterlik farklılıkları giderilmesi için daha çok yol kat etmesi gerekmektedir.

Lacireno, Bocala, Fronius ve Phillips'de (2012) yaptığı araştırmanın amacı Amerika'nın Kuzeydoğu ve Adalar Bölgesi eyaletlerinin (Connecticut, Maine, Massachusetts, New Hampshire, New York, Rhode Island and Vermont) halk okulu öğretmenlerinin başlangıç özelliklerini ve ilk deneyimlerini tanımlamak ve 2007/2008 Okul ve Personel Araştırmasından veriler kullanarak ülke çapındaki ilk öğretmenlerin özellikleri

ve deneyimleri ile karşılaştırmaktadır. Bu çalışma öğretmenlerin hazırlıkları ve iş yerinden aldıkları destekler gibi değişkenlere odaklanmaktadır. Araştırma bu değişkenlerin öğretmenlerin kendilerinin hazırlıklı olma, etkililik ve süreklilik gibi algılama şekilleriyle ilişkilendirilebileceğini ileri sürmektedir. Bölge eyaletlerinin ilk öğretmenlerine ihtiyaçlarına karşılık verebilecek yöntemler geliştirmelerine yardımcı olacak veriler sağlamaktadır. Aynı zamanda öğretmen hazırlama, çalışma koşulları hakkındaki literatüre de katkı sağlamakta, Kuzeydoğu Bölgesi ve ülke çapında ilk öğretmenlerin özellik ve deneyimleri hakkında genel bilgi vermektedir.

Knorr'de (2012) hizmete henüz başlamamış öğretmen topluluklarının özelliklerini ve sorunlarını araştırmıştır. 1980'li yıllarda öğretmen, eğitim programlarına dahil edildiğinden bu yana, öğretmen eğitim toplulukları öğretmen eğitim programlarının organizasyonunda standart bir şekil almıştır. Bu literatür araştırması, topluluk işleyişleriyle ilgili konulara ve ortak özelliklerine değinmektedir. Topluluklar standart bir akademik merkez, sınıf planlaması, programın tamamlanması için bir zaman çizelgesi içerirler ki bunlar bu mesleğe girişte bir öğretmenin sosyalleşmesi boyutunu sağlar. Belli bir hedefe ulaşılmasını teşvik etme özelliğinden dolayı pozitif bir etki yaratma potansiyelini elinde bulundursa da, toplulukların istenmeyen etkileri de olabilmektedir, örneğin: sağlıksız bir rekabet, dışlama ya da iletişimsizlik. Dolayısıyla, öğretmen eğitimcilerinin bu tip olası negatif sonuçları en aza indirmek için ön-hizmet öğretmen topluluklarına yol göstermeli ve onlarla açık bir iletişim ortamı sağlamalıdır.

Ault ve Shaw'ın (2009) yaptığı çalışma Orta batı kentsel bölgede "Önce Okuma" girişimi konusunda okur-yazarlık uzmanı olarak hizmet veren yedi öğretmenin algılanan önemli liderlik özelliklerini belirlemek için bir örnek olay çalışması kullanmıştır. Araştırmacı, kendi kendine sormaca ve belirli bir grupta mülakat yöntemlerini kullanarak, öğretmen liderlerin kendi rollerine yönelik önemli liderlik özellikleriyle ilgili algılamalarını nasıl yansıttıklarını bir araya getirmiştir. Öğretmenler ve idareciler kendi gözlemlerini farklı bir araştırma yöntemiyle raporlamışlardır. Araştırmacı, bu veri toplama yöntemlerinden elde edilen ortak verileri kullanarak, söz konusu öğretmenler için dört liderlik özelliğinin önemli olarak görüldüğünü bulmuştur. Söz konusu özellikler şunlardır: a) Dikkate alma – kişisel ilişkiler kurma b) Hoşgörü ve bağımsızlık – liderlik ve karar vermeyi paylaşma c) yapı başlatma – liderliğin getirdiği zorlukları kabullenme ve eş öğretmenleri yüksek standartlarda tutma d) Taleplerde Uzlaşma – çelişen taleplerle uğraşma. Bu araştırma aynı zamanda öğretmen liderlerin günlük işlerinde söz konusu önemli yeterliklerin nasıl ve ne zaman kullanıldığını da kapsamaktadır. Gelecekteki öğretmenlere olası eğitimlerle ilgili önerilerde bulunulmuştur. Bu çalışmada son olarak, öğretmen liderlik özelliklerine yönelik ek araştırma konuları sunulmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, araştırma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin analizi sürecinde yapılan işlemler hakkında bilgiler yer almaktadır.

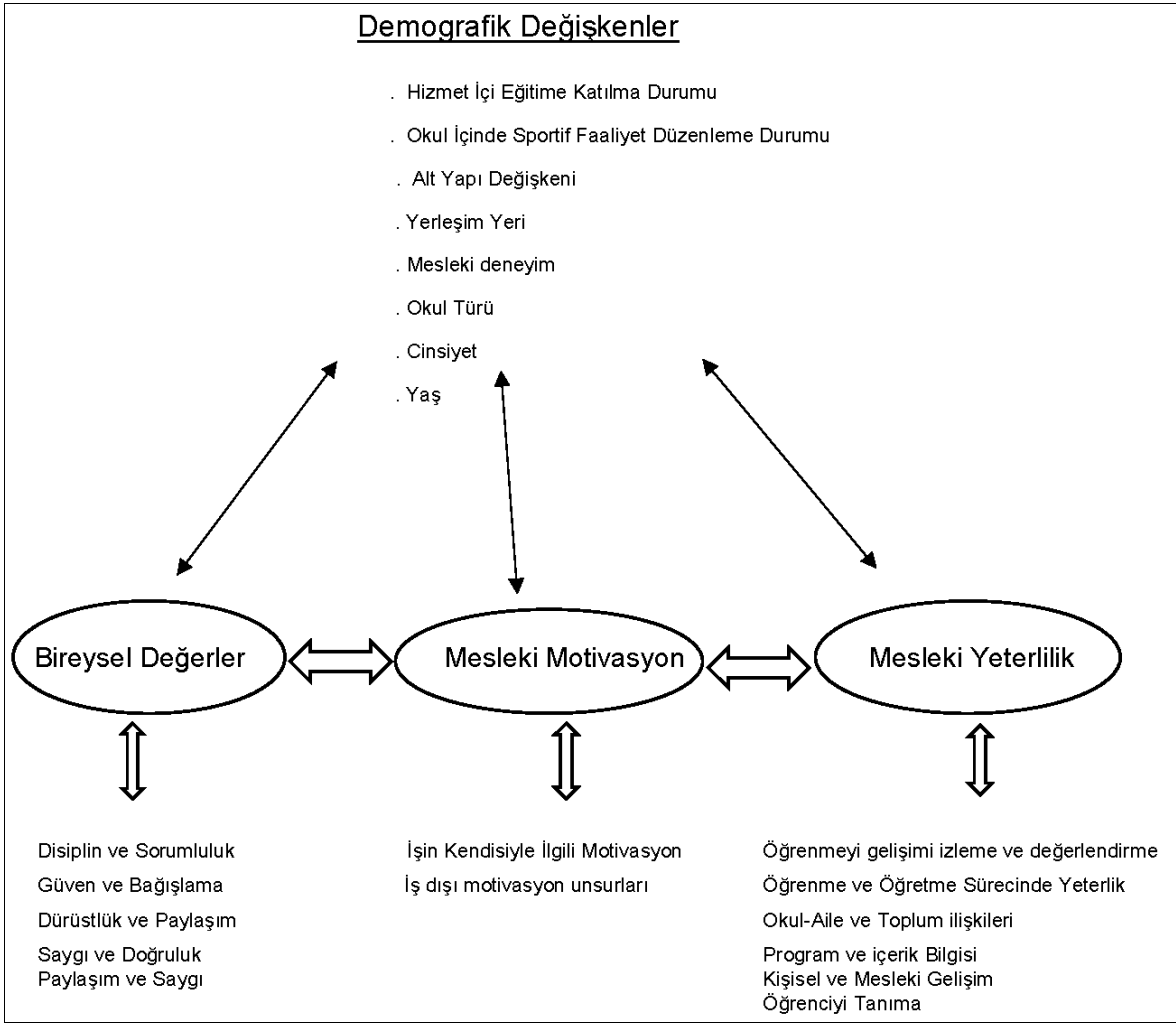
3. 1. Araştırma Modeli

Beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel değerleri ile mesleki motivasyon ve mesleki yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada, betimsel araştırma yöntemi içerisinde sıklıkla kullanılan nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama (survey) modeli kullanılmıştır.

Nicel araştırmalar ile genelleştirilebilir sonuçlar üretilir, farklı gruplar arasında farklılaştırma yapılabilir, kuramların doğruluk derecesi tespit edilir ve bu belirli bir yapı içindeki ilişkilerin incelenmesine yarar sağlar (Kafadar ve diğ., 2014). Bu nedenle araştırma nicel araştırma yaklaşımı kapsamında tasarlanmıştır.

Karasar (2002) ilişkisel tarama modelini; iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını ya da derecesini betimlemeyi amaçlayan bir model olarak açıklamıştır. İki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin incelenebildiği ilişkisel araştırmalar üç önemli uygulamaya imkân vermektedir. Bunlar: değişkenler arası ilişkileri değerlendirme, değişkenler arasındaki tutarlılığı değerlendirme ve yordama yapmaktır (Ary, Jacobs, Sorensen ve Razavieh, 2010). Yordayıcı ilişkisel araştırmalarda amaç, değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyerek, değişkelerin birinden yola çıkarak diğerini yordamaktır (Büyüköztürk, 2014). Tarama modelinde neden-sonuç aramak yerine bir durumu olduğu şekliyle ortaya çıkarmak, değişiklik yapmadan ve etkilemeye çalışmadan gözleyip belirlemek esastır (Ekiz, 2013).

Bu çalışmada yukarıda belirtilen yöntemler esas alınarak; beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel değerleri, mesleki motivasyon ve mesleki yeterlilik düzeyleri cinsiyet, mesleki deneyim, yaş, okul türü, okulun bulunduğu yerleşim yeri, fiziki alt yapı durumu, hizmet içi eğitime katılma durumu, sportif faaliyet düzenleme değişkenleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın değişkenlerine ilişkin kavram haritası

3. 2. Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim güz yarıyılında Trabzon il Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Beden Eğitimi Öğretmenleri oluşturmaktadır. Trabzon il ve ilçelerinde görev yapan 100 kadın ve 432 erkek olmak üzere toplam 532 Beden Eğitimi öğretmenin tamamina ulaşılmıştır. Beden Eğitimi Öğretmenlerine uygulanan ölçeklerin 415 tanesi geriye dönmüştür. Araştırmacı tarafından toplanan ölçekler, kontrol edilerek eksik ve hatalı doldurulanlar değerlendirme kapsamı dışında tutulmuştur. Bu incelemeler neticesinde Trabzon il ve ilçelerinde görev yapan 82 kadın (%21,9) 293 erkek (%78,1) olmak üzere toplam 375 kişi değerlendirmeye uygun görülmüştür. Değerlendirmeye alınan örneklem (375) sayısı evrenin (532) %70.488 ini oluşturmaktadır.

Araştırmaya dâhil edilen katılımcıların demografik özelliklerine ait bilgiler Tablo 3' te gösterilmiştir.

Tablo 3. Demografik Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler

Değişkenler	Değişken	N	%
Cinsiyet	Kadın	82	21,9
	Erkek	293	78,1
Mesleki deneyim	1-5	65	17,3
	6-10	114	30,4
	11-15	78	20,8
	16 ve üzeri	118	31,5
	20-24	31	8,3
Yaş	25-29	60	16,0
	30-34	99	26,4
	35 ve üzeri	185	49,3
	İlköğretim	31	8,3
Okul türü	Ortaöğretim	185	49,3
	Lise	159	42,4
	Köy-kasaba	31	8,3
Okulun bulunduğu yerleşim yeri	İlçe	198	52,8
	Şehir	26	6,9
	Büyükşehir	120	32,0
Hizmet içi eğitime katılma durumu	Evet	283	75,5
	Hayır	92	24,3
Okul içerisinde sportif faaliyet düzenleme durumu	Evet	177	47,2
	Hayır	146	38,9
	Bazen	52	13,9
Alt yapı (spor salonu, okul bahçesi, malzeme vb.) durumu	Yeterli	58	15,5
	Kısmen	175	46,7
	Yetersiz	142	37,9

3. 3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket yöntemi uygulanmıştır. Nicel araştırma içerisinde yer alan ilişkisel tarama (survey) yönteminde sıklıkla yararlanılan veri toplama aracı ankettir (Frankfort ve Nachmias; Nachmias, 1996). Anket yöntemi aynı soru grubunun çok sayıdaki bireye, e-posta, telefon yoluyla ya da bizzat kendisine sorulmasını içerir (Büyüköztürk, 2012). Anketlerin uygulanma aşamasından önce, Trabzon il Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama yapmaya ilişkin yasal izinler (EK.1) alınarak örnekleme yer alan beden eğitimi öğretmenlerine kapalı zarflar içerisinde araştırmacı tarafından okullara elden dağıtılmıştır. Uygulamada gönüllülük esasına bağlı kalınmıştır.

3. 3. 1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Beden Eğitimi Öğretmenlerine, araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu"; Roy (2003), "Bireysel Değerler Envanteri"; İnce (2003), "Mesleki Motivasyon Ölçeği"; Ünlü ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen "Mesleki yeterlilik ölçeği" uygulanmıştır.

3. 3. 1. 1. Kişisel Bilgi Formu

Uzman kişi görüşü de alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, okul türü, hizmet içi eğitime katılma durumu, okul içinde sportif faaliyet düzenleme durumu, fiziki alt yapı değişkeni, yerleşim yeri durumu ile ilgili bilgi toplamaya yönelik sorulara yer verilmiştir.

3. 3. 1. 2. Bireysel Değerler Envanteri (BDE)

Roy (2003) tarafından geliştirilen (Personel Values Inventory) Kişisel Değerler Envanteri; Asan, Ekşi, Doğan ve Ekşi, (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Araştırmada Roy (2003) tarafından oluşturulan "Kişisel Değerler Envanteri" ölçeğinin Türkçe'ye çevrilmesi, dilsel eşdeğerlilik analizinin yapılması ve bu analizlerden sonra ölçeğin seçinle örneklem grubuna uygulanarak her bir maddenin madde toplam, madde kalan, güvenirlik analizlerinin yapılması; faktör analizi ile eşdeğer maddelerden oluşan faktör gruplarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin geçerliliği için Schwartz Değerler Ölçeği ile karşılaştırılmalı korelasyon sonuçlarının analiz edilmesi amaçlanmıştır.

Faktör analizine 55 madde ile başlanmıştır. İlk analiz sonuçları incelendiğinde ölçeğin özdeğeri 2'den büyük 5 faktörde toplandığı, en düşük madde yük değerinin 3.63 (%41,24) olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılarak incelendiğinde her bir maddenin sadece bir tek faktörde yüksek değer verdiği görülmüştür. Bu çözümlenmede faktör yük değerleri 30'dan düşük olan (8 madde) maddeler ölçekten çıkartılarak işlem tekrarlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda kalan 47 maddenin faktör analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Kişisel Değerler Envanteri Ölçeği Oluşan Faktörler ve Açıkladıkları Varyans Miktarları

		Özdeğer	Varyansın Yüzdesi	Toplam Yüzde
I.	Faktör	6,40	11,64	11,64
II.	Faktör	5,39	9,81	21,45
III.	Faktör	4,39	7,99	29,45
IV.	Faktör	3,77	6,86	36,31
V.	Faktör	2,71	4,93	41,24

Oluşan beş faktörün açıklanan toplam varyans miktarı %41,24' tür. Faktörlerin açıkladıkları varyans miktarları sırasıyla birinci faktör için %11,64, ikinci faktör için %9,81, üçüncü faktör için %7,99, dördüncü faktör için %6,86 ve beşinci faktör için %4,93 olarak belirlenmiştir.

Ölçek “Disiplin ve Sorumluluk, Güven ve Bağışlama, Dürüstlük ve Paylaşım, Saygı ve Doğruluk, Paylaşım ve Saygı” olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek (1. Beni hiç tanımlamaz, 2. Beni nadiren tanımlar, 3. Beni bazen tanımlar, 4. Beni genellikle tanımlar, 5. Beni her zaman tanımlar) 5’li likert tipte ve 47 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin her bir alt boyutunun güvenirlik değerinin hesaplanmasında kullanılan Cronbach alpha değeri 60 ile 71 arasında değişmektedir. Bu araştırma için hesaplanan Cronbach alpha değeri ise 64 ile 73 arasındadır. Belirlenen faktörlerin madde sayıları ve madde numaraları tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Bireysel Değer Alt Boyutlara İlişkin Bilgiler

Faktörler	Madde Sayısı	Madde Numaraları
Disiplin ve sorumluluk	16 madde	34,40, 45, 2,1 5, 47,39, 9, 18, 17, 30, 1
Güven ve bağışlama	12 madde	43, 14, 28, 36, 41, 21, 33, 46, 8, 6, 10
Dürüstlük ve paylaşım	9 madde	4, 13, 26, 3, 38, 44, 24
Saygı ve doğruluk	6 madde	22, 19, 27, 12, 20, 31
Paylaşım ve saygı	4 madde	37, 7, 42, 5

Her bir faktör içine giren maddeler incelenerek oluşan alt boyutlar isimlendirilmiştir. Bu bağlamda ölçeğin aslının kullanıldığı Roy (2003) çalışmasında ölçeğin analizinde elde edilen faktör grupları ve bu gruplarda yer alan faktör yükleri göz önüne alınmış; bu çalışmada faktör gruplarına verilen isimler mevcut değerler doğrultusunda incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda araştırmada oluşan faktör yüklerinin ölçeğin kullanıldığı ilk çalışmada yer alan faktör gruplarıyla birebir uyuşmadığı görülmüştür. Birim faktör yapımıza giren maddelerin Roy (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada oluşturulmuş olan faktör gruplarında oluşturulan alt boyutlarında yer değiştirdikleri görülmüş ve buna göre maddelerin yer aldığı gruplara göre alt boyutlar tespit edilerek yeniden isimlendirme işlemi yapılmıştır.

Kişisel Değerler Envanter Ölçeğinin iç tutarlık katsayıları analizi sonucunda. Cronbach alpha değerleri $\alpha=.71$ (Güven ve Bağışlama) ile $\alpha=.60$ (Dürüstlük ve Paylaşım) arasında değişmektedir. Guttman değerleri $G=.69$ (Saygı ve Doğruluk ile Paylaşım ve Saygı) ile $G=.61$ (Disiplin ve Sorumluluk) arasında değişmiştir. Öte yandan Spearman Brown değerleri de $S=.84$ (Güven ve Bağışlama, Saygı ve Doğruluk, Paylaşım ve Saygı) ile $S=.83$ (Disiplin ve Sorumluluk, Dürüstlük ve Paylaşım) arasında yer almıştır. Ölçeğin toplamı için alpha değeri $\alpha=.63$; Guttman değeri $G=.65$; Spearman Brown değeri de $S=.84$ olarak hesaplanmıştır.

3. 3. 1. 3. Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlik Ölçeği

Ölçek beden eğitimi öğretmenlerinin genel olarak öğretim sürecindeki, yeterliğine ilişkin algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir (Ünlü ve diğ., 2008a). Ölçek toplam 78 maddeden oluşmaktadır.

Literatür incelendiğinde, öğretmen yeterliği alanında en çok kabul gören ölçeğin Gibson ve Dembo'nun 1984 yılında geliştirdikleri ölçek olduğu söylenebilir. Ancak, bu ölçek öğretmen yeterliğini genel anlamda ölçmektedir (Hazır, 2004). Bazı çalışmalarda, öğretmenlerin değişik öğrenci gruplarında kendilerini daha etkili bulduğu ve yeterliğin derse göre değiştiği bildirilmektedir (Riggs ve Enochs, 1990). Buradan hareketle beden eğitimi derslerini yürütmekte olan beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik düzeylerini tespit etmek amacıyla (Ünlü ve diğ., 2008a) tarafından geliştirilen ve toplam 81 maddeden oluşan "Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlik Ölçeği" bu çalışmada kullanılmıştır.

Araştırmacılar, 81 maddelik deneme formunu 92 beden eğitimi öğretmeninden oluşan bir deneme örneğine uygulayarak, geçerlik, güvenirlik ve madde analizleri yapmışlardır. Toplam 81 maddenin her biri kendi alt boyutu ile tutarlı bir sonuç ortaya koyması nedeniyle tüm maddelere faktör analizi yapılmıştır. "Kaiser Ölçütüne" göre "Eigen Değeri" (öz değer) 1'den büyük olanlar ölçeğe alınmış ve bu şekilde beden eğitimi öğretmenleri yeterlik algısı ölçeğinde 6 faktör bulunmuştur. Bu şekilde ölçek: "Kişisel ve Meslekî Değerler - Meslekî Gelişim, Öğrenciyi Tanıma, Öğrenme ve Öğretme Süreci, Öğrenmeyi, Gelişimi izleme ve Değerlendirme, Okul - Aile ve Toplum İlişkileri, Program ve İçerik Bilgisi" olmak üzere toplam 6 boyuttan oluşmuştur. Bu çalışmada, maddeler için 0,40 katsayısı kesme noktası olarak alınmıştır. "Compenant ve Varimax Faktör Analizleri" sonucu 3 madde 0,40 kesme noktasının altında bir faktör yüküne sahip olmaları nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğe uygulanan "Varimax Rotasyon" sonucunda faktör yükü 0,40'dan büyük ve 6 faktörde toplanan maddeler için ait oldukları alt boyut içerisinde madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır.

Bir ölçüm aracının güvenilirliği; çeşitli yöntemlerle hesaplanmakla birlikte, içlerinde en yaygın olanı içsel tutarlılık (internal consistency) yöntemidir. Araştırmada bu yöntemde hesaplanan "Cronbach Alpha" güvenirlik ölçütü kullanılmıştır. "Cronbach Alpha" değeri, -1 ile 1 arasında değişen bir katsayıdır ve bu sayı 1'e yaklaştıkça ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu düşünülmektedir.

Hesaplanan güvenirlik katsayıları ölçeğin tüm alt boyutları için sırasıyla şöyledir: Kişisel ve Mesleki Gelişim 0.88, Öğrenciyi Tanıma 0.81, Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Yeterlik 0.93, Öğrenmeyi, Gelişimi izleme ve Değerlendirme 0.71, Okul-Aile ve Toplum ilişkileri 0.87, Program ve İçerik Bilgisi 0.65.

Güvenirlikle ilgili çalışmalarda 0.65 ve üstündeki katsayıların yeterli olduğu ileri sürülmektedir (Cronbach, 1990). Bu açıdan bu ölçeğin alt boyutlarından elde edilen güvenilirlik katsayılarının yeterli ve yüksek olduğu söylenebilir. Belirlenen alt boyutlar, madde sayıları ve madde numaraları tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlik Alt boyutlara İlişkin Bilgiler

Alt Boyutlar	Madde Numaraları
Kişisel ve Mesleki Gelişim (11 madde)	19, 62, 64, 65, 66, 69, 72, 76, 77,78, 63
Öğrenciyi Tanıma (6 madde)	47, 48, 49, 50, 51, 52
Öğrenme ve Öğretme Süreci (31Madde)	10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 21, 23, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61
Öğrenmeyi, Gelişimi izleme ve değerlendirme (10 madde)	38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 60
Okul - Aile ve Toplum ilişkileri(7 madde)	67, 68, 70, 71, 73, 74, 75
Program ve içerik Bilgisi (13madde)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 14, 15, 20, 35

3. 3. 1. 4. Mesleki Motivasyon Ölçeği

Motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan ölçek; İnce (2003) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerliliği aynı araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ölçek çalışan motivasyonunu Herzberg'in teorisi kapsamında ele almaktadır. Buna göre motivasyon unsurları işin kendisiyle ilgili olanlar ve iş dışı olanlar olmak üzere iki ana kategoride toplam 10 boyut kapsamında değerlendirilmektedir. Ölçekte yer alan ifadeler 5'li Likert ölçeğindedir. İfadelerin karşısında kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum şeklinde beş katılma derecesi bulunmaktadır. Toplam 35 ifadenin 24'ü olumlu olup kalan 11'i olumsuzdur. Değerlendirmeler olumlu ifadelerde kesinlikle katılıyorum seçeneğine 5, kesinlikle katılmıyorum seçeneğine 1 puan verilerek; olumsuz ifadelerde ise kesinlikle katılmıyorum seçeneğine 5, kesinlikle katılıyorum seçeneğine 1 puan verilerek gerçekleştirilmektedir. Buna göre ölçekten alınan yüksek puan kişinin ilgili unsur itibarıyla motivasyonunun yüksek olduğunu; düşük puan ise tam tersi durumu göstermektedir. Ölçekte yer alan motivasyon unsurları ve içerikleri aşağıda belirtilmiştir:

İşin Kendiyle İlgili Motivasyon Unsurları

1. İşin İçeriği: Çalışanın işini severek yapması; bilgi ve becerilerini kullanma fırsatı bulması; işiyle ilgili yeterli düzeyde sorumluluk sahibi olması
2. İlerleme İmkânları: Çalıştığı kurumda kendisine ilerleme imkânlarının sunulması
3. Gelişme İmkânları: Çalıştığı kurumun çalışanlarına kendilerini geliştirme imkânları sunması

4. Sosyal Statü: Çalıştığı kurumda bulunmaktan gurur duyma; söz konusu kurumu çalışılacak bir yer olarak görme
5. Takdir Edilme: Çalıştığı kurumun işini iyi yapanları takdir etmesi; başarının ödüllendirilmesi

İş Dışı Motivasyon Unsurları

6. Fiziki Çalışma Koşulları: Çalışma ortamının fiziki özelliklerinden duyulan memnuniyet; işyerinin çalışanına iş yapmak için yeterli donanımı sağlaması
7. İş Arkadaşları ile İlişkiler: Çalışma arkadaşları ile uyum içerisinde olma; iş arkadaşları ile ilişkilerden duyulan memnuniyet
8. İş Güvencesi: İşini kaybetmeme konusunda işyerine duyulan güven; işyerinin çalışanın sağlığını korumaya verdiği önem
9. Ücret: Yaptığı işin karşılığını aldığını düşünmesi; başkalarıyla karşılaştığında aldığı ücreti yeterli bulması; piyasa koşullarına göre ücretini tatminkâr bulması
10. Yönetici Davranışı: Yöneticinin çalışanın işinde serbest bırakması; çalışanın iş dışındaki sorunlarıyla ilgilenmesi Motivasyon ölçeğinin "İşin Kendiyle İlgili Motivasyon Unsurları" alt boyutunun güvenilirliği $\alpha=0,896$ ve "İş Dışı Motivasyon Unsurları" alt boyutunun güvenilirliği $\alpha=0,827$ olarak yüksek bulunmuştur. Belirlenen alt boyutların madde numaraları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Mesleki Motivasyon Alt Boyutlarına İlişkin Bilgiler

Alt Boyutlar	Madde Sayıları	
İşin kendisiyle ilgili motivasyon unsurları	İşin içeriği	3
	İlerleme imkânları	3
	Gelişme imkânları	3
	Sosyal statü	4
	Tektir edilme	3
	Genel	16
İş dışı motivasyon unsurları	Fiziki çalışma koşulları	3
	İş arkadaşları ile ilişkiler	5
	İş güvencesi	2
	Ücret	4
	Yönetici davranışı	5
	Genel	19

3. 3. 2. Veri Toplama Süreci

Veri toplamada kullanılan ölçeklerin belirlenen kurumlarda uygulanabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra alınan izin belgeleriyle birlikte okullara gidilerek okul müdürlerine çalışma hakkında gerekli bilgiler verilerek anketlerin uygulanabilirliği ile ilgili görüşmeler yapılmıştır. Kişisel Bilgi Formunun yanında "Bireysel Değerler Ölçeği",

"Mesleki Motivasyon Ölçeği" ve "Mesleki yeterlilik ölçeği" araştırmacı tarafından gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra Beden Eğitimi Öğretmenlerine teslim edilmiştir. Sürekli takip edilerek dağıtılan anketlerin tekrardan araştırmacı tarafından geriye toplanması yaklaşık olarak 3 aylık bir süre içinde tamamlanmıştır.

3. 3. 3. Verilerin Analizi

Anketlerin uygulanması sonucunda elde edilen veriler, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 21.0 paket programında analiz edilmek için bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde istatistikî yöntem olarak aşağıdaki işlemler yapılmıştır.

Tanımlayıcı istatistik teknikleri ile değerışkenlere ilişkin ortalama, standart sapma, frekans ve yüzdelik değerler bulunmuştur. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik ve mesleki motivasyon düzeylerinin bireysel değer özelliklerini ne kadar yordadığını belirlemek üzere Çoklu Regresyon analizi yapılmıştır. Mesleki yeterlilik mesleki motivasyon ve Bireysel Değer alt boyutları arasındaki ilişkilerin incelenmesinde Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır. Mesleki yeterlilik mesleki motivasyon ve Bireysel Değer düzeylerinin cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, okul türü hizmet içi eğitime katılma durumu, okul içinde sportif faaliyet düzenleme durumu, alt yapı değerışkeni, yerleşim yeri durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile incelenmiştir. Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir. Elde edilen bulgular araştırmanın amaç ve alt problemlerine uygun olarak tablolar ve grafikler halinde sunulmuştur.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen problem ve alt problemlere ilişkin elde edilen sonuçlar sırasıyla tablolaştırılmış ve araştırma grubu ile ilgili tanımlayıcı bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel değer, mesleki motivasyon ve mesleki yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiler ve mesleki motivasyon ve mesleki yeterlik düzeylerinin bireysel değerleri yordayıp yordamadığı ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerine ilişkin tanımlayıcı istatistik bulguları Tablo 8'de özetlenmektedir. Tabloda görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin 82 (%21,9)'sinin kadın, 293 (%78,1)'ünün erkek olduğu; 31 (%8,3)'inin 20-24 yaş, 60 (%16,0)'ünün 25-29, 99 (%26,4)'unun 30-34 ve 185 (%49,3)'inin ise 35 yaş ve üzeri olduğu; 65 (%17,3)'inin 1-5 yıl, 114 (%30,4)'ünün 6-10 yıl, 78 (%20,8)'inin, 11-15 yıl ve 118 (%31,5)'inin 16 yıl ve üzeri mesleki deneyiminin olduğu; 31(%8,3)'inin ilköğretim, 185 (%49,3)'inin ortaöğretim, 159 (%42,4)'unun ise Lisede çalıştığı; 31(%8,3)'inin köy kasaba, 198 (%52,8)'inin ilçe, 26 (%6,9)'sının şehir, 120 (%32,0)'sinin büyükşehirde görev yaptığı; 283(%75,5)'ünün hizmet içi eğitime katıldığı 92 (%24,3)'sinin ise hizmet içi eğitim almadığı; 177 (%47,2)'sinin Okul içerisinde sportif faaliyet düzenlediği 146 (%38,9)'sının Okul içerisinde sportif faaliyet düzenlemediği 52 (%13,9)'sinin ise bazen Okul içerisinde sportif faaliyet düzenlediği; 58 (%15,5)'inin yeterli, 175 (%46,7)'inin kısmen, 142 (%37,9)'sinin yetersiz alt yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8. Demografik Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler

DEĞİŞKENLER		n	%
Cinsiyet	Kadın	82	21,9
	Erkek	293	78,1
Mesleki deneyim	1-5	65	17,3
	6-10	114	30,4
	11-15	78	20,8
	16 ve üzeri	118	31,5
	20-24	31	8,3
Yaş	25-29	60	16,0
	30-34	99	26,4
	35 ve üzeri	185	49,3
	İlköğretim	31	8,3
Okul türü	Ortaöğretim	185	49,3
	Lise	159	42,4

Tablo 8'in devamı

DEĞİŞKENLER		n	%
Okulun bulunduğu yerleşim yeri	Köy-kasaba	31	8,3
	İlçe	198	52,8
	Şehir	26	6,9
	Büyükşehir	120	32,0
Hizmet içi eğitime katılma durumu	Evet	283	75,5
	Hayır	92	24,3
Okul içerisinde sportif faaliyet düzenleme durumu	Evet	177	47,2
	Hayır	146	38,9
	Bazen	52	13,9
Alt yapı (spor salonu, okul bahçesi, malzeme vb.) durumu	Yeterli	58	15,5
	Kismen	175	46,7
	Yetersiz	142	37,9

4. 1. Bireysel Değer, Mesleki Motivasyon ve Mesleki Yeterlik Puanlarının Dağılımı

Tablo 9'da bireysel değer, mesleki motivasyon ve mesleki yeterlik ölçeğini oluşturan faktörlerden alınan puanlarla ilgili çarpıklık ve basıklık değerlerine yer verilmiştir.

Değişkenlerin normal dağılım gösterebilmesi için çarpıklık katsayısının $|3.0|$ 'ten; basıklık katsayısının ise $|10.0|$ 'dan küçük olması gerekmektedir (Kline, 2011: 63). Yapılan analiz sonucunda verilerin yukarıda verilen bilgi ışığında normal dağılıma uygun olduğu belirlenmiş, araştırmanın analizleri bu doğrultuda parametrik istatistik tekniklerine uygun olarak yapılmıştır.

4. 2. Bireysel Değer, Mesleki Motivasyon ve Mesleki Yeterlik Alt Boyutları Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular

Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı tekniği uygulanmıştır. Buna ilişkin bulgular Tablo 10'da gösterilmektedir.



Tablo 10. Bireysel Değer, Mesleki Motivasyon ve Mesleki Yeterlik Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
DS	1											
GB	,776(**)	1										
DP	,582(**)	,629(**)	1									
SD	,588(**)	,633(**)	,556(**)	1								
PS	,467(**)	,435(**)	,477(**)	,433(**)	1							
KMG	,390(**)	,327(**)	,131(*)	,177(**)	,113(*)	1						
ÖT	,349(**)	,317(**)	,134(**)	,194(**)	,093	,834(**)	1					
ÖÖS	,378(**)	,307(**)	,136(**)	,191(**)	,011	,095	,076	1				
ÖGİD	,291(**)	,256(**)	,184(**)	,141(**)	,031	,728(**)	,797(**)	,726(**)	1			
OATİ	,312(**)	,296(**)	,148(**)	,155(**)	,072	,832(**)	,649(**)	,649(**)	,611(**)	1		
PIB	,360(**)	,318(**)	,159(**)	,193(**)	,056	,719(**)	,874(**)	,694(**)	,169(**)	,136(**)	1	
İK	,338(**)	,306(**)	,283(**)	,247(**)	,244(**)	,212(**)	,158(**)	,117(*)	,109(*)	,076	,396(**)	1
İDM	,162(**)	,196(**)	,291(**)	,292(**)	,319(**)	,064	,095	,011	,109(*)	,076	,396(**)	,396(**)

** p<0.01, *p<0.05 DS: Disiplin ve Sorumluluk, GB: Güven ve Bağlanma, DP: Dürüstlük ve Paylaşım, SD: Saygı ve Doğruluk, PS: Paylaşma ve Saygı, KMG: Kişisel ve Mesleki Gelişim, ÖT: Öğrenciyi Tanıma, ÖÖS: Öğrenme ve Öğretme Süreci, ÖGİD: Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, OATİ: Okul Aile ve Toplum İlişkileri, PIB: Program ve İçerik Bilgisi, MA: Motivasyon Algısı, İK: İşin Kendisi, İDM: İş Dışı Motivasyon.

Tablo 10'da görüldüğü gibi; bireysel değer algısı ölçeğinin alt boyutu olan disiplin ve sorumluluk ile mesleki yeterlik algısı alt boyutları olan kişisel ve mesleki gelişim ($r=.390$), öğrenciyi tanıma ($r=.349$), öğrenme ve öğretme süreci ($r=.378$), öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme ($r=.291$), okul, aile ve toplum ilişkileri ($r=.312$) ile program ve içerik bilgisi ($r=.360$) boyutları arasında olumlu yönde anlamlı korelasyon olduğu; bir diğer değişken olan motivasyonun alt boyutu olan işin kendisi ($r=.338$) ve iş dışı motivasyonla ($r=.162$) da olumlu yönde anlamlı korelasyon olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla katılımcıların disiplin ve sorumluluk algıları arttıkça mesleki yeterlik algılarının tüm boyutlarda arttığı, motivasyonlarının da yükseldiği belirlenmiştir.

Bireysel değer algısı ölçeğinin alt boyutu olan güven ve bağlanma ile mesleki yeterlik algısı alt boyutları olan kişisel ve mesleki gelişim ($r=.327$), öğrenciyi tanıma ($r=.317$), öğrenme ve öğretme süreci ($r=.307$), öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme ($r=.256$), okul, aile ve toplum ilişkileri ($r=.296$) ile program ve içerik bilgisi ($r=.318$) boyutları arasında olumlu yönde anlamlı korelasyon olduğu; bir diğer değişken olan motivasyonun alt boyutu olan işin kendisi ($r=.306$) ve iş dışı motivasyonla ($r=.196$) da olumlu yönde anlamlı korelasyon olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla katılımcıların güven ve bağlanma algıları arttıkça mesleki yeterlik algılarının tüm boyutlarda arttığı, motivasyonlarının da yükseldiği belirlenmiştir.

Bireysel değer algısı ölçeğinin alt boyutu olan dürüstlük ve paylaşım ile mesleki yeterlik algısı alt boyutları olan kişisel ve mesleki gelişim ($r=.131$), öğrenciyi tanıma ($r=.134$), öğrenme ve öğretme süreci ($r=.136$), öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme ($r=.184$), okul, aile ve toplum ilişkileri ($r=.148$) ile program ve içerik bilgisi ($r=.159$) boyutları arasında olumlu yönde anlamlı korelasyon olduğu; bir diğer değişken olan motivasyonun alt boyutu olan işin kendisi ($r=.283$) ve iş dışı motivasyonla ($r=.291$) da olumlu yönde anlamlı korelasyon olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla katılımcıların dürüstlük ve paylaşım algıları arttıkça mesleki yeterlik algılarının tüm boyutlarda arttığı, motivasyonlarının da yükseldiği belirlenmiştir.

Bireysel değer algısı ölçeğinin alt boyutu olan saygı ve doğruluk ile mesleki yeterlik algısı alt boyutları olan kişisel ve mesleki gelişim ($r=.177$), öğrenciyi tanıma ($r=.194$), öğrenme ve öğretme süreci ($r=.191$), öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme ($r=.141$), okul, aile ve toplum ilişkileri ($r=.155$) ile program ve içerik bilgisi ($r=.193$) boyutları arasında olumlu yönde anlamlı korelasyon olduğu; bir diğer değişken olan motivasyonun alt boyutu olan işin kendisi ($r=.247$) ve iş dışı motivasyonla ($r=.292$) da olumlu yönde anlamlı korelasyon olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla katılımcıların saygı ve doğruluk algıları arttıkça mesleki yeterlik algılarının tüm boyutlarda arttığı, motivasyonlarının da yükseldiği belirlenmiştir.

Bireysel değer algısı ölçeğinin son alt boyutu olan paylaşım ve saygı ile mesleki yeterlik algısı alt boyutları olan kişisel ve mesleki gelişim ($r=.113$) boyutu arasında olumlu yönde anlamlı korelasyon olduğu; bir diğer değişken olan motivasyonun alt boyutu olan işin kendisi ($r=.244$) ve iş dışı motivasyonla ($r=.319$) da olumlu yönde anlamlı korelasyon olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla katılımcıların paylaşım ve saygı algıları arttıkça mesleki yeterlik algılarının kişisel ve mesleki gelişim boyutunda arttığı, motivasyonlarının da yükseldiği belirlenmiştir.

4. 3. Bireysel Değer, Mesleki Motivasyon ve Mesleki Yeterlik Yordaması ile ilgili Bulgular

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan Bireysel Değer, Mesleki Motivasyon ve Mesleki Yeterliliğinin yordanmasına ilişkin bulguların elde edilmesinde hiyerarşik regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin veriler Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Bireysel Değer, Mesleki Motivasyon ve Mesleki Yeterlik ile İlgili Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Değişkenler	B	SE	β	t
(Constant)	54,419	12,282		4,431*
Öğretmen yeterlik algısı	,687	,112	,284	6,114*
Motivasyon	,756	,108	,325	6,993*

* $p<0.01$, $R^2=.210$, Adjusted $R^2=.205$

Tablo 11'de görüldüğü gibi, yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda; öğretmen yeterlik algısı ($\beta=.284$, $p<0.01$) ve motivasyon ($\beta=.325$, $p<0.01$) katılımcıların bireysel değer algılarını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Kurulan modelin açıkladığı varyans ise % 20.5 olarak belirlenmiştir.

4. 4. Bireysel Değerler ile Cinsiyet Değişkeni Farklılıklara İlişkin Bulgular

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan bireysel değerlerine ilişkin cinsiyet farklılıklarına dayalı bulgular bağımsız t testi ile incelenmiştir. Bağımsız t testi sonuçları Tablo 12'de özetlenmektedir.

Tablo 12. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine göre Bireysel Değer Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

Değişkenler	Faktör	N	Ortalama	Ss	t	P
Disiplin ve Sorumluluk	Kadın	82	47,0976	4,53684	2,579	,010*
	Erkek	293	44,9625	7,09924		
Güven ve Bağışlama	Kadın	82	40,8659	5,16580	,772	,441
	Erkek	293	40,2765	6,35066		
Dürüstlük ve Paylaşım	Kadın	82	23,1585	2,81297	-,386	,699
	Erkek	293	23,3242	3,58469		
Saygı ve Doğruluk	Kadın	82	21,2317	2,98266	1,403	,161
	Erkek	293	20,6826	3,17281		
Paylaşım ve Saygı	Kadın	82	12,7317	2,62490	-1,286	,199
	Erkek	293	13,1365	2,49008		

*p<0.05

Tablo 12' de görüldüğü gibi, katılımcıların bireysel değer algısı alt boyutlarından olan disiplin ve sorumluluk ile cinsiyet değişkeni arasındaki t testi sonucuna göre $t= 2,579$ $p<.05$ düzeyinde anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Bu farkın hangi grubun lehine olduğunu tespit etmek için grupların puan ortalamalarına bakıldığında [erkek ($X= 44,9625$) [kadın ($47,0976$)] kadınların puanlarının erkeklerin puanlarından yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

4. 5. Mesleki Yeterlik ile Cinsiyet, Mesleki Deneyim, Yaş, Okul Türü, Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri, Fiziki Alt Yapı, Değişkenleri Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Bağımsız t testi sonucunda elde edilen bulguların özetlendiği Tablo 13' de görüldüğü gibi, beden eğitimi öğretmen yeterliği alt boyutlarının tümü olan kişisel ve mesleki gelişim ($t=2,445$, $p<0.05$), öğrenciyi tanıma ($t=3,703$, $p<0.05$), öğrenme ve öğretme süreci ($t=3,103$, $p<0.05$), öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme ($t=2,415$, $p<0.05$), okul aile ve toplum ilişkileri ($t=2,172$, $p<0.05$ ve program ve içerik bilgisi ($t=2,135$, $p<0.05$) ile cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıklar vardır.

Tablo 13. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine göre Mesleki Yeteliği Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

Değişkenler	Faktör	N	Ortalama	Ss	t	P
Kişisel ve Mesleki Gelişim	Kadın	82	43,6098	6,63280	2,445	,015*
	Erkek	293	41,0273	8,89470		
Öğrenciyi Tanıma	Kadın	82	123,4756	16,26192	3,703	,000*
	Erkek	293	114,4110	20,41921		

Tablo 13'ün devamı

Değişkenler	Faktör	N	Ortalama	Ss	t	P
Öğrenme ve Öğretme Süreci	Kadın	82	120,1134	15,2112	3,103	,000*
	Erkek	293	115,2234	21,4332		
Öğrenmeyi, Gelişimi izleme ve Değerlendirme	Kadın	82	38,5122	6,00667	2,415	,016*
	Erkek	293	36,6075	7,27537		
Okul - Aile ve Toplum ilişkileri	Kadın	82	27,1829	4,28932	2,172	,030*
	Erkek	293	25,7713	5,53683		
Program ve İçerik Bilgisi	Kadın	82	53,0976	7,34613	2,135	,033*
	Erkek	293	49,9760	9,17168		

*p<0.05

Buna göre Kişisel ve Mesleki Gelişim alt boyutunda kadın katılımcıların (X=43,6098) beden eğitimi öğretmeni yeterliklerinin erkek katılımcılardan (X=41,0273) anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrenciyi Tanıma alt boyutunda kadın katılımcıların (X=123,4756) beden eğitimi öğretmeni yeterliklerinin erkek katılımcılardan (X=114,4110) anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrenme ve Öğretme Süreci alt boyutunda kadın katılımcıların (X=120,1134) beden eğitimi öğretmeni yeterliklerinin erkek katılımcılardan (X=115,2234) anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrenmeyi, Gelişimi izleme ve Değerlendirme alt boyutunda kadın katılımcıların (X=38,5122) beden eğitimi öğretmeni yeterliklerinin erkek katılımcılardan (X=36,6075) anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Okul - Aile ve Toplum ilişkileri alt boyutunda kadın katılımcıların (X=27,1829) beden eğitimi öğretmeni yeterliklerinin erkek katılımcılardan (X=25,7713) anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Program ve içerik Bilgisi alt boyutunda kadın katılımcıların (X=53,0976) beden eğitimi öğretmeni yeterliklerinin erkek katılımcılardan (X=49,9760) anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 14. Katılımcıların Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Mesleki Yeteliğine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

Değişken	VARYANS KAYNAĞI	Kt	Sd	KO	F	P
Kişisel ve Mesleki Gelişim	Gruplar arası	250,906	3	83,635	1,556	,026*
	Gruplar içi	26841,670	371	72,350		
	Toplam	27092,576	374			

Tablo 14'ün devamı

Değişken	VARYANS KAYNAĞI	Kt	Sd	KO	F	P
Öğrenciyi Tanıma	Gruplar arası	644,006	3	214,669	,539	,656
	Gruplar içi	147367,633	370	398,291		
	Toplam	148011,639	373			
Öğrenme ve Öğretme Süreci	Gruplar arası	683,568	3	227,856	,564	,639
	Gruplar içi	149479,889	370	404,000		
	Toplam	150163,457	373			
Öğrenmeyi, Gelişimi izleme ve Değerlendirme	Gruplar arası	76,070	3	25,357	,508	,677
	Gruplar içi	18534,714	371	49,959		
	Toplam	18610,784	374			
Okul - Aile ve Toplum İlişkileri	Gruplar arası	31,404	3	10,468	,369	,776
	Gruplar içi	10538,196	371	28,405		
	Toplam	10569,600	374			
Program ve İçerik Bilgisi	Gruplar arası	259,756	3	86,585	1,597	,050*
	Gruplar içi	29214,118	370	78,957		
	Toplam	29473,874	373			

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen bulguların özetlendiği Tablo 14' de görüldüğü gibi, katılımcıların beden eğitimi öğretmeni olma yeterlikleri ile mesleki deneyimleri arasında kişisel ve mesleki gelişim ($F=1,156$, $p<0.05$) ile program ve içerik bilgisi ($F=1,597$, $p<0.05$) boyutlarında anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir.

Ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey Post Hoch istatistiği gerçekleştirilmiştir. Buna göre Kişisel ve Mesleki Gelişim boyutunda mesleki deneyimi 11-15 yıl olanların puanlarının ($X= 3,47692$) mesleki deneyimi 1-5 yıl olanların puanlarından ($X= ,14189$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Benzer şekilde Program ve içerik Bilgisi boyutunda mesleki deneyimi 11-15 yıl olanların puanlarının ($X= 2,98974$) mesleki deneyimi 1-5 yıl olanların puanlarından ($X= ,40351$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Bu sonuçtan yola çıkılarak şu ifade edilebilir ki; katılımcıların mesleki kıdemleri arttıkça beden eğitimi öğretmeni olma yeterliklerine ilişkin algıları da olumlu yönde gelişmektedir.

Tablo 15. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Mesleki Yeteliğine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

Değişkenler	VARYANS KAYNAĞI	Kt	Sd	KO	F	P
Kişisel ve Mesleki Gelişim	Gruplar arası	61,145	3	20,382	1,580	,040*
	Gruplar içi	27031,431	371	72,861		
	Toplam	27092,576	374			
Öğrenciyi Tanıma	Gruplar arası	548,001	3	182,667	,458	,112
	Gruplar içi	147463,638	370	398,550		
	Toplam	148011,639	373			
Öğrenme ve Öğretme Süreci	Gruplar arası	557,815	3	185,938	,460	,710
	Gruplar içi	149605,642	370	404,340		
	Toplam	150163,457	373			
Öğrenmeyi, Gelişimi izleme ve Değerlendirme	Gruplar arası	18,181	3	6,060	,121	,948
	Gruplar içi	18592,603	371	50,115		
	Toplam	18610,784	374			
Okul - Aile ve Toplum İlişkileri	Gruplar arası	1,501	3	,500	,018	,997
	Gruplar içi	10568,099	371	28,485		
	Toplam	10569,600	374			
Program ve İçerik Bilgisi	Gruplar arası	159,736	3	53,245	1,672	,031*
	Gruplar içi	29314,139	370	79,227		
	Toplam	29473,874	373			

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen bulguların özetlendiği Tablo 15' de görüldüğü gibi, katılımcıların beden eğitimi öğretmeni olma yeterlikleri ile yaş değişkeni arasında kişisel ve mesleki gelişim ($F=1,580$, $p<0.05$) ile program ve içerik bilgisi ($F=1,672$, $p<0.05$) boyutlarında anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir.

Ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey Post Hoch istatistiği gerçekleştirilmiştir. Buna göre Kişisel ve Mesleki Gelişim boyutunda yaşı 30-34 olanların puanlarının ($X=4,44772$) yaşı 20-24 olanların puanlarından ($X=2,24687$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Benzer şekilde Program ve içerik Bilgisi boyutunda mesleki deneyimi yaşı 30-34 olanların puanlarının ($X=3,50108$) yaşı 20-24 olanların puanlarından ($X=2,51313$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Bu sonuçtan yola çıkılarak şu ifade edilebilir ki; tıpkı mesleki kıdemde olduğu gibi, katılımcıların yaşları arttıkça beden eğitimi öğretmeni olma yeterliklerine ilişkin algıları da olumlu yönde gelişmektedir.

Tablo 16. Katılımcıların Okul Türü Değişkenine Göre Mesleki Yeteliğine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

Değişkenler	VARYANS KAYNAĞI	Kt	Sd	KO	F	P
Kişisel ve Mesleki Gelişim	Gruplar arası	549,265	2	274,632	3,849	,022*
	Gruplar içi	26543,311	372	71,353		
	Toplam	27092,576	374			
Öğrenciyi Tanıma	Gruplar arası	2441,416	2	1220,708	3,111	,046*
	Gruplar içi	145570,224	371	392,373		
	Toplam	148011,639	373			
Öğrenme ve Öğretme Süreci	Gruplar arası	2617,382	2	1308,691	3,291	,038*
	Gruplar içi	147546,076	371	397,698		
	Toplam	150163,457	373			
Öğrenmeyi, Gelişimi izleme ve Değerlendirme	Gruplar arası	162,185	2	81,092	1,635	,196
	Gruplar içi	18448,599	372	49,593		
	Toplam	18610,784	374			
Okul - Aile ve Toplum İlişkileri	Gruplar arası	162,123	2	81,062	2,897	,056
	Gruplar içi	10407,477	372	27,977		
	Toplam	10569,600	374			
Program ve İçerik Bilgisi	Gruplar arası	654,538	2	327,269	4,213	,016*
	Gruplar içi	28819,336	371	77,680		
	Toplam	29473,874	373			

*p<0.05

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen bulguların özetlendiği Tablo 16' da görüldüğü gibi, katılımcıların beden eğitimi öğretmeni olma yeterlikleri ile okul türü değişkeni arasında kişisel ve mesleki gelişim ($F=3,849$, $p<0.05$), öğrenciyi tanıma ($F=3,111$, $p<0.05$), Öğrenme ve öğretme süreci ($F=3,291$, $p<0.05$) ve program ve içerik bilgisi ($F=4,213$, $p<0.05$) boyutlarında anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir.

Ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey Post Hoch istatistiği gerçekleştirilmiştir. Buna göre Kişisel ve Mesleki Gelişim boyutunda lise türünde çalışanların ($X= 4,53459$) puanlarının ilköğretim düzeyinde çalışanlardan ($X= 1,15081$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrenciyi tanıma alt boyutunda yine lise türünde çalışanların ($X= 9,61818$) puanlarının ilköğretim düzeyinde çalışanlardan ($X= 2,23581$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrenme ve öğretme süreci alt boyutunda ise önceki bulgulara paralel olarak lise türünde çalışanların ($X= 7,66287$) puanlarının ilköğretim düzeyinde çalışanlardan ($X= 1,08632$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Son olarak program ve içerik bilgisi boyutunda da lise türünde çalışanların ($X=3,42830$) puanlarının ortaokul düzeyinde çalışanlardan ($X= 1,44206$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgulardan hareketle lise türünde çalışan öğretmenlerin yeterlik algıları ilköğretim türünde çalışan öğretmenlerden yüksek olduğu ifade edilebilir.

Tablo 17. Katılımcıların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Mesleki Yeteliğine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

Değişkenler	VARYANS KAYNAĞI	Kt	Sd	KO	F	P
Kişisel ve Mesleki Gelişim	Gruplar arası	1035,063	3	345,021	4,912	,002*
	Gruplar içi	26057,513	371	70,236		
	Toplam	27092,576	374			
Öğrenciyi Tanıma	Gruplar arası	3461,268	3	1153,756	2,953	,033*
	Gruplar içi	144550,371	370	390,677		
	Toplam	148011,639	373			
Öğrenme ve Öğretme Süreci	Gruplar arası	3533,062	3	1177,687	2,972	,032*
	Gruplar içi	146630,395	370	396,298		
	Toplam	150163,457	373			
Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	Gruplar arası	170,509	3	56,836	1,143	,331
	Gruplar içi	18440,275	371	49,704		
	Toplam	18610,784	374			
Okul - Aile ve Toplum İlişkileri	Gruplar arası	227,683	3	75,894	2,723	,044*
	Gruplar içi	10341,917	371	27,876		
	Toplam	10569,600	374			
Program ve İçerik Bilgisi	Gruplar arası	679,285	3	226,428	2,910	,034*
	Gruplar içi	28794,589	370	77,823		
	Toplam	29473,874	373			

* $p<0.05$

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen bulguların özetlendiği Tablo 17' de görüldüğü gibi, katılımcıların beden eğitimi öğretmeni olma yeterlikleri ile okulun bulunduğu yerleşim yeri arasında kişisel ve mesleki gelişim ($F=4,912$, $p<0.05$), öğrenciyi tanıma ($F= 2,953$, $p<0.05$), Öğrenme ve öğretme süreci ($F=2,972$, $p<0.05$), Okul- aile ve toplum ($F=2,723$, $p<0.05$) ve program ve içerik bilgisi ($F=2,91$, $p<0.05$) boyutlarında anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir.

Ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey Post Hoch istatistiği gerçekleştirilmiştir. Buna göre kişisel ve mesleki gelişim boyutunda büyükşehirlerde çalışan öğretmenlerin yeterlik algıları puanları ($X= 5,60968$) köy-kasabada çalışan öğretmenlerin yeterlik algılarından ($X= 1,79899$) anlamlı düzeyde yüksektir. Buradaki anlamlılık diğer anlamlı alt boyutlar içinde geçerlidir.

Yani Öğrenciyi Tanıma boyutu dikkate alındığında büyükşehirlerde çalışan öğretmenlerin yeterlik algıları puanları ($X= 11,89454$) köy-kasabada çalışan öğretmenlerin yeterlik algılarından ($X= 3,41214$) anlamlı düzeyde yüksektir.

Öğrenme ve Öğretme Süreci boyutu dikkate alındığında büyükşehirlerde çalışan öğretmenlerin yeterlik algıları puanları ($X= 11,91439$) köy-kasabada çalışan öğretmenlerin yeterlik algılarından ($X= 3,19309$) anlamlı düzeyde yüksektir.

Okul-Aile ve Toplum ilişkileri boyutu dikkate alındığında büyükşehirlerde çalışan öğretmenlerin yeterlik algıları puanları ($X= 2,41156$) köy-kasabada çalışan öğretmenlerin yeterlik algılarından ($X= ,60429$) anlamlı düzeyde yüksektir.

Program ve içerik Bilgisi boyutu dikkate alındığında büyükşehirlerde çalışan öğretmenlerin yeterlik algıları puanları ($X= 4,87097$) köy-kasabada çalışan öğretmenlerin yeterlik algılarından ($X= 1,76650$) anlamlı düzeyde yüksektir.

Bu bulgulardan hareketle şu ifade edilebilir ki; köy ve kasaba da çalışan öğretmenler kendilerini öğretmen yeterliliği açısından daha düşük düzeyde algılamaktadırlar.

Tablo 18. Katılımcıların Okulun Fiziki Alt Yapı Değişkenine Göre Mesleki Yeteliğine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

Değişkenler	VARYANS KAYNAĞI	Kt	Sd	KO	F	P
Kişisel ve Mesleki Gelişim	Gruplar arası	478,327	2	239,163	3,343	,036*
	Gruplar içi	26614,249	372	71,544		
	Toplam	27092,576	374			
Öğrenciyi Tanıma	Gruplar arası	2457,982	2	1228,991	3,133	,045*
	Gruplar içi	145553,658	371	392,328		
	Toplam	148011,639	373			
Öğrenme ve Öğretme Süreci	Gruplar arası	2573,765	2	1286,883	3,235	,040*
	Gruplar içi	147589,692	371	397,816		
	Toplam	150163,457	373			
Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	Gruplar arası	213,322	2	106,661	2,157	,117
	Gruplar içi	18397,462	372	49,456		
	Toplam	18610,784	374			
Okul - Aile ve Toplum İlişkileri	Gruplar arası	298,823	2	149,412	5,412	,005*
	Gruplar içi	10270,777	372	27,610		
	Toplam	10569,600	374			
Program ve İçerik Bilgisi	Gruplar arası	181,920	2	90,960	1,152	,317
	Gruplar içi	29291,954	371	78,954		
	Toplam	29473,874	373			

* $p<0.05$

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen bulguların özetlendiği Tablo 18' de görüldüğü gibi, katılımcıların beden eğitimi öğretmeni olma yeterlikleri ile alt

yapı değişkeni arasında kişisel ve mesleki gelişim ($F=3,343$, $p<0.05$), öğrenciyi tanıma ($F= 3.133$, $p<0.05$), Öğrenme ve öğretme süreci ($F=3,235$, $p<0.05$), ve Okul- aile ve toplum ($F=5.412$, $p<0.05$) boyutlarında anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir.

Ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey Post Hoch istatistiği gerçekleştirilmiştir. Buna göre kişisel ve mesleki gelişim boyutunda altyapı yetersiz diyenlerin puanları ($X= 2,41095$) kısmen yeterli diyenlerin puanlarından ($X= ,65104$) anlamlı düzeyde yüksektir.

Öğrenciyi tanıma boyutunda alt yapı kısmen yeterli diyenlerin puanları ($X= 5,51489$) alt yapı yetersiz diyenlerin puanlarından ($X= 1,80862$) anlamlı düzeyde yüksektir.

Öğrenme ve öğretme süreci boyutunda alt yapı kısmen yeterli diyenlerin puanları ($X= 5,64101$) alt yapı yetersiz diyenlerin puanlarından ($X= 1,83309$) anlamlı düzeyde yüksektir.

Son olarak Okul- aile ve toplum boyutunda alt yapı kısmen yeterli diyenlerin puanları ($X= 1,95030$) alt yapı yetersiz diyenlerin puanlarından ($X= ,96163$) anlamlı düzeyde yüksektir.

4. 6. Mesleki Motivasyon ile Cinsiyet, Mesleki Deneyim, Yaş, Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumu, Okul İçinde Sportif Faaliyet Düzenleme, Fiziki Alt Yapı Değişkenleri Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan mesleki motivasyona ilişkin cinsiyet farklılıklarına dayalı bulgular bağımsız t testi ile incelenmiştir. Bağımsız t testi sonuçları Tablo 19'da özetlenmektedir.

Tablo 19. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Mesleki Motivasyon Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

Değişken	Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	t	P
İşin Kendisiyle İlgili Motivasyon Unsurları	İşin İçeriği	Kadın	82	9,8049	1,84216	,978	,329
		Erkek	293	9,5802	1,83699		
	İlerleme İmkânları	Kadın	82	8,4390	1,48322	-1,730	,084
		Erkek	293	8,8055	1,74967		
	Gelişme İmkânları	Kadın	82	8,7683	2,03851	-,887	,376
		Erkek	293	9,0034	2,14460		
	Sosyal Statü	Kadın	82	12,6707	2,58703	-1,709	,088
		Erkek	293	13,1809	2,33160		
	Takdir Edilme	Kadın	82	8,7439	1,55405	-1,001	,318
		Erkek	293	8,9556	1,73049		

Tablo 19'un devamı

Değişken	Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	t	P
İş Dışı Motivasyon Unsurları	Fiziki Çalışma Koşulları	Kadın	82	9,4268	2,66217	-,297	,766
		Erkek	293	9,5188	2,41935		
	İş Arkadaşları İle İlişkiler	Kadın	82	16,7439	2,66116	-,092	,927
		Erkek	293	16,7713	2,29776		
	İş Güvencesi	Kadın	82	4,5488	1,71524	-2,207	,028*
		Erkek	293	5,0341	1,77276		
	Ücret	Kadın	82	11,8537	2,22845	-,394	,694
		Erkek	293	11,9693	2,38196		
	Yönetici Davranışı	Kadın	82	14,5976	2,07787	,581	,561
		Erkek	293	14,4369	2,24835		

*p<0.05

Tablo 19'da görüldüğü gibi, motivasyon değişkeni alt boyutlarından iş güvencesi ile katılımcıların cinsiyetleri arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir (t=-2,207, p<0.05). Buna göre erkeklerin iş güvencesi puanlarının (X=5,0341) kadınlardan (X=4,5488) anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 20. Katılımcıların Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Mesleki Motivasyon İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

Değişken	Alt Boyutlar	VARYANS KAYNAĞI	Kt	Sd	KO	F	P
İşin Kendisiyle İlgili Motivasyon Unsurları	İşin İçeriği	Gruplar arası	3,758	3	1,253	,369	,775
		Gruplar içi	1259,719	371	3,395		
		Toplam	1263,477	374			
	İlerleme İmkânları	Gruplar arası	12,921	3	4,307	1,497	,215
		Gruplar içi	1067,788	371	2,878		
		Toplam	1080,709	374			
	Gelişme İmkânları	Gruplar arası	4,118	3	1,373	,303	,823
		Gruplar içi	1679,018	371	4,526		
		Toplam	1683,136	374			
	Sosyal Statü	Gruplar arası	2,657	3	,886	,153	,928
		Gruplar içi	2143,540	371	5,778		
		Toplam	2146,197	374			
	Takdir Edilme	Gruplar arası	1,467	3	,489	,169	,917
		Gruplar içi	1071,450	371	2,888		
		Toplam	1072,917	374			

Tablo 20'nin devamı

Değişken	Alt Boyutlar	VARYANS KAYNAĞI	Kt	Sd	KO	F	P
İş Dışı Motivasyon Unsurları	Fiziki Çalışma Koşulları	Gruplar arası	1,484	3	,495	,080	,971
		Gruplar içi	2282,266	371	6,152		
		Toplam	2283,749	374			
	İş Arkadaşları İle İlişkiler	Gruplar arası	8,646	3	2,882	,508	,677
		Gruplar içi	2106,703	371	5,678		
		Toplam	2115,349	374			
	İş Güvencesi	Gruplar arası	4,406	3	1,469	,467	,705
		Gruplar içi	1166,650	371	3,145		
		Toplam	1171,056	374			
Ücret	Gruplar arası	5,672	3	1,891	,341	,795	
	Gruplar içi	2054,152	371	5,537			
	Toplam	2059,824	374				
Yönetici Davranışı	Gruplar arası	45,948	3	15,316	3,190	,024*	
	Gruplar içi	1781,508	371	4,802			
	Toplam	1827,456	374				

*p<0.05

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen bulguların özetlendiği Tablo 20' de görüldüğü gibi, motivasyon değişkeninin alt boyutlarından yönetici davranışı ile katılımcıların mesleki deneyimleri arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir (F=3,190, p<0.05). Ortaya çıkan anlamlılığın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey Post Hoch istatistiği yapılmıştır.

Buna göre çalışma yılı 11-15 yıl olan katılımcıların yönetici davranışı puanları (X= 1,00769) çalışma yılı 1-5 yıl alanların puanlarından (X= ,66623) anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 21. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Mesleki Motivasyon Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

Değişken	Alt Boyutlar	VARYANS KAYNAĞI	Kt	Sd	KO	F	P
İşin Kendisiyle İlgili Motivasyon Unsurları	İşin İçeriği	Gruplar arası	1,682	3	,561	,165	,920
		Gruplar içi	1261,796	371	3,401		
		Toplam	1263,477	374			
	İlerleme İmkânları	Gruplar arası	7,377	3	2,459	,850	,467
		Gruplar içi	1073,332	371	2,893		
		Toplam	1080,709	374			
	Gelişme İmkânları	Gruplar arası	9,627	3	3,209	,711	,546
		Gruplar içi	1673,509	371	4,511		
		Toplam	1683,136	374			

Tablo 21'in devamı

Değişken	Alt Boyutlar	VARYANS KAYNAĞI	Kt	Sd	KO	F	P
İşin Kendisiyle İlgili Motivasyon Unsurları	Sosyal Statü	Gruplar arası	13,745	3	4,582	,797	,496
		Gruplar içi	2132,452	371	5,748		
		Toplam	2146,197	374			
	Takdir Edilme	Gruplar arası	6,434	3	2,145	,746	,525
		Gruplar içi	1066,483	371	2,875		
		Toplam	1072,917	374			
İş Dışı Motivasyon Unsurları	Fiziki Çalışma Koşulları	Gruplar arası	51,129	3	17,043	2,832	,038*
		Gruplar içi	2232,620	371	6,018		
		Toplam	2283,749	374			
	İş Arkadaşları İle İlişkiler	Gruplar arası	5,556	3	1,852	,326	,807
		Gruplar içi	2109,793	371	5,687		
		Toplam	2115,349	374			
	İş Güvencesi	Gruplar arası	10,410	3	3,470	1,109	,345
		Gruplar içi	1160,646	371	3,128		
		Toplam	1171,056	374			
	Ücret	Gruplar arası	5,303	3	1,768	,319	,811
		Gruplar içi	2054,521	371	5,538		
		Toplam	2059,824	374			
Yönetici Davranışı	Gruplar arası	46,778	3	15,593	3,249	,022*	
	Gruplar içi	1780,678	371	4,800			
	Toplam	1827,456	374				

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen bulguların özetlendiği Tablo 21'de görüldüğü gibi, motivasyon değişkeninin alt boyutları olan fiziki çalışma koşulları ($F=2.832$, $p<0.05$) ve yönetici davranışı ($F=3.249$, $p<0.05$) ile katılımcıların yaşları arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Ortaya çıkan anlamlılığın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey Post Hoch istatistiği yapılmıştır.

Buna göre fiziki çalışma koşulları boyutunda 20-24 yaşındaki katılımcıların puanları ($X= 1,46334$) 30-34 yaş arasındaki ($X= 1,18570$) katılımcıların puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Bunun yanında, yönetici davranışı boyutunda 35 ve üzeri yaşındaki katılımcıların puanları ($X= 1,28335$) 20-24 yaş arasındaki ($X= ,43604$) katılımcıların puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 22. Katılımcıların Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumu Değişkenine göre Mesleki Motivasyon Alt Boyutlarına ilişkin T Testi Sonuçları

Değişken	Alt Boyutlar	Cevap	N	Ortalama	Ss	t	P
İşin Kendisiyle İlgili Motivasyon Unsurları	İşin İçeriği	Evet	283	9,6784	1,80399	,979	.328
		Hayır	92	9,4615	1,94541		
	İlerleme İmkânları	Evet	283	8,8198	1,72776	1,914	,056
		Hayır	92	8,4286	1,59264		
	Gelişme İmkânları	Evet	283	8,8869	2,12080	-1,000	,318
		Hayır	92	9,1429	2,13214		
	Sosyal Statü	Evet	283	13,0954	2,34477	,444	,657
		Hayır	92	12,9670	2,56234		
	Takdir Edilme	Evet	283	8,8304	1,68416	-1,586	,114
		Hayır	92	9,1538	1,71868		
İş Dışı Motivasyon Unsurları	Fiziki Çalışma Koşulları	Evet	283	9,4346	2,38162	-,938	,349
		Hayır	92	9,7143	2,74180		
	İş Arkadaşları İle İlişkiler	Evet	283	16,7420	2,33397	-,286	,775
		Hayır	92	16,8242	2,53243		
	İş Güvencesi	Evet	283	4,9081	1,74999	-,482	,630
		Hayır	92	5,0110	1,83481		
	Ücret	Evet	283	11,9046	2,29432	-,647	,518
		Hayır	92	12,0879	2,51506		
	Yönetici Davranışı	Evet	283	14,3216	2,12695	-2,486	,013*
		Hayır	92	14,9780	2,38037		

*p<0.05

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen bulguların özetlendiği Tablo 22'de görüldüğü gibi, motivasyon değişkeninin alt boyutlarından yönetici davranışı ile katılımcıların hizmet içi eğitime katılma durumu arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir (F=-2.486, p<0.05). Buna göre hizmet içi eğitim almayanların motivasyon puanları (X=14,9780) alanlardan (X=14,3216) anlamlı düzeyde yüksek olarak belirlenmiştir.

Tablo 23. Katılımcıların Okul İçinde Sportif Faaliyet Düzenleme Değişkenine Göre Mesleki Motivasyon Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

Değişken	Alt Boyutlar	VARYANS KAYNAĞI	Kt	Sd	KO	F	P
İşin Kendisiyle İlgili Motivasyon Unsurları	İşin İçeriği	Gruplar arası	22,410	2	11,205	3,359	,036*
		Gruplar içi	1241,067	372	3,336		
		Toplam	1263,477	374			
	İlerleme İmkânları	Gruplar arası	1,236	2	,618	,213	,808
		Gruplar içi	1079,474	372	2,902		
		Toplam	1080,709	374			

Tablo 23'ün devamı

Değişken	Alt Boyutlar	VARYANS KAYNAĞI	Kt	Sd	KO	F	P
İşin Kendisiyle İlgili Motivasyon Unsurları	Gelişme İmkânları	Gruplar arası	6,974	2	3,487		
		Gruplar içi	1676,162	372	4,506	,774	,462
		Toplam	1683,136	374			
	Sosyal Statü	Gruplar arası	1,443	2	,722		
		Gruplar içi	2144,754	372	5,765	,125	,882
		Toplam	2146,197	374			
	Takdir Edilme	Gruplar arası	6,247	2	3,123		
		Gruplar içi	1066,670	372	2,867	1,089	,338
		Toplam	1072,917	374			
İş Dışı Motivasyon Unsurları	Fiziki Çalışma Koşulları	Gruplar arası	49,843	2	24,922		
		Gruplar içi	2233,906	372	6,005	4,150	,016
		Toplam	2283,749	374			
	İş Arkadaşları İle İlişkiler	Gruplar arası	13,584	2	6,792		
		Gruplar içi	2101,766	372	5,650	1,202	,302
		Toplam	2115,349	374			
	İş Güvencesi	Gruplar arası	3,760	2	1,880		
		Gruplar içi	1167,296	372	3,138	,599	,550
		Toplam	1171,056	374			
	Ücret	Gruplar arası	1,886	2	,943		
		Gruplar içi	2057,938	372	5,532	,170	,843
		Toplam	2059,824	374			
Yönetici Davranışı	Gruplar arası	2,573	2	1,286			
	Gruplar içi	1824,883	372	4,906	,262	,769	
	Toplam	1827,456	374				

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen bulguların özetlendiği Tablo 23'de görüldüğü gibi, motivasyon değişkeninin alt boyutlarından işin içeriği ile katılımcıların okul içinde sportif faaliyet düzenleme durumu arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir ($F=3,359$, $p<0.05$). Ortaya çıkan bu anlamlılığın kaynağını belirlemek için Tukey Post Hoch istatistiği yapılmıştır.

Buna göre işin içeriği boyutunda düzenli sportif faaliyet yapmaya bazen yanıtını verenlerin puanları ($X=,52336$) hayır yanıtını verenlerin puanlarından ($X=,09300$) anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 24. Katılımcıların Fiziki Alt Yapı Değişkenine Göre Mesleki Motivasyon Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

Değişken	Alt Boyutlar	VARYANS KAYNAĞI	Kt	Sd	KO	F	P
İşin Kendisiyle İlgili Motivasyon Unsurları	İşin İçeriği	Gruplar arası	20,811	2	10,405	3,115	,046*
		Gruplar içi	1242,666	372	3,341		
		Toplam	1263,477	374			
	İlerleme İmkânları	Gruplar arası	7,358	2	3,679	1,275	,281
		Gruplar içi	1073,351	372	2,885		
		Toplam	1080,709	374			
	Gelişme İmkânları	Gruplar arası	3,438	2	1,719	,381	,684
		Gruplar içi	1679,698	372	4,515		
		Toplam	1683,136	374			
	Sosyal Statü	Gruplar arası	27,202	2	13,601	2,388	,093
		Gruplar içi	2118,996	372	5,696		
		Toplam	2146,197	374			
	Takdir Edilme	Gruplar arası	5,622	2	2,811	,980	,376
		Gruplar içi	1067,295	372	2,869		
		Toplam	1072,917	374			
İş Dışı Motivasyon Unsurları	Fiziki Çalışma Koşulları	Gruplar arası	6,629	2	3,314	,541	,582
		Gruplar içi	2277,121	372	6,121		
		Toplam	2283,749	374			
	İş Arkadaşları İle İlişkiler	Gruplar arası	24,927	2	12,464	2,218	,110
		Gruplar içi	2090,422	372	5,619		
		Toplam	2115,349	374			
	İş Güvencesi	Gruplar arası	4,040	2	2,020	,644	,526
		Gruplar içi	1167,016	372	3,137		
		Toplam	1171,056	374			
	Ücret	Gruplar arası	6,345	2	3,173	,575	,563
		Gruplar içi	2053,479	372	5,520		
		Toplam	2059,824	374			
	Yönetici Davranışı	Gruplar arası	2,287	2	1,144	,233	,792
		Gruplar içi	1825,169	372	4,906		
		Toplam	1827,456	374			

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen bulguların özetlendiği Tablo 24'de görüldüğü gibi, motivasyon değişkeninin alt boyutlarından işin içeriği ile katılımcıların alt yapı değişkenine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir ($F=3,115$, $p<0.05$). Ortaya çıkan bu anlamlılığın kaynağını belirlemek için Tukey Post Hoch istatistiği yapılmıştır.

Buna göre işin içeriği boyutunda alt yapı yetersiz yanıtını verenlerin puanları ($X=,50447$) kısmen cevabını verenlerin puanlarından ($X=,14594$) anlamlı düzeyde yüksektir.

5. TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel değer, mesleki motivasyon ve mesleki yeterlik düzeylerini incelemek, beden eğitimi öğretmenlerinin demografik bilgileri dikkate alınarak bağımsız değişkenler arasında fark olup olmadığını belirlemek; bu özellikler arasındaki ilişkileri tespit etmek ve bireysel değer, mesleki motivasyon ile mesleki yeterlik düzeylerini yordayıp yordamadığını ortaya koymaktır. Bu bölümde, araştırma sorularının analizi sonucunda elde edilen bulguların, alan yazındaki çalışmalar dikkate alınarak karşılaştırılıp nedenleri tartışılmıştır.

5. 1. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Bireysel Değer, Mesleki Motivasyon ve Mesleki Yeterliğine İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu araştırmanın amacını oluşturan beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel değer, mesleki motivasyon ve mesleki yeterlik değişkenleri arasında yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda, değişkenlerin bireysel değerleri anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir (Tablo 11).

Yapılan literatür taramasında, öğretmenlerin bireysel değer yönelimlerini; (Balcı ve Yelken 2010, Fırat 2007, Helwig ve diğ., 2008, Kirschenbaum 2000, Schwartz ve Boehnke, 2004, Willemse ve diğ., 2005) mesleki motivasyon; (Çakar ve Ceylan 2005, Karaköse ve Kocabaş 2006, Yalçın ve Korkmaz 2013, Zeynel ve Çarıkçı 2015) ve beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlik; (Eroğlu 2011, Seçkin 2011, Türk 2009, Varol 2007) düzeylerine ilişkin alan yazında farklı açılardan ele alındığı ve farklı demografik değişkenlerle ilişkilerinin incelendiği bazı örnek çalışmalara rastlanmıştır. Bunun yanında bireysel değer, iş motivasyonu ve mesleki yeterlik düzeylerinin ayrı ayrı değerlendirildiği birçok çalışma olmasına rağmen (Albayrak 2015, Erdoğan 2014, Eroğlu 2011, Demir 2015, Hüseyinklioğlu 2010, Karakuş ve Alev 2016) beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel değer, mesleki motivasyon ve mesleki yeterlik düzeylerini belirlemeye ilişkin bir çalışmaya araştırmanın yapıldığı süre içerisinde rastlanmamıştır. Farklı branş öğretmenleri içinde kendisinden en çok görev, sorumluluk ve rol üstlenmesi beklenen beden eğitimi öğretmenlerinin, bireysel değer düzeylerinin, mesleki yeterliklerini ortaya koymada ve güçlü bir okul ikliminin oluşmasında ve öğrencilerinin olumsuz tutumlarının ortadan kaldırılmasına yardımcı olacağı ve mesleki motivasyonlarını arttıracığı söylenilebilir. Ayrıca disiplin ve sorumluluk, güven ve bağışlama, dürüstlük ve paylaşım, saygı ve doğruluk, paylaşım ve saygıyı önemli değerler olarak benimsemiş olan beden eğitimi

öğretmenlerinin, mesleki yeterliklerine ulaşma amaçları doğrultusunda mesleklerine daha iyi motive oldukları söylenilebilir.

Bir değeri diğerinden ayıran şey değer ifade ettiği amaç ya da güdünün türüdür. Evrimsel bir bakış açısından (Buss, 1986), bu amaçlar ve onları ifade eden değerler yaşamın devamı için yaşamsal öneme sahiptir (Schwartz, 1992). Costa ve diğerleri (1984), bireysel değerleri, kariyer seçimlerinde ve iş yerlerimizdeki etik davranış algılarımız (Finegan, 1994) üzerinde önemli rol oynamakla beraber motivasyonları da çalışanların bireysel değerlerinden etkilenmektedir şeklinde yorumlamıştır. Bireysel düzeyde tercihleri, güduları, ihtiyaçları ve tutumları yansıtan değer kavramının psikolojik yönü de vardır (Van ve Scarbrough, 1995). İş görenlerin değer profilleri hakkında bilgi sahibi olmanın, örgütler için çeşitli sonuçları olduğu; bir bireyin değer sistemi hakkında edinilen bilginin, etkili örgütsel motivasyon sisteminin oluşturulması için bir ön şart olarak kabul edildiği ileri sürülmüştür (Posner ve Munson, 1979'dan aktaran: Sağnak, 2004: 89).

Yeterlik alanına ilişkin bazı alt yeterlikler öğretmenlerin değer ve inançlarına ilişkindir. Buradan hareketle öğretmenin kendisi ve yapmak istedikleriyle ilgili inancı tüm öğretmen yeterliklerinin önünde gelmektedir. Bir öğretmenin kendisiyle ilgili düşünceleri, onun nasıl öğretmen olduğu konusunda bizlere ve öğretmenin kendisine fikir verebilir. Çünkü öğretmenin inançları kendi öğrenme aktivitelerini olumlu ve ya olumsuz etkileyecektir. Bu perspektiften bakıldığında öğretmenlerin alan bilgisi, sınıf içi etkinlikleri yorumlanabilir veya ölçülebilir fakat öğretmenlik mesleğiyle ilgili inançlarını ölçmek oldukça zordur (Leatham, 2006'dan aktaran: Ayan, 2011: 132).

5. 2. Cinsiyet Değişkenine Göre Bireysel Değer Alt Boyutlarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Yapılan analiz sonucuna göre katılımcıların bireysel değer alt boyutlarından olan disiplin ve sorumluluk ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur (Tablo 12). Kadın beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel değer puan ortalamalarının erkek beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel değer puan ortalamalarından yüksek olması belirlenen bu farklılığın kaynağı olarak gösterilebilir. Buna göre araştırma sonuçları, kadın beden eğitimi öğretmenlerinin erkek beden eğitimi öğretmenlerinden daha çok disiplin ve sorumluluk sahibi olduğunu ortaya koymaktadır. Bireysel değer alt boyutlarından olan güven ve başışlama, dürüstlük ve paylaşım, saygı ve doğruluk, paylaşım ve saygı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Tablo 5). Literatür incelendiğinde bireysel değer alt boyutları ile cinsiyet arasındaki farka ilişkin yapılan araştırmaların farklı sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Bireysel değerlerin cinsiyet faktörü üzerine yapılan araştırmalarda tespit edilen farklı bulguların sebebi, beden eğitimi

öğretmenlerinin sahip olduğu kişilik özellikleri, kültürel farklılıklar, sosyo-ekonomik durumları, benlik saygıları, bulunduğu okul kültürü, davranış ve tutumlar vb. faktörler olabilir. Yapılan bazı araştırmalarda bireysel değer düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Mc Evoy'un (2004) yaptığı araştırmada ise lisede çalışan kadın ve erkek öğretmenlerin bireysel değerleri ile okullarının örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyinin farklı olmadığı belirlenmiştir. Özmete'nin (2007) Rokeach'in değerler çalışmasını dikkate alarak gerçekleştirdiği araştırmasında, üniversite öğrencilerinin değer yönelimlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ele alınmıştır. Buna göre erkek öğrencilerin değer yönelimlerinin kız öğrencilerin değer yönelimlerinden anlamlı olduğu sonucuna varmıştır. Posner da (1992) bu araştırma sonucuna benzer olarak katılımcıların cinsiyetlerinin birey ile örgüt arasındaki değer uyumunda farklılığa yol açmadığını saptamıştır (akt., Taşdan 2010: 140).

Uyguç (2003) yaptığı çalışma bulgularına göre kız ve erkek öğrenciler arasında, değerlere verdikleri öncelikler veya önem dereceleri bakımından, istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğunu; kız öğrencilerin bütün değerlere, erkek öğrencilere göre, daha fazla önem verdiklerini tespit etmiştir. Gömleksiz'in (2007) yaptığı çalışma bulgularına göre sorumluluk sahibi olmak, dürüstlük gibi davranışların kızlar tarafından daha fazla benimsendiğini saptamıştır. Altunay (2011) yaptığı araştırmada kadın öğretmen adaylarının tüm değer alanlarına, erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla önem verdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Cinsiyetin değerler üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar, erkeklerin doğumdan itibaren bireysel değerlerle (bağımsız, eril, atak vb.); kadınların ise hizmete veya bakıma yönelik değerlerle (dişil, toplulukçu, insanı dikkate alma vb.) sosyalleştiği için erkeklerin daha bireysel, kadınların ise daha toplulukçu değerler eğilimine sahip olduğunu göstermektedir (Feather, 1998; Hofstede, 1991, 1996; Gibson, 1995; Giacomino ve Akers, 1998; Lâmsa ve diğ., 2000; Myyry ve Helkama, 2001; Murphy ve diğ., 1997; aktaran: Uyguç, 2003: 94).

Marback ve diğerlerinin (2005) yapmış olduğu çalışmada antrenörlerin cinsiyetleri açısından yeterliklerini inceleyerek yarışma esnasında antrenörlük, strateji, taktik bilgisi ve sporcuları motive etme becerisi bakımından erkek antrenörlerin antrenörlük yeteneklerine daha çok güvendikleri sonucuna ulaşmıştır. Tagger (2006) ise yapmış olduğu çalışmada farklı sonuca ulaşarak öğretmenlerin yeterliklerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir.

Yılmaz'ın (2013) çalışma sonuçlarına göre katılımcıların dürüstlük ve paylaşım alt boyutlarındaki görüşleri cinsiyete göre değiştiğini ve fark çıkan alt boyutlarda, kadın

katılımcılar erkek katılımcılardan daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu; kadın katılımcılar kendilerini, erkek katılımcılara oranla daha dürüst, daha paylaşımcı ve daha saygılı olarak algıladıklarını tespit etmiştir.

Aktepe ve Yel (2009) ise, yapmış olduğu araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin en çok toplumsal adalet, sorumluluk sahibi olma ve eşitlik gibi değerleri önemsediklerini söylemişlerdir. Sezgin'in (2006) yapmış olduğu araştırmada da, öğretmenlerin bireysel açıdan "dürüstlük, güven ve saygı" değerlerini ilk sıralarda yer aldığını belirtmiştir.

Buradan hareketle erkek beden eğitimi öğretmenlerinin üstlerine düşen görevleri plan ve program dâhinde yapmaları, iş amaçlarını belirlemeleri, onların görev ve sorumluluk bilinçlerinin farkına vardıkları şeklinde açıklanabilir. Yine Güven (2007) tarafından 318 tezsiz yüksek lisans programına başlayan öğretmen adayı öğrenci üzerinde yapılan başka bir araştırmada da öğretmen adaylarının; öğretimi planlama, öğrenme-öğretme yeterliği sürecini belirleme, gelişim ve rehberlik alanlarında kendilerini yeterli algıladıkları bulunmuştur (akt., Öksüzoğlu, 2009: 68).

5. 3. Cinsiyet Değişkenine Göre Mesleki Yeterlik Alt Boyutlarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Yapılan analiz sonuçlarına göre katılımcıların mesleki yeterlik alt boyutlarından olan kişisel ve mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul-aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Kadın Beden Eğitimi Öğretmenlerinin mesleki yeterlik alt puan ortalamalarının Erkek Beden Eğitimi Öğretmenlerinin mesleki yeterlik alt puan ortalamalarından yüksek olması belirlenen bu farklılığın kaynağı olarak gösterilebilir (Tablo 13). Buna göre araştırma sonuçları, bayanbeden eğitimi öğretmenlerinin erkek beden eğitimi öğretmenlerinden daha çok kişisel ve mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul-aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisine sahibi olduğunu ortaya koymaktadır.

Çifçili (2007) yaptığı "Dershane Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlik Düzeyleri ve Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkisi" başlıklı çalışmada kadın öğretmenlerin yeterlilik puan ortalamaları, erkek öğretmenlerin yeterlik puan ortalamalarına göre daha yüksek çıktığını tespit etmiştir. Kişisel ve mesleki yeterlik, test sonuçlarının paylaşımı ve kullanımı ve öğretim yönetimi alt testlerinde de kadın öğretmenlerin yeterlik puan ortalamaları erkeklere göre daha yüksek çıktığını saptamıştır. Terekeci (2010) yapmış olduğu "ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" isimli araştırmasında; birinci bağımsız

değişkeni olan cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin yeterlik ve rehberlik uygulamaları puan ortalamalarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öksüzoğlu (2009) mesleki yeterlik algısının cinsiyet değişkeni açısından incelediği çalışmasında; beden eğitimi öğretmen adaylarının cinsiyete göre mesleğe ilişkin yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna vararak cinsiyet değişkeninin kişinin kendisini mesleki olarak yeterli algılamasında önemli bir değişken olmadığı biçiminde açıklamıştır. Sünbül ve Arslan'ın (2007) araştırma bulgularına göre; kadın öğretmenlerin kendilerini erkek öğretmenlere oranla daha yeterli algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Yapılan bazı araştırmalarda mesleki yeterlilik ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Mirzeoğlu ve diğerleri (2007) tarafından öğretmen adayları üzerinde öğretmenlik yeterliğine ilişkin yaptıkları çalışmalarında kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı bir farkın olmadığını tespit etmişlerdir. Tschannen, Moran ve Woolfolk (2002) öğretmenlerin yeterlikleri ile ilgili yaptıkları araştırmada cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık bulamamışlardır. Konuk (2011) yapmış olduğu çalışmada Cinsiyete göre mesleki yeterlilik düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptamamıştır. Cantekin (2009) araştırmasında İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediğini bulmuştur. Çapri ve Çelikkaleli (2008) öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum puanlarının ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiş ve mesleki yeterlik inancı puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını bulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre; kadın beden eğitimi öğretmenlerinin kendilerini erkek beden eğitimi öğretmenlerinden mesleki açıdan daha yeterli buldukları; bayan beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel ve mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul-aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisine erkek beden eğitimi öğretmenlerinden daha fazla sahip olduğu söylenilebilir. Dolayısıyla mesleki yeterlilik duygusuna sahip öğretmenlerin öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin başarılı olması ve yeterli eğitim-öğretim anlayışına ve bilgisine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Literatürde mesleki yeterlilik ile cinsiyet arasındaki farka ilişkin yapılan araştırmaların farklı sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Burka ve Yuen'e (2008) göre erkek egemen toplumlarda başarı rolü daha çok erkeklere yüklenmiş ve kadınlar bu anlamda daha geri planda kalmıştır. Başarılı olmanın toplumdan dışlanma riskini beraberinde getirdiğini düşünen kadınlar, başarılı olmaktan kaçınmakta ve kendilerini başarıya götürecek işlerini ertelemektedirler.

5. 4. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Mesleki Yeterlik Alt Boyutlarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Yapılan analiz sonuçlarına göre beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlik alt boyutlarından olan kişisel ve mesleki gelişim ile program ve içerik bilgisi ile mesleki deneyim değişkeni arasında anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir. Buna göre kişisel ve mesleki gelişim program ve içerik bilgisi boyutlarının mesleki deneyimi 11-15 yıl olanların puan ortalamalarının mesleki deneyimi 1-5 yıl olanların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 14).

Çifçili'de (2007) yaptığı "Dershane Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlik Düzeyleri ve Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkisi" başlıklı çalışmasında 11 sene ve üstü kıdeme sahip dershane öğretmenlerinin yeterlilik toplam puanları 0-5 ve 6-10 sene kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşarak öğretmenler meslekte deneyim kazandıkça kendilerine daha çok güven duyabilir ve sorunlarını kabul etme ve onları diğer öğretmenlerle paylaşma konusunda daha rahat bir tutum sergileyebilir yorumunu yapmıştır.

Terekeci (2010) yılında "İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" isimli araştırmasında; 21-25 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin ve 16-20 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin 0-5 yıl kıdem düzeyindeki öğretmenlere göre rehberlik uygulamalarında kendilerini daha yeterli olarak algıladıkları bulunmuş ve özellikle meslek yaşamında kazanılan deneyimler bireylerin yaptıkları iş konusunda kendilerini daha rahat hissetmelerine ve meslek becerileri konusunda kendilerini daha yeterli hissetmelerine yol açtığı sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin meslekteki çalışma süreleri arttıkça kendilerini daha yeterli algıladıkları yorumlanabilir. Öğretmen eğitim ortamında istendik davranışları kazandıran profesyonel kişi olarak ele alınabilir (Sönmez, 2003). Yine Çakır ve diğerleri (2004) tarafından yapılan çalışmanın bulgu sonuçları araştırmamızdan elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Mesleki deneyimi fazla olan beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel ve mesleki anlamda kendilerini yeterli algılamaları, öğretimde materyal kullanımının ders dışı sportif etkinlikler ve yarışmalar düzenlemenin önemini kavradıklarını ve program ve içerik bilgisine sahip olduklarını göstermektedir. Buna göre, Yıldız (2006) yaptığı araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin öğretimde materyal kullanmanın ve ders dışı sportif etkinlikler ve yarışmalar düzenlemenin mesleki deneyimi "16 ve üstü" yıl olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre öğretim teknolojilerini kullandıklarını ve ders dışı sportif etkinliklerin çocuğun gelişimdeki yerinin ve önemini kavrandığını ve bu etkinliklerin daha verimli hale getirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Gürsel ve diğerleri (2002), Tagger

(2006), Kowalski (2007) yapmış oldukları çalışmalar da bizim çalışma bulgularımızı doğrular niteliktedir. Wolters ve Daugherty (2007), çalışmasında öğretim tecrübesinin öğretmen yeterliliği açısından önemini vurgulamıştır.

Ünlü (2008) de yapmış olduğu çalışmada deneyimli öğretmenlerin, öğretme-öğrenme sürecinde öğretecekleri içeriğin öğretimine ilişkin daha fazla öğretim tecrübesine sahip oldukları, farklı öğrenme öğretme ortamlarında öğretim gerçekleştirebilecek özellikleri kazandıkları, değişik özelliklere sahip öğrenci ve öğrenci gruplarına karşı öğretimin gerçekleştirilmesi açısından mesleki deneyimlerinde bu becerileri kazandıkları ve geliştirdiklerini düşünmüştür. Bu açıdan ele alındığında mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin yeterlik algılarının da yüksek olduğu görüşü savunmuştur.

5. 5. Yaş Değişkenine Göre Mesleki Yeterlik Alt Boyutlarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Yapılan analiz sonuçlarına göre beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlik alt boyutlarından olan kişisel ve mesleki gelişim, program ve içerik bilgisi ile yaş değişkeni arasında anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir. Buna göre kişisel ve mesleki gelişim, program ve içerik bilgisi boyutlarının yaşı 30-34 olanların puan ortalamalarının yaşı 20-24 olanların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 15). Dolayısıyla katılımcıların yaşları arttıkça beden eğitimi öğretmeni yeterliklerine ilişkin düşüncelerinin ve tecrübelerinin olumlu yönde geliştiği söylenilebilir.

Yaşı küçük olan Beden eğitimi öğretmenlerinin toplantı hizmet-içi eğitim gibi etkinliklere katılması meslekte kendini geliştirme yeterliğini olumlu yönde arttıracığı söylenilebilir. Yıldız (2006) araştırmasında birinci sırada “hizmet içi eğitim etkinlikleri, seminerler, mesleki toplantılar, konferanslar” düzenlenmesi ve bu etkinliklerin öğretmene daha fazla sunulması, gerekirse zorunlu olarak verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Yaşı büyük olan beden eğitimi öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim faaliyetlerinin Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda yürütülmesinin kişisel ve mesleki anlamda gelişimi sağladığı söylenilebilir. Karacaoğlu (2008), MEB tarafından geliştirilen ve bu çalışmada da temele alınan yeterliklerin, öğretmenleri meslek bilgisi, alan bilgisi, kendini geliştirme yeterlik alanlarında kısmen yeterli olarak değerlendirdiğini saptamıştır.

“İskoçya ve Amerika’daki Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Yeterlik Seviyelerinin Karşılaştırılması” adlı çalışmasıyla Campbell (1996), öğretmen yeterliğinde kıdem ve eğitim seviyesinin farklılıklar oluşturup oluşturmadığını incelemiştir. Sonuçlar, İskoç ve Amerikan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığını gösterirken, öğretmenlerin öğretmen adaylarından daha yüksek yeterliğe sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca,

öğretmen yeterliği ile yaş ve kıdem gibi demografik değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (akt., Türk, 2009: 67).

5. 6. Okul Türü Değişkenine Göre Mesleki Yeterlik Alt Boyutlarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Yapılan analiz sonuçlarına göre katılımcıların beden eğitimi öğretmeni olma yeterlikleri ile okul türü değişkeni arasında kişisel ve mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, Öğrenme ve öğretme süreci ve program ve içerik bilgisi alt boyutlarında anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir. Buna göre kişisel ve mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, program ve içerik bilgisi alt boyutlarında liselerde çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin puan ortalamalarının ilköğretim düzeyinde çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 16). Bu bulgulardan hareketle liselerde çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeylerinin ilköğretim okullarında çalışan beden eğitimi öğretmenlerinden yüksek olduğu söylenilebilir. Ünlü (2008) de yaptığı “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin yeterlikleri ve sınıf yönetimi davranışları” başlıklı çalışma sonuçlarına bakıldığında beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenciyi tanıma yeterliklerini en yüksek ve olumlu düzeyde algıladıklarını tespit etmiştir.

Dolayısıyla ilköğretim okullarında çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin liselerde çalışan beden eğitimi öğretmenlerine oranla program ve içerik bilgisi yönünden eksik olduğu söylenilebilir. Özpolat ve diğerleri (2007) Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi başlıklı çalışmasında öğretmenlerin yeni ilköğretim programının uygulamasında sorunlar yaşadığını göstermiştir.

İlköğretim okullarında çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin liselerde çalışan beden eğitimi öğretmenlerine göre beden eğitimi derslerini amacına uygun olarak işlemediği kişisel ve mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, Öğrenme ve öğretme süreci mesleki yeterliklerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılabilir. Buna göre; Sönmez (1989) çalışmasında beden eğitimi derslerinin ilkokullarda amacına uygun olarak işlenmediğini ve sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşmıştır (akt., Erhan, 2009: 172).

Ünlü (2008) de yapmış olduğu çalışma bulguları sonucunda İlköğretim ve ortaöğretim programlarının içerik olarak birbirinden farklı olması, öğrenci özellikleri bakımından bu okul düzeylerinin birbirinden ayrılmasının öğretmenlerin yeterlik algıları üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Bunun yanında ilköğretim okullarının ortaöğretim okullarına nazaran daha düzenli teftiş ve denetlemeye tabi tutulması, ilköğretim okullarında çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin daha düzenli ve hazır olmaları zorunluluğunu da beraberinde getirdiklerini ifade etmiştir.

Cantekin (2009) İngilizce öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada genel liselerde çalışan İngilizce öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun alan bilgisine sahip olma bakımından kendilerini yeterli düzeyinde gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Çalışma bulgularımızdan farklı olarak Gökçe (1999) İlköğretim Öğretmenlerini üzerinde yapmış olduğu doktora çalışmasında, mesleki-kişisel özellikleri Okul-aile işbirliği ile ilgili öngörülen yeterliklere sahip olduğu sonucuna varmıştır.

5. 7. Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Mesleki Yeterlik Alt Boyutlarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Yapılan analiz sonuçlarına göre beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ile okulun bulunduğu yerleşim yeri arasında kişisel ve mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, Öğrenme ve öğretme süreci, Okul- aile ve toplum ve program ve içerik bilgisi alt boyutlarında anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir. Buna göre; kişisel ve mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, okul-aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi alt boyutlarında büyükşehirde çalışan beden eğitimi öğretmenlerin mesleki yeterlik puan ortalamalarının köy-kasabada çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlik puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 17). Bu bulgulardan hareketle büyükşehirde çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin kendilerini mesleki yeterlik açısından daha yüksek düzeyde algıladıkları söylenilebilir. Büyükşehirde çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları okulların daha iyi koşullar sağladığı söylenilebilir. Dolayısıyla Barnett ve diğerleri (2006) yaptığı çalışmada beden eğitimi dersinin amacına ulaşmasında bazı okulların daha iyi koşullar sağladığı sonucuna ulaşarak okulun prensipleri, yeterli finans ve insan kaynağı, öğrencileri spor imkânlarına kolay erişimi, yeterli spor alanı oluşunun, beden eğitimi dersinin amacına ulaşması için etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Buna göre büyükşehirlerde daha iyi koşullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin köy ve kasaba da çalışan beden eğitimi öğretmenlerinden daha çok kişisel ve mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, okul-aile ilişkisi, program ve içerik bilgisine sahip olduğu ve bu doğrultuda mesleki yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu söylenilebilir.

Erol ve diğerleri (2003) "ilköğretim okullarındaki öğrenci velilerinin beden eğitimi ve spora bakış açılarının değerlendirilmesi" isimli çalışmasında anne ve babanın beden eğitimi ve spor etkinliklerine gereken ilgiyi göstermedikleri, ailelerin çocuklarını belirli zamanlarda spor faaliyetlerini yapmalarını hatırlatmadıkları, çocukların çok iyi yaptığı spor faaliyeti için ödüllendirmedikleri, spor gelişimleri hakkında konuşmadıkları, beden eğitimi ve spor etkinliklerine teşvik etmedikleri ve spor gelişimlerini takip etmedikleri belirlenmiştir. Çalışma bulgularımız ele alındığında bu çalışmaya paralel olarak köy ve kasabada çalışan

beden eğitimi öğretmenleri tarafından okul-aile ve toplum ilişkilerinin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Ayrıca köy ve kasabada çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin fiziki alt yapı yetersizliklerinin onların öğrenciyi tanıma, Öğrenme ve öğretme süreci ve program ve içerik bilgilerini olumsuz yönde etkilediği söylenilebilir. Buna göre Erhan (2009) çalışmasında fiziksel yetersizlikler bölge ve iklim koşullarının elverişsizliği gibi sebepler beden eğitimi dersinin planlamasında, uygulama ve değerlendirmesinde sorunlara yol açtığı sonucuna ulaşarak araştırmaya katılan öğretmen grubu görev yaptıkları okullarda tesis ve malzemenin yetersiz olduğunu ve bu nedenlerden dolayı beden eğitimi müfredat programını uygulayamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Fejgin ve diğerleri (2005) elde ettiği bulgu sonuçlarına göre beden eğitimi öğretmenlerinin çalışma koşullarını etkileyen faktörler arasında, kişisel gelişim imkânlarının azlığı da beden eğitimi öğretmenini rahatsız eden faktörler arasında olduğunu belirtmişlerdir. Türk (2009) yaptığı çalışmada ilde çalışan öğretmenlerin ilçede ve köyde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek öz yeterlik düzeyine sahip olduğunu ve İlde bulunan okulların, ilçe ve köyde bulunan okullara göre araç-gereç, malzeme ve çevre şartları açısından daha iyi durumda olmasının öğretmenlerin öz yeterlik düzeyini etkilediğini ifade etmiştir.

5. 8. Okulun Fiziki Alt Yapı Değişkenine Göre Mesleki Yeterlik Alt Boyutlarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Yapılan analiz sonuçlarına göre beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ile okulun fiziki alt yapı değişkeni arasında kişisel ve mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, Öğrenme ve öğretme süreci ve okul-aile ve toplum alt boyutları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre; kişisel ve mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, Öğrenme ve öğretme süreci ve okul-aile ve toplum alt boyutlarında altyapı yetersiz diyenlerin puan ortalamalarının kısmen yeterli diyenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. (Tablo 18). Dolayısıyla, saha-tesis, araç-gereç, malzeme vb. okulun fiziki alt yapı koşullarının yeterli olmayışı Beden Eğitimi Öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini olumsuz yönde etkilediği söylenilebilir. Öksüzoğlu (2009) da yaptığı araştırmada beden eğitimi öğretmeni yetiştiren öğretim kurumlarında ihtiyacı karşılayacak kadar saha, tesis, araç-gereç, malzeme ve öğretim teknolojisi bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla yapılan bu çalışma sonucu da bizim çalışmamıza göre farklı sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir. Cantekin (2009) yaptığı araştırmasında Öğretmenlerin mesleki yeterliklerini kullanabilmelerini engelleyen okulla ilgili etkenler incelendiğinde en önemli üç engelin sırasıyla “Araç-Gereç yetersizliği; yeterli görsel araç ve gereç olmaması”, “Sınıfların kalabalık olması” ve “Okulun fiziksel koşulları” olduğu

sonucuna ulaşmıştır. Hamurcu, (2000) ve Brown (2001) tarafından yapılan çalışmalar bu bulgu ile paralellik göstermektedir. Dolayısıyla yapılan bu çalışma sonucu da araç-gereç yetersizliğinin öğretmen performansını etkilediği yönünde ifade edilebilir. Okulun fiziki alt yapı yetersizliği, beden eğitimi öğretmenlerinin yapacağı çeşitli spor aktivitelerinin olumsuz olarak etkilemekte ve öğrencilerinin bedensel ve zihinsel gelişimini takip etmede ve öğrenciyi tanıma açısından mesleki yeterlik düzeylerini olumsuz etkilemektedir.

Özşaker ve Orhun'un (2005) yaptığı çalışmada da Beden Eğitimi derslerinde amaca ulaşamamasında malzeme yetersizliği sonucuna ulaşmıştır.

Ünlü ve diğerleri (2008b) yaptığı çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin, çoğu zaman okul dışı aktiviteler; antrenman, maç vb. düzenlemeler; tören ve kutlamalar ile bunların hazırlıkları için öğrencilerle birlikte olmak durumunda olduklarını, bu aktivitelerin düzenlemeleri için geçen süreçte öğrencileri daha yakından tanıma imkânına sahip olduklarını ifade etmektedirler. Dolayısıyla yapılan bu çalışma sonucu da araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir.

Ayan (2011) araştırmasında öğrenciyi tanıma yeterlik alanıyla ilgili edindikleri bilgileri alanda uygulamaları için yeterli uygulama zamanının ve ortamlarının kendilerine sağlanması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Katrancı, Uygun ve Erdoğan (2010) tarafından yapılan çalışmada da yeterli araç-gerecin bulunduğu bir ortamda öğretmenlik yapmaya yönelik beklentilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin araç gereçle yapılan öğretimin verimli ve etkili olduğu ve öğretmenlerin araç gereçle yapılan öğretimin, çocuklarda kalıcı öğrenmeyi sağladığı, öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırdığı, onların eğlenerek öğrenmelerini sağladığı, aktif katılım sağladığı, öğrenilen bilgilerin günlük hayata transferinin olduğu yönündeki görüşlerini ifade etmektedir (Fidan ve Erden, 1998).

Ertürk'e (1991) göre; öğretmenin temel görevi hedefler doğrultusunda öğrencilerde istendik davranış değişikliği meydana getirmektir. İstendik davranış değiştirme sürecinde okuldaki beden eğitimi ve spor etkinlikleri ile bireyin bütünsel gelişimini planlayıp sağlayan kişi olan beden eğitimi öğretmenin, bireyin gereksinimlerini karşılamada yeterli olması gerekmektedir (Demirhan 2003). Salman ve diğerleri (2005) yaptıkları bir çalışmada, öğretmenler ders verimliliğinin spor salonu ve benzeri tesislerin yetersizliğine bağlı olarak azaldığını belirtmektedir.

Dwyer ve diğerleri (2003) yaptığı çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin derslerini ve spor aktivitelerini uygulamada, altyapı–tesis yetersizliğinin eksik görüldüğünü ifade etmişlerdir. Dalkıran ve diğerleri (2004) yaptığı çalışmada beden eğitimi etkinliklerinin amaca uygun yapılmasında tesis ve araç-gerecin önemli yeri olduğunu ifade etmiştir.

5. 9. Cinsiyet Değişkenine Göre Mesleki Motivasyon Alt Boyutlarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Yapılan analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre, işin kendisi ile ilgili motivasyon unsurlarından mesleki motivasyon düzeylerinin istatistiksel açıdan farklılaşmadığı, iş dışı motivasyon unsurlarından mesleki motivasyon düzeyinin ise işin güvencesi boyutunda anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Buna göre erkek beden eğitimi öğretmenlerinin iş güvencesi puan ortalamalarının kadın beden eğitimi öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır (Tablo 19).

Dolayısıyla Çelik (2013) öğretmen motivasyonları üzerinde yaptığı çalışmada cinsiyetlerine göre öğretmenlerin iş dışı motivasyon unsurları açısından anlamlı bir farklılığın olmadığını bularak erkek öğretmenler işin kendisi ile ilgili unsurlardan bayan öğretmenlerden daha fazla motivasyon sağladığını ifade etmiştir. Karaboğa (2007) yapmış olduğu “Avcılar İlçesi Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Motivasyonlarının Öğretmen Motivasyonu Üzerine Etkisi” adlı çalışmasında Öğretmenlerin işin dışındaki motivasyon unsurları içerisinde yer alan iş güvencesi unsuruna ilişkin yaptıkları değerlendirmede cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

5. 10. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Mesleki Motivasyon Alt Boyutlarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Yapılan analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki deneyim değişkenine göre, işin kendisi ile ilgili motivasyon unsurlarından mesleki motivasyon düzeylerinin istatistiksel açıdan farklılaşmadığı, iş dışı motivasyon unsurlarından mesleki motivasyon düzeyinin ise yönetici davranışı boyutunda anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların iş dışı motivasyon alt boyutunda olan fiziki çalışma koşulları, iş arkadaşları ile ilişkiler, iş güvencesi, ücret unsurları ile mesleki deneyim değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre çalışma yılı 11-15 yıl olan beden eğitimi öğretmenlerinin yönetici davranışı puan ortalamalarının çalışma yılı 1-5 yıl olan beden eğitimi öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 20).

Karaboğa (2007) yapmış olduğu “Yöneticilerinin Motivasyonlarının Öğretmen Motivasyonu Üzerine Etkisi” adlı çalışmasında Öğretmenlerin işin dışı motivasyon alt boyutu içerisinde yer alan yönetici davranışı unsuruna ilişkin yaptıkları değerlendirmede mesleki deneyim değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık olduğunu belirterek mesleki deneyimi 5-9 yıl arası olanların deneyimi 10 yıl ve üzeri olanlara göre motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur.

5. 11. Yaş Değişkenine Göre Mesleki Motivasyon Alt Boyutlarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Yapılan analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre, işin kendisi ile ilgili motivasyon unsurlarından mesleki motivasyon düzeylerinin istatistiksel açıdan farklılaşmadığı, iş dışı motivasyon unsurlarından mesleki motivasyon düzeyinin ise fiziki çalışma koşulları ve yönetici davranışı boyutlarında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların iş dışı motivasyon alt boyutunda olan iş arkadaşları ile ilişkiler, iş güvencesi, ücret unsurları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre fiziki çalışma koşulları boyutunda 20-24 yaşındaki beden eğitimi öğretmenlerinin puan ortalamalarının 30-34 yaş arasındaki beden eğitimi öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında, yönetici davranışı boyutunda 35 ve üzeri yaşında olan beden eğitimi öğretmenlerinin puan ortalamalarının 20-24 yaş olan beden eğitimi öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 21).

Karaboğa (2007) yapmış olduğu “Yöneticilerinin Motivasyonlarının Öğretmen Motivasyonu Üzerine Etkisi” adlı çalışmada Öğretmenlerin işin dışı motivasyon alt boyutu içerisinde yer alan fiziki çalışma koşulları unsuru ile yaş değişkeni arasında anlamlı fark bulmuş fakat yönetici davranış unsuru ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir.

5. 12. Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumu Değişkenine Göre Mesleki Motivasyon Alt Boyutlarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Yapılan analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet içi eğitime katılma durumuna göre, işin kendisi ile ilgili motivasyon unsurlarından mesleki motivasyon düzeylerinin istatistiksel açıdan farklılaşmadığı, iş dışı motivasyon unsurlarından mesleki motivasyon düzeyinin ise yönetici davranışı boyutunda anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların iş dışı motivasyon alt boyutunda olan fiziki çalışma koşulları, iş arkadaşları ile ilişkiler, iş güvencesi, ücret unsurlarının hizmet içi eğitime katılma durumuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre hizmet içi eğitim almayan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki motivasyon puan ortalamalarının hizmet içi eğitim alan beden eğitimi öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olarak belirlenmiştir. (Tablo 22).

Karaboğa (2007) yapmış olduğu çalışmada Öğretmenlerin 3'den fazla hizmet içi eğitim almış olanların daha az sayıda ya da hiç almamış olanlara göre yüksek motivasyona sahip olduğunu tespit etmiştir.

Hizmet içi eğitim, günümüzde basit motor becerilerin kazanımından, karmaşık sosyal konulara yönelik tutum geliştirilmesi ve ileri düzeyde yönetim becerilerinin geliştirilmesine kadar çok geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır (Altınışik, 2006'dan aktaran: Çifçili, 2007: 161).Okul yöneticilerini kapsayan Işık, Akçay ve Başar'ın (2000) yılında yaptıkları bir diğer araştırmaya göre de, hizmet içi eğitimden geçen okul yöneticilerinin, yönetim işlevleri ve görevleri, liderlik, yönetim gücü, araştırma ve geliştirme, okul ve çevre ilişkisi ile okul ortamı ve kültürü boyutlarında, hizmet içi eğitimden geçmemiş yöneticilere göre çok daha etkin oldukları saptanmıştır. (akt., Çifçili, 2007: 162).

Kanlı'nın (2001) bulgu sonuçlarına göre öğretmenlerin birebir yapılan görüşmelerinde kurslarda kendilerini eksik gördükleri alanlarda düzenlemeleri gerektiğini ve bunlara katılımın faydalı olacağını belirtmiştir.

Hamdan (2003) Beden eğitimi öğretmenleri her ne kadar hizmet içi eğitimi sonuncu olarak tercih etseller de, mesleki başarılarının artırılması, alandaki değişmelerin ve gelişmelerin takibi, teknolojinin takibi ve kullanımı için son derece önemli eğitim etkinlikleri olduğunu belirtmenin yararlı olacağını ifade etmiştir.

5. 13. Okul İçinde Sportif Faaliyet Düzenleme Değişkenine Göre Mesleki Motivasyon Alt Boyutlarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Yapılan analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin okul içinde sportif faaliyet düzenleme değişkenine göre, işin kendisi ile ilgili motivasyon alt boyutu olan işin içeriği unsuru arasında mesleki motivasyon düzeyleri açısından farklılaşma olduğu, iş dışı motivasyon unsurlarından mesleki motivasyon düzeyi arasında ise anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Ayrıca katılımcıların iş dışı motivasyon alt boyutunda olan fiziki çalışma koşulları, iş arkadaşları ile ilişkiler, iş güvencesi, ücret ve yönetici davranışı unsurları ile hizmet içi eğitime katılma durumudeğişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre işin içeriği boyutunda düzenli sportif faaliyet yapmaya bazen yanıtını veren beden eğitimi öğretmenlerinin puan ortalamalarının hayır yanıtını veren beden eğitimi öğretmenlerinin puan ortalamalından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 23).

Çolakoğlu ve Karaküçük (2006) yapmış oldukları çalışma sonuçlarına göre Türkiye'de sporun topluma yaygınlaştırılması konusunda okul sporları ve okul sporlarında beden eğitimi öğretmenlerine önemli görevler düştüğünü ifade etmişlerdir. Pehlivan (1994) ve Poyraz (1999) yapmış olduğu çalışmasında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin okul içi sportif faaliyetler düzenlediği okullar arası yarışmalara katıldıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Özen ve diğerleri (2012) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre; devlet okullarının ve yerel yönetimlerin spora tesis ve malzeme olarak katılımlarının oldukça az olduğu, sporu yaygınlaştırma çalışmaları için yeterli olanaklara sahip olunmadığını tespit etmişlerdir. Taşmektepligil, Yılmaz, İmamoğlu ve Kılıçgil'in (2006) Öğrencilerin ilgilendikleri spor dalına yönelmelerinde ve yeni bir spor dalı öğrenmelerinde beden eğitimi dersi etkisinin güçlü olduğu çalışma sonuçlarına göre tespit etmişlerdir.

5. 14. Okulun Fiziki Alt Yapı Değişkenine Göre Mesleki Motivasyon Alt Boyutlarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Yapılan analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan beden eğitimi okulun fiziki alt yapı değişkenine göre, işin kendisi ile ilgili motivasyon alt boyutu olan işin içeriği unsuru arasında mesleki motivasyon düzeyleri açıdan farklılaşma olduğu, iş dışı motivasyon unsurlarından mesleki motivasyon düzeyi arasında ise anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Ayrıca katılımcıların iş dışı motivasyon alt boyutunda olan fiziki çalışma koşulları, iş arkadaşları ile ilişkiler, iş güvencesi, ücret ve yönetici davranışı unsurları ile hizmet içi eğitime katılma durumudeğişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre işin içeriği boyutunda alt yapı yetersiz yanıtını veren beden eğitimi öğretmenlerinin puan ortalamalarının, kısmen cevabını veren beden eğitimi öğretmenlerinin puan ortalamalından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 24).

Yüzüak (2006) çalışmasında öğrencilerle ilgili olarak beden eğitimi öğretmenleri, ihtisas sahibi oldukları branşları bile tesis, araç-gereç eksikliğinden dolayı uygulayamamakta böylece meslekten soğumaktadır. Bizim bulgularımızı da destekleyen bu bulgular, öğretmenlerin mesleği icra etmede istekli ve enerjik olmalarını engellemektedir (akt., Erhan, 2009: 93).

Erhan (2009) yapmış olduğu çalışma sonucuna göre Öğretim süreci içinde belirlenen amaç ve hedeflere ulaşmanın önemli bir boyutu olan malzeme, araç-gereç kullanımı gibi unsurlar, özellikle Beden Eğitimi dersi söz konusu olunca ayrı bir önem arz ettiğini ve Eğitim kurumunun Beden Eğitimi dersi için gerekli olan malzemeye sahip olması hem öğretmenin hem öğrencinin motivasyonu açısından önemli olduğunu ifade etmiştir.

Fejgin ve diğerlerinin (2005) yaptıkları çalışmada beden eğitimi dersi için gerekli olan okul sahası ve spor tesisleri okuldaki spor malzemeleri eksikliği beden eğitimi öğretmenlerinin motivasyonunu azaltarak onları yıpratmaları sonucuna ulaşmışlardır.

Blauvelt (1992) öğretmenler istekli ve eğitimli olurlarsa, gelişmekte olan ülkelerde özellikle taşra kesimlerde beden eğitimi dersi en kötü şartlar altında bile zaman harcamaya değerdir ve başarıya ulaşabileceği sonucu da asla unutulmaması gerektiğini çalışma sonuçlarına göre belirtilmiştir.

5. 15. Bireysel Değer, Mesleki Motivasyon ve Mesleki Yeterlik Alt Boyutları Arasındaki İlişki ile İlgili Değerlendirme

Yapılan analiz sonucunda bireysel değer algısı ölçeğinin alt boyutu olan disiplin ve sorumluluk ile mesleki yeterlik algısı alt boyutları olan kişisel ve mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri ile program ve içerik bilgisi boyutları arasında olumlu yönde anlamlı korelasyon olduğu; bir diğer değişken olan motivasyonun alt boyutu olan işin kendisi ve iş dışı motivasyonla da olumlu yönde anlamlı korelasyon olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla katılımcıların disiplin ve sorumluluk algıları arttıkça mesleki yeterlik algılarının tüm boyutlarda arttığı, motivasyonlarının da yükseldiği belirlenmiştir (Tablo 10).

Bireysel değer algısı ölçeğinin alt boyutu olan güven ve bağlanma ile mesleki yeterlik algısı alt boyutları olan kişisel ve mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri ile program ve içerik bilgisi boyutları arasında olumlu yönde anlamlı korelasyon olduğu; bir diğer değişken olan motivasyonun alt boyutu olan işin kendisi ve iş dışı motivasyonla da olumlu yönde anlamlı korelasyon olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla katılımcıların güven ve bağlanma algıları arttıkça mesleki yeterlik algılarının tüm boyutlarda arttığı, motivasyonlarının da yükseldiği belirlenmiştir (Tablo 10).

Bireysel değer algısı ölçeğinin alt boyutu olan dürüstlük ve paylaşım ile mesleki yeterlik algısı alt boyutları olan kişisel ve mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri ile program ve içerik bilgisi boyutları arasında olumlu yönde anlamlı korelasyon olduğu; bir diğer değişken olan motivasyonun alt boyutu olan işin kendisi ve iş dışı motivasyonla da olumlu yönde anlamlı korelasyon olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla katılımcıların dürüstlük ve paylaşım algıları arttıkça mesleki yeterlik algılarının tüm boyutlarda arttığı, motivasyonlarının da yükseldiği belirlenmiştir (Tablo 10).

Bireysel değer algısı ölçeğinin alt boyutu olan saygı ve doğruluk ile mesleki yeterlik algısı alt boyutları olan kişisel ve mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri ile program ve içerik bilgisi boyutları arasında olumlu yönde anlamlı korelasyon olduğu; bir diğer değişken olan motivasyonun alt boyutu olan işin kendisi ve iş dışı motivasyonla da olumlu yönde anlamlı korelasyon olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla katılımcıların saygı ve doğruluk algıları arttıkça mesleki yeterlik algılarının tüm boyutlarda arttığı, motivasyonlarının da yükseldiği belirlenmiştir (Tablo 10).

Bireysel değer algısı ölçeğinin son alt boyutu olan paylaşım ve saygı ile mesleki yeterlik algısı alt boyutları olan kişisel ve mesleki gelişim boyutu arasında olumlu yönde

anlamli korelasyon olduğu; bir diğer değişken olan motivasyonun alt boyutu olan işin kendisi ve iş dişi motivasyonla da olumlu yönde anlamli korelasyon olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla katılımcıların paylaşım ve saygı algıları arttışça mesleki yeterlik algılarının kişisel ve mesleki gelişim boyutunda arttığı, motivasyonlarının da yükseldiği belirlenmiştir (Tablo 10).



6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel değer, mesleki güdülenme ve mesleki yeterlik ilişkisinin incelenmesi sonucunda elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

6. 1. Sonuçlar

Beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel değer, mesleki güdülenme ve mesleki yeterlik ilişkisinin beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel bilgilerinden elde edilen bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın sonuçları kısaca şu şekilde özetlenebilir.

1. Cinsiyet değişkenine göre bireysel değer düzeyinin alt boyutları incelendiğinde, yalnızca disiplin ve sorumluluk alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın tespit edildiği disiplin ve sorumluluk boyutunda kadın beden eğitimi öğretmenlerinin erkek beden eğitimi öğretmenlerinden daha çok disiplin ve sorumluluk sahibi olduğu görülmüştür.
2. Cinsiyet değişkenine göre mesleki yeterlik düzeyleri incelendiğinde; kişisel ve mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul-aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre erkek beden eğitimi öğretmenlerinin kadın beden eğitimi öğretmenlerinden; kişisel ve mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul-aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisine daha çok sahibi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
3. Mesleki deneyim değişkenine göre mesleki yeterlik boyutları incelendiğinde; kişisel ve mesleki gelişim, program ve içerik bilgisi alt boyutları ile mesleki deneyim değişkeni arasında anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir. Buna göre beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki deneyimleri arttıkça mesleki yeterliklerine ilişkin düşüncelerinin de olumlu yönde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.
4. Yaş değişkenine göre mesleki yeterlik boyutları incelendiğinde; kişisel ve mesleki gelişim, program ve içerik bilgisi alt boyutları ile yaş değişkeni arasında anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla katılımcıların yaşları arttıkça beden eğitimi öğretmeni yeterliklerine ilişkin düşüncelerinin ve tecrübelerinin olumlu yönde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

5. Okul Türü Değişkenine Göre Mesleki Yeterlik Boyutları incelendiğinde; kişisel ve mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, Öğrenme ve öğretme süreci ve program ve içerik bilgisi alt boyutları ile okul türü değişkeni arasında anlamlı farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre liselerde çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeylerinin ilköğretim okullarında çalışan beden eğitimi öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
6. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ile okulun bulunduğu yerleşim yeri arasında kişisel ve mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, Öğrenme ve öğretme süreci, Okul- aile ve toplum ve program ve içerik bilgisi alt boyutlarında anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle büyükşehirde çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin kendilerini mesleki yeterlilik açısından daha yüksek düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.
7. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ile okulun fiziki alt yapı değişkeni arasında kişisel ve mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, Öğrenme ve öğretme süreci ve okul-aile ve toplum alt boyutları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre, saha-tesis, araç-gereç, malzeme vb. okulun fiziki alt yapı koşullarının yeterli olmayışı Beden Eğitimi Öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.
8. Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre, işin kendisi ile ilgili motivasyon unsurlarından mesleki motivasyon düzeylerinin istatistiksel açıdan farklılaşmadığı, iş dışı motivasyon unsurlarından mesleki motivasyon düzeyinin ise işin güvencesi boyutunda anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Buna göre erkek beden eğitimi öğretmenlerinin iş güvencesi boyutunda kadın öğretmenlerden daha fazla motivasyon sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.
9. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki deneyim değişkenine göre, işin kendisi ile ilgili motivasyon unsurlarından mesleki motivasyon düzeylerinin istatistiksel açıdan farklılaşmadığı, iş dışı motivasyon unsurlarından mesleki motivasyon düzeyinin ise yönetici davranışı boyutunda anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Buna göre çalışma yılı 11-15 yıl olan beden eğitimi öğretmenlerinin yönetici davranışı boyutunda mesleki motivasyon düzeyinin çalışma yılı 1-5 yıl olan beden eğitimi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
10. Beden eğitimi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre, işin kendisi ile ilgili motivasyon unsurlarından mesleki motivasyon düzeylerinin istatistiksel açıdan farklılaşmadığı, iş dışı motivasyon unsurlarından mesleki motivasyon düzeyinin ise fiziki çalışma koşulları ve yönetici davranışı boyutlarında anlamlı bir farkın

olduğu belirlenmiştir. Buna göre, 35 ve üzeri yaşında olan beden eğitimi öğretmenlerinin iş dışı motivasyon unsurlarından, fiziki çalışma koşulları ve yönetici davranışı unsurlarında mesleki motivasyon düzeylerinin 20-24 yaş olan beden eğitimi öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

11. Beden eğitimi öğretmenlerinin, hizmet içi eğitime katılma durumudeğişkenine göre, işin kendisi ile ilgili motivasyon unsurlarından mesleki motivasyon düzeylerinin istatistiksel açıdan farklılaşmadığı, iş dışı motivasyon unsurlarından mesleki motivasyon düzeyinin ise yönetici davranışı boyutunda anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla hizmet içi eğitim almayan beden eğitimi öğretmenlerinin yönetici davranışı boyutunda mesleki motivasyon düzeylerinin hizmet içi eğitim alan beden eğitimi öğretmenlerine göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
12. Beden eğitimi öğretmenlerinin okul içinde sportif faaliyet düzenleme değişkenine göre, işin kendisi ile ilgili motivasyon alt boyutu olan işin içeriği unsuru arasında mesleki motivasyon düzeyleri açısından farklılaşma olduğu, iş dışı motivasyon unsurlarından mesleki motivasyon düzeyi arasında ise anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Buna göre işin içeriği boyutunda düzenli sportif faaliyet yapmaya bazen yanıtını veren beden eğitimi öğretmenlerinin hayır yanıtını veren beden eğitimi öğretmenlerine göre mesleki motivasyon düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
13. Beden eğitimi okulun fiziki alt yapı değişkenine göre, işin kendisi ile ilgili motivasyon alt boyutu olan işin içeriği unsuru arasında mesleki motivasyon düzeyleri açıdan farklılaşma olduğu, iş dışı motivasyon unsurlarından mesleki motivasyon düzeyi arasında ise anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Buna göre işin içeriği boyutunda alt yapı yetersiz yanıtını veren beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeylerinin kısmen cevabını veren beden eğitimi öğretmenlerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
14. Beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel değer alt boyutlarının mesleki motivasyon ve mesleki yeterlik alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde;

A) Bireysel değer algısı ölçeğinin alt boyutu olan disiplin ve sorumluluk ile mesleki yeterlik algısı alt boyutları olan kişisel ve mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri ile program ve içerik bilgisi boyutları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu; bir diğer değişken olan "motivasyonun alt boyutu" işin kendisi ve iş dışı motivasyonla da olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla katılımcıların disiplin ve

sorumluluk algıları arttıkça mesleki yeterlik algılarının tüm boyutlarda arttığı, motivasyonlarının da yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

B) Bireysel değer algısı ölçeğinin alt boyutu olan güven ve bağlanma ile mesleki yeterlik algısı alt boyutları olan kişisel ve mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri ile program ve içerik bilgisi boyutları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu; bir diğer değişken olan motivasyonun alt boyutu olan işin kendisi ve iş dışı motivasyonla da olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla katılımcıların güven ve bağlanma algıları arttıkça mesleki yeterlik algılarının tüm boyutlarda arttığı, motivasyonlarının da yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

C) Bireysel değer algısı ölçeğinin alt boyutu olan dürüstlük ve paylaşım ile mesleki yeterlik algısı alt boyutları olan kişisel ve mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri ile program ve içerik bilgisi boyutları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu; bir diğer değişken olan motivasyonun alt boyutu; işin kendisi ve iş dışı motivasyonla da olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla katılımcıların dürüstlük ve paylaşım algıları arttıkça mesleki yeterlik algılarının tüm boyutlarda arttığı, motivasyonlarının da yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

D) Bireysel değer algısı ölçeğinin alt boyutu olan saygı ve doğruluk ile mesleki yeterlik algısı alt boyutları olan kişisel ve mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri ile program ve içerik bilgisi boyutları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu; bir diğer değişken olan motivasyonun alt boyutu; işin kendisi ve iş dışı motivasyonla da olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla katılımcıların saygı ve doğruluk algıları arttıkça mesleki yeterlik algılarının tüm boyutlarda arttığı, motivasyonlarının da yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

E) Bireysel değer algısı ölçeğinin son alt boyutu olan paylaşım ve saygı ile mesleki yeterlik algısı alt boyutları olan kişisel ve mesleki gelişim boyutu arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu; bir diğer değişken olan motivasyonun alt boyutu; işin kendisi ve iş dışı motivasyonla da olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla katılımcıların paylaşım ve saygı algıları arttıkça mesleki yeterlik algılarının kişisel ve mesleki gelişim boyutunda arttığı, motivasyonlarının da yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

6. 2. Öneriler

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Beden eğitimi öğretmenlerinin yetersiz olduğu konular belirlenerek hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenerek ve öğretim sürecindeki yenilikler göz önünde bulundurularak öğretmenlerin mesleki yeterlik ve bireysel değerlerini kazandırmaya yönelik gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içi öğretmenlik formasyonun geliştirilmesine katkı sağlanmalı ve bu etkinliklere katılımın teşvik edilmesi yönünde çalışmalar yapılmalıdır.
2. MEB tarafından Beden eğitimi öğretmenlerinin çalışma ve yaşam koşulları güçlendirme, öğrenme öğretme süreçlerindeki etkililiklerini artırma ve kendilerini geliştirmeye yönelik imkânlarını yükseltmeleri konusunda güdüleyici önlemler alınmalıdır.
3. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki motivasyon ve mesleki yeterlik düzeylerini artırıcı faktörler belirlenerek, en çok etkili olan psiko-sosyal faktörden başlanılarak, örgütsel ve yönetsel faktörler, ekonomik faktörleri artırıcı yönde gerekli önlemler alınmalıdır.
4. Öğretmenlerin yeterlilik ve mesleki motivasyon düzeylerini yükseltmek üzere üniversitelerle MEB ortak projeler üretmelidir.
5. Bu araştırma ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler arasında yapılmıştır. Karşılaştırma imkânı tanınması açısından farklı kurumlarda da araştırma yapılabilir.
6. Okulun fiziki alt yapı yetersizliği, beden eğitimi öğretmenlerinin yapacağı çeşitli spor aktivitelerinin olumsuz olarak etkilemekte ve öğrencilerinin bedensel ve zihinsel gelişimini takip etmede ve öğrenciyi tanıma açısından mesleki yeterlilik düzeylerini olumsuz etkilemektedir. Beden Eğitimi derslerinin istenilen amaca ulaşmasında fiziki alt yapı yetersizliği konusunda önlemler alınmalıdır.
7. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik ve mesleki motivasyon düzeylerini arttırmaya yönelik bireysel değerlerle ilgili çalışmalar sürekli hale getirilebilir.
8. Milli Eğitim Bakanlığı, Üniversitelerin ilgili birimleri, Eğitim ve öğretim çalışanları, çeşitli dernek ve vakıf, sivil toplum kuruluşları ile kolektif hareket edilerek öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin kendi değer algılarının farkına varması ve geliştirmesi konusunda değerlerle ilgili çalışmalar yapılabilir.
9. Araştırma sonucunda yüksek kıdemli öğretmenlerin düşük kıdemli öğretmenlere göre mesleki motivasyon ve mesleki yeterlilik düzeyi daha fazla olduğu

görülmüştür. Bu açıdan kıdemli öğretmenler yeterlilik ve motivasyon konusunda yeni başlayan öğretmenlere rehberlik rolü üstlenebilir.

6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Türkiye’de bireysel değerlerle ilgili çok yönlü ve kültürlerarası değer farkları veya benzerlikleri dikkate alacak şekilde çalışmalar yapılabilir. Özellikle öğretmenlik mesleğini tercih edecek öğrencilerin bireysel değer algıları ve değer sistemlerini önceden belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
2. Bireysel değer mesleki motivasyon ve mesleki yeterlilik araştırmalarının farklı branş öğretmenleri, antrenörler, akademisyenler ve toplumun her kesimindeki bireylerle çalışılması yararlı olabilir.
3. Daha somut tedbirler alınabilmesi için beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin bireysel değer mesleki motivasyon ve mesleki yeterlilik durumlarının geliştirilmesine yönelik deneysel çalışmalar tasarlanabilir.
4. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin diğer öğretmenlik alanlarındaki öğrenciler ile karşılaştırılabileceği bunun yanında özellikle sporla ilgili farklı kademelerdeki öğrenci ve sporcuların durumlarının belirlendiği çalışmalar yapılabilir.
5. Araştırmalar daha büyük örneklemeler alınarak karşılaştırmalar yapılabilecek biçimde gerçekleştirilebilir.
6. Bu araştırma resmi eğitim kurumları dışında özel eğitim kurumlarında da yapılabilir. Böylece resmi eğitim kurumları ile özel eğitim kurumları arasında karşılaştırma yapılabilir.
7. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket çalışmasının yanında diğer veri toplama yöntemlerinden de (mülakat, görüşme formu gibi) yararlanılarak veri çeşitliliği sonucu yeni bilgi ve bulgulara ulaşılabilir.

7. KAYNAKLAR

- Acat, M. B. ve Yenilmez, K. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon (güdülenme) düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 53(12), 125-139.
- Adair, J. (2006). *Etkili motivasyon* (Çev. S. Uyan). İstanbul: Babıali Kültür Yayınları.
- Akbaba, A. S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1, 7-18.
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akbaş, O. (2004). Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.
- Akkoyunlu, B. Orhan, F. ve Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 18.
- Akkoyunlu, B. ve Soylu, M. Y. (2010). Öğretmenlerin sayısal yetkinlikleri üzerine bir çalışma. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 24, 748.
- Aktepe, V. ve Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi: Kırşehir ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 607-622.
- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Alabay, E. (2006). İlköğretim okulöncesi öğretmen adaylarının fen ile ilgili öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Yedi Tepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1.
- Albayrak F. T. (2015). İlkokul öğretmenlerinin mesleki değerleri ile öğretmen yetkinlikleri arasındaki ilişki (Erzurum ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Alkan, C. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Anı Yayınları.
- Alpay, A. (2009). Yakın ilişkilerde bağışlama: bağışlamanın; bağlanma, benlik saygısı, empati ve kıskançlık değişkenleri yönünden incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Alpman, C. (1972). *Eğitimin bütünlüğü içinde beden eğitimi ve çağlar boyunca gelişimi*. Ankara: T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı Eğitim Genel Müdürlüğü Yayınları.

- Altok, T. (2009). Çalışanların motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin hizmet ve imalat işletmelerinde karşılaştırmalı bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Altuğ, D. (1997). *Toplam kalite anlayışı içinde örgütsel davranış*. Ankara: Haberal eğitim vakfı.
- Altunay, E. ve Yalçinkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarının bilgi toplumunda değerlere ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(1), 5-28.
- Aracı, H. (2004). *Öğretmenler ve öğrenciler için okullarda beden eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aras Ö. (2013). İlköğretim kurumları ikinci kademedeki öğrenim gören öğrenci ve görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik görüş ve tutumlarının incelenmesi (Kars ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Argon, T. ve Eren, A. (2004). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Armor, D. Conroy-Osequera, P. Cox, M. King, N. McDonnel, L. Pascal, A. Pauly, E. and Zellerman, G. (1976). Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools. Santa Monica: (ERIC Document Reproduction Service No. ED130243).
- Arslan, C. ve Sünbül, A. M. (2006). Öğretmen yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 217-231.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Ary, D. Jacobs, L. C. Sorensen, C. and Razavieh, A. (2010). *Introduction to research in education*. Belmont, CA: Cengage Learning.
- Ashton, P. T. and Webb, R. B. (1982, March). *Teachers' sense of efficacy. Toward an ecological model*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Ashton, P. T. and Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Aslan, E. (1992). Benlik kavramı ve bireyin yaşamındaki etkileri. *M.Ü Atatürk Eğt. Fak. Eğitim bilimleri Dergisi*, 4, 7-14.
- Aşıkoğlu, M. (1996). *Motivasyon*. İstanbul: Üniversite Kitabevi.
- Ateş, H. Yıldız, B. ve 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, 147.

- Atman, R. B. (2010). Öğretmenlerin liderlik niteliğinin sınıf yönetme becerilerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ault, C.R. and Shaw, M. (2009). *A case study of leadership characteristics of teacher leaders in an urban literacy program*. Prescott, Arizona: Northcentral University, United States.
- Ayan, M. (2011). Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programlarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazandırma düzeyi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, A. (2000). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Aydın, H. (2009). İdman (1913–1914): İlk kapsamlı spor dergisi üzerine bir inceleme. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(27), 153-169.
- Aydın, M. (1986). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: İM Eğitim Araştırma Yayıncılık.
- Aydın, Y. (1997). İlköğretim 4, 5 ve 6 sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri açısından sahip oldukları değerlerin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bacanlı, H. (2002). *Psikolojik kavram analizleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bakan İ. ve Büyükebeşe T. (2004). Çalışanların İş güvencesi ve genel iş davranışları ilişkisi: Bir alan çalışması. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23, 5-59.
- Bakan, İ. (2004). *Yöneticiler için başarı stratejileri*. İstanbul. Beta Yayınevi.
- Balcı, F. A. ve Yelken, T. Y. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin “değer” kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 81-90
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Barnett TA, O'Loughlin J, Gauvin L, Paradis G ve Hanley J. (2006). Opportunities for student physical activity in elementary schools: A cross-sectional survey of frequency and correlates. *Health Education and Behavior*, 33(2), 215–232.
- Bartolo, K. Furlonger, B. (2000). Leadership and job satisfaction among aviation fire fighters in Australia. *Journal of Managerial Psychology*, 15(1), 88.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel davranış, insanın üretim gücü*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri: yönetsel davranış*. Ankara. Gül Yayınevi.

- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış-insanın üretim gücü*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Baydar, P. (2009). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanan sorunların değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Baygut, T. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenleri güdüleme rollerini gerçekleştirme derecelerine ilişkin öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Baykara P. K. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 151-168
- Bayraktar, S. (1996). Job satisfaction of instructors of english at private and state universities. Un published masters thesis. Marmara University, İstanbul.
- Bek, Y. (2007). Öğretmenin toplumsal / mesleki rolleri ve statüsü. (Yüksek lisans dönem projesi), Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Berman, P. McLaughlin, M. Bass, G. Pauly, E. and Zellman, G. (1977). Federal programs supporting educational change: Vol. VII. Factors affecting implementation and continuation (Rep. No. R-1589/7- HEW). Santa Monica, CA: RAND. (ERIC Document Reproduction Service No. 140432).
- Blauvelt, J. C. (1992). The implementation of physical education programs in rural honduras: A local perspective. Doctoral Dissertation, State University, Michigan.
- Bolat, O. İ. (2011). Öz yeterlilik ve tükenmişlik ilişkisi: lider-üye etkileşiminin aracılık etkisi. *Ege Akademik Bakış*, 11(2), 255.
- Bong, M. (2004). Academic motivation in self-efficacy, task value, achievement goal orientations, and attributional beliefs. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 287-297
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles*. New York: Pearson Education.
- Budumlu, A. G. (2007). Genel lise öğretmenlerine göre karakter eğitimi yoluyla öğrencilere kazandırılacak değerler: Çok boyutlu bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Burka, J. B. and Yuen, L. M. (2008). *Procrastination: Why you do it, what to do about it now*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Bursalioğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Buss, A. H. (1986). A theory of shyness. In Jones, W. H. Cheek, J. M. and Briggs, S. R. (Eds.), *Shyness: Perspectives on research and treatment*. New York: Plenum Press.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1994). *Genel öğretim metodları*. Konya: Atlas Kitapevi.

- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları veri Analizi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, H. ve Kavuncubaşı, S. (2005). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Siyasal kitabevi.
- Cantekin, Ö. F. (2009) Genel liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki ve iletişimsel yeterlikleri. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Carlton, E. (1995). *Values and the social science*. Great Britain, Trowbridge: Redwood Books.
- Carr, D. and Landon, J. (1999). Teachers and schools as agencies of values education: Reflections on teachers' perceptions part two: *The Hidden Curriculum. Journal of Beliefs & Values*, 20(1), 21-29.
- Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu Ş. D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Chowdhury, M. S. and Shahabuddin, A. M. (2007). Self-efficacy, motivation and their relationship to academic performance of Bangladesh college students. *College Quarterly*, 10(1), 1-9.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing* (5th Ed.). New York: Harper Collins Publishers.
- Cüceloğlu, D. ve Erdoğan, İ. (2015). *Öğretmen olmak bir cana dokunmak*. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Çakar, N. D. ve Ceylan, A. (2005). İş motivasyonunun çalışan bağlılığı ve işten ayrılma eğilimi üzerindeki etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(1), 52-66.
- Çakır, Ö. Erkuş, A. ve Kılıç, F. (2004). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1999-2000 yılı öğretmenlik meslek bilgisi programının (ÖMBP) çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Mersin: Mersin Üniversitesi Yayınları.
- Çalışkan, T. (2008). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitimi dersinde güdülenme düzeyleri ve bireysel çalgı eğitimi dersi başarı durumları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çalışkur, A. Demirhan, A. ve Bozkurt, S. (2012). Değerlerin belirli meslek alanları ve demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 219-236.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çavdar, M. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin bireysel değerlerinin çok boyutlu incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Çelik, E. (2013). Cinsel öz-yeterlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of European Education*, 3(2), 1-10.
- Çelik, E. (2015). Öğretmenlerin motivasyonları ile yaşam kaliteleri arasındaki ilişki (Balıkesir ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, S. (2011). Öğretmen tutumları ile ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çelik, V. (2009). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelikkaya, H. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş (eğitim ve eğitimcilik)*. İstanbul: Alfa Yayın.
- Çermik, E. (2001). Ortaöğretim fizik öğretmenlerinin profili iş tatmini ve motivasyonu. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çetin, Ş. (2004). Değişen değerler ve eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 1-10.
- Çınar, İ. (2008). İlköğretimin önemi ve öğretmen. *Eğitim Dergisi*, 20, 1-28.
- Çiçek S. A. (2007). *Eğitim örgütlerinde kuramdan uygulamaya güdüleme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çiçek, A. (2002). İlköğretim okulu yöneticilerinin sınıf öğretmenlerini görmeye kullandıkları yöntemlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri (Rize ili örneği). Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çifçili, V. (2007). Dershane öğretmenlerinin öğretmen yeterlilik düzeyleri ve mesleki doyumları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Çolakoğlu, T. ve Karaküçük, S. (2006). Beden eğitimi öğretmenlerinin okullarda uygulamada karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(3), 35-48.
- Dalkıran, O. Altıntaş, A. Gündüz, N. Sunay, H. ve Akgül, M. (2004). Ankara ili devlet özel ilk ve orta öğretim okullarındaki beden eğitimi öğretmenlerinin ders dışı etkinliklerinde kapalı spor alanlarının etkin kullanımı üzerine görüşleri. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(3), 109-118.
- Davis, K. and Newstrom, J. W. (1998). *Organizational behavior human behavior at work*. Boston: McGraw Hill.
- Davran, E. (2006). İlköğretim kurumlarındaki öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterliliklerini kazanmaları üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

- DeAngelis, K. J. White, B. R. and Presley, J. B. (2010). The changing distribution of teacher qualifications across schools: A statewide perspective post-NCLB. *Education Policy Analysis Archives*, 18, 28.
- Demir, E. (2015). Ortaokullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kişilik yeterliklerinin algılanışının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2014). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirhan, G. (2002, Ekim). *Çağdaş beden eğitimi öğretmeni*. 7. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü, Antalya.
- Demirhan, G. (2003). Dünyada beden eğitimi öğretmeni yetiştirme. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 300, 13-22.
- Deniz, M. Avşaroğlu, S. ve Fidan, Ö. (2006). İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 61-73.
- Dilaver, H. (1996). *Türkiye'de öğretmen istihdamının dünü, bugünü ve yarını, eğitimimize bakışlar*. İstanbul: Kültür Koleji Vakfı Yayınları.
- Dilmaç, B. (1999). İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dilmaç, B. (2002). *İnsani değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dilmaç, B. (2007). Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Doğan, O. (2005). *Spor psikolojisi*. Adana: Nobel Kitapevi.
- Doğan, Ö. (2009). İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin motivasyon düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırıcı bir yaklaşım* içinde. (s. 255-286). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2000). *Evrenle uyumlaşma sürecinde var olmak, gelişmek ve uzlaşmak*. İstanbul: Sistem yayıncılık.
- Dündar, S. Özutku, H. ve Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi: ampirik bir inceleme. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi Dergisi*, 2, 105-119.
- Dwyer, J. J. M., Allison, K. R., Barrera, M., Hansen, B., Goldenberg, E., Boutilier, M. A. (2003). Teachers' perspective on barriers to implementing physical activity

curriculum guidelines for school children in Toronto. Canadian Journal of Public Health/Revue Canadienne De Sante Publique, 94(6), 448–452.

Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ekşi, H. (2003). Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.

Engin, E. (2004). Psikiyatri kliniğinde çalışan hemşirelerin öfke düzeyleri ile iş motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Eraslan, L. (2006). Öğretmenlik Mesleğine Girişte Kamu Personeli Seçme Sınavı(KPSS) Yönteminin Değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-31.

Ercan, İ. (2001). İlköğretim sosyal bilgiler programlarında ulusal ve evrensel değerler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 55-72.

Erdoğan B. S. (2014). Profesyonel futbolcularda bireysel değerler üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Erdoğan, İ. (1996). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*. İstanbul: Avcioğlu Basım Yayım

Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.

Eren, E. (2011). *Yönetim ve organizasyon (Çağdaş ve küresel yaklaşımlar)*. İstanbul: Beta Yayınları.

Ergin, C. (2005). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Elma yayınları.

Ergun, M. Eregezer, B. Çevik, İ. ve Özdaş, A. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.

Ergül, H. F. (2005). Motivasyon ve motivasyon teknikleri. Dumlupınar Üniversitesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 67-79.

Ergül, Ş. (1996). *Personel yönetimi*. İstanbul: Rem Ofset, Araştırma Yayınları.

Ergün, M. (2007). *Sınıfta motivasyon*. E. Karip (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 131–147). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Erhan, E. S. (2009). Doğu Anadolu bölgesi il merkezlerinde beden eğitimi dersinin işleme bilirliliği, beden eğitimi öğretmenlerinin sorunları ve bunların öğrenci tutumları üzerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Erişti, S. D. Uluysal, B. ve Dindar, M. (2013). Görsel algı kuramlarına dayalı etkileşimli bir öğretim ortamı tasarımı ve ortama ilişkin öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 49.
- Erkenekli, M. (2009). Türkiye’de sosyoekonomik statü (ses) gruplarına göre temel değerlerin farklılaşması. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Eroğlu, B. (2011). Öğretmenlik uygulamasının beden eğitimi öğretmeni adaylarının mesleki yeterlikleri ve mesleğe yönelik tutumları üzerine etkileri. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erol, S. Arabacı, R. Acar, Z. A. (2003, Eylül). Bursa Nilüfer İlçesi ilköğretim okullarındaki velilerin beden eğitimi ve spora bakış açılarının incelenmesi. III. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Olimpik Eğitim ve Spor Kültürü Sempozyumu, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Ersarı, G. ve Naktiyok, A. (2012). İş görenin içsel ve dışsal motivasyonunda stresle mücadele tekniklerinin rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 81.
- Ertan, H. (2008). Örgütsel bağlılık, iş motivasyonu ve iş performansı arasındaki ilişki. Antalya’da beş yıldızlı otel işletmelerinde bir inceleme. Yayınlanmamış doktora tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Ertürk, S. (1991). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Everard, B. (1995). *Values as central to competent professional practice*. London: Kogan Page.
- Fejgin, N. Talmor, R. and Erlich, I. (2005). Inclusion and burnout in physical education. *European Physical Education Review*, 11(1), 29-50.
- Ferrarı, J. R. and Cowman, S. E. (2004). Toward a reliable and valid measure of institutional mission and values perception: the depaul values inventory. *Journal of Beliefs & Values*, 25(1), 43-54.
- Fındıkçı, İ. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Alfa yayınları.
- Fındıkçı, İ. (2001). Bilgi toplumunda eriyen değerler ve eğitim. Hüsnü H. (Ed.), *Eğitimde Yansımalar VI- 2000 Yılında Türk Millî Eğitim Örgütü ve Yönetimi Sempozyumu* içinde (s. 20-26). Ankara: Tek ışık Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi.
- Fırat, N. (2007). Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Fives, H. (2003, April). *What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge? A theoretical review*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference, Chicago.
- Fichter, J. (1990). *Sosyoloji nedir?* Konya: Selçuk Ü. Yayınları.

- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Frankfort-Nachmias, C. and Nachmias, D. (1996). *Research methods in the social sciences*. London: Arnold.
- Fukuyama, F. (2000). *Güven, Sosyal erdemler ve refahın yaratılması*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Garcia, T. and Pintrich, P. R. (1991). Student motivation and self-regulated learning: A Lisrel model, Greenwich: JAI Press.
- Gari, A. Mylonas, K. And Karagianni, D. (2005). Political and religious group membership, value priorities and educational values. *Journal of Beliefs & Values*, 26(3), 301-310.
- Genç, N. (2005). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Genç, N. (2008). *Meslek yüksekokulları için yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102.
- Girgin, M. (2012). *Pedagojik değerler*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Goddard, R. D. Hoy, W. K. And Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Gök, S. (2009). Örgüt ikliminin çalışanların motivasyonuna etkisi üzerine bir araştırma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 587-605.
- Gökay, M. ve Özdemir, Ş. S. (2010). Görsel sanatlar (resim-iş) öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörler: Konya örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 237-251
- Gökçe, E. (1999). İlköğretim öğretmenlerinin yeterlikleri. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gömlüksiz, M. (2007). Lise öğrencilerinin toplumsal değerlere ilişkin tutumları: Elazığ İli Örneği. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökeleli, Z. Ş. Aralan ve M. Zengin (Ed.), *Değerler ve eğitimi uluslararası sempozyumu içinde* (s. 727-741). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Greene, M. (1991). Values education in the contemporary moment. *The Clearing House*, 64(5), 301-304.
- Gudmundsdottir, S. (1991). Values in pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 44-52.
- Guskey, T. R. and Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.

- Gümüş, M. (1999). *Yönetimde başarı için altın kurallar*. İstanbul: Alfa Yayınevi.
- Günbayı, İ. (2000). *Örgütlerde iş doyumunu*. Ankara: Özen Yayıncılık.
- Gündüz, H. B. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Güner, Ü. (2009). Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin disiplin anlayışları ve disiplin uygulamaları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Güngör, E. (1993). *Değerler psikolojisi. Ahlak psikolojisi, ahlaki değerler ve ahlaki gelişme*. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları.
- Güngör, E. (1995). *Ahlâk psikolojisi ve sosyal ahlâk*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Güngör, E. (1998). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Gürsel, M., Sünbül, A. M. ve Sarı, H. (2002). An analysis of burnout and job satisfaction between Turkish head teachers and teachers: *A Quantitative Approach. European Journal of Psychology of Education, 17(1)*, 35-45.
- Hacıoğlu, F. ve Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Hamdan, N. (2003). İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, milli eğitim bakanlığı'nın hizmet içi eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Hamurcu, H. (2000). İlköğretim fen bilgisi öğretmenlerinin araç-gereç kullanımı ve bu açıdan il eğitim araçları merkezi çalışmalarının değerlendirilmesi (İzmir örneği). Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Hansson, T., Carey, G. and Kjartansson, R. (2010). A Multiple Software Approach to Understanding Values. *Journal of Beliefs and Values, 31(3)*, 283-298.
- Hazır, B. F. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi, 161*. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_Egitim_Dergisi/161/bikmaz.htm adresinden 15 Ekim 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Helwig, C. C., Ryerson, R. and Prencipe, A. (2008). Children's, adolescents', and adults' judgments and reasoning about different methods of teaching values. *Cognitive Development, 23(1)*, 119-135.
- Hill, B. V. (2004). Values Education in schools: Issues and challenges. *Primary & Middle Years Educator, 2(2)*, 20-27.
- Honer, M. S. and Hunt, C. T. (1996). *Felsefeye çağrı*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Hoy, A. W. and Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and teacher education, 21(4)*, 343-356.

- Hökelekli, H. (2013). *Değerler psikolojisi ve eğitimi*. İstanbul: Timaş yayıncılık.
- Hökelekli, H. ve Gündüz, T. (2007). *Üstün yetenekli çocukların değer yönelimleri ve eğitimleri değerler ve eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Hüseyinlikioğlu, B. (2010). Bireysel değerler ve örgütsel bağlılık düzeyi ilişkisi: asker hastanesi çalışanları üzerinde bir inceleme. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- İlhan, A. Ç. (2004). 21.yüzyılda öğretmen yeterlikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 55-58.
- İnal, A. N. (2003). *Beden eğitimi ve spor bilimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- İnanç, B. Y., Bilgin, M. ve Atıcı, M. K. (2005). *Gelişim psikolojisi*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Joseph, P. B. and Efron, S. (2005). Seven worlds of moral education. *Phi Delta Kappan*, 86(7), 525-533.
- Kafadar, O. (2014). [*Nitel ve nitel araştırma yöntemleri*]. *Yayınlanmamış ders notu*.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Kale, N. (2007). Nasıl bir değerler eğitimi? R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Aslan ve M. Zengin (Ed.), *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* içinde (s. 313–322). İstanbul: Dem Yayınları.
- Kale, R. ve Erşen, E. (2003). *Beden eğitimi ve spor bilimine giriş*. Ankara: Nobel yayınları.
- Kanlı, U. (2001). Ortaöğretimde görev yapan fizik öğretmenleri için düzenlenen hizmet içi eğitim programlarının etkinliği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2004). Beni harekete geçiren nedir? Abant İzzet Baysal Üniversitesi *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 29(131), 24-30.
- Kara, D. A. (2012). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarına öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Karaboğa, M. (2007). Avcılar ilçesi ortaöğretim kurumları yöneticilerinin motivasyonlarının çalışan (öğretmen) motivasyonu üzerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Avrupa birliği uyum sürecinde öğretmen yeterlilikleri. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Karacaoğlu, Ö. C. (2009). Öğretmenlerin sınıf içi yeterliklerine ilişkin bir araştırma (Ankara ili örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 62-78.
- Karacaoğlu, Ö.C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karagöl, K. (1997). Job satisfaction of english native speaking teachers in istanbul. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitim Teorisi ve Uygulamaları Dergisi*, 2(1), 3-14.
- Karakuş, E. (2005). Resmi ortaöğretim kurumlarında beden eğitimi derslerinin uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğrencilerin ve beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri (Kırıkkale ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karakuş, M. ve Alev, S. (2016). Öğretmenlerin bireysel ve örgütsel değerleri ile izlenim yönetimi taktikleri seçimi arasındaki ilişki düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 137-152.
- Karamustafaoğlu, O. ve Özmen, H. (2004). Toplumumuzda ve öğretmen adayları arasında öğretmenlik mesleğine verilen değer üzerine bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(6), 35-49.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Katranlı M., Uygun, M. ve Erdoğan, Ö. (2010, Mayıs). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik beklentileri ve kaygıları*. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Kavcar, C. (2003, Mayıs). *Alan öğretmeni yetiştirme*. 7. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Kılbaş, K. Ş. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Kitapevi.
- Kılıç, K. S. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri, akademik öz-yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi. Trabzon.
- Kılıç, B. (2002). Özel ve devlet üniversitelerinde çalışan araştırma görevlilerinin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kıncal, R. (2002). *Vatandaşlık bilgisi*. Ankara: Mikro Yayınları.
- Kirschenbaum, H. (2000). From values clarification to character education: A personal journey. *The Journal of Humanistic Counseling*, 39, 4-20.

- Klooster, M. V. (2002). School of safety at an urban high school: An in-depth study of students' and teachers' perception. Unpublished Doctoral Dissertation, Pepperdine University, Malibu.
- Knorr, R. (2012). Pre-Service teacher cohorts: Characteristics and issues--a review of the literature. *SRATE Journal*, 21(1), 18-23.
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan yayınları.
- Kolaç, E. ve Karadağ, R. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının "değer" kavramına yükledikleri anlamlar ve değer sıralamaları. *İlköğretim Online Dergisi*, 11(3), 762-777.
- Konuk, N. E. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik algı düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Korkmaz, Ö. (2004). Müzik öğretmenlerinin motivasyon kaynakları ve mesleki tükenmişlikleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kropp, F., Lavack, A. M., and Silvera, D. H. (2005). Values and collective self-esteem as predictors of consumer susceptibility to interpersonal influence among university students. *International Marketing Review*, 22(1), 7-33.
- Kuçuradi, İ. (1998). *İnsan ve değerleri*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kuran, K. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Mikro Yayınları.
- Kutanis, R. Ö. (2003). *Örgütlerde davranış bilimleri*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Kutluca, T. Birgin, O. ve Çatlıoğlu, H. (2007). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersi uygulama etkinliklerinin öğretmen adaylarına sağladığı faydalar. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 89-110.
- Küçük, E. (2008). İlköğretim okulları öğretmenlerinin okul yöneticilerine yönelik çağdaş denetim algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki (İstanbul ili Eyüp ilçesi örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretimde planlama değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lacireno-Paquet, N., Bocala, C. Fronius, T. and Phillips, D. (2012). *The characteristics and experiences of beginning teachers in seven northeast and islands region states and nationally*. Regional Educational Laboratory Northeast: (ERIC Document Reproduction Service No. ED530612).
- Likaj, M. (2008). Gençliğin kültür ve değerleri: Türk ve Arnavut gençliğinin karşılaştırmalı araştırması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Marbcak, T.L., Short, S. E., Short, M.W. and Sullivan, P. J. (2005). Coaching Confidence: An exploratory investigation of sources and gender differences. *Journal of Sport Behavior*, 28(1), 18-35.
- Maslow, A. H. (1996). *Dinler, değerler, doruk deneyimler* (Çev. H. K. Sönmez). İstanbul: Kuraldışı Yayınları.
- Maslow, A. H. (2001). *İnsan Olmanın Psikolojisi* (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kuraldışı Yayınları.
- Mc Pherson, M. (1995). Skills, innouations and valuse-future needs for. *Potsecondary Education*, 27(4), 26-32.
- Meglino, B. M. and Ravlin, E. C. (1998). Individual values in organizations: Concepts, controversies, and research. *Journal of Management*, 24(3), 351-389.
- Mehmedoğlu, A. Ü. (2006). *Küreselleşme ahlak ve değerler*. İstanbul:Litera Yayıncılık.
- Memiş, A. ve Gedik, E. G. (2010). Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 123-145.
- Menacker, J. (1990). Community influences on school crime and violence. *Urban Education*, 25(1), 68-80.
- Milson A. J. and Mehlig L. M. (2002). elementary school teachers' sense of efficacy for character education. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 47.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2000). *Beden eğitimi öğretmenlerinin ders içi ve ders dışı çalışmaları rehberi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). Temel eğitime destek projesi “öğretmen eğitimi bileşeni” öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. *Tebliğler Dergisi*, 2590, 1491-1540.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2008). *Öğretmen yeterlikleri: öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Mills, N., Pajares, M. F. and Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language learning*, 57(3), 417-442.
- Mirzeoğlu, D., Aktaş, I. ve Boşnak, M. (2007). Beden eğitimi öğretmeni, öğretmen adayı ve beden eğitimi ve spor yükseköğretiminde görev yapan öğretim elemanlarının mesleki yeterlik duygusunun karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 18(3), 109-125.
- Nakip, C. (2015). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Nesbitt, E. and Henderson, A. (2003). Religious organisations in the UK and values education programmes for schools. *Journal of Beliefs and Values*, 24(1), 75-88.

- Obuz, Ü. (2009). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen nitelikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 187-193.
- Oktay, A. ve Unutkan, P. Ö. (2008, Mart). *Çağdaş bir okul veya kurum olma sürecinde öğretmenlik*. Eğitim Psikolojisi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma yaşamında güdülenme kuramları*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Onuk, Ö. (2007). Müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin öğretmenliğe güdülenmeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öksüzoğlu, P. (2009). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik algıları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Özbay, M. ve Karakuş T. E. (2011). Dede korkut hikâyeleri'nin türkçe öğretimi ve değer aktarımı açısından önemi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 20-31.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özen, G. Koçak, F. Boran, F. Sunay, H. ve Gedikli, N. (2012). Türk spor yönetimindeki mevcut sorunlara ilişkin akademisyenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(4), 107-116.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217–239.
- Özgüngör, S. ve Kapıkıran, Ş. (2008). Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin motivasyon ve başarı düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 47-60.
- Özgüven, E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Özgüven, İ. E. (1999). *Bireyi tanıma teknikleri*. Ankara: Pegem yayınları.
- Özkalp, E. (1981). *Davranış bilimleri ve organizasyonlarda davranış*. Eskişehir: Akademik yayınları.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2001). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özkan, R. (2004). Öğretmen yeterlikleri üzerine bazı düşünceler. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 5(58), 46-50.
- Özkan, R. (2010). Türk eğitim sisteminde himayeci değerler: İlköğretim ders kitapları örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1124-1141.

- Özkan, Ş. (2016). Ortaokullardaki öğretmenlerin, okuldaki öğretmen arkadaşlarının motivasyonuna etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Özkul, A. S. (2007). Yaşam ve çalışma değerlerini etkileyen faktörler: SDÜ öğrencileri üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Ankara: SETA.
- Özpolat, A. Sezer, F. İşgör, İ. ve Sezer, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 174, 206-213.
- Özsaker, M. ve Orhun, A. (2005, Haziran). İlköğretim okullarında beden eğitimi dersinin amaç ve içeriğine ilişkin sorunlar, 4. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Öztay, F. E. (2006). Eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimiyle oluşturulmuş kurum kültürünün öğretmen motivasyonuna etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürk, H. (1993). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Pajares, M. F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr and P. R. Pintrich (Ed.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 10. Perspectives on motivation* (pp. 149). Greenwich, CT: JAI Pres.
- Pehlivan, H. (1994). Eğitim bilimleri öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüme yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1994), 49-53.
- Pekel, H. N. (2001). İşletmelerde motivasyon-verimlilik ilişkisi; devlet hava meydanları işletmesi Antalya havalimanı çalışanları arasında bir örnek olay araştırması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Persson, A., Andersson, G. and Nilsson L. M. (2005). Successful Swedish headmasters in tension fields and alliances. *International Journal of Leadership in Education*, 8(1), 53-72.
- Pigman, B. B. (2001). Current status of the effective use of classroom rules without a plan, you have a plan; it is a plan to fail. Unpublished doctoral dissertation, University of Toledo, İspanya.
- Poyraz, A. (1999). Ortaöğretim kurumlarında ders dışı sportif faaliyetlerin organizasyonu katılım sorunları ve çözüm yolları üzerine bir araştırma (Afyon ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, *Gazi Üniversitesi, Ankara*.
- Pulat, B. (2010). Zonguldak karaelmas üniversitesi İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin güdülenme düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Putnam, H. (1981). *Reason, truth and history*. Combridge: Cambridge University Press.

- Riggs, I. M. and Enochs, L.G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74(6), 625-637.
- Robbins, S. (1990). *Organization theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Pres.
- Ruyter, D. J. (2002). The right to meaningful education. *Journal of Beliefs and Values*, 23(1), 33-42.
- Saban, A. (2010). *Öğrenme-öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2005). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: ALFA Basım Yayım Dağıtım.
- Sağnak, M. (2004). Değerler yönünden birey-örgüt uyumu ve sonuçları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(37), 72-95.
- Sağnak, M. (2005). İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 30(136), 31-38.
- Salman, M. N. Çalgın, E. R. ve Salman, S. (2005, Haziran). Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki sorunlarının cinsiyet faktörü açısından değerlendirilmesi, 4. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Saracaloğlu, A. S. (2008). Lisansüstü öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri, araştırmaya kaygıları ve tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 179-208
- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: giresun eğitim fakültesi örneği. *değerler eğitimi dergisi*, 3(10), 73-88.
- Savran, A. ve Çakıroğlu, J. (2003). Differences between elementary and secondary preservice science teachers' perceived efficacy beliefs and their classroom management beliefs. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4), 15-20.
- Schneider, T., Walker, H. and Sprague, J. (2000). *Safe school design: A handbook for educational leaders applying the principles of crime prevention through environmental design*. University of Oregon: (ERIC Document Reproduction Service No. OR 97403-5207).
- Schwartz, S. H. and Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 38, 230-255.
- Seçkin, A. (2011). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

- Seçkin, A. ve Başbay, M. (2013). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 253-270.
- Seçme, T. (2008). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin belirlenmesi (Afyonkarahisar örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Seferoğlu, S. S. (2004a). Öğretmen Yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 40-45.
- Semerci, A. S. (2005). İş motivasyonu ve sonuçları: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası'nda bir uygulama. Uzman yeterlik tezi, Merkez Bankası İnsan Kaynakları, Ankara.
- Sezgin, F. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel ve örgütsel değerlerinin uyumu. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Shaughnessy, M. F. (2004). An interview with Anita Woolfolk: The educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, 16(2), 153-176.
- Silah, M. (2000). *Sosyal psikoloji*. Ankara: Gazi Büro Kitabevi.
- Simmons, C. (1999). A comparative study of educational and cultural determinants of adolescent values. *Journal of Beliefs & Values*, 20(2), 208-218.
- Sönmez, V. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Steers, R. M., Mowday, R. T., and Shapiro, D. L. (2004). Introduction to special topic forum: The future of work motivation theory. *The Academy of Management Review*, 29(3), 379-387.
- Stephens, R. D. (1995). *Safe schools: A handbook for violence prevention*. Bloomington: National Educational Service.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4, 597-608.
- Sylvia, R. D. and Hutchinson. T. (1985). What makes Ms. Johnson teach? A study of teacher motivation. *Human Relations*, 38(9), 841-856.
- Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(11), 523-547.
- Şahin, A. E. (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 58-62.
- Şimşek, Ö. F. (2004). Bir gurup rehberliği programının öğretmenlerin disiplin anlayışına etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(37), 41-59.

- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tagger, I. T. C. (2006). The effect of student teaching on teacher efficacy among preservice physical educator. Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University, USA.
- Tamer, K. (1987). *Beden eğitimi ve oyun öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Tamer, K. ve Pulur, A. (2001). *Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri*. Ankara: Ada Matbaacılık.
- Taşdan, M. (2010). Türkiye'deki resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 113-148.
- Taşkaya, M. S. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(2), 283-298.
- Taşmektepligil, Y. Yılmaz, Ç. İmamoğlu, O. ve Kılıçgil, E. (2006). İlköğretim okullarında beden eğitimi ders hedeflerinin gerçekleştirme düzeyi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 4, 139-147.
- Tatar, M. (2004). Etkili öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 1.
- Taymaz, H. (1997). *Hizmetiçi eğitim*. Ankara: Takav Tapu Kadastro Vakfı Matbaası.
- Tekarslan, E. (1989). *Sosyal psikoloji*. İstanbul: Filiz Kitapevi.
- Tekişik, H. H. (1986). Ders kitabı nedir, seçimi nasıl olmalı? *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 11(110), 1-3.
- Tekişik, H. H. (2004). Cumhuriyetimizin 80. yılında milli eğitimimizin durumu. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29(306), 1-9.
- Telman, N. (1988). *Endüstride Görülen İş tatminsizliği ve bunun yabancılaşmayla olan ilişkisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınları.
- Terekeci, P. (2010). İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Theodorson, G. A. and Theodorson, A. (1979). *A modern dictionary of sociology*. New York: Barnes & Noble.
- Tokdemir, M. A. (2007). Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Tolan, B. (1996). *Toplum bilimine giriş*. Ankara: Adım Yayıncılık.

- Tosun, K. (1989). *Yönetim ve organizasyon (ilkeler)*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi yayınları.
- Tschannen – Moran, M., Woolfolk H. A. and Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: It's meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202, 248.
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk-Hoy, A. (2002). *The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Tuna, M. ve Türk, M. S. (2006). Kamu ve özel sektör matbaa işletmelerinde çalışanların içsel motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 619-632.
- Tunca, N. (2012). İlköğretim öğretmenleri için mesleki değerler ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (1983). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Türk, E. (1999). *Milli eğitim bakanlığında yapısal değişimler ve Türk eğitim sistemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Türk, İ. (2009). Değerler eğitiminde saygı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Türk, N. (2009). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi (Nevşehir ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Tüzün, İ. K. (2007). Güven, örgütsel güven ve örgütsel güven modelleri. *Karamanoğlu MehmetBey Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5, 93-118.
- Tyler, K. M. (2006). A descriptive study of teacher perceptions of self-efficacy and differentiated classroom behaviors in working with gifted learners in Title I heterogeneous classrooms Unpublished doctoral dissertation, The College of William and Mary, USA.
- Uçar, S. (2009). Sosyal bilgiler programındaki değerlerle ilgili kazanımlara yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ulriksen, J. J. (1996). *Perceptions of secondary school teachers and principals concerning factors related to job satisfaction and job dissatisfaction*. University of Southern California. (ERIC Document Reproduction Service No. ED424684).
- Uyanık B. G. (2006). Okullarda neden değerler eğitimi çalışmaları? *İlk öğretmen Eğitimci Dergisi*, 2, 14-16.

- Uyguç, N. (2003). Cinsiyet, bireysel değerler ve meslek seçimi. *İşletme Bölümü, Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 93-103.
- Uysal, V. (2004, Kasım). *Yetişkinlerde dindarlık ve değerler; dini hayat, değer tercihleri ve kadına bakış eğilimleri*. Değerler Eğitimi Uluslar Arası Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Değerler Eğitimi Merkezi, İstanbul.
- Ünal, C. (1981). *Genel tutumların veya değerlerin psikolojisi üzerine bir araştırma*, Ankara: Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fak. Yayını.
- Ünal, F. (2011). Öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmak istedikleri değerlere yönelik bir inceleme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 2(4), 3-24.
- Ünlü, H., Sünbül, A. M. ve Aydos, L. (2008). Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlilik Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2),23-33.
- Ünlü, H. (2008). Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri ve sınıf yönetimi davranışları. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ünsar, A. S., İnan, A. ve Yürük, P. (2010). Çalışma hayatında motivasyon ve kişiyi motive eden faktörler. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(12), 248-262.
- Üreten, H. (2006). Bir antikçağ okul—gymnasion-kütüphanesi: Nysa kütüphanesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 20(2), 207-216.
- Varol, B. (2007). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlilikleri (Niğde üniversitesi örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Willemse, M., Lunenberg, M. and Korthagen, F. (2005). Values in education: A challenge for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 205-217.
- Wolters, C. A. and Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181-193.
- Woolfolk Hoy, A. (2005). *Educational psychology* (9th ed.). New York: Pearson Education.
- Wright, I. (1993). Civic education is values education. *The Social Studies*, 84(4), 149-152.
- Yalçın, H. F. (1995). *Beden eğitimi öğretmeni el kitabı*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Yalçın, H. ve Korkmaz, M. E. (2013). Preschool teachers conditions of motivation. *The Journal Of International Social Research*, 6(26), 1307.
- Yalın, H. İ. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yalom, I. (2000). *Varoluşçu psikoterapi*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

- Yamaner, F. (2001). *Beden eğitimi ve spor 'da temel ilkler*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Yao, X. (1999). Confucianism and its modern values: Confucian moral. Educational and spiritual heritages revisited. *Journal of Beliefs & Values*, 20(1), 30-40.
- Yapar, T. (2005). Motivasyonun iş verimliliği üzerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yavuz, M.C. (2007). Uluslararası destinasyon markası oluşturulmasında kimlik geliştirme süreci: Adana örneği. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi. Adana.
- Yavuzer, Y. ve Koç, M. (2002, Ekim). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen yetkinlikleri üzerinde bir değerlendirme*. 11. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri. Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, KKTC.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: kuramsal bir bakış. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi*, 17(1), 33-46.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimi'ne genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522.
- Yel, S. ve Aladağ, S. (2014). *Sosyal bilgilerde değerlerin öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 65-84
- Yetim, A. ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.
- Yıldız, S. (2006). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin meslekte kendini geliştirme düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Yıldız, M. (2012). Öğretmen adaylarının benlik saygısı ve kişilik özelliklerinin sahip oldukları değerler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 109-128.
- Yılmaz, K. (2013). Üniversite öğrencilerinin dini yönelimleri ile bireysel değerleri arasındaki ilişki. *Balıkesir University The Journal of Social Sciences Institute*, 16, 29.
- Yılmaz, M. Köseoğlu, P. Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Öğretmen öz-yeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 50-54.
- Yousef, D. A. (2000). Organizational commitment: A mediator of the relationships of leadership behavior with job satisfaction and performance in a Non-western Country. *Journal of Managerial Psychology*, 15(1), 8.

- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- Yüksel, Ö. (2004). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yürekli, Ü. B. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik öz-yeterlik algıları ve tutumları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Zeldin, A. L. and Pajares, F. (1997). *Against the odds: Self-efficacy beliefs of women with math-related careers*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Zeynel, E. (2014). Akademisyenlere yönelik mesleki motivasyon, iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış doktora tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Zeynel, E. ve Çarıkçı, İ. H. (2015). Mesleki motivasyonun, iş tatmini ve örgütsel bağlılık üzerine etkisi: akademisyenler üzerine görgül bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(3), 217-248.



8. EKLER

Ek 1. İzin Dilekçesi



T.C.
TRABZON VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 82438636/604/5575669

01.06.2015

Konu: Elif AYDIN

VALİLİK MAKAMINA

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi Elif AYDIN'ın, *"Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Bireysel Değerleri ile Mesleğe Güdülenmelerinin Mesleki Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi"* başlıklı çalışmasını İlimiz ilçelerinde bulunan tüm ortaokul ve liselerdeki Beden Eğitimi Dersi öğretmenlerine 01.06.2015-29.06.2015 ve 01.09.2015-27.11.2015 tarihleri arasında uygulama isteği Okul Müdürlerinin de uygun göreceği saat ve zamanlarda Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hızır AKTAŞ
Millî Eğitim Müdürü

O L U R

.. /... /2015

Celalettin CANTÜRK

Vali a.

Vali Yardımcısı

Trabzon Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Telefon : (0 462) 230 20 94-1400
Faks : (0 462) 230 43 74
e-posta : trabzonmem@meb.gov.tr

Bilgi İçin: Mesut KAŞ (Şube Müdürü)

İnt.Adresi : trabzon.meb.gov.tr

Ek 1'in devamı

Karadeniz Teknik Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü - Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yaz İşleri Birimi
15/05/2015 15:33 - 25919855-044-E.33
00515026



T.C.

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : 25919855/044/

15/05/2015

Konu : Elif AYDIN hk.

TRABZON VALİLİĞİ
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NE
TRABZON

Enstitümüz Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi Elif AYDIN, Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAŞ danışmanlığında hazırlamakta olduğu tezi kapsamında ilimizdeki okullarda görev yapan Beden Eğitimi öğretmenlerine anket uygulamak istemektedir.

Adı geçen öğrenciye izin verilmesi hususunda gereğini arz ederim. Saygılarımla.

Sayı: *24051*
İl Millî Eğitim Md.'ne
20/MAYIS 2015
Trabzon Valisi a.

Doç. Dr. Nevzat YİĞİT
MÜDÜR

EKLER:

1- Dilekçe ve ekleri

TARANDI

Fatih Kampusu 61335 Söğütlü -Akçaabat-Trabzon/Türkiye Tel: +90(462)2482401 Faks: +90(462)2482402
www.ebilim.ktu.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanuna göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

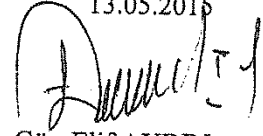
Evrak teyidine <http://e-belge.ktu.edu.tr> adresinden Belge Num.:25919855-044-E.33 ve Barkod Num.:515026 bilgileriyle erişebilirsiniz.

Ek 1'in devamı

KTÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Anabilim Dalınızda Doktora öğrencisiyim. Danışman hocam Dr. Mustafa BAŞ ile Doktora Çalışma Konusu olarak belirlediğimiz "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Bireysel Değerleri İle Mesleğe GÜdülenmelerinin Mesleki Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" adlı çalışmada kullanılacak olan anket formunun, Trabzon Milli Eğitim Müdürlüğünde Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerine uygulanması için gerekli iznin alınması hususunda gereğinin yapılmasını arz ederim.

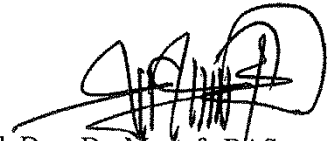
13.05.2015



Arş. Gör. Elif AYDIN

Karadeniz Teknik Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
61300 Akçaabat / Trabzon
Tel : 0530 265 95 15
e-mail: aydinelif_61@hotmail.com

Uygundur



Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAŞ
Danışman

EK: Anket Formu

Ek 2. Anket Formu

ANKET FORMU

Bu araştırmanın amacı "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Bireysel Değerleri İle Mesleğe Güdülenmelerinin Mesleki Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" adlı bir bilimsel çalışmada kullanılacaktır

Vereceğiniz cevaplar araştırmanın amacı dışında kullanılmayacaktır. Samimi cevaplarınız için teşekkür ederim.

Kişisel Bilgiler:

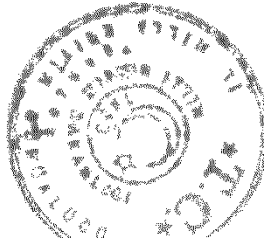
Arş. Gör. Elif Aydın

1. Cinsiyetiniz? Kadın Erkek
2. Mesleki deneyiminiz? 1-5 6-10 11-15 16 ve üzeri
3. Çalıştığınız okuldaki mesleki kıdeminiz? 1-5 6-10 11-15 16 ve üzeri
4. Yaşınız:
5. En son aldığınız akademik derece : Lisans Yüksek lisans Doktora
6. Çalıştığınız okulun türü: İlköğretim Ortaöğretim Lise
7. Okulun bulunduğu yerleşim yeri: Köy- Kasaba İlçe Şehir
 Büyük şehir
8. Beden eğitimi öğretmenliği mesleğini isteyerek mi seçtiniz? Evet Hayır
9. Herhangi bir hizmet içi eğitim kursuna katıldınız mı? Evet Hayır
Cevabınız evet ise kaç kez katıldınız?
10. Aktif olarak uğraştığınız spor dalı var mı? Bireysel sporlar Takım sporları
 Uğraşmadım

Cevabınız bireysel ya da takım sporu ise pozisyonunuz (Birden fazla işaretlenebilir)

Sporcu olarak.....yıl	amatör	profesyonel	milli
Antrenör olarak.....yıl	amatör	profesyonel	milli
İdareci olarak.....yıl	amatör	profesyonel	milli
Hakem olarak.....yıl	amatör	profesyonel	milli

11. Düzenli olarak spor yapıyor musunuz?
 Yapmıyorum Haftada 1 kez Haftada 2 kez Haftada 3 den fazla
12. Çalıştırdığınız okul takımı var mı? Evet Hayır
13. Çalıştırdığınız okul takımlarında en iyi dereceniz?
Branş..... Derece.....
14. Öğrencilerinizi okul dışında spor yapmaya yönlendirebiliyor musunuz?
 Evet Kısmen Hayır
15. Sizin yönlendirdiğiniz ve üst düzeyde sporcu öğrencileriniz var mı?
 Evet Hayır Kısmen
Branşı Pozisyonu.....
16. Okul içerisinde yeteri kadar sportif faaliyet düzenliyor musunuz?
 Evet Hayır Kısmen
17. Çalıştığınız okulda beden eğitimi dersi için gerekli alt yapı (spor salonu, okul bahçesi, malzeme vb.) durumu nedir.
 Yeterli Kısmen Yeterli Yetersiz

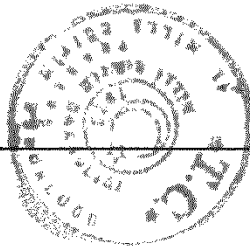


Arka Sayfaya Geçiniz



Ek 2'nin devamı

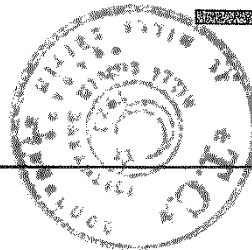
BİREYSEL DEĞERLER ENVANTERİ		KATILMIYORUM	AZ KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILYORUM	TAMAMEN KATILYORUM
1	Özgür ruhlı olmakla kendini kontrol edebilmek arasında denge kurabilirim.					
2	Dürüstlük ve doğruluk başarıyla ilişkilidir					
3	Özür dilemek bana göre değildir.					
4	Bence paylaşmak iyi ve sağlıklı bir ilişkinin temelidir.					
5	Bir şeyi yapacağımı söyleyip de yapmayan insanları affedebilirim.					
6	Diğer insanların katkısına saygı duyarım.					
7	Hiç kimseye güvenemem.					
8	Kendimi kaliteli bir ürün ortaya koymaya adanmışım.					
9	Diğer insanların fikirlerini dinlemektense kendimi onlarla karşı karşıya kalmış buluyorum.					
10	Dürüstlük ve bütünlük ev dışında gerekli değildir.					
11	Dürüstlük benim için en üstün önceliğe sahiptir.					
12	Biri benim duygularımı incittiğinde affedebilirim.					
13	Kendimi disiplinli biri olarak görüyorum.					
14	Birlikte çalıştığım insanlara saygı duyarım.					
15	İşte adil olarak kendime düşen payı yaparım.					
16	Bir hata yaptığımda hatamı kabul ederim.					
17	İşimi yaparken doğru süreçleri takip ederim.					
18	Başkalarının bakış açlarına saygı duyarım.					
19	Başkalarına güvenmenin eski moda olduğunu düşünüyorum.					
20	Kendi hatalarım hakkında dürüst olabilirim.					
21	Birlikte çalıştığım insanların yorumlarını saldırgan bulursam onlara nasıl hissettiğimi söylerim.					
22	Paylaşmacı biriyimdir.					
23	Dürüstçe fikirlerimi ifade ederim.					
24	Geçmişte bana yanlış davranmış olan birini affederim.					
25	İnanmış bir değer vardır.					
26	Bence özür dilemek zayıflık işaretidir.					
27	Geçmiş deneyimlerimden dolayı konuşmayacağım insanlar vardır					
28	Adanmış bir çalışmam					
29	Kin tutarım.					
30	Biriyle paylaşımında bulununca kendimi iyi hissederim.					
31	Dürüstüğün işe yaradığını düşünürüm.					
32	İnsanlar bana güvenir.					
33	Hedeflerim vardır.					
34	"Özür dilerim" demek benim için kolaydır					
35	Kendimi tümüyle iyi hissetmemde paylaşmanın yeri büyüktür.					
36	Hata yapan insanları affedebilirim.					
37	Kendimi dürüst biri olarak görürüm.					
38	İnsanların itimat ettiği biriyimdir					
39	Diğer insanlara güvenmek konusunda şüpheciyimdir.					
40	Güvenilir biriyim					
41	Ulaşmaya çalıştığım amaçlarım var.					
42	"Affedebilir ve unutabilirim"					
43	Nitelikli bir çalışma ortamına kendimi adanmışım.					
44	Kendimi sadık bir kişi olarak tanımlarım					
45	Sözüm senedir.					
46	İşverimin başarılı olduğunu görmeye kendimi adanmışım.					
47	Sonuçları ne olursa olsun doğrulardan yanayım.					



Ek 2'nin devamı

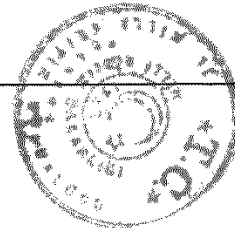
MOTİVASYON ÖLÇEĞİ	Kesinlikle katlıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katlıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katlıyorum
	1. Bu kurumda çalışanlar, iyi işler yaptıkları zaman takdir edilir.				
2. İşimi yapmak için ihtiyaç duyduğum malzemeleri elde etme açısından sıkıntı çekmiyorum.					
3. Birlikte çalıştığım arkadaşlarla iyi bir takım oluşturuyoruz.					
4. Bu kurum başkalarının çalışmak isteyeceği bir kurumdur.					
5. Her an işime son verilebileceği endişesini taşıyorum.					
6. Piyasa koşullarına göre bu kurumda aldığım ücret tatmin edici.					
7. Yöneticim işlerin hep kendi istediği doğrultuda yapılmasını ister; bana söz hakkı tanımaz.					
8. Bu kurumda kendimi geliştiremediğimi düşünüyorum.					
9. Bu kurumda ilerleme imkânım olduğuna düşünmüyorum.					
10. İşimi seyerek yapıyorum.					
11. Toplumda saygınlığı olan bir kurumda çalışıyorum.					
12. Bu kurumda başarı ödüllendirilir.					
13. İşimin fiziki çalışma koşullarından (aydınlatma, havalandırma vb.) memnunum.					
14. İş arkadaşlarımla birlikte olmak yaptığım işi keyifle yapmamı sağlıyor.					
15. Başkalarıyla karşılaştığımda aldığım ücreti yeterli bulmuyorum.					
16. Yöneticim özel hayatımda yaşadığım sorunlara karşı duyarlıdır.					
17. Kurumum bana kendimi geliştirme imkânları sunar.					
18. Bu kurum çalışanlarını daha ileri pozisyonlar için hazırlar.					
19. Bu kurumun çalışanlarına sunduğu teknolojik olanakları yeterli bulmuyorum.					
20. Çalışma arkadaşlarımla iyi geçinirim.					
21. Aldığım ücret geçimimi sağlamaya yetmiyor.					
22. Yöneticim işime gerektiğinden fazla müdahale eder.					
23. Bu kurum bana sürekli yeni şeyler öğrenme fırsatı sunuyor.					
24. Yaptığım işte yeterli düzeyde yetki ve sorumluluk sahibiyim.					
25. Bu kurumda çalışmaktan gurur duyuyorum.					
26. Bu kurum iyi çalışan ile kötü çalışanı birbirinden ayırmaz.					
27. Bu kurumda hoşlanmadığım kişilerle birlikte çalışmak zorunda kalıyorum.					
28. Gelecekte işimi kaybetmeyeceğim konusunda kurumum bana güven duygusu veriyor.					
29. Ücret olarak yaptığım işin karşılığını aldığımı düşünüyorum.					
30. Yöneticim benimle ilgili konularda bana bilgi vermeden karar vermez.					
31. İşimde yükselmek için bana yeterli düzeyde fırsat sunuluyor.					
32. Bu işte bilgi ve becerilerimi tam anlamıyla kullanma fırsatı buluyorum.					
33. Yaptığım işi saygıdeğer bir iş olarak görüyorum.					
34. Yöneticim kolay kolay yaptığım bir işi beğenmez.					
35. İş arkadaşlarımla olan ilişkilerimden memnunum.					

Arka Sayfaya Geçiniz



Ek 2'nin devamı

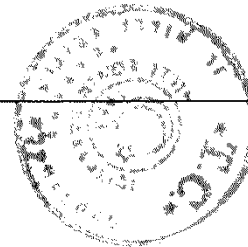
BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİ YETERLİLİK ÖLÇEĞİ	Yetersiz	Az Yeterli	Kısmen Yeterli	Yeterli	Çok Yeterli
1. Beden eğitimi ile ilgili temel kavram, kural ve ilkeler hakkında bilgi sahibiyim.					
2. Konu alanı ile ilgili öğretim programları (müfredat) Üzerinde bilgi sahibiyim.					
3. Eğitim kurumlarındaki beden eğitimi ve spor derslerinin amaçlarının neler olduğunu bilirim.					
4. Fiziksel aktivite öncesinde, sırasında ve sonrasında olabilecek yaralanma ve sakatlanmalara karşı tedbirler alacak yeterli bilgi ve donanıma sahibim (bilgilendirme yapar, ortamı düzenler, ısınma vb).					
5. Fiziksel aktivite sırasında oluşabilecek yaralanma ve sakatlanmalarda gerekli ilk yardımı yapabilir ve oluşabilecek daha ileri yaralanma ve sakatlanmalarda öğrenciyi gerekli yerlere yönlendirebilirim.					
6. Sporcu beslenmesi (egzersiz öncesinde, sırasında ve sonrasında) konusunda öğrencileri bilgilendirebilecek yeterli bilgiye sahibim.					
7. Öğrencilerin temel ve bileşik motorik özelliklerinin gelişimine katkı sağlayacak ve pekiştirecek egzersizlere yer verir ve nasıl yaptırılacağını bilirim.					
8. Öğrencilerde spor yapma bilinç ve spor kültürü oluşturabilecek yeterli bilgi ve birikime sahibim.					
9. Spor ve spor tarihi hakkında bilgi verecek yeterli bilgiye sahibim.					
10. Sportif faaliyetlere öğrencilerle birlikte aktif olarak katılabilirim.					
11. Okul içi spor etkinlikleri düzenlerim (sınıflar arası, öğrenciler arası turnuvalar), okul dışı spor etkinliklere yeterli katılımı gerçekleştiririm (okullar arası).					
12. Öğrencilerin temsil yeteneklerini, liderlik özelliklerini, iletişim, grupla çalışma, kendini yönetme, kendine güven, çabuk karar verebilme, kural koyabilme, motive olabilme ve fair play becerilerini geliştirebilirim.					
13. İçeriği konuların özelliklerine göre aşamalı bir şekilde sıralayarak öğretebilirim.					
14. Spor mevzuatı, yarışma ve oyun kuralları hakkında yeterli bilgi ve birikime sahibim, bunları öğrencilere aktarabilirim.					
15. Dersin hedef davranışlarını açık bir şekilde ifade edebilirim.					
16. Sınıf çalışmalarını, ders programında ve ders planında öngörülen şekilde planlarım.					
17. Dersi, ilgili davranışsal hedeflere erişirecek, çeşitli öğretim-öğrenme etkinliklerinden yararlanacak şekilde planlarım.					
18. Uygun öğretim-öğrenme materyal, araç gereçlerini seçer ve hazırlayabilirim.					
19. Beden eğitimi öğretim programındaki değişimleri izlerim.					
20. Beden eğitimi öğretim programı kapsamında öğrenilenlerin diğer programlarla, diğer derslerle bağlantısını kurarım.					
21. Beden eğitimi dersinde öğrencilerin yaşlarına, hazır bulunuşluklarına ve konunun kazanımlarına uygun yöntemlerden yararlanırım.					
22. Öğrenciler için gerçekçi ve onları yapabileceklerinin en iyisini yapmaya sevk edebilecek derecede sportif beklentiler oluştururum.					
23. Beden eğitimi dersi alan öğretim programının ilke ve yaklaşımlarını etkin bir şekilde uygulamam (bilinenden bilinmeyene, bütün parça organizasyonu).					
24. Beden eğitimi derslerinde mevcut alt yapıyı ve fiziksel olanakları etkili bir şekilde kullanırım.					
25. İlköğretim kurumlarında uygulanan beden eğitimi ve spor etkinliklerinin özelliklerini ve uygulama kurallarını öğrencilere örneklerle açıklayabilirim.					
26. Derste bireysel, grup ve karma eğitsel oyunlara yeteri kadar yer veririm.					
27. Derste yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı etkinliklere yer veririm.					
28. Beden eğitimi derslerinde tüm öğrencilerin aktif katılımını sağlar ve öğrenci merkezli etkinliklere yer veririm.					
29. Öğrencilere etkinlikler esnasında gerekli rehberliği yaparım.					
30. Etkinliklerde öğrencilere ipucu ve geribildirimlerde bulunurum.					
31. Derste süreyi etkili bir şekilde kullanırım.					
32. Dersi plana uygun olarak yürütürüm.					
33. Derste etkinliklerin işlem basamaklarını sıralı ve koordineli bir şekilde gerçekleştiririm.					



Ek 2'nin devamı

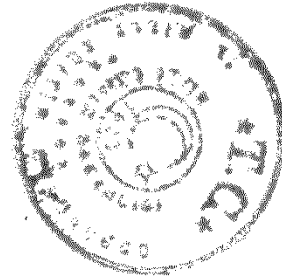
BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİ YETERLİLİK ÖLÇEĞİ	Yetersiz	Az Yeterli	Kısmen Yeterli	Yeterli	Çok Yeterli
34. Aşağıdaki becerileri etkin şekilde gerçekleştirilmesini sağlayabilirim.					
a. Yaratıcı Düşünme					
b. İletişim Becerisi					
c. Problem Çözme Becerisi					
d. Eleştirel Düşünme					
e. Araştırma-Sorgulama Becerisi					
f. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi					
g. Girişimcilik Becerisi					
h. Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi					
35. Özel alan programı kapsamında hazırlanan öğretim materyallerinde (ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuzu, ansiklopedi, dergi v.b.) yer alan içeriği bilimsel doğruluk bakımından değerlendirebilirim					
36. Spor tesisi, alanı ve malzemelerinin bakım, onarım ve korunmalarını sağlarım, amacına uygun kullanımını sağlarım.					
37. Derste etkinlik ve öğrenme ortamlarını etkili bir şekilde düzenlerim.					
38. Öğrencilerin etkinliklerini kısa zamanda puanlama ve sonuçları, öğrencinin nasıl gelişeceğini ilişkin dönütlerle birlikte öğrencilere veririm.					
39. Öğrencinin etkinliklerdeki ilerleyişini, uygun olan ölçütleri kullanarak değerlendiririm.					
40. Yapılan etkinliklerin ve sağlanan gelişmenin kayıtlarını tutarım.					
41. Performans değerlendirme tekniklerini etkili bir şekilde kullanırım					
42. Öğrenci portfolyalarını (ürün dosyalarını) amacına uygun olarak kullanır ve değerlendiririm.					
43. Beden eğitimi derslerinde süreç değerlendirme yaklaşımlarını kullanırım.					
44. Derste performans ve proje değerlendirmelerini kullanırım.					
45. Değerlendirme sürecine öğrencilerinde katılımlarına olanak veririm.					
46. Gözlem, anket, görüşme gibi farklı değerlendirme tekniklerinden de yararlanırım.					
47. Öğrencilerle güven verici ilişkiler kurarım ve onların sağlıklı ve dengeli birer kişilik geliştirmeleri konusunda sorumluluk duyarım.					
48. Öğrencilerin bireysel ve grup ihtiyaçlarına karşı duyarlılık sahibiyimdir.					
49. Okuldaki öğrenci rehberlik hizmetlerine beden eğitimi derslerinde katkıda bulunurum.					
50. Beden eğitimi derslerinde öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarını fark etmesini ve geliştirmesini sağlayacak ortamlar oluştururum.					
51. Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ilgili uzmanlarla işbirliği yaparım.					
52. Öğrencinin kişisel gelişimini ailesi ile paylaşıyorum.					
53. Dersimde sözlü iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanırım.					
54. Öğrencilerden gelen dönütlere (feedback) karşı duyarlıyım ve bunlardan yararlanırım.					
55. Sözsüz iletişim tekniklerini (beden dilini) etkili bir şekilde kullanırım.					
56. Derslerimi zamanında ve etkili bir şekilde başlatır ve yine aynı şekilde bitiririm.					
57. Öğrenme güçlüğü olan ve hazır bulunuşluğu yetersiz olan öğrencilere bireyselleştirilmiş öğretim programı uygulayırım.					
58. Öğrencilerin dikkatini çeker, onları öğrenmeye güdüler, onların ilgi ve güdülerini devam ettirebilirim.					
59. Olumsuz durumlar, kesinti ve müdahaleler karşısında uygun önlemler alırım.					
60. Gerçekçi ve iyi hedefler belirlerim; bunların gerçekleşme derecelerini objektif ve güvenilir bir biçimde değerlendiririm; sonuçları öğrencilerin kendilerini geliştirmesinde kullanırım.					
61. Sınıfta, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine imkân sağlayacak demokratik bir ortam oluştururum.					
62. Kişisel ve mesleki gelişimim açısından öneri ve eleştirilerden yararlanırım.					

→



Ek 2'nin devamı

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİ YETERLİLİK ÖLÇEĞİ					
	Yetersiz	Az Yeterli	Kısmen Yeterli	Yeterli	Çok Yeterli
63. Toplantı, hizmet-içi eğitim, araç gereç hazırlama gibi okul etkinliklerine gerekli katılımı gösteririm.					
64. Kendi performansımın gelişme için uygun ve gerekli girişimlerde bulunurum.					
65. Meslekî gereksinimlerim hakkında bilgi sahibiyimdir.					
66. Meslekî gelişimimi desteklemek ve verimliliği artırmak için bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanır ve meslekî gelişime yönelik yayınları izlerim					
67. Diğer öğretmenlerle iş ilişkileri kurar ve işbirliği içinde çalışırım.					
68. Diğer öğretmenlerle mesleğiyle ilgili bilgi alışverişinde bulunurum.					
69. Okulun iyileştirilmesi ve geliştirilmesinin önemli olduğu bilincine sahibimdir.					
70. Öğrenci velileriyle iyi ilişkiler kurarım.					
71. Sivil toplum kuruluşları, toplum liderleri, eğitim liderleri vb. ile işbirliği yaparım.					
72. Okulu geliştirme çalışmalarında öğrencilerle birlikte etkin rol alırım.					
73. Okuldaki sosyal, kültürel ve meslekî çalışmalara etkin biçimde katılır ve gerektiğinde liderlik yaparım.					
74. Okulun iyileştirilmesinde ve geliştirilmesinde çevre olanaklarını etkin olarak kullanabilirim.					
75. Öğrencinin gelişimi ile ilgili olarak ailelerle sürekli bilgi alışverişinde bulunmak üzere yazılı/sözlü iletişim kurarım					
76. Öğretmen görev hak ve sorumlulukları ile ilgili mevzuatı bilir ve buna uygun davranırım.					
77. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda yürütülmesinin gereği ve önemine inanır, öğretme – öğrenme sürecini bu doğrultuda yürütürüm.					
78. Bir beden eğitimi öğretmenininin sahip olması gereken iyi bir görüntüye sahibimdir.					



9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

1982 yılında Trabzon'da doğdu. İlk Öğrenimini Trabzon Gazipaşa İlköğretim okulunda, Orta Öğrenimini Zehra Kitapçı Oğlu Ortaokulunda, Lise eğitimini ise Trabzon Lisesinde tamamladı. 2001 yılında Erzurum Atatürk Üniversitesinde Lisans Eğitimine başladı ve 2005 yılında mezun oldu. 2007-2011 yılları arasında Turizm Otelcilik Meslek Lisesinde step aerobik ve fitness eğitmenliği, Trabzon Gençlik Merkezinde farklı branşlarda usta öğretici olarak çalıştı.

2010 yılında Karadeniz Teknik üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrenimine başladı ve buradan 2012 yılında mezun oldu. 2012-2013 Güz döneminde Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Spor Yönetimi Anabilim Dalı'nda doktora öğrenimine başlayarak 2014 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalına yatay geçiş yapmıştır.

2011 yılında Gümüşhane Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Araştırma görevlisi olarak atandı; halen aynı göreve devam etmektedir. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi sosyoloji bölümü 1. sınıf öğrencisi olup, İngilizce bilmektedir. Araştırmacı aynı zamanda badminton, tenis, plates ve atletizm antrenörlük belgelerine sahiptir.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : Gümüşhane Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Gümüşhane.

E-Posta: aydinelif_61@hotmail.com