

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEĞE YÖNELİK DAVRANIŞ
VE YAŞANTI MODELLERİNİN İNCELENMESİ
(İZMİR İLİ ÖRNEĞİ)**

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Ramazan TAŞÇIOĞLU

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Melih BALYAN

İZMİR

2016

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEĞE YÖNELİK DAVRANIŞ
VE YAŞANTI MODELLERİNİN İNCELENMESİ
(İZMİR İLİ ÖRNEĞİ)

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Ramazan TAŞÇIOĞLU

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Melih BALYAN

İZMİR

2016

DEĞERLENDİRME KURULU ÜYELERİ

(Adı Soyadı)

(İmza)

Başkan :

(Danışman)

Üye :

Üye :

Yüksek Lisans Tezinin kabul edildiği tarih:

ÖNSÖZ

Lisans ve yüksek lisans öğrenimim boyunca bana kazandırdığı değerler ve tezimin her aşamasında yaptığı yardımlarından dolayı danışmanım Yrd. Doç. Dr. Melih BALYAN'a,

Tez çalışmam süresince tez konumu daha iyi anlamam için hem alan yazın hem de araştırma yöntemleri desteği sağlayan Doç. Dr. Olcay KİREMİTÇİ 'ye, derslerine katılarak akademik kariyerime çeşitli faydalar sağladığım değerli hocalarım Prof. Dr. Birol DOĞAN, Prof. Dr. İlker YILMAZ, Prof. Dr. Berna YAZICI, Prof. Dr. Stefano D'ANNA, Doç. Dr. Feridun DORAK, Doç. Dr. Serdar TOK, Yrd. Doç. Dr. Serdar KOCAEKŞİ, Yrd. Doç. Dilek YALIZ SOLMAZ, Yrd. Doç. Dr. Ozan ATALAG ve diğer tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Yazım aşamasında, desteklerini ve tecrübelerini hiç çekinmeden paylaşan, tüm sorularıma sabırla yanıtlar veren, akademik süreçte beraber yol aldığımız başta oda arkadaşlarım, Ar. Gör. Günay YILDIZER, Ar. Gör. Caner ÖZBÖKE, Ar. Gör. Yılmaz YÜKSEL olmak üzere yollarımızın birçok kez kesiştiği Ar. Gör. Görkem Aybars BALCI ve Ar. Gör. Özgür EKEN'e isimlerini buraya sığdıramayacağım tüm akademisyen arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Üzerimdeki haklarının en küçük parçasını bile ne yaparsam yapayım ödeyemeyeceğimi bildiğim, tüm akademik hayatım boyunca maddi manevi desteklerini hiç esirgemeyen başta rahmetli babam ve anneme şükranlarımı sunuyorum.

İzmir, 2016

Ramazan TAŞÇIOĞLU

ÖZET

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEĞE YÖNELİK DAVRANIŞ VE YAŞANTI MODELLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (İZMİR İLİ ÖRNEĞİ)

Amaç: Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerini belirlemek ve farklı değişkenler açısından incelemektir. **Yöntem:** Çalışmaya 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İzmir’de görev yapan 98’i (%54.7) erkek, 81’i (%45.3) kadın öğretmenden oluşan 179 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Mesleğe Yönelik Davranış ve Yaşantı Modelleri Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler güvenilirlik analizi, tanımlayıcı analiz, bağımsız örneklem t testi, ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile değerlendirilmiştir. **Bulgular:** Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerin 91’i (%50.8) Tip “G” (Güzel Sağlık), 33’ü (%18.4) Tip S (Sakıncacı Davranış), 45’i (%25.1) Tip A (Aşırı Bağlılık) ve 10’u (%5.6) Tip B (Burnout-Tükenmişlik) davranış ve yaşantı modelindedir. **Sonuç:** Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modelleri cinsiyete, medeni duruma, çocuk sayısına, çalıştığı kurum türüne, spor okulu görevine, yaşa ve mesleki deneyime göre farklılık göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Beden eğitimi öğretmeni; MEDYAM; tükenmişlik.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF WORK-RELATED BEHAVIORS AND EXPERIENCE PATTERNS OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS ACCORDING TO THE DIFFERENT VARIABLES SAMPLE OF IZMIR

Objective: The aim of the present study was to determine work-related behaviors and experience patterns of physical education teachers and to analyze them according to the different variables. **Method:** A total of 179 physical education teachers, 98 (54.7%) males and 81 (55.7%) females who worked during 2012-2013 academic year in İzmir participated in the study. “Work-Related Behavior and Experience Patterns Scale” was used in this study. The data collection was analyzed with reliability analysis, descriptive analysis, Independent Sample T Test, and ANOVA. **Results:** It was found out that 91 (50.8%) of the physical education teachers were in the “Type G” healthy group, 33 (18.4%) showed in “Type S” heedless attitude group, 45 (25.1%) were “Type A” hyper devotion individuals and 10 (5.6%) were in “Type B” exhaustion group. **Conclusion:** It was found that work-related behaviors and experience patterns of physical education teachers vary significantly in terms of gender, marital status, number of children, school type, sport school carried out, age and professional experience variables at several dimensions.

Keywords: Physical education teacher; AVEM; burnout.

İçindekiler

ÖZET.....	i
ABSTRACT	ii
İçindekiler.....	iii
Tablolar Dizini	vi
Şekiller Dizini	vii
Simge ve Kısaltmalar Listesi.....	viii
Grafikler Dizini	viii
BÖLÜM I	1
Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	2
1.4. Sayıtlılar.....	3
1.5. Sınırlılıklar.....	3
1.6. Hipotezler	3
1.7. Tanımlar.....	5
BÖLÜM II.....	7
Genel Bilgiler	7
2.1. Eğitim Kavramı	7

2.1.1.	Eğitim Tanımı	7
2.1.2.	Eğitimin Amaçları ve Hedefleri	8
2.2.	Beden Eğitimi ve Spor Kavramı.....	11
2.2.1.	Beden Eğitimi ve Spor Tanımı.....	11
2.2.2.	Beden Eğitimi ve Sporun Amaçları ve Hedefleri.....	11
2.3.	Öğretmenlik Kavramı	12
2.3.1.	Öğretmenlik Tanımı	12
2.3.2.	Öğretmenlik Mesleğinin Nitelikleri	12
2.4.	Beden Eğitimi Öğretmenliği Kavramı.....	16
2.4.1.	Beden Eğitimi Öğretmeni Tanımı	16
2.4.2.	Beden Eğitimi Öğretmenin Nitelikleri	16
2.5.	Etkili Beden Eğitimi Öğretmenin Önemi	17
2.6.	MEDYAM ile İlgili Tanımlar ve Kuramsal Açıklamalar	19
2.6.1.	Stres, Çalışan Stresi, Süreci, Kaynakları ve Başa Çıkma Yolları	25
2.6.2.	Tükenmişlik Kavramı.....	29
2.6.3.	İş Doyumu Kavramı	31
2.7.	MEDYAM ve Öğretmenlik ile İlgili Olarak Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	31
2.8.	MEDYAM ve Öğretmenlik ile İlgili Olarak Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	32
BÖLÜM III		35
Gereç ve Yöntem.....		35
3.1.	Araştırmanın Modeli.....	35

3.2. Katılımcılar	35
3.3. Verilerin Toplanması	39
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	40
3.3.2. Mesleğe Yönelik Davranış ve Yaşantı Modelleri Ölçeği (MEDYAM).....	40
3.4. İstatistiksel Analiz	41
BÖLÜM IV	42
Bulgular	42
BÖLÜM V.....	58
Tartışma.....	58
BÖLÜM VI	65
Sonuç ve Öneriler.....	65
Kaynaklar	68

Ekler

EK 1: Gönüllü Katılım Formu

EK 2: Ege Üniversitesi Etik Kurul Onayı

EK 3: Ölçek Sahibi Yazarın/Yazarların Onayı

Özgeçmiş

Tablolar Dizini

Tablo 1 Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni betimsel istatistikleri	35
Tablo 2 Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin medeni durum değişkeni betimsel istatistikleri	36
Tablo 3 Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin çocuk sahibi olma değişkeni betimsel istatistikleri	36
Tablo 4 Çalışmadaki beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları kurum değişkeni betimsel istatistikleri	36
Tablo 5 Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin spor okulu değişkeni betimsel istatistikleri	37
Tablo 6 Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin yaş değişkeni betimsel istatistikleri	37
Tablo 7 Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki deneyim değişkeni betimsel istatistikleri	37
Tablo 8 MEDYAM ölçeğinin boyutlarına ait iç tutarlılık kat sayıları	42
Tablo 9 Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin davranış ve yaşantı modelleri betimsel istatistik sonuçları	43
Tablo 10 Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin davranış ve yaşantı modelleri boyutlarının cinsiyet değişkeni açısından t testi sonuçları	46
Tablo 11 Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin davranış ve yaşantı modelleri boyutlarının medeni durum değişkeni açısından t testi sonuçları	47
Tablo 12 Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin davranış ve yaşantı modelleri boyutlarının çocuk sahibi olma değişkeni açısından t testi sonuçları	49

Tablo 13 Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin davranış ve yaşantı modelleri boyutlarının çalıştığı kurum değişkeni açısından t testi sonuçları	50
Tablo 14 “Mesleğe Yönelik Davranış ve Yaşantı Modelleri” ölçeğinin boyutlarıyla spor okulu görevi değişkenine göre t testi sonuçları	52
Tablo 15 Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin davranış ve yaşantı modelleri boyutlarının yaş değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.....	53
Tablo 16 Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin davranış ve yaşantı modelleri boyutlarının mesleki deneyim değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	55



Şekiller Dizini

Şekil 1 Davranış ve yaşantı modellerinin özet açıklamaları	20
Şekil 2 Mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutlarla olan ilişkisi	21
Şekil 3 Genel adaptasyon belirtisin üç dönemi	26
Şekil 4 Ters U teorisine göre uyarılmışlık ile performans arasındaki ilişki.....	27

Simge ve Kısaltmalar Listesi

MEDYAM: Mesleğe Yönelik Davranış ve Yaşantı Modelleri

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

H: Hipotez

TDK: Türk Dil Kurumu

UNESCO: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Organizasyonu)

DPT: Devlet Planlama Teşkilatı

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

Grafikler Dizini

Grafik 1 Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin demografik özellikleri dağılımı . 39

Grafik 2 Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerine göre dağılımı 44

Grafik 3 Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı boyutlarının statine ölçeğine göre dağılımı..... 45

BÖLÜM I

Giriş

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna, genel amacına ve genel amacına ulaşmayı sağlayan alt amaçlarına, önemine, sayılıtlarına, sınırlılıklarına, hipotezlerine ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Ülkeler sürekli olarak sosyal ve ekonomik beklentileri yönünde daha yüksek seviyelere ulaşmak için eğitim sistemlerini ve okullarını geliştirme çabası içindedirler. Öğretmenler, en önemli ve en değerli kaynaklar olarak okulların merkezindedirler. Bu sebeple de ülkeler, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirme, onları seçme ve istihdam etme konuları üzerinde en yüksek çabayı göstermekte ve bu konuyu birinci öncelikleri haline getirmektedirler (1). Tüm eğitim sistemlerinde çok önemli olan kalite iyileştirme konusu (2), öğretmen nitelikleri ile doğrudan ilişkilidir (3).

Ancak son 30 yıl içerisinde öğretmenlerin, meslek hayatları giderek daha karmaşık ve daha yoğun bir hal almıştır (4). Hem yurtdışındaki (1, 5) hem de ülkemizdeki çalışmalar (6) öğretmenlerin bu gelişmeler nedeniyle hem mesleki olarak itibarsızlaştığını ve sorgulandığını (7) hem de bireysel olarak yıprandığını (8) ortaya koymaktadır.

Diğer meslek alanları ile kıyaslandığında en fazla stres üreten alanlar arasında yer alan eğitim (9) alanının çalışanları olan öğretmenler, sahip oldukları tüm bilgi ve becerilerini karşılaştıkları engelleri aşmak için kullanmaktadırlar (10). Birçok çalışma, doğrudan insanlarla etkileşim içerisinde olan öğretmenleri tükenmişlik açısından risk grupları arasında değerlendirmiştir (11, 12).

Fiziksel aktivitelere ve spora katılımın hem çocukların hem de gençlerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak gelişimlerine olumlu katkılar yaptığı (13) ortaya konduğu halde okullardaki beden eğitim derslerine verilen önem günümüz şartlarının oluşturduğu rekabetçi ortam sebebiyle azaltılarak geri plana itilmiştir (14). Beden eğitimi öğretmenlerini, mesleklerine verilen önemin azaldığını hissettiren bu

gelişmelerin yanı sıra diğer branş öğretmenlerinden farklı olarak beden eğitimi öğretmenlerine verilen disiplin sorumluluğu, okul sporlarına yönelik branş antrenörlüğü gibi roller beden eğitimi öğretmenlerinin enerjisini tüketen nedenlerinin sayısının arttırmaktadır (15).

Öneminden dolayı birçok çalışmanın merkezinde yer alan (16) öğretmenlik mesleğinin mesleki açıdan incelendiği çalışmalar hem yurtiçi (16, 17), hem de yurtdışı (9, 18) alan yazında bulunmaktadır. Mevcut durumların ortaya konduğu çalışmaların çoğunlukta olduğu alan yazına bu çalışma ile kaynak temelli bir yaklaşım ile katkı sağlanmak istenmiştir.

Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerini ortaya koymak ve cinsiyet, medeni durumu, çocuk sahibi olma, çalıştığı kurum, spor okulu görevi, yaş ve mesleki deneyim değişkenleri açısından incelemektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İzmir il merkezinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında (devlet/özel) görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin belirlenmesi, farklarının karşılaştırılmasıdır.

Araştırmanın alt amaçları ise:

- Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerini ortaya koymak,
- Özel ve devlet kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modeli boyutlarının demografik özellikler açısından incelemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

İzmir il merkezinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında (devlet/özel) görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerini saptamak, işlerinden memnun olmadıkları yönler var ise bu

doyumsuzluklarının nedenlerini belirlemek ve ne gibi önlemler alınabileceği konularına ışık tutmaktır.

1.4. Sayıtlar

1. Örneklem grubunun evreni temsil ettiği,
2. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin ölçeği ve kişisel bilgi formunu gerçek durumlarını yansıtacak şekilde içten cevapladıkları kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, İzmir il merkezinde ilköğretim ve ortaöğretimlerin farklı kurumlarında (devlet/özel) görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin vermiş oldukları cevaplarla sınırlıdır.

1.6. Hipotezler

Yukarıda amacı, önemi, sayıtları ve sınırlılıkları yazılan araştırmanın amacına ulaşması için oluşturulan hipotezler şu şekilde sıralanmıştır:

1. H_0 : Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutlarından almış oldukları ortalama puanlar arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark yoktur.

H_1 : Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutlarından almış oldukları ortalama puanlar arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark vardır.

2. H_0 : Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutlarından almış oldukları ortalama puanlar arasında medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir fark yoktur.

H_1 : Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutlarından almış oldukları ortalama puanlar arasında medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir fark vardır.

3. H_0 : Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutlarından almış oldukları ortalama puanlar arasında çocuk sahibi olma değişkeni açısından anlamlı bir fark yoktur.

H_1 : Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutlarından almış oldukları ortalama puanlar arasında çocuk sahibi olma değişkeni açısından anlamlı bir fark vardır.

4. H_0 : Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutlarından almış oldukları ortalama puanlar arasında çalıştıkları kurum değişkeni açısından anlamlı bir fark yoktur.

H_1 : Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutlarından almış oldukları ortalama puanlar arasında çalıştıkları kurum değişkeni açısından anlamlı bir fark vardır.

5. H_0 : Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutlarından almış oldukları ortalama puanlar arasında spor okulu görevi değişkeni açısından anlamlı bir fark yoktur.

H_1 : Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutlarından almış oldukları ortalama puanlar arasında spor okulu görevi değişkeni açısından anlamlı bir fark vardır.

6. H_0 : Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutlarından almış oldukları ortalama puanlar arasında yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark yoktur.

H_1 : Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutlarından almış oldukları ortalama puanlar arasında yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark vardır.

7. H_0 : Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutlarından almış oldukları ortalama puanlar arasında mesleki deneyim değişkeni açısından anlamlı bir fark yoktur.

H₁: Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutlarından almış oldukları ortalama puanlar arasında mesleki deneyim değişkeni açısından anlamlı bir fark vardır.

1.7. Tanımlar

- **Mesleki Bağlılık:** Bireyin mesleğine olan bağlılığını ifade eder (19).
- **Başa Çıkma Kapasitesi:** Bireyin hem iş hem de iş dışı karşılaştığı durumlarla başa çıkmak için sahip olduğu özellikleri ifade eder (19).
- **Öznel Duygu Bütünlüğü:** Bireyin hissettiği tüm duygusal yükü ve buna eşlik eden duyguların tamamını ifade eder (19).
- **İşin Öznel Önemi:** Bireyin kişisel hayatında işinin yerini anlatır (19).
- **Mesleki Hırs:** Başarı ve ün için çalışma (19).
- **Başarma Eğilimi:** Bitkin düşene kadar çalışma istekliliği (19).
- **Mükemmeliyetçilik Çabası:** Bireyin işteki kendi performansı için kalite ve güvenilirlik ihtiyacı (19).
- **Duygusal Uzaklaşma:** İşten duygusal olarak uzaklaşma ve iyileşme becerisi (19).
- **Pes Etme Eğilimi:** Başarısızlığa katlanamamak ve kolayca pes etme ve istifa etme eğilimi (19).
- **Problemlerle Aktif Mücadele:** Rekabete ve problemlere aktif ve iyimser tutum (19).
- **İçsel Huzur ve Dengeleme:** Duygusal ve iç denge tecrübesi (19).
- **Mesleki Doyum:** İşteki başarı ve kazanımlar ile tatmin hissi (19).
- **Yaşam Doyumu:** Bireyin tüm yaşamı için iş dışı durumlar da dâhil olarak tatmin duygusu hissi (19).
- **Sosyal Destek Yaşantısı:** Belli kimselerin sosyal ortamlarda sağladığı destek ve beraberinde yaşanan güven hissi (19).
- **Stresör:** Bireyin tehdit olarak algıladığı strese yol açan durumdur (20).
- **Aşırı İş Yükü:** İş aşırı çalışma hızı, çıktı ya da konsantrasyon gerektirdiği zaman ortaya çıkan ortak stres kaynağıdır (20).
- **Eksik Kullanım:** Çalışanların bilgi, beceri ya da enerjisinin tam olarak kullanılmadığı duygusundan kaynaklanan stres kaynağıdır (20).

- **İş Belirsizliği:** İşlerin ve/veya görevlerin açıkça tanımlanmamasından kaynaklanan stres kaynağıdır (20).
- **Kontrol Eksikliği:** Genellikle stres ile sonuçlanan, iş ve/veya iş çevresinde çok az katkı ya da etkiye sahip olma duygusundan kaynaklanan stres kaynağıdır (20).
- **Kişiler Arası Stres:** İş yerinde başkalarıyla yaşanan zorluklardan kaynaklanan stres kaynağıdır (20).
- **İş-Aile Çatışması:** İş ve aile rollerinden kaynaklı stres kaynağıdır (20).
- **İşkolik:** Hayatın diğer tüm alanlarına az ya da hiç ilgi göstermeden işinde başarılı olmak için zorlayıcı güdülere sahip bireylere denir (20).
- **Sistemik Gevşeme Eğitimi:** Bireylere ayaktan yüze doğru vücutta yer alan tüm kasları sistemik olarak nasıl rahatlatacaklarının öğretildiği eğitimidir (20).
- **Meditasyon:** Çoğunlukla tek bir kelime, düşünce veya nesneye yoğun odaklanma ile ulaşılan derin gevşeme durumudur (20).
- **Biyolojik Geri Bildirim:** Gevşemiş durumlarla ilgili kişinin içinde bulunduğu fizyolojik sınırların bilgisinin fizyolojik faaliyetlerle ölçülüp geri bildirim yolu ile kişiye işlemine denir (20).
- **Bilişsel Yeniden Yapılanma:** Stres kaynağı hakkında bireyin düşünme biçimini değiştirmek için uygulanan bilişsel çabalardır (20).
- **Taşıpne:** Hızlı ve yüzeysel solunum (21).
- **Syntax:** Söz dizimi, sentaks (22). Bir bilgisayar dilindeki ifadelerin yapısıdır (23).
- **Stanine (Standart Nine):** Elde edilen test değerlerini puanlamak için kullanılan dokuzlu standart bir ölçüm aracıdır (Ort.: 5, SS: 2) (24).

BÖLÜM II

Genel Bilgiler

2.1. Eğitim Kavramı

Bu bölümde eğitimin tanımları ele alınmış olup, eğitimde istendik amaç ve hedeflerin neler olduğu ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

2.1.1. Eğitim Tanımı

Yaşadığımız çağa ayak uydurmak için her ulus eğitim politikaları dâhilinde kendi eğitim tanımını yaratmıştır. Bilim insanlarının ve eğitimcilerin araştırmaları ve çalışmaları sonucunda ortaya çıkardıkları tanımların farklılık göstermesi de bundandır. Toplu eğitim dâhilinde yapılan eğitim tanımlarına göz atıldığında her bir bilim insanının, eğitimcinin hatta öğretmenin kendine has bir eğitim tanımı mevcuttur (13).

Sönmez' e göre, her felsefi sisteme ve psikolojik yaklaşıma göre eğitim tanımı geliştirilmesi normal ve doğal bir durumdur. Bu kapsamda ele alındığında eğitim tanımlamalarının şu şekilde geliştiği gözlenmiştir. İdealistler Tanrı'ya yakınlaşmak ve varmak için yapılan etkinlikler, Realistler bireyi toplumun isteklerine ve değerlerine göre yetiştirme süreci, Materyalistler çelişkiyi en aza indirip üretime katkı sağlama süreci, Pragmatistler bireyin yaşantılar yoluyla istendik davranış değiştirme süreci, Varoluşçular ise insanı sınır durumuna getirme süreci olarak tanımlamışlardır (25).

Bu yaklaşımlardan ve içinde bulunulan toplumlardan etkilenerek zaman içerisinde alan yazında birçok eğitim tanımı kendisine yer bulmuştur. Bunlardan bazıları şu şekildedir;

Ertürk'e göre eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla veya kasıtlı olarak istendik değişiklik meydana getirme sürecidir (26).

Sönmez'e göre eğitim, fiziksel uyarımlar sonucu, beyindeki istendik biyokimyasal değişiklikler oluşturma sürecidir (25).

Bir diğerk son dönem çağdaş eğitimcilerinden J. Dewey'e göre ise eğitim sözcüğünün temel anlamı; sevk etme, yöneltme ve yükseltmedir (27).

Günümüz sosyolog ve eğitimcilerinden Steffanno D'anna'ya göre ise, eğitimi tanımlamak için "education"ın unutulmuş kökü "Ex-duco" incelenmelidir. "Ex-duco"nın tam anlamı dışarı veya açığa çıkarmaktır. Yani daha yüksek fikirleri beslemek, öğrencilere kendi iç sınırlarını aşmak, özgür düşüncüyü geliştirmek, mükemmellik ve hürriyet için gerçek bir tutkunun olması gerektiğini öğretmek içindir (28).

TDK (22) tanımında ise eğitim, çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye ile açıklanmaktadır.

Eğitimin alan yazında çeşitli sınıflandırmaları mevcuttur. Bu sınıflamalardan biri, eğitimi informal (rastlansal) ve formal (örgütlü) olarak ikiye ayıran sınıflamadır. İnfomal eğitim, doğal bir ortamda çoğunlukla tesadüfi bir şekilde kendiliğinden oluşan, belirli bir amacı, planı ve çevresi olmayan, alanında uzman birinin gözetiminden ve denetiminden yoksun, okulda, ailede, akran ve arkadaş grupları ile ömür boyu her yerde ve her zaman gerçekleşen eğitimidir. Formal eğitim ise okul eğitimine karşılık gelir. Bu eğitim türü önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde tasarlanmış olup, amaçlıdır ve öğretim yolu ile ortaya çıkarılır. Toplumlar yaşam standartlarını yükseltmek ve hedeflerine daha kolay ulaşmak için örgütlenir ve bir toplum bilinci oluştururlar. Bu bilinç ile de içinde yaşayan bireyleri bir amaç için yetiştirmeyi tasarlarlar. Günümüzde bunun için en etkili yol okul eğitimi olarak düşünülmektedir (29). Bu eğitim türünün tasarlayıcısı ve uygulamacısı öğretmendir. Bu eğitimin seviyeleri, verilecek bilgilerin nitelik ve nicelikleri, hedeflerine ulaşip amacını yerine getirip getiremediğinin değerlendirilmesi bu alanda görevli kurumlar ve başta öğretmenler olmak üzere görevlendirilen personeller tarafından yürütülür.

2.1.2. Eğitimin Amaçları ve Hedefleri

Amaç ve hedef kavramları çok yakın kavramlar olduğu için birbirine karıştırılmaktadırlar. Bu nedenle tanımları iyi analiz edilmeli ve özümsemelidir.

Amaç; ulaşılmak istenen sonuç, maksat, gaye anlamına gelir. Hedef ise ulaşılmak istenen amaca göre davranmak anlamındadır (22).

Tanımlara ek olarak hedeflere bir amaca ulaşmak için koyulan kısa vadeli, net ve ölçülebilir noktalar; amaçlara ise hedeflerin toplamı sonucunda ortaya çıkan uzun vadeli, genel ve soyut sonuçlar dersek farkı daha iyi ortaya koyabilir ve analiz edebiliriz. Eğitimin hedefleri ise eğitimin tanımını yaparken kullandığımız bileşenleri oluşturmaya yarayan ve amacına ulaşmak için geçilmesi gereken basamaklardır. Bu basamaklar geçildiği takdirde eğitim amacına ulaşmış olacaktır. Eğitimin tanımın da olduğu gibi eğitimin hedefleri ve amaçları belirlenirken de toplulukların ve bilim insanlarının rollerinin ve bakış açılarının farklılıkları birçok yorumun ortaya çıkmasına olanak sağlamıştır.

Eğitimin amacına ulaşması için Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Organizasyonu (UNESCO) (30) tarafından çocuklar, gençler ve yetişkinler için altı hedef sıralanmıştır. Bunlar;

- Özellikle savunmasız ve dezavantajlı çocuklar başta olmak üzere, erken çocukluk bakımının ve eğitiminin kapsamını genişletmek ve geliştirmek,
- 2015 yılı itibari ile zor koşullar altında ve etnik azınlıkların üyesi olan tüm çocukların, özellikle de kız çocuklarının, tam, ücretsiz ve iyi kalitede olan zorunlu eğitimden faydalanmasını sağlamak,
- Tüm gençlerin ve yetişkinlerin eğitim ihtiyaçlarına uygun, öğrenme ortamlarına ve yaşam beceri programlarına eşit ve adil ulaşma imkânı sağlamak,
- Yetişkin okuryazarlığı seviyesinde, özellikle de kadınlarda 2015 itibari ile %50 iyileşme sağlamak, temel ve sürekli eğitim için adil ulaşım imkânı sunmak,
- 2015 yılı itibariyle, ilk ve orta öğretimde cinsiyet eşitsizliklerini ortadan kaldırmak, cinsiyetler için eşit erişim olanağı sunmak, özellikle de kız öğrencilerin kaliteli temel eğitimden tam ve eşit ulaşımını sağlamak,

- Eğitimin kalitesini tüm yönleriyle geliştirmek, okur-yazar, matematik ve temel yaşam becerileri başta olmak üzere tanımlanan ve ölçülen öğrenme çıktılarında istenen sonuçlar elde etmektir.

Ülkemizde ise, 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları Madde 2'de şu şekilde ifade edilmiştir (31):

Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini;

- Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
- Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; insan haklarına saygılı; kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
- İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek, gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini, çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

2.2. Beden Eğitimi ve Spor Kavramı

Bu bölümde bireyin eğitiminin devinişsel, bilişsel ve duyuşsal boyutları açısından önemli bir paya sahip olan beden eğitiminin tanımı, amaçları ve hedefleri ele alınmıştır.

2.2.1. Beden Eğitimi ve Spor Tanımı

Bireyin devinişsel, bilişsel ve duyuşsal alanlarına katkı sağlamayı hedefleyen beden eğitimi ve spor, ülkemizde formal eğitimin içinde; okul öncesi eğitimde hareket eğitimi, temel eğitimin ilk dört yılında oyun ve fiziki etkinlikler dersi, temel eğitimin ikinci dört yılında ve orta öğretimde ise beden eğitimi ve spor dersi olarak yer almaktadır. Beden eğitimi ve spor için alan yazında yer alan bazı tanımlar şu şekildedir;

DPT (Devlet Planlama Teşkilatı) (1983) Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu raporuna göre; insanın bütünü oluşturarak ve insanın fiziki, ruhi, zihni niteliklerini, bulunduğu yaşının ve kapasitesinin gerektirdiği verim gücüne ulaşabilmesi için rekabet olmaksızın yaptığı faaliyetlerin tamamıdır (32).

Bireyin bedensel, toplumsal ve ruhsal bütünlüğüne zarar vermeden, toplum faydasını en fazla gözeterek; sağlıklı, mutlu, güçlü karakterli, ahlaklı kültürlü bireyler yetiştirmeyi sağlayan eğitimidir (33).

Yamaner'e (34) göre beden eğitimi ve spor, bireyin beden ve ruh sağlığı ile beden becerilerini geliştirmeye yönelik, gerektiğinde çevresel koşullara ve katılımcıların özelliklerine göre değiştirilebilen esnek kurallara dayalı oyuna, cimnastiğe, spora dönük alıştırmaya ve çalışmaların tümünü kapsayan geniş tabanlı bir etkinliktir.

2.2.2. Beden Eğitimi ve Sporun Amaçları ve Hedefleri

Beden eğitimi ve sporun temel amacı; beden eğitimi ve sporu bireyin günlük yaşantısının bir parçası haline getirmektir. Farklı bir şekilde ifade edilecek olursa da; bireyin devinişsel, duyuşsal ve bilişsel gelişimini sağlamasının yanı sıra, bireyin beden sağlığını koruması ve rekreasyon alışkanlığı kazandırmaktır. Böylece bireyin

fiziksel kapasitesi, sosyal kaynaşması ve insani değerler kazanması gereksinimleri dikkate alınmaktadır (33).

Beden eğitimi derslerinde öğrenciye kazandırılacak özel hedefler ise her sınıf ve yaş düzeyine uygun olarak geliştirilmiştir. Öğretmenlere rehber olarak kullanabilecekleri bu programlar ve kılavuzlar MEB ile ilgili kaynaklarda sunulmaktadır. Özel hedeflerin oluşturulmasında ve seçimlerinde beden eğitimi öğretmenleri görev yaptığı okulun ve kendisinin imkânlarını göz önüne alarak ders verdiği sınıfa uygun özel hedefler belirleyip uygulamaktadırlar (35).

2.3. Öğretmenlik Kavramı

Bu bölümde eğitim-öğretim etkinliklerinin sağlayıcısı olan öğretmenlik mesleğinin tanımı ele alınarak eğitim sürecindeki önemine değinilmiş ve öğretmenlik mesleğinin niteliklerine yer verilmiştir.

2.3.1. Öğretmenlik Tanımı

TDK'ya (22) göre öğretmenlik, mesleği bilgi öğretmek olan kimse, hoca, muallim, muallime anlamlarına gelir.

Ülkemizde öğretmenliğin yasal konumu ve tanımı 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile düzenlenmiştir. Burada geçen tanımda; öğretmenlik devletin eğitim ve öğretim görevlerinin yanı sıra ilgili tüm yönetim görevlerini de kapsayan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu sorumluklarını Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun şekilde yerine getirmekle yükümlüdürler. (7).

Öğretmen olmak, genç neslin eğitimi için topluma karşı sorumluluğu kabul etmek demektir. Öğretmen, araştırmalar sonucunda ortaya çıkmış, devletin eğitim politikasını uygulayan ve uyguladıkları ile eğitim politikasını etkileyen, eğitim araştırmaları sonuçlarından faydalanıp, aynı zamanda bu çalışmalara problem sağlayan kişidir (36).

2.3.2. Öğretmenlik Mesleğinin Nitelikleri

Harrison & Blakemore'a (37) göre, öğretme-öğrenme etkinliklerinde öğretmen önemli bir yere sahiptir. Çünkü öğretmen, çevre ve konuyla birlikte üçgenin bir

boyutunu oluşturmaktadır. Bu nedenle öğretmen yetiştirme ve öğretmen nitelikleri önem taşımaktadır (13).

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) / Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında Sands, Özçelik, Busbridge ve Dawson (38) yaptıkları çalışmada öğretmenlerde bulunması gereken vasıflarla ilgili öğretmen adayları profili niteliklerini şu şekilde sıralamışlardır (13);

1. Alan bilgisi

- ✓ Konu alanını, kavramlarını ve becerilerini anlama,
- ✓ Alan bilgisini gerektiği gibi artırabilme,
- ✓ Alana özgü öğretim programına aşinalık,

2. Öğretme-öğrenme sürecini yönetme

2.1. Plan yapma ve ders hazırlığı

- ✓ Hedef davranışları açık bir dille ifade etme.
- ✓ Öğretim planına göre plan yapma.
- ✓ Hedefler doğrultusunda plan yapma.
- ✓ Çeşitli etkinliklerden yararlanmaya çalışma.
- ✓ Uygun araç-gereç seçme veya hazırlama.
- ✓ Tutarlı, yapılandırılmış ders planları hazırlama.
- ✓ Önceki ve sonraki derslerle ilişki kurma (süreklilik ve aşamalılık).

2.2. Öğretim yöntemlerinden faydalanma

- ✓ Öğrencilerin hazır bulunuşluklarına göre (yaşları, yetenekleri ve önceki öğretmenlerine uygun) yöntemler kullanma.
- ✓ Çeşitli yöntemlerden yararlanma.

- ✓ Tüm öğrenciler ve gruplarla iletişim kurma.
- ✓ Öğrenciler için gerçekçi ve onları motive edecek hedefler belirleme.
- ✓ Öğretim araç-gereçlerini ustalıkla kullanma.
- ✓ Bilişim teknolojilerinden faydalanma.

2.3. İletişim kurma

- ✓ Açık ve anlaşılır direktifler ve açıklamalar yapma.
- ✓ Zamanında ve etkili sorular sorma.
- ✓ Ses tonunu değiştirme ve etkili kullanma.
- ✓ Öğrenci dönütlerine duyarlı olma ve dönütlerden yararlanma.
- ✓ Öğrencilere uygun olan bir dil kullanma.

2.4. Sınıf yönetimi ve öğrenciler ile ilişkiler

- ✓ Dersi amaçlı ve düzenli bir şekilde sürdürme.
- ✓ Derse iyi başlayıp iyi bitirme.
- ✓ Duruma uygun bireysel, grup veya sınıf çalışmasından faydalanma.
- ✓ Öğrencilerle yakın ilişki ve etkileşim kurma.
- ✓ Öğrencilerin dikkatini çekme, onları motive etme, ilgi ve motivasyonlarını sürdürme.
- ✓ Övgü ve yaptırımları iyi kullanma.
- ✓ Kesinti ve müdahalelerle başa çıkma.
- ✓ Gerçekçi hedefler belirleme, gelişmeleri değerlendirme, sonuçlardan yararlanma.

- ✓ Öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine yardımcı olma ve demokratik ortam oluşturma.

2.5. Değerlendirme ve kayıt tutma

- ✓ Öğrenme ürünlerini çabucak inceleyip sonuçları önerilerle birlikte öğrencilere iletme.
- ✓ Öğrencilerdeki gelişmeleri değişik ölçütlerle değerlendirme.
- ✓ Etkinlikleri ve gelişmeleri kayıt altına alma.

3. Öğrenci kişilik hizmetleri (Rehberlik)

- ✓ Okul yönetimi ile ilgili bürokratik işlemlere aşinalık.
- ✓ Öğrencilerle ilişki kurma, sağlıklı bir karaktere sahip olmalarına yardımcı olma.
- ✓ Bireysel ve grup ihtiyaçlarına duyarlı olma.

4. Kişisel ve mesleki özellikler

- ✓ Öğrencinin kişilik hizmetlerine katkı sağlama.
- ✓ Zamanı planlı ve iyi kullanma.
- ✓ Tavsiye ve danışmaları göz önüne alma.
- ✓ Diğer öğretmenlerle etkili ilişkiler kurma ve bilgi alışverişinde bulunma.
- ✓ Okul toplantılarına ve etkinliklerine katılma.
- ✓ Öğrenci velileri ile etkili ilişkiler kurma.
- ✓ Kendisini geliştirmeye yönelik çalışmaların içinde yer alma.
- ✓ Mesleki davranış standartlarına uyma.

2.4. Beden Eğitimi Öğretmenliği Kavramı

Bu bölümde öğrencilerin beden eğitimi ve spor derslerinin yürütücüsü beden eğitimi öğretmenin tanımına, taşınması gereken niteliklere ve etkili bir beden eğitimi öğretmenin eğitim sistemindeki önemine yer verilmiştir.

2.4.1. Beden Eğitimi Öğretmeni Tanımı

Yamaner'e (34) göre, milletlerin geleceği yetişmiş ve yetişmekte olan gençlerin fiziksel ve ruhsal olgunluğuna bağlıdır. Bireyleri zihinsel, fiziksel, duygusal ve toplumsal yönleri ile yetiştirmek modern eğitimin temel ilkelerindedir.

Çağdaş eğitimin gerçekleşmesi bir bütünlük gerektirdiği için zihinsel ve duygusal yönlerin yanı sıra fiziksel yönün geliştirilmesi de hedef alınmalıdır. Bu anlamda beden eğitimi öğretmenlerine önemli rol düşmektedir. Çünkü beden eğitimi öğretmeni, bağlı bulunduğu eğitim kurumunda öğrencilerin beden eğitimi ve spor derslerine giren öğretmendir.

Demirhan'a (39) göre de genel eğitimde olduğu gibi beden eğitiminde de öğretmenin yeri önemlidir. Çünkü öğretmen, çevre ve konu ile birlikte öğrenciyi merkeze alan üçgenin bir boyutunu oluşturur.

Özkan (40) da beden eğitimi öğretmenini mesleğinin gerektirdiği ölçüde pedagoji eğitimi almış, yükseköğretim kurumlarından mezun olmuş beden eğitimi ve spor derslerini yaptıran kişi olarak tanımlar.

2.4.2. Beden Eğitimi Öğretmenin Nitelikleri

Demirhan ve arkadaşları (41), beden eğitimi öğretmenini nitelikleri üzerine yaptıkları çalışmada şu niteliklere ulaşmışlardır;

- Mesleki bilgi ve becerilerde yeterli olma.
- Kendini kontrol etme.
- Ders işlerken sportmen olma.
- İyi bir görüntüye sahip olma.

- Öğrencileri her konuda anlama.
- İnsani ilişkilerde iyi olma.
- Eleştiriye ve öğrenci görüşlerine açık olma.
- Sabırlı ve kendine güveni olma.
- Espri anlayışına sahip olma.
- İyi görgüye ve örnek alışkanlıklara sahip olma.
- Spor yapmaya istek uyandırma.
- Ders işlerken bütün öğrencilerle ilgilenme.
- Özgür düşünce geliştirmesi ve bunu teşvik etme.
- Öğrenci performansını değerlendirirken objektif olma.
- Dersi ilgi çekici hale getirme.
- İyi bir disiplin anlayışına sahip olma.
- Doğaçlama (kendiliğinden konu ve espri yaratma) yeteneğine sahip olma.
- Geniş bir bakış açısına sahip olma.
- Ders işlerken öğrencide ilgi ve istek uyandırma.
- Becerileri iyi yapanları ödüllendirme.
- Öğrencilerin derse yeterince katılmalarını sağlama.
- Öğrenci düzeyine uygun ders işleme.

2.5. Etkili Beden Eğitimi Öğretmeninin Önemi

Geçmişten günümüze eğitimin nasıl daha etkin olabileceği sorusu hep insanoğlunun kafasını meşgul etmiştir. Öğretmen de bu sorgudan nasibini almış ve

etkili öğretmen nasıl olmalıdır sorusuna cevap aranmıştır. Geçmişin şartlarına göre etkili öğretmen, iyi bir insan, toplumun ihtiyaçlarına göre ideal anne-babayı, ideal çalışanı, ideal vatandaşı yetiştiren iyi bir rol model diye tanımlanabilirdi. Ancak günümüzde öğretmenin bu şekilde tanımlanması gelecekteki öğretmen profili için nesnel bir tanımlama olarak yetersiz görülmektedir. Geçmişten günümüze süregelen ve daha da süreceğe benzeyen etkin eğitim konusunda, etkili öğretmen görüldüğü üzere ana başlıklardan biri olmaya devam edecek gibi durmaktadır (42).

Son otuz yıl boyunca etkili öğretime katkı yapan ve birçok araştırma tarafından desteklenerek önemi ortaya konan “anahtar davranışlar” olarak adlandırılan maddelere göz atıldığında etkili bir öğretmenin eğitimdeki yeri ve önemi daha iyi anlaşılacaktır. Bu anahtar davranışlar sırasıyla (42);

- Dersin anlaşılabilirliği,
- Öğretimsel çeşitlilik,
- Öğretmenin göreve uyumu,
- Öğrenme sürecinde yer alma,
- Öğrenci başarı oranıdır.

Neredeyse tüm ülkelerde iyi, etkili, nitelikli öğretmen gibi kavramlar üzerinden bir öğretmenin nasıl olması gerektiği sorusu sorulmaktadır. Bu sorunun yanıtına ulaşmak için öğretmenlerde istenilen özelliklerin ne derece bulunduğu ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir (13). Stillwell ve Willgoose (43) öğretmenlerin değerlendirilmesi ile aşağıdaki faydaların elde edileceğini dile getirmiştir (13);

- Öğretimin düzeyini yükseltmek,
- Öğretmenlerin potansiyellerini belirlemek,
- Öğretmenin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek,
- Bireysel gelişimi yükseltmek,
- Öğretmenin sorumluluklarını tayin etmek,





- Öğretmene ödül sunmak,
- Kararlılığı kalıcı kılmaktır.

2.6. MEDYAM ile İlgili Tanımlar ve Kuramsal Açıklamalar

Orijinali “Arbeitsbezogenes Verhaltens und Erlebensmuster” (AVEM) (44) olan “Mesleğe Yönelik Davranış ve Yaşantı Modelleri Ölçeği (MEDYAM) (45), sağlıkla ilgili görüşlerden yola çıkarak, mesleki gereksinimlere ilişkin davranışları ve deneyimleri değerlendirmek için kullanılabilen bir ölçüm aracıdır. Amacı, bu gereksinimlerle başa çıkma konusunda belirlenmiş özel kişilik türlerini, kaynak temelli yaklaşımdan faydalanarak tanımlamaktır. Bu farklı türler dilimize mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modelleri (45) olarak geçmiştir. Kişilik ile mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modelinin sağlığı korumada oynadığı rol çok önemlidir. Bu ilişkinin iş şartlarından etkilendiği de yadsınmaz bir olgudur. Kısacası, sağlığı hem kişilik ile ilişkili mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modelleri, hem de kişinin devam ettiği işinin şartları etkilemektedir (19).

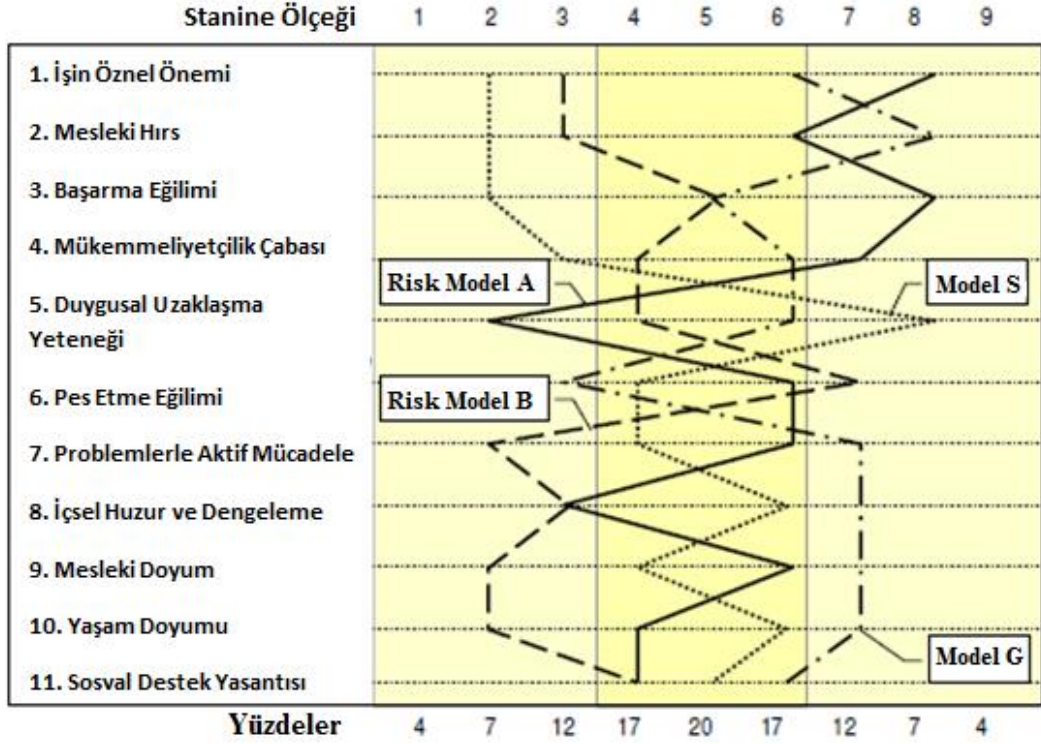
Bu unsurları göz önüne alan MEDYAM, 11 boyutunu ve 4 mesleki davranış ve yaşantı modelini, Friedman ve Roseman (46) “Tip A Davranışı”, Antonovsky (47) “salutogenesis” kavramı ve tutarlılık hissi teorisi, Becker (48) duygusal sağlık teorisi, Bandura (49) öz yeterlilik teorisi, Kobasa (50) dayanıklılık teorisi, Freudenberg (51) ve Maslach (52) tükenmişlik teorileri, Siegrist (53) “memnuniyet bunalımı” kavramı gibi birçok mesleki psikoloji teorisine dayandırılarak oluşturulmuştur (19).

Bu teorilere dayanarak, 3 temel alan ve bu temel alanları oluşturan 11 boyut üzerine inşa edilen MEDYAM, bireylerin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerini 4 tip/modele ayırmaktadır. Modellere dair özet açıklamalara Şekil 1’de yer verilmiştir.

	<p>Model (Tip) G: Yüksek ama aşırıya kaçmayacak şekilde strese karşı direnç ve pozitif yaşam tutumu ile birlikte (duygusal sağlık) işe bağlılığı ifade eder.</p>
	<p>Model (Tip) S: Kendini koruma amaçlı yaşamda veya işte karşılaşılan durumlara karşı boş vermiş tutumu ifade eder.</p>
	<p>Risk Model (Tip) A: Strese karşı zayıf direnç ve kısıtlı yaşam tatminine rağmen işe karşı (kendini çok zorlama eğiliminde) aşırı bağlılığı ifade eder.</p>
	<p>Risk Model (Tip) B: Ağır hissedilen tükenme hissini, istifa eğilimini ve aşırı zorlanmayı ifade eder.</p>

Şekil 1 Davranış ve yaşantı modellerinin özet açıklamaları

MEDYAM'ın üzerine kurulduğu 3 temel alan; mesleki bağlılık, başa çıkma kapasitesi ve öznel duygu bütünlüğü alanlarıdır. Mesleki bağlılık temel alanı; işin öznel önemi, mesleki hırs, başarıma eğilimi, mükemmeliyetçilik çabası, duygusal uzaklaşma boyutlarından oluşmaktadır. Başa çıkma kapasitesi temel alanı; pes etme eğilimi, problemlerle aktif mücadele ile içsel huzur ve dengeleme boyutlarından oluşmaktadır. Öznel duygu bütünlüğü temel alanı ise; mesleki doyum, yaşam doyumu ve sosyal destek yaşantısı boyutlarından oluşmaktadır (19). Bu 11 boyut ile 4 model aralarındaki ilişkinin bir örneği Şekil 2'de verilmiştir. Boyutların ve temel alanların tanımlamalarına, giriş ve amaç bölümünün tanımlar başlığında yer verildiği için burada tekrar yer verilmemiştir.



Şekil 2 Mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutlarla olan ilişkisi

Modellerin boyutlar ile boyutlarla ilişkilendirilerek yapılan tanımlamaları ise şu şekildedir;

Model G sağlıklı yapıyı temsil etmektedir ve bu nedenle de her üç temel alanda da diğer modellere göre pozitif anlamda yüksek puanlara sahiptir. Model S, mesleki bağlılık alanında duygusal uzaklaşma yeteneği boyutu dışında Model G'ye göre daha düşük puanlara sahiptir. Sakıncacı davranış modeli (Model S) bireyleri Model G'ye göre uzaklaşma yeteneğinde daha yüksek puanlara ve başa çıkma kapasitesi ve öznel duygu bütünlüğü temel alanında daha düşük puanlara sahip olması modelin özellikleri düşünüldüğünde normaldir. Risk Model A, mesleki bağlılık alanında Model G'ye göre genel olarak daha yüksek puanlara sahiptir. Mesleğine aşırı bağlı olarak nitelendirilen bireyler için bu alanda Model G'ye göre duygusal uzaklaşma puanı dışında yükseklik söz konusu olması normal görünmektedir. Model S'de olduğu gibi Model G'ye göre başa çıkma kapasitesi ve öznel duygu bütünlüğü temel alanında daha düşük puanlar modelin özellikleri düşünüldüğünde normaldir. Ancak, mesleki bağlılık alanında bu derece yüksek puanlara sahip olması modelin tehlike arz

etmesi sebebiyle başına risk ifadesini almasını sağlamıştır. Risk Model B’de, pes etme eğilimi boyutu dışında tüm boyutlarda Model G’ye göre düşük puanlar gözlemlenmektedir. Tükenmiş grup olarak da nitelenen bu bireylerde de bu puan dağılımı normaldir.

Bu tanımlama Şekil 2’deki tabloya göre ilişkilendirilerek yapılmıştır. Bu ilişki, genel olarak bu çalışmada da olduğu gibi bu şekilde eğilim gösterecek olsa da boyutların aldıkları puanlar örneklem grubunun verdiği yanıtlara göre değişim gösterecektir. Bu çalışmadaki ortaya konan sonuçlar da bunu desteklemektedir. Bu çalışmanın modelleri ile mesleğe yönelik yaşantı modelleri arasındaki ilişki Bulgular bölümü Grafik 3’te verilmiştir. Yukarıda da denildiği gibi modeller ile boyutlar arasındaki ilişki genel olarak aynı çerçevede olsa da, şu şekilde farklılaşmaktadır;

Model G sağlıklı yapıyı temsil etmektedir ve bu nedenle de her üç temel alanda da genel ortalamaya ve diğer modellere göre pozitif anlamda yüksek puanlara sahiptir. Model S, mesleki bağlılık alanında duygusal uzaklaşma yeteneği boyutu dışında genel ortalamaya ve Model G’ye göre daha düşük puanlara sahiptir. Beklendiği üzere Model S bireyleri Model G’ye göre uzaklaşma yeteneğinde daha yüksek, problemlerle aktif mücadele ve sosyal destek yaşantısında ise daha düşük puanlara sahiptir. Risk Model A, mesleki bağlılık alanında genel ortalamaya ve Model G’ye göre daha yüksek puanlara sahiptir. Mesleğine aşırı bağlı olarak nitelendirilen bu bireyler için bu alanda beklenen skorlar gözlenmiştir. Öznel duygu bütünlüğü alanında ise, ortalamaya göre düşük puanlar alması, risk grubu olarak nitelenmesinin de açıklayıcı etmenlerinden biridir. Risk Model B’de, duygusal uzaklaşma ve pes etme eğilimi boyutları dışında tüm boyutlarda genel ortalamaya göre düşük puanlar gözlemlenmektedir. Tükenmiş grup olarak da nitelenen bu bireyler de beklenen puan dağılımını sergilemektedir. Kısacası tüm bireyler boyutlardan beklenildiği gibi modellerine göre puanlar almışlardır (19).

Bu bilgilerin yanı sıra modellerin tanımlamaları ise şu şekildedir;

Model G: Almancası “Gesundheit” olan model sağlık açıklaması yapmaktadır ve sağlığa yardım eden iş ilişkisini anlatır. Göreli yüksek olarak ifade edilir ancak işteki sorumlulukları ifade ederken aşırı yüksek puanlar mevcut değildir. Mesleki bağlılık temel alanında mesleki hırs, işin öznel önemi, başarıma eğilimi ve

mükemmeliyetçilik çabası puanları yüksekten ortalamaya doğru iken bu modeli anlatmak için özellikle belirtilir. Ayrıca, duygusal uzaklaşma becerisi de fark edilir düzeydedir. Uygun ve arzulanan puanlar, strese karşı direnç yeteneğini gösteren başa çıkma kapasitesi temel alanının boyutlarında da elde edilir. Bu şekilde de, hem pes etme eğilimindeki düşük puanlara hem de problemlerle aktif mücadele ve sosyal destek yaşantısı boyutlarındaki yüksek puanlara açıklama yapılabilir. Son olarak resim, öznel duygu bütünlüğü temel alanındaki yüksek puanlar ile tamamlanır. Özetlenecek olursa; bu model, bağlılık, doyum, direnç ve esenlik ile yoğun olmasa da güçlü bir ilişkiye sahiptir (19).

Model S: Almancası “Schonung” olan model sakıncacı davranış olarak tanımlanır ve bu da bireyin işe karşı olan tutumunu ifade eder. İşin öznel önemi, mesleki hırs, başarma eğilimi ve mükemmeliyetçilik çabası boyutlarında düşük puanlar mevcuttur. Duygusal uzaklaşma boyutunda ise, mesleki bağlılık alanındaki diğer boyutlara göre yüksek puanlar görülür. Pes etme eğiliminde ise düşük skorlar gözlenir. Ancak, pes etme eğilimindeki düşük puanlar, bireyin sorumluluktan kaçınmadan dolayı deneyimlediği sorumluluktaki azalmanın sebep olduğu bir durumdur. Yani, gerçek anlamda bir pes etme eğilimi kavramının göstergesi değildir. Son olarak yaşama karşı olan genel tutumun yüksek ve olumlu seviyede olduğu söylenebilir. Bunun nedeni de, iş dışında yalan söyleme yatkınlığı ve mesleki doyum boyutunda göreceli düşük puanlar olabilir. Bu durum, sakıncacı davranış modelindeki bireylerin sorumluluktan kaçınan yapıları sebebiyle mesleki başarı deneyimi ile uyumlu olmadığıyla yakından ilişkilidir. Genel olarak, Model S, sağlıktan çok motivasyon ile ilişkilidir. Ancak hem bu model, hem de diğer modeller için akılda tutulması gereken, bireysel konuların tek yönlü düşünülmemesi gerektiğidir. Yani, Model S artık tek başına mücadele edemeyen iş tecrübesinin de bir sonucu olabilir. Ayrıca sakıncacı davranışın yetersiz çalışma koşulları, aşırı duygusal stres ve stresli çalışma ortamına rağmen aşırı motivasyona karşı korunma gibi durumlarda bir önleyici özellik olarak işe yaradığı da akıldan çıkarılmamalıdır (19).

Risk Model A: Almancası “Anstrengung” olan modelde, yüksek ve yoğun gayret baskın olarak öne çıkar. Diğer modellerin aksine, bu modelde yüksek puanlar, işin öznel önemi, başarma eğilimi ve mükemmeliyetçilik çabası boyutlarındadır.

Özellikle dikkat çeken duygusal uzaklaşma boyutundaki düşük puanların sebebi, bu modeldeki bireylerin kendilerini iş ve kariyer ile ilgili sorunlardan uzak tutmakta zorlandıklarıdır. İçsel huzur ve dengelemedeki düşük puanlar ile pes etme eğilimindeki yüksek puanlar ile bağlantılı olarak sorumluluk artışı yaşanırken, strese karşı üretilen direncin azalması durumu meydana gelir. Aynı zamanda bazı negatif duygular ile ilişkilidir. Yaşam doyumu ve sosyal destek yaşantısı boyutunda göreceli düşük puanlar söz konusudur. Resmin tamamına bakılacak olursa bu model, hiçbir pozitif duygu ödülü olmadığı halde yüksek gayret ile ilişkilidir. Siegrist (53) tarafından ortaya konan “memnuniyet bunalımı” ismindeki çatışma görülür. Birey, işte yüksek enerji harcamasına rağmen duygu yoksunluğu içindedir ve bu durum kardiyovasküler rahatsızlıkların riskini de içeren önemli hastalıklara sebep olabilir. Genelde Tip A davranış kapsamında görülen özellikler ile ilişkili olduğu söylenebilir. Başındaki risk sözcüğünü de bu nedenle hak eder. Ancak bu model, sadece “işkolik” davranış tarzını ifade etmez. Önemli olan noktası, sınırlı direnme ve negatif duyguların bir arada olduğu durumlarda sağlık sorunları (kalp krizi riski gibi) artış meydana geldiğidir (19).

Risk Model B: Burnout kavramı ile yakın ilişki içinde olan bu model mesleki bağlılık temel alanında, özellikle de işin öznel önemi ve mesleki hırs boyutlarında düşük puanlar sergiler. Bu yönüyle Model S ile benzerlikler gösteren model, sorumluluktaki azalma sebebiyle duygusal uzaklaşma boyutunda artış değil azalış gösterir. Diğer tüm boyutlarda ise, Model S tersi bir görünüm sergiler. Model, başa çıkma kapasitesi alanı boyutlarından pes etme eğiliminde yüksek puanlar, problemlerle aktif mücadele ile içsel huzur ve dengelemede düşük puanlar sergiler. Ayrıca öznel duygu bütünlüğü alanı boyutları olan mesleki doyum, yaşam doyumu ve sosyal destek yaşantısı boyutlarında problem teşkil edecek seviyelerde düşük puanlar gözlenir. Resmin tamamına bakacak olursak, istifa, yorgunluk hissi, direnç göstermede azalma, tatminsizlik ve diğer olumsuz duygular dikkat çekmektedir. Tükenmişlik sendromu (51, 52) teorilerinin en son fazlarına benzer özellikler gösteren model, ilerleme/gerileme açısından onların sahip olduğu faz açıklamalı yapısından farklı bir yapıya sahiptir. Bu model, diğer tükenmişlik teorileri gibi tükenme durumundan tükenmişliğe giden faz açıklamalı bir yapıda değildir. Çünkü araştırmacılar tekrarlı ölçümlerinde bireylerin modeller açısından Model S’den Risk

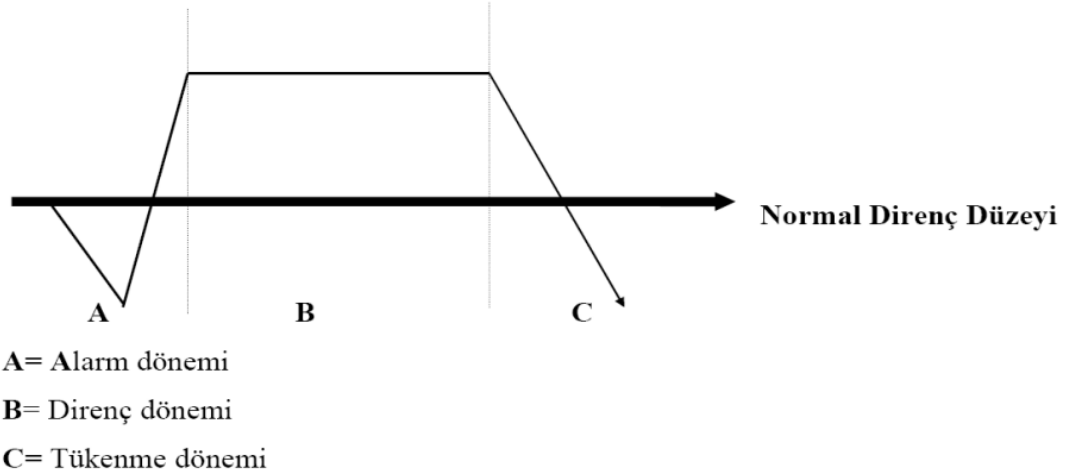
Model A'ya geçmeden Risk Model B'ye geçişler gösterebildiğini gözlemlemişlerdir. Ayrıca bazı bireylerin, sadece bir modele ait olmaması, belli yüzdeler ile birkaç modelin özelliklerini göstermesi de diğerlerinden MEDYAM'ı ayıran bir özelliğidir. Bu modelin, rahatsız edici yaşam tarzlarından da ortaya çıkabildiğini gözlemleyen araştırmacılar, tek bir gözlemin tükenmişlik tanımı yapılmasına yetmeyeceğini, bireyin uzunca bir süre MEDYAM kullanılarak elde edilen bilgilerden yola çıkılarak bu tanımlamaya sokulması gerektiğini ifade etmektedir (19).

2.6.1. Stres, Çalışan Stresi, Süreci, Kaynakları ve Başa Çıkma Yolları

Günümüzde tek bir tanım üzerinde fikir birliğinin sağlanamadığı stres (20), diğer bileşenlerle olan ilişkileri üzerinden tanımlanmaktadır. Bu ilişkisel tanımlar uyarıcı tanımlar, tepki tanımları, uyarıcı-tepki tanımları şeklinde ayrılmaktadırlar. Bu genellemenin yanı sıra, alan yazın incelemesinde öne çıkan bazı tanımlar da mevcuttur. Bunlardan en öne çıkanlardan biri olan Selye'nin yaptığı tanımdır. Selye'ye göre stres, bireyin dışında gerçekleşen nesnel ve zorlayıcı durumlara karşı ortaya konan tepkilerdir (21, 54, 55). Bu tanımdan yola çıkılarak çalışan stresi, basitçe iş ortamındaki olayların neden olduğu stres olarak tanımlanabilir (20).

İlk defa Selye tarafından ortaya konan "Genel Adaptasyon Sendromu" fizyolojik tepkilere sebep olan güçlü dışsal uyaranlara karşı gösterilen tepkiler için kullanılan bir kavramdır. Bu sendroma göre birey, stres yaratan bir durum ile karşılaştığında ilk başta alarma geçer. Bu alarm durumu, vücudun dışsal uyaranlardan etkilenmesidir. İkinci olarak, bu alarm durumu nedeniyle vücutta bir direnç oluşur. Bu durum ise, vücudun stres kaynağına karşı savunmaya geçmesidir. Son olarak ise görülen safha, tükenmedir. Bu safha da, vücut stres yaratan duruma karşı gösterdiği direnç durumundan çıkarsa meydana gelir (21, 55).

Genel Adaptasyon Sendromu



Şekil 3 Genel adaptasyon belirtisinin üç dönemi

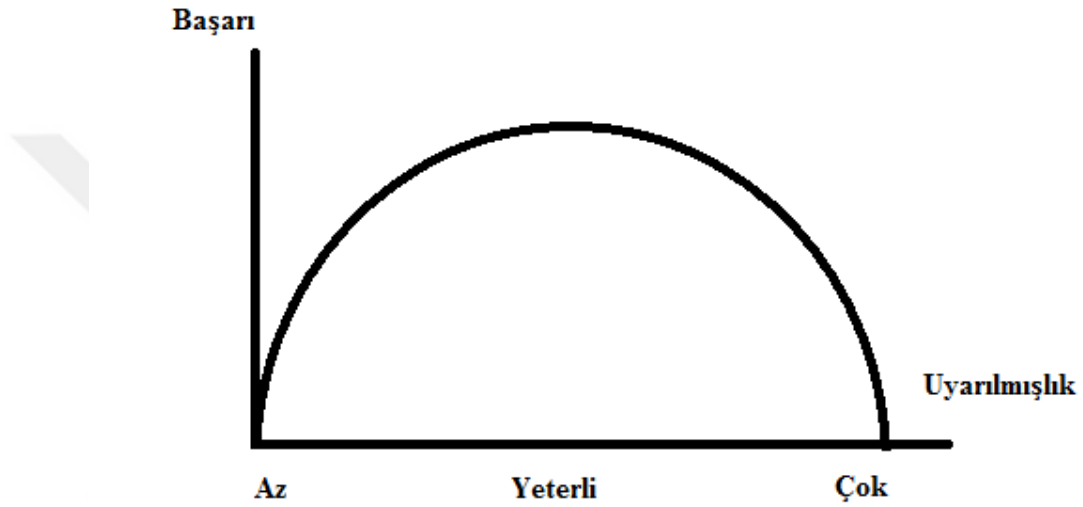
Birbiri yerine kullanılma eğiliminde olan stres ve tükenmişlik kavramları aynı şeyi ifade etmemektedirler. Stres, belli seviyelerde olumlu etkileri olan bir kavram olmasına rağmen, tükenmişlik için aynı şeyi söylemek mümkün değildir (21). Bireysel faktörlerin ön plana çıktığı stres konusunda her birey için farklı seviyelerin kabul görmesi de stresi tanımlamanın zorlukları arasında yer almaktadır. Bu nedenle tek bir evrensel tanım üzerinde birleşmek zor görünmektedir. Örneğin, bir çalışanın yeni atandığı görevi ile ilgili olarak önceden hiç staj ya da deneyim sahibi olmaması onun stres seviyesini yüksek seviyeye çekecekken, deneyim sahibi bir başkası için bu durumun yaratacağı stres kabul edilebilir ölçülerde hatta daha da motive edici ölçülerde bile olabilir (20).

Stres; çevresel talep, talebin algılanması, stres tepkisi ve davranışsal sonuçlar olarak dört aşamalı bir süreç olarak düşünülmektedir. Çevresel talep; bireyin üzerindeki fiziksel ve psikolojik taleplerin tümünü kapsayan bir terimdir. Talebin algılanması ise, bireyin fiziksel ve psikolojik talepleri algılamasını ifade eder. Stres tepkisi; bireyin algıladığı durumlara karşı gösterdiği fiziksel ve psikolojik tepkilerdir. Davranışsal sonuçlar ise; stres altındaki gerçek davranışlarını kapsamaktadır (55).

Stres ve kaygı arasında da, tükenmişlik ve stres arasında olduğu gibi birbiri yerine kullanılma eğilimi göze çarpmaktadır. Ancak kaygının strese sebep olan bileşenlerden biri olduğu ve belli ölçülerde performans olumlu etkileri olması

günümüzde alan yazında daha fazla destek bulan bir yaklaşımdır. Uyarılmışlık kuramlarından Ters U Hipotezi bu yaklaşımları destekleyen bir kavram olarak düşünülebilir.

Yerkes ve Dodson (1908) tarafından ortaya konan hipoteze göre; yükselen uyarılma performansı belli bir noktaya kadar geliştirir, bundan sonra devam eden artış ise performansı olumsuz etkiler. Yani yüksek performansa optimum uyarılma ile ulaşılır ve düşük performansın sebebi ise aşırı ya da yetersiz uyarılmadır (56).



Şekil 4 Ters U teorisine göre uyarılmışlık ile performans arasındaki ilişki

Stresin çalışanların hem fiziksel hem de psikolojik verimlilikleri üzerindeki etkileri stresin hangi nedenlerden kaynaklandığı konusuna önem verilmesini sağlamıştır. Stresin bu kaynakları örgütsel ve bireysel olarak iki grupta toplanmaktadır. Örgütsel kaynaklar ise; iş görevlerinden kaynaklanan ve iş rollerinden kaynaklanan stres olarak ikiye ayrılmaktadır. Stresin bireysel kaynakları ise, genel olarak kişinin geçmişinde maruz kaldığı stres ve strese bağlı kişilik özelliklerini ve davranış kalıplarını ifade etmektedir. Örnek olarak bazı karakter özelliklerinin bireyleri strese ve sonuçlarına karşı zayıf ya da daha dayanıklı hale getirmesi verilebilir (20).

Durumsal stresörler olarak da adlandırılan iş görevlerinden kaynaklanan stresörler, işi gerçekleştirmek için gerekli fiziksel ve psikolojik talepleri kapsar. İş

rollerinden kaynaklanan stresörler ise, çalışanların bir işi yerine getirirken karmaşık ve sosyal bir sisteme ait olmalarından dolayı başa çıkmaları gereken rollere dayalı nedenleri kapsar. Göreve bağlı stresörler aşırı iş yükü ve eksik kullanım; role bağlı stresörler ise; iş belirsizliği, kontrol eksikliği, fiziksel çalışma koşulları, kişiler arası stres, taciz, örgütsel değişim, iş-aile çatışması olarak sıralanabilir (20). Burada sıralanan kavramlara tanımlar başlığı altında yer verildiği için burada tekrar ifade edilmemiştir.

Ruhsal stresörler olarak da bilinen iş stresinin bireysel kaynakları arasında yer alan ve öne çıkan tip A davranış biçimi ile stres ve etkilerine duyarlılık, yönetimin değil bireylerin bireysel olarak kendi gelecekleri ve sağlıkları açısından üzerinde durmaları gereken stres kaynaklarıdır.

A tipi davranış biçimi; altta yatan düşmanlık, aşırı güdülenme-rekabetçilik ve acelecilik-sabırsızlık hissi ile tanımlanmaktadır (46). Bu davranış biçimi, bu davranış biçiminde olmayan ve tip B davranış biçimi diye ifade edilebilecek bireylere göre stresle ilgili kalp krizi de dâhil olmak üzere tüm koroner kalp hastalıklarına yakalanmaya daha yatkındırlar. Ancak bu davranış biçiminin “işkolik” kavramı ile ilişkili olması nedeniyle, stres kaynaklı negatif maliyetlerinin yanı sıra performansa yönelik pozitif etkileri de söz konusudur (20).

Strese karşı duyarlılık ya da direnç ise; bazı bireylerin strese karşı hassas ve zayıf olmalarına rağmen, bazılarının strese karşı daha dayanıklı ve cesur olduğunu ifade etmektedir. Kobasa'nın (50) dayanıklılık teorisi, strese maruz kalan bu dayanıklı kişilik tipindeki bireylerin strese karşı sahip oldukları dayanma kapasitesi sebebiyle stresin zararlarına karşı daha dirençli olduklarını ifade etmektedir. Cesur bireylerin daha az stres yaşadığını gösteren çalışmalar alan yazında mevcuttur (57). Bu nedenle bireylerin, bu vasıflarını geliştiren yönde eğitimler alması, bu konuda bireyleri daha dayanıklı hale getirebilmektedir (20).

İş stresine karşı bireysel kaynaklar arasında yer alan strese karşı duyarlılığı öz yeterlilik kavramı da önemli ölçüde etkilemektedir. Öz yeterlik (49), bireyin hedeflerine ulaşmak için, yapması gereken faaliyetleri yerine getirebilmek için ihtiyaç duyduğu yeteneklerine dair bireysel inançlarıdır. Özetle, öz yeterlik, bireyin etkinlik ve yetkinlik duygusu ile ilişkilidir. Aynı zamanda öz yeterlik stresli

durumlarla başa çıkma (başa çıkma öz yeterliği), kendi işini yapma (iş ile ilgili öz yeterlik), ekibine liderlik etme (liderlik öz yeterliği) ve işteki ilişkilerle etkin başa çıkma (ilişki öz yeterliği) yeteneği ile de ilişkilidir (20).

İş stresine karşı kaynak odaklı bir yaklaşımın öneminin vurgulanmasında kullanılabilir salütogenesis kavramı ve tutarlılık hissi teorisi Antonovsky (47) tarafından ortaya konmuştur. Salütogenesis kavramı, sadece hastalığa neden olan klasik sorunlara değil, aynı zamanda sağlığı sağlayan koşullara da odaklanmanın önemini vurgulayan bir kavramdır. Bu nedenle de bireysel stresörler ile başa çıkma yollarıyla ilişkilidir. Tutarlılık hissi teorisi ise; problem çözebilme hissinin, duygusal sağlıkta önemli bir rol oynadığına işaret eder. Kastedilen şey, iyimser tutumun, daha iyi başa çıkma yollarının keşfedilmesine yardımcı olacaktır. Bu durum Bandura (49) öz yeterlilik ve Kobasa (50) dayanıklılık teorisinde de kendisine yer bulur (19).

Çalışan stresi ile ilgili olarak geliştirilen başa çıkma yöntemleri bireysel ve örgütsel stratejiler olarak ikiye ayrılmaktadır. Bireysel stratejiler; kişisel stresi azaltmak veya ortadan kaldırmak için bireysel olarak çalışanların kullandığı stratejilerdir. Örgütsel stratejiler ise; bir bütün olarak örgütün ya da çalışma gruplarının stres seviyesini aşağı çekmek için örgütlerin kullandığı stratejilerdir. Bireysel başa çıkma stratejileri olarak egzersiz ve diyet planlamaları, sistematik gevşeme eğitimi, meditasyon, biyolojik geri bildirim, bilişsel yeniden yapılanma, zaman yönetimi, planlı ve düzenli olarak işin stresli ortamından uzaklaşma gibi teknikler sıralanabilir. Örgütsel stratejiler olarak ise; birey iş uyumunu geliştirmek, çalışan eğitimi ve oryantasyon programları geliştirmek, cezalandırıcı yönetimden uzaklaşmak, riskli ya da tehlikeli çalışma koşullarını ortadan kaldırmak, iletişimi iyileştirmek ve destekleyici-takım odaklı bir iş ortamı sağlamak sıralanabilir (20). Yukarıda bahsedilen başa çıkma stratejilerinin açıklamaları tanımlar bölümünde verildiği için burada tekrar verilmemiştir.

2.6.2. Tükenmişlik Kavramı

Tükenmişlik kavramı, ilk defa olarak, uzun yıllar örgütsel stres ve etkileri üzerine çalışan klinik psikolog Herbert Freudenberger (51) tarafından ortaya konmuştur. Tükenmişliğin, mesleki bir tehlike olduğunu öne süren Freudenberger'e göre tükenmişlik; başarısız olma, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya karşılanamayan

istekler sebebiyle bireyin içsel olarak tükenmesidir (21). İlerleyen zamanda alan yazında Glanse, Storlie, Edelwich, Maher, Maslach gibi birçok araştırmacı tükenmişlik konusu üzerine eğilmiş ve öneminin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmuşlardır. Günümüzde en yaygın kullanılan tanım, kendi adıyla da tükenmişlik üzerine ölçeği bulunan Christina Maslach'a aittir. Maslach (52) tükenmişliği; işi nedeniyle insanlarla etkileşim içerisinde olanlarda görülen duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı ya da yetersizlik hissi olarak tanımlamıştır. Kendi geliştirdiği “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” bu tanımda olduğu gibi duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı olarak faz açıklamalarına dayalı üç faktörden oluşmaktadır. Üç boyutlu olarak tanımlanan tükenmişlik, işi sebebiyle, yoğun taleplere maruz kalan ve sürekli diğer insanlarla yüz yüze olarak çalışmak durumunda kalan bireylerde görülen fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının, yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlar ile yansımaları nedeniyle oluşan sendromdur (21).

Tükenmişlik belirtileri; fiziksel, davranışsal, psikolojik-duygusal belirtiler olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır (21, 58).

Fiziksel belirtiler; yorgunluk ve bitkinlik hissi, geçmeyen soğuk algınlığı ya da grip, baş ağrıları, mide ve bağırsak hastalıkları, yüksek kolesterol, yüksek tansiyon, kas gerilmeleri, kronik yorgunluk, alerji, uyku bozuklukları, solunum güçlüğü ve taşipne, kilo kaybı veya şişmanlık, uyuşukluk, deri şikâyetleri, diyabet, ülser, koroner kalp rahatsızlıkları riskinde artış, genel ağrı ve sızılar ile kas ağrıları olarak sıralanabilir.

Davranışsal belirtiler; çabuk sinirlenme ve ani sinir patlamaları, gözyaşlarını tutamama, aşırı alınganlık, yalnız kalma isteği, işe gitmek istememe, işe geçme gelme/gelmeme, iş yerinde işi yavaşlatma, örgütlenme güçlüğü, ilaç, alkol ve tütün kullanımında artış, az veya çok yeme, evlilik-aile çatışmaları, aile-akraba-akran ilişkilerinden uzaklaşma, konsantrasyon güçlüğü, unutkanlık, başkalarına güvenememe, kuruma karşı olan ilginin azalması, hizmet edilen bireylerle ilgilenmeme veya onları aşağılama, değişime karşı direnç ve katılık, alaycı ve suçlayıcı tavırlar olarak sıralanabilir.

Psikolojik ya da ruhsal belirtiler; engellenmiş hissi, sınırlılık durumu, yetersizlik hissi, çevreye karşı duyulan düşmanlık, güvensizlik, korku, kaygı, mutsuzluk, umutsuzluk, utanç duygusunda artış olarak sıralanabilir.

2.6.3. İş Doyumu Kavramı

İş doyumu, bireyin mesleki olarak değer verdiği durumların içinde karşılandığını hissetmesidir (58). Bir başka tanıma göre, bir kişinin işi hakkında sahip olduğu duygu ve tutumların tamamıdır (20).

İş tatmini üzerine iki yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar; küresel yaklaşım ve özellik yaklaşımıdır. Küresel yaklaşım, işi genel hatları ile kapsayan ve çalışanların işlerinden ne kadar memnun olduklarına odaklanan yaklaşımdır. Özellik yaklaşımı ise; işin bir takım öğelerinden ve özelliğinden bireyin tutumlarının ve duygularının etkilendiğini dikkate alan yaklaşımdır. Bu özellikler; ücret memnuniyeti, işin kendisinin türü, teşvik ve terfi fırsatları, çalışma koşulları, çalışma arkadaşları ile olan ilişkiler olarak sıralanabilir. Ancak, her iki yaklaşımda da bireysel faktörler göz önüne alınmalıdır. Bu nedenle de bireyler için bazı özellikler önemli iken bazıları önemsiz olabilir. Bu durum göz önüne alınır ve her iki yaklaşımı temel alan araştırmalar yapılırsa performansla yönelik ölçümler başta olmak üzere her araştırmada daha faydalı olacağı düşünülmektedir (20).

2.7. MEDYAM ve Öğretmenlik ile İlgili Olarak Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Kiremitçi ve Gençler (6) yaptıkları bir çalışmada, 221 beden eğitimi öğretmenin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modelini belirlemiş ve cinsiyet, yaş, medeni durum, okul seviyesi, kurum türü ve mesleki deneyim değişkenleri açısından incelemişlerdir. MEDYAM ölçeğinin ve kişisel bilgi formunun kullanıldığı araştırmanın 98 kadın, 123 erkek öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin %44.8'i risk grupları olan Risk Tip B ve Risk Tip A grubunda, %39.8'i Tip G grubunda, %15.4'si Tip S grubunda yer almaktadır. Buna ek olarak, cinsiyet, yaş, medeni durum, okul seviyesi, kurum türü ve mesleki deneyim değişkenleri açısından MEDYAM ölçeğinin bazı boyutları arasında da anlamlı fark gözlenmiştir.

Kiremitçi ve Gençler (59) yaptıkları bir diğer çalışmalarında, beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel sağlık algıları ile mesleğe yönelik davranışları arasındaki ilişkinin cinsiyete göre farklarını araştırmışlardır. Çalışmaya, İzmir iline bağlı beş ilçenin ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan, 98 kadın 123 erkek 221 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada MEDYAM ölçeği, Örgüt Sağlığı Envanteri (Akbaba, 1997) ve öğretmenlere ait demografik verileri elde etmek için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. İki değişken veri seti arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla yapılan kanonik korelasyon analizi sonucunda genel örneklem için örgüt kimliği ile yaşam doyumu; kadın beden eğitimi öğretmenleri için çevresel etkililik ile içsel huzur ve dengeleme; erkek beden eğitimi öğretmenleri için çevresel etkililik ile başarıma eğilimi boyutları dikkat çekmiştir. Ek olarak, kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenlerin okulun iç ve dış çevresindeki etkileşim ve uyuma önem verdikleri ortaya çıkarken, kadın öğretmenlerin iş ve aile yaşamı arasındaki dengenin sağlanmasına; erkek öğretmenlerinde aile sorumluluklarından ötürü, işlerini en iyi şekilde yerine getirmeye önem verdikleri sonucu gözlenmiştir.

Kiremitçi ve arkadaşlarının (60) ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerini çeşitli değişkenlere göre inceledikleri bir çalışmada, çalışmaya 161 kadın, 48 erkek katılmıştır. Araştırmada MEDYAM ölçeği ile cinsiyet, yaş, medeni durum, kurum türü ve hizmet yılının sorulduğu kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Çıkan sonuçlara göre, öğretmenlerin %41.7 Tip B ve Tip A grubunda yer alırken, %43.5'i Tip G, %14.8'si Tip S grubunda yer almaktadır. Ölçeğin boyutları ile cinsiyet ve yaş grupları arasında anlamlı farklılık gözlenmemişken, medeni durum değişkeni ile mükemmeliyetçilik çabası, mesleki doyum, yaşam doyumu ve sosyal destek yaşantısı boyutlarında anlamlı farklılık gözlenmiştir. Ek olarak, mesleki hırs boyutu hem kurum türü değişkeni hem de hizmet yılı değişkeni ile anlamlı olarak farklılaşırken, başarıma eğilimi ve duygusal uzaklaşma yeteneği sadece kurum türü değişkeni ile anlamlı olarak farklılaşmıştır.

2.8. MEDYAM ve Öğretmenlik ile İlgili Olarak Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Zimmermann ve arkadaşları 481 öğretmen adayı öğrencisinin mental sağlıklarını değerlendirmek için mesleki stres ile başa çıkma yollarını ve genel sağlık

durumlarını araştırmışlardır (61). Araştırmada MEDYAM ölçeğinin Almanca versiyonu olan AVEM ile Genel Sağlık Anketi (GHQ-12) formuna ek olarak üniversite eğitimlerine dair soruların yer aldığı kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Almanya'daki öğretmen eğitim sistemine göre ikinci öğretmen eğitimi periyodu olarak tanımlanan staj döneminde öğretmen adaylarının %44'ünün mental sağlık problemlerine sahip olduğu gözlenmiştir. Aynı zamanda katılımcıların %40.9'u Risk Model A ve Risk Model B'de yer alırken, sadece %26.3'ü Model G'de ve %32.8 Model S'de yer aldığı ortaya konmuştur. Bunlara ek olarak, stajyer öğretmen adaylarının mesleki olarak hazır hissetmeleri ile mental sağlık durumlarının ters orantılı olduğu gözlenmiştir. Sonuç olarak, ikinci eğitim aşaması diye de tanımlanabilecek staj döneminde stajyer öğretmenlerinin stres seviyelerinin problemleri bir seviyede (yüksek sağlık riski ve olumsuz başa çıkma yollarına maruz kalma) olduğu bulunmuştur.

Voltmer ve arkadaşları (62), girişimci bireyler (n=632) ile öğretmenlerin (n=5196) ve doktorların (n=549) mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerini karşılaştırmak ve sağlık riskleri veya kaynakları açısından ortaya koymak için bir araştırma yürütmüşlerdir. Yöntem olarak MEDYAM ölçeğinin AVEM versiyonu ve sağlık korunması ile kendine güven ölçekleri kullanılmıştır. Tip G grubunda en fazla oranın, öğretmenler (%18.4) ve doktorlar (18.3) ile kıyaslandığında girişimci bireylerde (%45) olduğu gözlenmiştir. Risk modellerinden biri olan Tip A grubunda ise girişimci bireylerin (%38) öğretmenler (%28.9) ve doktora (%20.6) göre daha fazla olduğu gözlenmiştir. Tükenmiş ya da hırsını yitirmiş grup olarak da tanımlanan Tip B grubunda ise, girişimci bireylerin %8.2 oranında iken, öğretmenlerin %27.3 ve doktorların ise %21.5 oranında yer aldıkları gözlenmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerde ve doktorlarda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gözlemlenirken, girişimci bireylerde anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Sağlıklı modeller ile kıyaslandığında ise, tükenmiş modeldeki girişimcilerin kendine güven ve sağlık bakımı puanlarında anlamlı derecede düşük puanlara sahip olduğu gözlenmiştir.

Bauer ve arkadaşlarının (63) 408 öğretmen üzerinde psikomatik sorunların veya belirtilerin kaynağı olarak görülen ve öğretmenlerde erken emekliliğe neden olan tükenmişlik kavramını araştırmışlardır. Bu amaçla da, Güney Batı Almanya'daki

öğretmenlerin işteki mesleki yükleri ile psikolojik zorlanmaları arasındaki ilişkiyi değerlendirmek MEDYAM ölçeğinin İngilizce versiyonu olan Measure Of Coping Capacity (MECCA) ölçeğini ve psikopatolojik ve psikomatik belirtileri analiz etmek için de psikolojik belirti tarama testini (SCL-90-R) kullanmışlardır. MECCA ölçeğine göre, öğretmenlerin %32.5'si Tip B, %17.7'si Tip A, %35.9'si Tip S ve %13.9'u Tip G grubunda yer almaktadır. Tükenmişlik kadın, boşanmış ve yarı zamanlı çalışan öğretmenlerde anlamlı derecede yüksek gözlenmiştir. MECCA sonuçlarına ek olarak öğretmenlere sorulan en fazla yüke sebep olan etkenin ne olduğu sorusuna öğretmenler, birinci olarak sınıftaki öğrencilerin sayısının çokluğu ve öğrencilerin asabi ve saldırgan davranışları olarak yanıt vermişlerdir. Katılımcıların %20'si SCL-90-R testinin sonuçlarına göre 70 ve üzeri puan değerlendirmesi olarak psikopatolojik ve psikomatik belirtilere sahip olarak nitelendirilmiştir. Ek olarak, Tip B grubundaki öğretmenler, SCL-90-R testinin sonuçlarına göre psikopatolojik ve psikomatik belirtilere sahip olan bireyler ile yüksek kolerasyon göstermişlerdir.

BÖLÜM III

Gereç ve Yöntem

Bu bölümde çalışmanın modeline, gönüllü katılan örneklem grubunun hangi yöntemle belirlendiğine, örneklem grubunun sahip olduğu özelliklere, verilerin nasıl elde edildiğine, elde edilirken kullanılan anket ve ölçek formlarının açıklamalarına ve verilerin değerlendirilmesinde yararlanılan istatistiksel analizlere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bir grubun belli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan niceliksel araştırma yöntemlerinden tarama (survey) modeli kullanılmıştır (64).

3.2. Katılımcılar

Çalışmanın örnekleminin belirlemek amacıyla İl Milli Eğitim Müdürlüğünden okul ve öğretmen sayıları alınmıştır. Çalışmanın örneklemini olasılıklı olmayan örneklem alma yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinde görevli 98 erkek ve 81 kadın olmak üzere toplam 179 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır (65). Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaş ortalaması 36.70 ± 8.89 , mesleki deneyim ortalaması 12.39 ± 9.57 'dir. Devlet kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yaş ortalaması 38.86 ± 9.81 , mesleki deneyim ortalaması 14.50 ± 10.64 ; özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin yaş ortalaması 35.37 ± 8.04 , mesleki deneyim ortalaması 11.09 ± 8.65 'dir. Örneklemin tüm demografik özellikleri ise aşağıdaki tablolardadır:

Tablo 1 Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni betimsel istatistikleri

Cinsiyet	N	%
Erkek	98	54.7
Kadın	81	45.3
Toplam	179	100

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetleri ile ilgili tanımlayıcı istatistikleri Tablo 1’de verilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan 179 öğretmenden 98’i (%54.7) erkek, 81’i (%45.3) kadındır.

Tablo 2 Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin medeni durum değişkeni betimsel istatistikleri

Medeni Durum	N	%
Evli	103	57.5
Bekâr	76	42.5
Toplam	179	100

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin medeni durumları ile ilgili tanımlayıcı istatistikleri Tablo 2’de verilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan 179 öğretmenden 103’ü (%57.5) evli, 76’sı (%42.5) bekârdır.

Tablo 3 Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin çocuk sahibi olma değişkeni betimsel istatistikleri

Çocuk Sahibi Olma	N	%
Çocuk Yok	95	53.1
Çocuk Var	84	46.9
Toplam	179	100

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin çocuk sahibi olma durumları ile ilgili tanımlayıcı istatistikleri Tablo 3’de verilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan 179 öğretmenden 103’ünün (%53.1) çocuğu yokken, 76’sının (%42.5) bir veya daha fazla çocuğu vardır.

Tablo 4 Çalışmadaki beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları kurum değişkeni betimsel istatistikleri

Çalıştığı Kurum	N	%
Devlet	68	38
Özel	111	62
Toplam	179	100

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin kurumlarının tanımlayıcı istatistikleri Tablo 6’da verilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan 179 öğretmenden 68’i (%38) devlet, 111’i (%62) özel okulda görev yapmaktadır.

Tablo 5 Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin spor okulu değişkeni betimsel istatistikleri

Spor Okulu Görevi	N	%
Evet	71	39.7
Hayır	108	60.3
Toplam	179	100

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin spor okullarında görev almalarının tanımlayıcı istatistikleri Tablo 9’da verilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre, 179 öğretmenden 71’i (%39.7) görev alırken, 108’i (%60.3) görev almamaktadır.

Tablo 6 Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin yaş değişkeni betimsel istatistikleri

Yaş	N	%
21-31 Yaş	60	33.5
32-41 Yaş	71	39.7
42 ve Üstü	48	26.8
Toplam	179	100

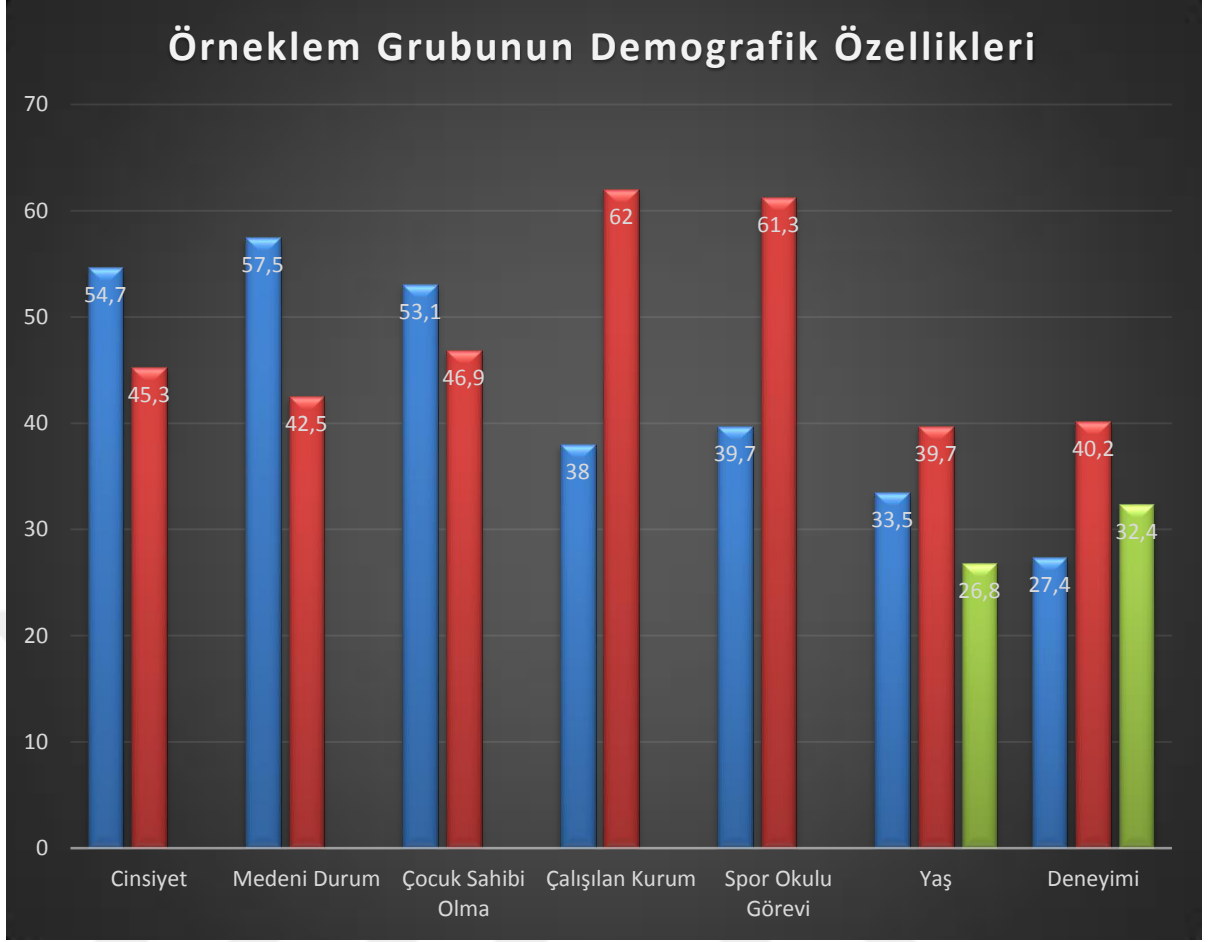
Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin yaşları ile ilgili tanımlayıcı istatistikleri Tablo 4’de verilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan 179 öğretmenden 60’ı (%33.5) 21-31 yaş grubunda, 71’i (%39.7) 32-41 yaş grubunda ve 48’i (%26.8) 42 ve üstü yaş grubunda yer almaktadır.

Tablo 7 Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki deneyim değişkeni betimsel istatistikleri

Mesleki deneyimi	N	%
1-5 Yıl	49	27.4
6-15 Yıl	72	40.2
16 ve Üstü Yıl	58	32.4
Toplam	179	100

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin yaşları ile ilgili tanımlayıcı istatistikleri Tablo 7’de verilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan 179 öğretmenden 49’u (%27.4) 1-5 yıl mesleki deneyim grubunda, 72’si (%40.2) 6-15 yıl mesleki deneyim grubunda ve 58’i (%32.4) 16 ve üstü yıl mesleki deneyim grubunda yer almaktadır.





Grafik 1 Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin demografik özellikleri dağılımı

(Sırasıyla; cinsiyet (erkek; kadın), medeni durum (evli; bekâr), çocuk sahibi olma (var; yok), çalışılan kurum (devlet; özel), spor okulu görevi (evet; hayır), yaş (21-31; 32-41; 42 ve üstü yaş), mesleki deneyimi (1-5; 6-15; 16 ve üstü yıl) yüzdesel olarak ifade edilmiştir.)

3.3. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması 2012-2013 eğitim-öğretim yılı Eylül ve Ekim aylarında araştırmacı tarafından elden dağıtılarak ve yüz yüze görüşme bireysel ve grup yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya gönüllülük prensibine dayalı olarak katılan tüm öğretmenler araştırmacı tarafından konu ve amaç hakkında bilgilendirilmiştir (64). Aşağıdaki ölçme araçları kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın bağımsız değişkenleri ile bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından alan yazın taraması yapılarak geliştirilen ve 7 sorudan oluşan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.3.2. Mesleğe Yönelik Davranış ve Yaşantı Modelleri Ölçeği (MEDYAM)

Araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerini belirlemek amacıyla Schaarschmidt ve Fischer (44) tarafından geliştirilen “Arbeitsbezogenes Verhaltens und Erlebensmuster” (AVEM) ölçeği kullanılmıştır. Gençler ve arkadaşları (45) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılarak dilimize “Mesleğe Yönelik Davranış ve Yaşantı Modelleri Ölçeği” (MEDYAM) olarak çevrilen ölçek 66 madde ve 11 boyuttan oluşan, 5’li likert tipi bir ölçektir (Tamamen Katılıyorum [5], Yüksek Oranda Katılıyorum [4], Kısmen Katılıyorum [3], Yüksek Oranda Katılmıyorum [2], Hiçbir Şekilde Katılmıyorum [1]). Cevap aralıkları ölçek üzerinde yazılı ve grafik olarak iki kere kodlanmıştır. Ölçek “Mesleki Bağlılık” (1., 2., 3., 4. ve 5. boyutlar), “Başa Çıkma Kapasitesi” (6., 7. ve 8. boyutlar), “Öznel Duygu Bütünlüğü” (9., 10. ve 11. boyutlar) temel alanları üzerinde yer almakta ve 11 boyut olarak düzenlenmiştir. Bu boyutlar sırasıyla; işin öznel önemi (özel yaşam içerisinde işin yeri), mesleki hırs (mesleki başarı ve yükselmeye yönelik çaba), başarıma eğilimi (mesleki görevleri eksiksiz yerine getirebilmek için tüm gücünü kullanma eğilimi), Mükemmeliyetçilik Çabası (bireysel çalışma performansının iyiliğine ve eksiksizliğine yönelik çaba), duygusal uzaklaşma yeteneği (işe yönelik psikolojik rahatlama yeteneği), pes etme eğilimi (başarısızlıkla oluşan kolay pes etme eğilimi), problemle aktif mücadele (oluşabilecek ve karşılaşılan problemlere yönelik aktif tutum), içsel huzur ve dengeleme (içsel denge ve psikolojik kararlılık yaşama), mesleki doyum (meslekte ulaşılan noktadan duyulan memnuniyet), yaşam doyumunu (meslek hayatında olduğu gibi genel anlamda da yaşamdan duyulan memnuniyet) ve sosyal destek yaşantısıdır (yakınında bulunan insanların desteğine inanmak). Bu boyutların hepsi birlikte dört farklı davranış ve yaşantı modelinin tanımlanmasını sağlamaktadır. Bu davranış ve yaşantı modelleri; “Tip G”/”Model G” (Güzel Sağlık), “Tip S”/”Model S”

(Sakinmacı Davranış), “Tip A”/”Risk Model A” (Aşırı Bağlılık) ve “Tip B”/”Risk Model B” (Burnout-Tükenmişlik) olarak ifade edilmektedir. Schaarschmidt ve Fischer (44), AVEM (MEDYAM) ölçek geliştirme çalışmalarında boyutların iç tutarlılık kat sayılarının .79 ve .87 arasında değişkenlik gösterdiğini; Gençler ve arkadaşları (45) ise, yaptıkları uyarılma çalışması sonrası güvenilirlik testi kapsamında ölçeğin boyutlarının İç tutarlılık katsayılarının .72 ve .85 arasında değişkenlik gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar ölçeğin güvenilir olarak kullanılabilceğini göstermektedir..

3.4. İstatistiksel Analiz

Çalışmada toplanan veriler, kontrol edildikten sonra SPSS 20 programına aktarılmış ve eldeki hazır sentaks/söz dizimi (syntax) dosyası ile birleştirilerek elde edilmiştir. Elde edilen veriler hem boyutlara dair puanları hem de davranış ve yaşantı modellerini/tiplerini sunmaktadır. Ardından istatistiksel işlemlere başlamadan önce çalışmanın iç tutarlılık kat sayıları ölçülmüş ve .56 ile 78 arasında değişkenlik gösterdiği bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin “yüksek derece” güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir (66). Ölçeğe ait Barlett Sphericity Testi sonucu anlamlı bulunmakla beraber, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri “iyi” düzeyi yansıtmaktadır (Tablo 13) (66, 67). Bu kat sayılar ölçeğin bu örneklem grubunda da çalıştığını göstermektedir. Bu verilerin değerlendirilmesinde; frekans dağılımı (f), aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SS) gibi betimleyici istatistik teknikleri kullanılmıştır. Ayrıca homojenlik ve normallik varsayımları testleri sonucunda verilerin homojen ve normal dağılım gösterdiği gözlenmiştir. Bu nedenle de veriler parametrik testlerden bağımsız iki grubun karşılaştırılmasında kullanılan bağımsız gruplar için t testi (Independent-Sample T Test) ve ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir. Varyans analizinde de gruplar arası farklılığı bulmak için sosyal bilimler alanında hassaslık ve kullandığı algoritmalar sebebiyle sıklıkla tercih edilen Bonferroni testi kullanılmıştır. İstatistiksel çözümlerinin gerçekleştirilmesinde anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir (66, 68).

BÖLÜM IV

Bulgular

Bu bölümde çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin kullanılan ölçüm araçlarına verdikleri yanıtların istatistik yöntemler ile değerlendirmeye alınan sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 8 MEDYAM ölçeğinin boyutlarına ait iç tutarlılık kat sayıları

Medyam Ölçeği Boyutları	İç Tutarlılık Kat Sayıları
MEDYAM	.874
İşin Öznel Önemi	.720
Mesleki Hırs	.636
Başarma Eğilimi	.782
Mükemmeliyetçilik Çabası	.778
Duygusal Uzaklaşma	.611
Pes Etme Eğilimi	.713
Problemlerle Aktif Mücadele	.694
İçsel Huzur ve Dengeleme	.724
Mesleki Doyum	.648
Yaşam Doyumu	.656
Sosyal Destek Yaşantısı	.560

Çalışmada kullanılan ölçeğin güvenilirlik analizine ait iç tutarlılık kat sayıları Tablo 8’de verilmiştir.

Yapılan güvenilirlik analizi sonuçlarına göre ölçeğin boyutlarının iç tutarlılık kat sayıları. 56 ile. 78 arasında değişmektedir. Bu kat sayılara göre ölçeğin oldukça güvenilir bir ölçek olarak niteleyebiliriz (66).

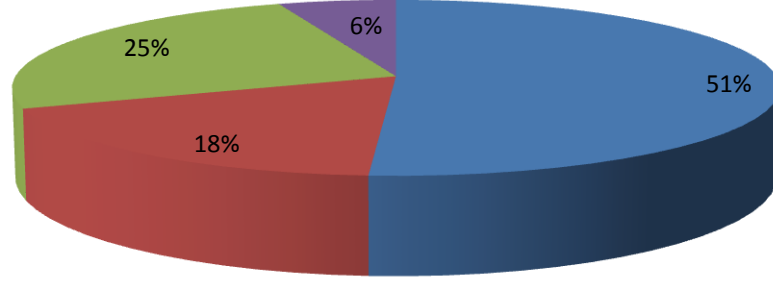
Tablo 9 Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin davranış ve yaşantı modelleri betimsel istatistik sonuçları

Davranış ve Yaşantı Modelleri	n	%
Model G/Tip G (Güzel Sağlık)	91	50.8
Model S/Tip S (Sakinmacı Davranış)	33	18.4
Risk Model A/Tip A (Aşırı Bağlılık)	45	25.1
Risk Model B/Tip B (Burnout-Tükenmişlik)	10	5.6
Toplam	179	100

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin davranış ve yaşantı modellerinin betimsel istatistikleri Tablo 9’da verilmiştir.

Yapılan analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan 179 öğretmenden 91’i (%50.8) Tip G yani güzel sağlık grubunda, 33’ü (%18.4) Tip S yani sakinmacı davranış grubunda, 45’i (%25.1) Tip A yani aşırı bağlılık grubunda, 10’u (%5.6) Tip B yani tükenmişlik grubunda yer almaktadır.

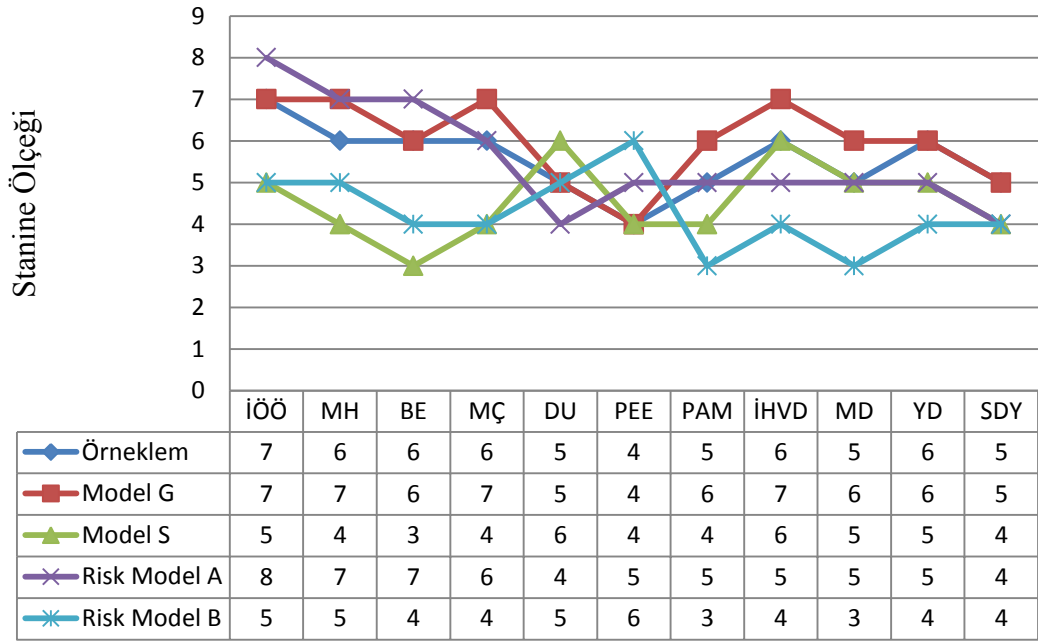
Mesleğe Yönelik Davranış ve Yaşantı Modelleri



- Tip G (Güzel Sağlık)
- Tip S (Sakinmacı Davranış)
- Tip A (Aşırı Bağlılık)
- Tip B (Burnout-Tükenmişlik)

Grafik 2 Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerine göre dağılımı

Mesleğe Yönelik Davranış ve Yaşantı Modelleri ile Boyutların İlişkisi



Grafik 3 Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı boyutlarının statine ölçeğine göre dağılımı

(İÖÖ=İşin Öznel Önemi, MH=Mesleki Hırs, BE=Başarma Eğilimi, MÇ=Mükemmeliyetçilik Çabası, DU=Duygusal Uzaklaşma, PEE=Pes Etme Eğilimi, PAM=Problemlerle Aktif Mücadele, İHVD=İçsel Huzur ve Dengeleme, MD=Mesleki Doyum, YD=Yaşam Doyumu, SDY=Sosyal Destek Yaşantısı)

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı boyutları ile modellerin altında toplanan öğretmenlerin ilişkisi Grafik 3'te sunulmuştur. Bu grafikte de görüldüğü üzere, Model G, sırasıyla boyutlardan 7, 7, 6, 7, 5, 4, 6, 7, 6, 6, 5; Model S, sırasıyla 5, 4, 3, 4, 6, 4, 4, 6, 5, 5, 4; Risk Model A, sırasıyla 8, 7, 7, 6, 4, 5, 5, 5, 5, 5, 4; Risk Model B, sırasıyla 5, 5, 4, 4, 5, 6, 3, 4, 3, 4, 4 puan almıştır.

Tablo 10 Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin davranış ve yaşantı modelleri boyutlarının cinsiyet değişkeni açısından t testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
1. İşin Öznel Önemi	Erkek	98	6.67	1.51	.23	.81
	Kadın	81	6.62	1.75		
2. Mesleki Hırs	Erkek	98	6.17	1.71	.62	.53
	Kadın	81	6.01	1.72		
3. Başarma Eğilimi	Erkek	98	5.77	1.86	.87	.38
	Kadın	81	5.52	1.91		
4. Mükemmeliyetçilik Çabası	Erkek	98	5.81	1.95	-.49	.62
	Kadın	81	5.95	1.92		
5. Duygusal Uzaklaşma Yeteneği	Erkek	98	5.06	1.43	1.35	.17
	Kadın	81	4.75	1.60		
6. Pes Etme Eğilimi	Erkek	98	4.12	1.78	-.69	.48
	Kadın	81	4.31	1.77		
7. Problemlerle Aktif Mücadele	Erkek	98	5.43	1.70	.82	.40
	Kadın	81	5.20	2.02		
8. İçsel Huzur ve Dengeleme	Erkek	98	6.74	1.48	5.78***	.00
	Kadın	81	5.19	2.01		
9. Mesleki Doyum	Erkek	98	5.40	1.67	-.73	.46
	Kadın	81	5.59	1.87		
10. Yaşam Doyumu	Erkek	98	5.72	1.55	1.35	.17
	Kadın	81	5.38	1.80		
11. Sosyal Destek Yaşantısı	Erkek	98	4.35	1.52	-1.70	.08
	Kadın	81	4.75	1.65		

***p<.001 **p<.01 *p<.05

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modelleri boyutları ortalama puanlarının cinsiyet değişkeni açısından farklarını gösteren istatistikler Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10’da görüldüğü üzere yapılan analiz sonucu içsel huzur ve dengeleme boyutu ortalama puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark vardır

($t=5.78$; $p<0.001$). Diğer boyutların ortalama puanları arasında ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$).

Bunun yanı sıra erkek öğretmenlerin işin öznel önemi, mesleki hırs, başarıma eğilimi, duygusal uzaklaşma eğilimi, problemlerle aktif mücadele, içsel huzur ve dengeleme ve yaşam doyumu boyutları puanlarında kadın öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahiptir. Kadın öğretmenlerin ise mükemmeliyetçilik çabası, pes etme eğilimi, mesleki doyum ve sosyal destek yaşantısı boyutlarında erkek öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir.

Baş çıkma kapasitesi temel alanında tüm boyutlarda erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahiptir. Bu nedenle de erkek öğretmenlerin baş çıkma konusunda kadın öğretmenlere göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

Tablo 11 Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin davranış ve yaşantı modelleri boyutlarının medeni durum değişkeni açısından t testi sonuçları

Ölçek	Medeni Durum	N	\bar{X}	SS	t	p
1. İşin Öznel Önemi	Evli	103	6.50	1.69	-1.47	.14
	Bekâr	76	6.86	1.50		
2. Mesleki Hırs	Evli	103	5.97	1.73	-1.17	.24
	Bekâr	76	6.28	1.69		
3. Başarma Eğilimi	Evli	103	5.76	1.85	.85	.39
	Bekâr	76	5.51	1.93		
4. Mükemmeliyetçilik Çabası	Evli	103	5.79	1.96	-.68	.49
	Bekâr	76	5.99	1.89		
5. Duygusal Uzaklaşma Yeteneği	Evli	103	4.88	1.45	-.39	.69
	Bekâr	76	4.97	1.60		
6. Pes Etme Eğilimi	Evli	103	4.43	1.86	1.94	.05
	Bekâr	76	3.91	1.61		
7. Problemlerle Aktif Mücadele	Evli	103	5.31	1.91	-.11	.91
	Bekâr	76	5.34	1.78		
8. İçsel Huzur ve Dengeleme	Evli	103	5.79	1.94	-2.08*	.03
	Bekâr	76	6.38	1.80		

9. Mesleki Doyum	Evli	103	5.55	1.85	.59	.55
	Bekâr	76	5.39	1.65		
10. Yaşam Doyumu	Evli	103	5.83	1.57	2.40*	.01
	Bekâr	76	5.22	1.76		
11. Sosyal Destek Yaşantısı	Evli	103	4.65	1.68	1.17	.24
	Bekâr	76	4.37	1.45		

***p<.001 **p<.01 *p<.05

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modelleri boyutları ortalama puanlarının medeni durum değişkeni açısından farklarını gösteren istatistikler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11’de görüldüğü üzere yapılan analiz sonucu içsel huzur ve dengeleme (t=-2.08) ve yaşam doyumu (t=2.40) boyutları ortalama puanları arasında medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir fark tespit edilmiştir (p<0.05). Diğer boyutların ortalama puanları arasında ise medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir fark yoktur (p>0.05).

Bunun yanı sıra evli olan öğretmenlerin başarıma eğilimi, pes etme eğilimi, mesleki doyum, yaşam doyumu ve sosyal destek yaşantısı boyutlarının puanlarında evli olmayan öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. Evli olmayan öğretmenlerin ise, işin öznel önemi, mesleki hırs, mükemmeliyetçilik çabası, duygusal uzaklaşma eğilimi, problemlerle aktif mücadele, içsel huzur ve dengeleme boyutlarında evli olan öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir.

Başarı çıkma kapasitesi temel alanında tüm boyutlarda bekâr öğretmenler evli öğretmenlere göre daha iyi puanlara sahiptir. Bu nedenle de bekâr öğretmenlerin başarı çıkma konusunda evli öğretmenlere göre daha başarılı olduğu söylenebilir. Öznel duygu bütünlüğü temel alanında ise evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahiptir. Bu nedenle de evli öğretmenlerin öznel duygu bütünlüğü olarak bekâr öğretmenlere göre daha iyi olduğu söylenebilir.

Tablo 122 Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin davranış ve yaşantı modelleri boyutlarının çocuk sahibi olma değişkeni açısından t testi sonuçları

Ölçek	Çocuk Sahibi Olma	N	\bar{X}	SS	t	p
1. İşin Öznel Önemi	Çocuğu Yok	95	6.66	1.64	.13	.89
	Çocuğu Var	84	6.63	1.60		
2. Mesleki Hırs	Çocuğu Yok	95	6.13	1.85	.21	.83
	Çocuğu Var	84	6.07	1.55		
3. Başarma Eğilimi	Çocuğu Yok	95	5.51	1.93	-1.12	.26
	Çocuğu Var	84	5.82	1.82		
4. Mükemmeliyetçilik Çabası	Çocuğu Yok	95	5.96	2.02	.63	.52
	Çocuğu Var	84	5.77	1.83		
5. Duygusal Uzaklaşma Yeteneği	Çocuğu Yok	95	4.96	1.59	.33	.73
	Çocuğu Var	84	4.88	1.42		
6. Pes Etme Eğilimi	Çocuğu Yok	95	4.06	1.61	-1.14	.25
	Çocuğu Var	84	4.37	1.94		
7. Problemlerle Aktif Mücadele	Çocuğu Yok	95	5.35	1.84	.17	.85
	Çocuğu Var	84	5.30	1.88		
8. İçsel Huzur ve Dengeleme	Çocuğu Yok	95	6.34	1.88	2.24*	.02
	Çocuğu Var	84	5.70	1.88		
9. Mesleki Doyum	Çocuğu Yok	95	5.37	1.75	-.94	.34
	Çocuğu Var	84	5.62	1.79		
10. Yaşam Doyumu	Çocuğu Yok	95	5.51	1.82	-.54	.58
	Çocuğu Var	84	5.64	1.51		
11. Sosyal Destek Yaşantısı	Çocuğu Yok	95	4.72	1.61	1.66	.09
	Çocuğu Var	84	4.32	1.54		

***p<.001 **p<.01 *p<.05

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modelleri boyutları ortalama puanlarının çocuk sahibi olma değişkeni arasındaki farkı gösteren istatistikler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12’de görüldüğü üzere yapılan analiz sonucu içsel huzur ve dengeleme boyutu ortalama puanları ile çocuk sahibi olma değişkeni açısından anlamlı bir fark vardır ($t= 2.24$; $p<0.05$). Diğer boyutların ortalama puanları arasında ise çocuk sahibi olma değişkeni açısından anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$).

Bunun yanı sıra çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin işin öznel önemi, mesleki hırs, mükemmeliyetçilik çabası, duygusal uzaklaşma eğilimi, problemlerle aktif mücadele, içsel huzur ve dengeleme ve sosyal destek yaşantısı boyutları puanlarında çocuk sahibi olan öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahip olduğu göre daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. Çocuk sahibi olan öğretmenlerin ise başarıma eğilimi, pes etme eğilimi, mesleki doyum ve yaşam doyumunu boyutlarında çocuk sahibi olmayan öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir.

Başta çıkma kapasitesi temel alanında tüm boyutlarda çocuk sahibi olmayan öğretmenler çocuk sahibi olan öğretmenlere göre daha iyi puanlara sahiptir. Bu nedenle de çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin başta çıkma konusunda çocuk sahibi olan öğretmenlere göre daha başarılı olduğu yapılan analizlerin sonucunda söylenebilir.

Tablo 133 Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin davranış ve yaşantı modelleri boyutlarının çalıştığı kurum değişkeni açısından t testi sonuçları

Ölçek	Çalıştığı Kurum	N	\bar{X}	SS	t	p
1. İşin Öznel Önemi	Devlet Kurumu	68	6.75	1.63	.65	.51
	Özel Kurum	111	6.59	1.61		
2. Mesleki Hırs	Devlet Kurumu	68	5.91	1.85	-1.15	.25
	Özel Kurum	111	6.22	1.63		
3. Başarıma Eğilimi	Devlet Kurumu	68	5.71	1.86	.29	.77
	Özel Kurum	111	5.62	1.90		
4. Mükemmeliyetçilik Çabası	Devlet Kurumu	68	5.49	1.85	-2.11*	.03
	Özel Kurum	111	6.11	1.95		
5. Duygusal Uzaklaşma Yeteneği	Devlet Kurumu	68	4.99	1.64	.43	.66
	Özel Kurum	111	4.88	1.43		

6. Pes Etme Eğilimi	Devlet Kurumu	68	4.34	1.68	.77	.44
	Özel Kurum	111	4.13	1.84		
7. Problemlerle Aktif Mücadele	Devlet Kurumu	68	5.34	1.92	.08	.93
	Özel Kurum	111	5.32	1.81		
8. İçsel Huzur ve Dengeleme	Devlet Kurumu	68	6.13	1.76	.51	.61
	Özel Kurum	111	5.98	1.99		
9. Mesleki Doyum	Devlet Kurumu	68	5.50	1.79	.08	.93
	Özel Kurum	111	5.48	1.76		
10. Yaşam Doyumu	Devlet Kurumu	68	5.44	1.53	-.80	.42
	Özel Kurum	111	5.65	1.76		
11. Sosyal Destek Yaşantısı	Devlet Kurumu	68	4.21	1.52	-2.16*	.03
	Özel Kurum	111	4.73	1.60		

***p<.001 **p<.01 *p<.05

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modelleri boyutları ortalama puanlarının çalıştığı kurum değişkeni arasındaki farkı gösteren istatistikler Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13’da görüldüğü üzere yapılan analiz sonucu mükemmeliyetçilik çabası ($t=-2.11$) ve sosyal destek yaşantısı ($t=-2.16$) boyutları ile çalıştığı kurum değişkeni açısından anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<0.05$). Diğer boyutların ortalama puanları arasında ise çalıştığı kurum değişkeni açısından anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$).

Bunun yanı sıra devlet kurumuna bağlı olarak çalışan öğretmenlerin işin öznel önemi, başarıma eğilimi, duygusal uzaklaşma eğilimi, pes etme eğilimi, problemlerle aktif mücadele, içsel huzur ve dengeleme ve mesleki doyum boyutları puanlarında özel kuruma bağlı olarak çalışan öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. Özel kuruma bağlı olarak çalışan öğretmenlerin ise mesleki hırs, mükemmeliyetçilik çabası, yaşam doyumu ve sosyal destek yaşantısı boyutlarında devlet kurumuna bağlı olarak çalışan öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahip olduğu yapılan analiz sonucunda görülmektedir.

Tablo 14 “Mesleğe Yönelik Davranış ve Yaşantı Modelleri” ölçeğinin boyutlarıyla spor okulu görevi değişkenine göre t testi sonuçları

Ölçek	Spor Okulu Görevi	N	\bar{X}	SS	t	p
1. İşin Öznel Önemi	Var	71	6.85	1.56	1.32	.18
	Yok	108	6.52	1.64		
2. Mesleki Hırs	Var	71	6.42	1.43	2.16*	.03
	Yok	108	5.89	1.86		
3. Başarma Eğilimi	Var	71	5.87	1.49	1.35	.17
	Yok	108	5.51	2.09		
4. Mükemmeliyetçilik Çabası	Var	71	6.34	1.77	2.66**	.00
	Yok	108	5.56	1.98		
5. Duygusal Uzaklaşma Yeteneği	Var	71	4.83	1.32	-.64	.51
	Yok	108	4.98	1.63		
6. Pes Etme Eğilimi	Var	71	4.14	1.61	-.40	.68
	Yok	108	4.25	1.88		
7. Problemlerle Aktif Mücadele	Var	71	5.52	1.75	1.15	.25
	Yok	108	5.19	1.91		
8. İçsel Huzur ve Dengeleme	Var	71	6.13	1.67	.51	.60
	Yok	108	5.98	2.05		
9. Mesleki Doyum	Var	71	5.28	1.64	-1.25	.21
	Yok	108	5.62	1.83		
10. Yaşam Doyumu	Var	71	5.39	1.59	-1.13	.25
	Yok	108	5.69	1.73		
11. Sosyal Destek Yaşantısı	Var	71	4.63	1.39	.70	.48
	Yok	108	4.46	1.71		

***p<.001 **p<.01 *p<.05

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modelleri boyutları ortalama puanlarının spor okulu görevi değişkeni arasındaki farkı gösteren istatistikler Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14’de görüldüğü üzere yapılan analiz sonucu mesleki hırs ($t=2.16$) ve mükemmeliyetçilik çabası ($t=2.66$) boyutları ortalama puanları ile spor okulu görevi değişkeni açısından anlamlı bir fark vardır ($p<.05$; $p<0.01$). Diğer boyutların ortalama puanları arasında ise spor okulu değişkeni arasında ise anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$).

Bunun yanı sıra spor okulu görevi olanların işin öznel önemi, mesleki hırs, başarıma eğilimi, mükemmeliyetçilik çabası, problemlerle aktif mücadele, içsel huzur ve dengeleme ve sosyal destek yaşantısı boyutları puanlarında spor okulu görevi olmayanlara göre daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir.

Spor okulu görevi olmayanların ise duygusal uzaklaşma yeteneği, pes etme eğilimi, mesleki doyum ve yaşam doyumunu boyutlarında spor okulu görevi olanlara göre daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir.

Başarı çıkma kapasitesi temel alanında tüm boyutlarda spor okulu görevi olan öğretmenler spor okulu görevi olmayan öğretmenlere göre daha iyi puanlara sahiptir. Bu nedenle de spor okulu görevi olan öğretmenlerin başarı çıkma konusunda spor okulu görevi olmayan öğretmenlere göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

Tablo 15 Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin davranış ve yaşantı modelleri boyutlarının yaş değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Ölçek	N	\bar{X}	SS	Yaş	F	p	Bonferroni
1. İşin Öznel Önemi	60	6.72	1.78	21-31	.82	.44	
	71	6.46	1.54	32-41			
	48	6.83	1.50	42 ve Üstü			
2. Mesleki Hırs	60	6.43	1.87	21-31	1.81	.16	
	71	5.87	1.74	32-41			
	48	6.02	1.42	42 ve Üstü			
3. Başarıma Eğilimi	60	5.50	2.02	21-31	2.48	.08	
	71	5.44	1.83	32-41			
	48	6.17	1.71	42 ve Üstü			

4. Mükemmeliyetçilik Çabası	60	6.18	1.84	21-31	1.78	.17	
	71	5.87	2.09	32-41			
	48	5.48	1.76	42 ve Üstü			
5. Duygusal Uzaklaşma Yeteneği	60	5.03	1.78	21-31	.47	.62	
	71	4.94	1.35	32-41			
	48	4.75	1.39	42 ve Üstü			
6. Pes Etme Eğilimi	60	3.92	1.57	21-31	1.28	.27	
	71	4.41	1.70	32-41			
	48	4.27	2.09	42 ve Üstü			
7. Problemlerle Aktif Mücadele	60	5.35	1.88	21-31	.02	.97	
	71	5.34	1.95	32-41			
	48	5.27	1.69	42 ve Üstü			
8. İçsel Huzur ve Dengeleme	60	6.13	1.97	21-31	.21	.81	
	71	6.06	1.89	32-41			
	48	5.90	1.85	42 ve Üstü			
9. Mesleki Doyum	60	5.35	1.73	21-31	.49	.61	
	71	5.46	1.84	32-41			
	48	5.69	1.71	42 ve Üstü			
10. Yaşam Doyumu	60	5.58	1.87	21-31	.22	.79	
	71	5.65	1.53	32-41			
	48	5.44	1.66	42 ve Üstü			
11. Sosyal Destek Yaşantısı	60	5.23	1.59	21-31	14.51****	.00	*1>2 (p=.01)
	71	4.51	1.53	32-41			****1>3(p=.00)
	48	3.69	1.22	42 ve Üstü			*2>3(p=.01)

***p<.001 **p<.01 *p<.05

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modelleri boyutları ortalama puanlarının yaş değişkeni açısından farklarını gösteren istatistikler Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15’de görüldüğü üzere yapılan analiz sonucu sosyal destek yaşantısı boyutu ortalama puanları ile yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark vardır

(F=14.51; p<0.001). Diğer boyutların ortalama puanları arasında ise yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark yoktur (p>0.05).

Boyutların ortalamalarının yaş değişkeni açısından görülen farklarının hangi yaş grupları arasında olduğunu bulmak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi (post-hoc) yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre anlamlı farklılık görülen sosyal destek yaşantısı boyutunda 21-31 yaş grubu öğretmenleri lehine hem 32-41 yaş grubu hem de 42 ve üstü yaş grubu öğretmenleri ile anlamlı farklılık görülmüştür (p<.01; p<0.001).

32-41 yaş grubu olan öğretmenler ile 42 ve üstü yaş grubu olan öğretmenler arasında ise 32-41 yaş grubu öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir (p<.05).

Bunun yanı sıra 21-31 yaş grubu öğretmenlerin mesleki hırs, mükemmeliyetçilik çabası, duygusal uzaklaşma eğilimi, pes etme eğilimi, problemlerle aktif mücadele, içsel huzur ve dengeleme, sosyal destek yaşantısı boyutları puanlarında; 32-41 yaş grubu öğretmenlerin yaşam doyumu boyutu puanlarında; 42 ve üstü yaş gurubu öğretmenlerin ise işin öznel önemi, başarıma eğilimi, mesleki doyum boyutları puanlarında diğer gruplardaki öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 16 Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin davranış ve yaşantı modelleri boyutlarının mesleki deneyim değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Ölçek	N	\bar{X}	SS	Mesleki Deneyim	F	p	Bonferroni
1. İşin Öznel Önemi	49	6.73	1.64	1-5 Yıl	.50	.60	
	72	6.50	1.67	6-15 Yıl			
	58	6.76	1.54	16 ve Üstü Yıl			
2. Mesleki Hırs	49	6.29	1.91	1-5 Yıl	.63	.53	
	72	6.13	1.74	6-15 Yıl			
	58	5.91	1.51	16 ve Üstü Yıl			

3. Başarım Eğilimi	49	5.41	1.91	1-5 Yıl	2.13	.12	
	72	5.49	1.97	6-15 Yıl			
	58	6.07	1.70	16 ve Üstü Yıl			
4. Mükemmeliyetçilik Çabası	49	6.04	1.81	1-5 Yıl	.84	.43	
	72	5.97	2.15	6-15 Yıl			
	58	5.60	1.73	16 ve Üstü Yıl			
5. Duygusal Uzaklaşma Yeteneği	49	5.10	1.62	1-5 Yıl	.68	.50	
	72	4.93	1.47	6-15 Yıl			
	58	4.76	1.47	16 ve Üstü Yıl			
6. Pes Etme Eğilimi	49	4.08	1.53	1-5 Yıl	.17	.84	
	72	4.24	1.80	6-15 Yıl			
	58	4.28	1.95	16 ve Üstü Yıl			
7. Problemlerle Aktif Mücadele	49	5.31	1.82	1-5 Yıl	.67	.51	
	72	5.50	1.90	6-15 Yıl			
	58	5.12	1.82	16 ve Üstü Yıl			
8. İçsel Huzur ve Dengeleme	49	6.33	1.91	1-5 Yıl	1.19	.30	
	72	6.07	1.91	6-15 Yıl			
	58	5.76	1.87	16 ve Üstü Yıl			
9. Mesleki Doyum	49	5.31	1.62	1-5 Yıl	.42	.65	
	72	5.50	1.86	6-15 Yıl			
	58	5.62	1.77	16 ve Üstü Yıl			
10. Yaşam Doyumu	49	5.45	1.83	1-5 Yıl	.18	.82	
	72	5.64	1.56	6-15 Yıl			
	58	5.59	1.69	16 ve Üstü Yıl			
11. Sosyal Destek Yaşantısı	49	5.14	1.60	1-5 Yıl	7.10***	.00	***1>3(p=.00)
	72	4.53	1.66	6-15 Yıl			
	58	4.02	1.30	16 ve Üstü Yıl			

***p<.001 **p<.01 *p<.05

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modelleri boyutları ortalama puanlarının mesleki deneyim değişkeni açısından farklarını gösteren istatistikler Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 15’de görüldüğü üzere yapılan analiz sonucu sosyal destek yaşantısı boyutu ortalama puanları ile mesleki deneyim değişkeni açısından anlamlı bir fark vardır ($F=7.10$; $p<0.01$). Diğer boyutların ortalama puanları arasında ise mesleki deneyim değişkeni arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$).

Boyutların ortalamalarının mesleki deneyim değişkeni açısından görülen farklarının hangi mesleki deneyim grupları arasında olduğunu bulmak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi (post-hoc) yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre anlamlı farklılık görülen sosyal destek yaşantısı boyutunda 1-5 yıl mesleki deneyim grubu lehine 16 ve üstü mesleki deneyim grubu ile anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0.001$).

Bunun yanı sıra 1-5 yıl mesleki deneyim grubunun mesleki hırs, mükemmeliyetçilik çabası, duygusal uzaklaşma eğilimi, pes etme eğilimi, içsel huzur ve dengeleme, sosyal destek yaşantısı boyutlarında; 6-15 yıl mesleki deneyim grubunun problemlerle aktif mücadele ve yaşam doyumu boyutlarında; 16 ve üstü yıl mesleki deneyim grubunun ise işin öznel önemi, başarıma eğilimi, mesleki doyum boyutları diğer gruplardaki öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

Tartışma

Çalışmanın bu bölümünde, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerini ile bazı değişkenler açısından yapılan değerlendirilmelerin bulgularına ve daha önce konu ile ilgili yapılan çalışmaların karşılaştırmalarına yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan 179 öğretmenden 91'i (%50.8) Tip G, 33'ü (%18.4) Tip S, 45'i (%25.1) Tip A, 10'u (%5.6) Tip B grubunda yer almaktadır (Tablo 9) (Grafik 2). Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerine dair ortaya çıkan risk grubu seviyesi (Tip A ve Tip B) (%30.7), Zimmermann ve arkadaşlarının (61) (%40.9) öğretmenlik öğrencileri ile yaptıkları çalışma, Kiremitçi ve arkadaşlarının (60) (%41.7) öğretmenler üzerine yaptıkları çalışma, Kiremitçi ve Genç'er'in (6) (%44.8) beden eğitimi öğretmenleri üzerine yaptıkları çalışmalara göre daha düşük seviyededir. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlere dair ortaya çıkan düşük tükenmişlik seviyesi (%5.6) yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış olan önceki çalışmalarla da benzerlik göstermektedir (15, 18, 69-71).

1. H₀: Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutlarından almış oldukları ortalama puanlar arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark yoktur.

H₁: Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutlarından almış oldukları ortalama puanlar arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark vardır.

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin içsel huzur ve dengeleme boyutu ortalama puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t=5.78$, $p<0.05$). Diğer boyutların ortalama puanları arasında ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$) (Tablo 10). Araştırma sonuçları içsel huzur ve dengeleme boyutu açısından Kiremitçi ve Genç'er'in (6) yaptıkları çalışmanın sonuçları ile örtüşürken, Kiremitçi ve arkadaşlarının (60) yaptıkları çalışmanın sonuçları ile örtüşmemektedir.

Erkek öğretmenlerin işin öznel önemi, mesleki hırs, başarıma eğilimi, duygusal uzaklaşma eğilimi, problemlerle aktif mücadele, içsel huzur ve dengeleme ve yaşam doyumu boyutları puanlarında kadın öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. Çalışmada erkek öğretmenlerin yaşam doyum boyutunda yüksek puanlara sahip olmaları, öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılmış önceki çalışmalar ile örtüşmemektedir (6, 62, 72, 73).

Kadın öğretmenlerin ise mükemmeliyetçilik çabası, pes etme eğilimi, mesleki doyum ve sosyal destek yaşantısı boyutlarında erkek öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. Çalışmada kadın öğretmenlerin mesleki doyum boyutunda yüksek puanlara sahip olmaları bu değişkeni inceleyen bazı çalışmalar tarafından desteklenmektedir (6, 59-62). Bazı çalışmalarda ise mesleki doyum boyutunda bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmeyen sonuçlar mevcuttur (17, 74).

2. H₀: Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutlarından almış oldukları ortalama puanlar arasında medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir fark yoktur.

H₁: Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutlarından almış oldukları ortalama puanlar arasında medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir fark vardır.

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin içsel huzur ve dengeleme ($t=2.08$) ve yaşam doyumu ($t=2.40$) boyutları ortalama puanları arasında medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<0.05$). Diğer boyutların ortalama puanları arasında ise medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$) (Tablo 11). Araştırma sonuçları içsel huzur ve dengeleme boyutu açısından Kiremitçi ve Genç'er'in (6) yaptıkları çalışmanın sonuçları ile örtüşürken, Kiremitçi ve arkadaşlarının (60) yaptıkları çalışmanın sonuçları ile örtüşmemektedir.

Bekâr öğretmenlerin ise işin öznel önemi, mesleki hırs, mükemmeliyetçilik çabası, duygusal uzaklaşma eğilimi, problemlerle aktif mücadele, içsel huzur ve dengeleme boyutlarında evli öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. Evli öğretmenlerin başarıma eğilimi, pes etme eğilimi, mesleki doyum, yaşam doyumu ve sosyal destek yaşantısı boyutları puanlarında bekâr

öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar yaşam doyumu açısından Şahin (75) sonuçları ile benzeşmektedir. Mesleki doyum açısından ise Kale (17) yaptığı çalışma sonuçları ile benzeşirken, Akiner (74) yaptığı çalışma sonuçları ile benzeşmemektedir.

Baş çıkma kapasitesi temel alanında tüm boyutlarda bekâr öğretmenler evli öğretmenlere göre daha iyi puanlara sahiptir. Bu nedenle de bekâr öğretmenlerin baş çıkma konusunda evli öğretmenlere göre daha başarılı olduğu söylenebilir. Öznel duygu bütünlüğü temel alanında ise evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahiptir. Bu nedenle de evli öğretmenlerin öznel duygu bütünlüğü olarak bekâr öğretmenlere göre daha iyi olduğu söylenebilir.

3. H₀: Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutlarından almış oldukları ortalama puanlar arasında çocuk sahibi olma değişkeni açısından anlamlı bir fark yoktur.

H₁: Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutlarından almış oldukları ortalama puanlar arasında çocuk sahibi olma değişkeni açısından anlamlı bir fark vardır.

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin içsel huzur ve dengeleme boyutu ortalama puanları ile çocuk sahibi olma değişkeni açısından anlamlı bir fark vardır ($t= 2.24$; $p<0.05$). Diğer boyutların ortalama puanları arasında ise çocuk sahibi olma değişkeni açısından anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$) (Tablo 12).

Çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin işin öznel önemi, mesleki hırs, mükemmeliyetçilik çabası, duygusal uzaklaşma eğilimi, problemlerle aktif mücadele, içsel huzur ve dengeleme ve sosyal destek yaşantısı boyutları puanlarında çocuk sahibi olan öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. Çocuk sahibi olan öğretmenlerin ise başarıma eğilimi, pes etme eğilimi, mesleki doyum ve yaşam doyumu boyutlarında çocuk sahibi olmayan öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar iş doyumu açısından Kale'nin (17) çalışma sonuçları ile benzerlik göstermemektedir.

Başa çıkma kapasitesi temel alanında tüm boyutlarda çocuk sahibi olmayan öğretmenler çocuk sahibi olan öğretmenlere göre daha iyi puanlara sahiptir. Bu nedenle de çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin başa çıkma konusunda çocuk sahibi olan öğretmenlere göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

4. H₀: Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutlarından almış oldukları ortalama puanlar arasında çalıştıkları kurum değişkeni açısından anlamlı bir fark yoktur.

H₁: Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutlarından almış oldukları ortalama puanlar arasında çalıştıkları kurum değişkeni açısından anlamlı bir fark vardır.

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik çabası ($t=-2.11$) ve sosyal destek yaşantısı ($t=-2.16$) boyutları ile çalıştığı kurum değişkeni açısından anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<0.05$). Diğer boyutların ortalama puanları arasında ise çalıştığı kurum değişkeni açısından anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$) (Tablo 13).

Araştırmanın sonuçları mükemmeliyetçilik çabası ve sosyal destek yaşantısı boyutları açısından anlamlı farklılık gözlemlenmediği için daha önce yapılmış olan çalışmalar ile benzerlik göstermemektedir (6, 60).

Devlet kurumuna bağlı olan öğretmenlerin işin öznel önemi, başarıma eğilimi, duygusal uzaklaşma eğilimi, pes etme eğilimi, problemlerle aktif mücadele, içsel huzur ve dengeleme ve mesleki doyum boyutları puanlarında özel kuruma bağlı olan öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar mesleki doyum boyutu açısından Akıner'in (74) çalışma sonuçlarını desteklememektedir.

Özel kuruma bağlı olan öğretmenlerin ise mesleki hırs, mükemmeliyetçilik çabası, yaşam doyum ve sosyal destek yaşantısı boyutlarında devlet kurumuna bağlı olan öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar yaşam doyum boyutu açısından Şahin'in (75) çalışma sonuçlarını desteklemektedir.

5. H₀: Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutlarından almış oldukları ortalama puanlar arasında spor okulu görevi değişkeni açısından anlamlı bir fark yoktur.

H₁: Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutlarından almış oldukları ortalama puanlar arasında spor okulu görevi değişkeni açısından anlamlı bir fark vardır.

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki hırs ($t=2.16$) ve mükemmeliyetçilik çabası ($t=2.66$) boyutları ortalama puanları ile spor okulu görevi değişkeni açısından anlamlı bir fark vardır ($p<.05$; $p<0.01$). Diğer boyutların ortalama puanları arasında ise spor okulu görevi arasında ise anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$) (Tablo 14).

Spor okulu görevi olan öğretmenlerin işin öznel önemi, mesleki hırs, başarma eğilimi, mükemmeliyetçilik çabası, problemlerle aktif mücadele, içsel huzur ve dengeleme ve sosyal destek yaşantısı boyutları puanlarında spor okulu görevi olan öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. Spor okulu görevi olmayan öğretmenlerin ise duygusal uzaklaşma yeteneği, pes etme eğilimi, mesleki doyum ve yaşam doyumu boyutlarında spor okulu görevi olan öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir.

Başa çıkma kapasitesi temel alanında tüm boyutlarda spor okulu görevi olan öğretmenler spor okulu görevi olmayan öğretmenlere göre daha iyi puanlara sahiptir. Bu nedenle de spor okulu görevi olan öğretmenlerin başa çıkma konusunda spor okulu görevi olmayan öğretmenlere göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

6. H₀: Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutlarından almış oldukları ortalama puanlar arasında yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark yoktur.

H₁: Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutlarından almış oldukları ortalama puanlar arasında yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark vardır.

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin sosyal destek yaşantısı boyutu ortalama puanları ile yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark vardır ($F=14.51$; $p<0.001$). Diğer boyutların ortalama puanları arasında ise yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$) (Tablo 15). Araştırmanın sonuçları sosyal destek yaşantısı boyutu açısından anlamlı farklılık gözlemlenmediği için daha önce yapılmış olan çalışmalar ile benzerlik göstermemektedir (6, 60).

Sosyal destek yaşantısı boyutunda 21-31 yaş grubu öğretmenleri lehine hem 32-41 yaş grubu hem de 42 ve üstü yaş grubu öğretmenleri ile anlamlı farklılık görülmüştür. 32-41 yaş grubu olan öğretmenler ile 42 ve üstü yaş grubu olan öğretmenler arasında da 32-41 yaş grubu öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$) (Tablo 15). Bu sonuçlardan daha genç olan öğretmenlerin sosyal destek yaşantısı boyutunda daha başarılı olduğu söylenebilir.

21-31 yaş grubu öğretmenlerin mesleki hırs, mükemmeliyetçilik çabası, duygusal uzaklaşma eğilimi, pes etme eğilimi, problemlerle aktif mücadele, içsel huzur ve dengeleme, sosyal destek yaşantısı boyutları puanlarında en yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. 32-41 yaş grubu öğretmenlerin ise yaşam doyumu boyutu puanlarında en yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. 42 ve üstü yaş gurubu öğretmenlerin ise işin öznel önemi, başarıma eğilimi, mesleki doyum boyutları puanlarında diğer gruplardaki öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. Çalışmanın sonuçları Kale'nin (17) 41-47 yaş arasındaki öğretmenlerin 34-40 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksek mesleki doyum puanlarına sahip olduğunu gösteren çalışması ile benzeşmektedir. Ancak bu sonuçlar mesleki doyum açısından Akıner'in (74) çalışmasındaki sonuçlar ile örtüşmemektedir.

7. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutlarından almış oldukları ortalama puanlar arasında mesleki deneyim değişkeni açısından anlamlı bir fark yoktur.

H₁: Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutlarından almış oldukları ortalama puanlar arasında mesleki deneyim değişkeni açısından anlamlı bir fark vardır.

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin sosyal destek yaşantısı boyutu ortalama puanları ile mesleki deneyim değişkeni açısından anlamlı bir fark vardır ($F=7.10$; $p<0.01$). Diğer boyutların ortalama puanları arasında ise mesleki deneyim değişkeni arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$) (Tablo 16). Araştırmanın sonuçları sosyal destek yaşantısı boyutu açısından anlamlı farklılık gözlemlendiği için Kiremitçi ve Genç'er'in (6) yaptıkları çalışma ile benzerlik gösterirken, Kiremitçi ve arkadaşlarının (60) yaptıkları çalışma ile benzerlik göstermemektedir.

Sosyal destek yaşantısı boyutunda 1-5 yıl mesleki deneyim grubu öğretmenleri lehine 16 ve üstü mesleki deneyim grubu öğretmenleri ile anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0.05$) (Tablo 16). Bu sonuçlar sosyal destek yaşantısı boyutu puanlarında Kiremitçi ve Genç'er'in (6) yaptıkları çalışmada 10 yıl ve altı mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin 21 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahip oldukları çalışmaları ile benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlardan meslekte yeni olan öğretmenlerin sosyal destek yaşantısı boyutunda daha başarılı olduğu söylenebilir.

Bunun yanı sıra 1-5 yıl mesleki deneyim grubu öğretmenlerin mesleki hırs, mükemmeliyetçilik çabası, duygusal uzaklaşma eğilimi, pes etme eğilimi, içsel huzur ve dengeleme, sosyal destek yaşantısı boyutları puanlarında daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. 6-15 yıl mesleki deneyim grubu öğretmenlerin ise problemlerle aktif mücadele ve yaşam doyumu boyutu puanlarında daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. 16 ve üstü yıl mesleki deneyim grubu öğretmenlerin ise işin öznel önemi, başarıma eğilimi, mesleki doyum boyutları puanlarında diğer gruptaki öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir.

BÖLÜM VI

Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerini ve bazı değişkenler açısından yapılan değerlendirilmelerin sonuçları ile bu sonuçlar ile ilgili yorumlara ve önerilere yer verilmiştir.

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerine dair ortaya çıkan risk grubu seviyesi diğer çalışmalarda ortaya konan risk grubu seviyelerine göre daha düşük düzeydedir. Risk grubu seviyesi ve tükenmişlik seviyesindeki düşük sonuçlar öğretmenlerin mesleğinin gereksinimlerini yerine getirmeye yarayan bilgi ve becerilerinin eksikliğinden ya da sahip oldukları bilgi ve beceriyi nasıl işe koşacaklarını bilmediklerinden kaynaklanıyor olabilir. Buna ek olarak, okulların beden eğitimi dersi için gereken malzeme ve tesis yetersizliği ile öğrenci ve velilerin derse karşı olan ilgisiz tavırları öğretmenlerin kendilerini mesleklerini yerine getirirken zorlanmamalarına neden olmaktadır. Bu nedenler de bu sonuçları açıklamaya yardımcı bir veri olarak kullanılabilir. Bu olumsuz nedenlerin yanı sıra, bu düşük sonuçlar beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel başa çıkma stratejilerinden biri olan egzersizi (20, 76) alışkanlık edinmeleri nedenine dayanıyor olabilir.

Çalışmada cinsiyet değişkenine göre yapılan değerlendirme sonucu erkek öğretmenler lehine içsel huzur ve dengeleme boyutunda anlamlı derecede farklılık gözlenmiştir. Ortaya çıkan bu durum, kadın öğretmenlerin erkeklere göre olayları daha duygusal ve daha detaycı bir şekilde yaşamalarından kaynaklanıyor olabilir. Başa çıkma kapasitesi temel alanında tüm boyutlarda erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha iyi puanlara sahiptir. Bu nedenle de erkek öğretmenlerin doğası gereği başa çıkma konusunda kadın öğretmenlere göre daha başarılı olduğu söylenebilir. Kadın öğretmenlerin mesleki doyum puanlarında sahip olduğu yüksek puanların açıklaması, bireyin işi ile arasındaki uyum kapsamına giren (20) toplumda öğretmenliğin bir kadın mesleği olarak kabul görmesi ve bundan dolayı kadın öğretmenlerin mesleklerinden daha fazla memnuniyet duyuyor olmaları olabilir.

Bekâr beden eğitimi öğretmenleri ile evli beden eğitimi öğretmenleri arasında bekârlar lehine içsel huzur ve dengeleme boyutunda anlamlı derecede farklılık gözlenmiştir. Bu durum bekâr öğretmenlerin aile geçimi üzerindeki sorumluluklarının baskısını evli öğretmenlere göre daha az hissetmesinden kaynaklanıyor olabilir. Başa çıkma kapasitesi temel alanında tüm boyutlarda bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha iyi puanlara sahip olması da bu nedene dayanıyor olabilir. Öznel duygu bütünlüğü temel alanında ise evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahiptir. Bu nedenle de evli öğretmenlerin öznel duygu bütünlüğünde bekâr öğretmenlere göre eşlerinden ve çocuklarından aldıkları destekler ve düzenli bir yaşam sebebiyle daha iyi olduğu söylenebilir.

Çocuk sahibi olan öğretmenler lehine, çocuk sahibi olmayan öğretmenler ile içsel huzur ve dengeleme boyutu açısından anlamlı bir fark vardır. Bu durum çocuk sahibi olan öğretmenlerin aile geçimi sorumluluklarının baskısını çocuk sahibi olmayan öğretmenlere göre daha fazla yaşıyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Başa çıkma kapasitesi temel alanında tüm boyutlarda çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin yüksek puanlarının sebebi de bu neden olabilir.

Çalıştığı kurum değişkenine göre yapılan değerlendirme sonucunda, özel kurumda çalışan öğretmenler lehine mükemmeliyetçilik çabası ve sosyal destek yaşantısı boyutlarında anlamlı fark tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu durum, özel okulda çalışan öğretmenlerin, devlet okullarındaki öğretmenlere göre mesleki garantilerinin olmaması ve mesleki kaygıları ile işlerindeki daha fazla çaba harcamaları olabilir. Bu boyutlara dair gözlenen pozitif anlamlı fark, uygun bir kaygı ortamı yaratıldığında daha iyi bir performansın sergilenebildiğinin göstergesi olarak da kabul edilebilir. Bunun yanı sıra özel okullar spor aktivitelerini okul içinde ve dışında bir reklam aracı olarak görmektedirler. Bu yaklaşım özelde çalışan öğretmenlerin işlerine karşı daha detaylı bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmuş olabilir. Daha çok insanla iletişime geçmelerine de neden olan bu durum hem sosyal destek yaşantısı hem de mükemmeliyetçilik çabası boyutlarındaki anlamlı farkı açıklamakta kullanılabilir.

Spor okulu görevi değişkenine göre yapılan değerlendirme sonucunda, spor okulu görevi olanlar lehine mesleki hırs ve mükemmeliyetçilik çabası boyutlarında anlamlı fark tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu farkın sebebi, spor okulu görevi olan öğretmenlerin bu görevlerinin sorumluluklarını layıkıyla yerine getirmek için çaba sarf etmeleri olabilir. Bunun yanı sıra, spor okulu görevi, öğretmenlerin daha çok uygulamaya dönük yerine getirdikleri bir görev olması, onların mesleklerinde daha aktif olmalarını ve mutlu oldukları saha ya da kortlara bulunmasını sağladığı için başa çıkma temel alanı ve diğer boyutların puanlarının açıklaması için yardımcı olabilir.

Yaş değişkeni açısından sosyal destek yaşantısı boyutu puanlarında anlamlı fark tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, gruplar arası farkın incelenmesi sonucunda da sosyal destek yaşantısı boyutunda, 21-31, 32-41 ile 42 ve üstü yaş grubu olan öğretmenler arasında genç grupların lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Bu durumun nedeni, genç olan öğretmenlerin yaşça olgun olan öğretmenlere göre sosyal çevrelerinde daha fazla vakit harcayarak daha fazla sosyal destek almaları olabilir.

Mesleki deneyim değişkeni açısından sosyal destek yaşantısı boyutu puanlarında anlamlı fark tespit edilmiştir. Gruplar arası farkın incelenmesi sonucunda da 1-5 yıl mesleki deneyimi olan öğretmenlerin lehine 16 ve üstü yıl mesleki deneyimi olan öğretmenler arasında, sosyal destek yaşantısı boyutu puanlarında anlamlı bir fark gözlenmiştir. Bu durumun nedeni meslekte yeni olan öğretmenlerin mesleklerine alışma sürecinde akranları ve çevreleri ile sürekli olarak iletişim halinde olmaları ya da kendilerinden tecrübeli meslektaşlarından tavsiyeler almaları olabilir.

Çalışmanın sonuçlarına ve bu önerilere ek olarak gelecekteki çalışmalara birtakım tavsiyeler verilecek olursa; bu çalışmada kullanılan ölçekte olduğu gibi kaynak temelli yaklaşımı benimseyerek çeşitli değişkenlerle desteklenen boylamsal çalışmalar ve öğretmenlerin kişisel görüşlerine yer veren nitel ya da karma desen çalışmalar alana katkı sağlayabilir. Bu sayede öğretmenlerin eğitim sistemindeki ve okullardaki durumlarını kontrol etme ve gelişen sorunlara erken müdahale etme olanakları sağlanabilir. Erken müdahale ile de öğretmenler tüm enerjisini en yüksek düzeyde mesleğinin gereklerini yerine getirmek için kullanabileceklerdir.

Kaynaklar

1. OECD. Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development. 2005. Available from: <http://www.oecd.org/edu/school>.
2. Ulrich W, Mengisen W, Schmidt M. A comprehensive and easy-to-use tool for reviewing the quality of physical education. *International Journal of Physical Education*. 2011;48(2):23-32.
3. Gerçek C, Köseoğlu P, Yılmaz M, Soran H. Öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2006;30(30):130-9.
4. Brante G. Multitasking and synchronous work: complexities in teacher work. *Teaching and Teacher Education*. 2009;25(3):430-6.
5. Watt HM, Richardson PW. Motivations, perceptions and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*. 2008;18(5):408-28.
6. Kiremitçi O, Gençer RT. Work-related behaviors and experience patterns of physical education teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*. 2014;6(3):581-590.
7. Şişman M. Öğretmenliğe giriş. Ankara: Pegem Yayıncılık; 2005.
8. Erden M. Öğretmenlik mesleğine giriş: Epsilon Yayıncılık; 2005.
9. Jepson E, Forrest S. Individual contributory factors in teacher stress: the role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*. 2006;76(1):183-97.
10. Kieschke U, Schaarschmidt U. Professional commitment and health among teachers in Germany: a typological approach. *Learning and Instruction*. 2008;18(5):429-37.

11. Grayson JL, Alvarez HK. School climate factors relating to teacher burnout: a mediator model. *Teaching and Teacher Education*. 2008;24(5):1349-63.
12. Brudnik M. Perception of self-efficacy and professional burnout in general education teachers. *Human Movement*. 2009;10(2):170-5.
13. Demirhan G. Spor eğitiminin temelleri. Ankara: Spor Yayınevi&Bağırhan Yayınevi; 2006.
14. Pirrie AM, Lodewyk KR. Investigating links between moderate to vigorous physical activity and cognitive performance in elementary school students. *Mental Health and Physical Activity*. 2012;5(1):93-8.
15. Fejgin N, Ephraty N, Ben-Sira D. Work environment and burnout of physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*. 1995;15:64-78.
16. Çetinkaya Z. Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *İlköğretim Online*. 2009;8(2):298-305.
17. Kale F. Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Niğde. 2007.
18. Koustelios A, Tsigilis N. The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: A multivariate approach. *European Physical Education Review*. 2005;11(2):189-203.
19. Schaarschmidt U, Fischer AW. Work-related behaviours and experience patterns. Mödling, Austria: Schuhfried; 2011.
20. Özkara B, İnce BG, Kızıldağ D, Özcan K. Endüstri ve örgüt psikolojisine giriş: Nobel Akademi Yayıncılık; 2014.
21. Dalkılıç SO. Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu: tükenmişlikle mücadele teknikleri. 2. baskı. Nobel Akademi Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.; 2014.

22. Türkçe sözlük. 10. baskı. Ankara: Türk Dil Kurumu; 2005.
23. University O. Oxford Dictionaries Web site Oxford: Oxford University Press; 2016. Available from: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/syntax>.
24. Encyclopedia WTF. Stanine San Francisco: Wikimedia Foundation, Inc.; 2015. Available from: <https://en.wikipedia.org/wiki/Stanine>.
25. Sönmez V. Program geliştirmede öğretmen el kitabı. Ankara: Anı Yayıncılık; 2012.
26. Ertürk S. Eğitimde program geliştirme. Ankara: Yelkentepe Yayınları; 1979.
27. Dewey J. Demokrasi ve eğitim. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi; 1996.
28. D'anna S. Üniversiteler ne için var? Prof. Stefano D'Anna Resmi Websitesi 2010. Available from: <http://profstefanodanna.com/tr>.
29. Şişman M. Eğitim bilimine giriş. 13. baskı. Ankara: Pegem Akademi; 2014.
30. UNESCO. The Dakar framework for action. Senegal: UNESCO, 2000.
31. Özçelik DA. Eğitim programları ve öğretim (genel öğretim yöntemi). Ankara: Pegem Akademi; 2009.
32. İnal AN. Beden eğitimi ve spor bilimi. 1. baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım; 2003.
33. Kale R, Erşen E. Beden eğitimi ve spor bilimlerine giriş. 1. baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım; 2003.
34. Yamaner F. Beden eğitimi ve sporda temel ilkeler. Bursa: Ekin Kitabevi; 2001.
35. Aşçı H, Doğu G, Yaman H, Mirzeoğlu N, Çelebi M, Kirazcı S, ve ark. Spor bilimlerine giriş. Ankara: Spor Yayınevi; 2013.
36. Bayrak C, Yılman M, Erdoğan İ, Ada Ş, Dağlı A, Ergün M, ve ark. Öğretmenlik mesleğine giriş. Ankara: Pegem Yayıncılık; 2005.

37. Harrison JM, Blakemore CL. Instrutlional strategies for secondary school physical education. Dubuque: Wm.C. Brown Publishers; 1992.
38. Sands M, Özçelik DA, Busbridge J, Dawson D. Okullarda uygulama çalışmaları-Milli eğitimi geliştirme projesi hizmet öncesi öğretmen eğitimi. Ankara: YÖK&Dünya Bankası, 1997.
39. Demirhan G. Spor okulları öğretmen davranışları gözlemeleme ölçeği. Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi. 1998;9(4):16-32.
40. Özkan H. Türkiye’de beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştirmek için bir model. Yayınlanmamış Doktora Tezi Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. 1999.
41. Demirhan G, Açıkada C, Altay F. Student perceptions of physical education teacher qualities. Journal of The International Council for Health, Physical Education, Recreation, Sport and Dance. 2001;37(3):16-8.
42. Aydın H, Babacan T, Acat B, Ünal E, Turan S, Yüksel İ ve ark. Etkili öğretim yöntemleri. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık; 2014.
43. Stillwell LJ, Wilgoose CE. The physical education curriculum. Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Allyn and Bacon; 1997.
44. Schaarschmidt U, Fischer AW. AVEM-Ein diagnostisches instrument zur differenzierung von typen gesundheitsrelevanten verhaltens und erlebens gegenüber der arbeit. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie. 1997;18(3):151-63.
45. Gencer RT, Boyacıoğlu H, Kiremitci O, Doğan B. Psychometric properties of work-related behavior and experience patterns (AVEM) scale. Hacettepe University Journal of Education. 2010;38:138-49.
46. Friedman M, Rosenman RH. Type A behavior and your heart. New York: Knopf; 1974.

47. Antonovsky A. Unraveling the mystery of health: how people manage stress and stay well: Jossey-Bass; 1987.
48. Becker P, Minsel B. Psychologie der seelischen gesundheit. 2. Persönlichkeitspsychologische Grundlagen, Bedingungsanalysen und Förderungsmöglichkeiten: Verlag für Psychologie, Hogrefe; 1986.
49. Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. Psychological review. 1977;84(2):191-215.
50. Kobasa SC. The hardy personality: toward a social psychology of stress and health. Social psychology of health and illness. 1982;4:3-32.
51. Freudenberger HJ. Staff burnout. Journal of Social Issues. 1974;30(1):159-65.
52. Maslach C. Burnout: the cost of caring: ISHK; 1982.
53. Siegrist J. Contributions of sociology to the prediction of heart disease and their implications for public health. The European Journal of Public Health. 1991;1(1):10-21.
54. Dewe P. Primary appraisal, secondary appraisal and coping: Their role in stressful work encounters. Journal of Occupational Psychology. 1991;64(4):331-51.
55. Arsan N. Türkiye’de sporcuların stresle başa çıkma davranışlarının belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Spor Bilimleri ve Teknolojisi Programı, Ankara. 2007.
56. Ercan HY. Spor ve egzersiz psikolojisi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.; 2013.
57. Eschleman KJ, Bowling NA, Alarcon GM. A meta-analytic examination of hardiness. International Journal of Stress Management. 2010;17(4):277-307.
58. Izgar H. Okul yöneticilerinde tükenmişlik nedenleri sonuçları ve başa çıkma yolları. 1. baskı Ankara: Nobel Yayın Dağıtım; 2001.

59. Kiremitci O, Gençer RT. Beden eğitimi öğretmenlerinin örgüt sağlığı algıları ile mesleğe yönelik davranışları arasındaki ilişki: cinsiyet farklılıklarına ilişkin bir araştırma. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*. 2014;39(174):377-87.
60. Kiremitci O, Gençer RT, Demiray E. Öğretmenlerin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2014;3(2):66-74.
61. Zimmermann L, Unterbrink T, Pfeifer R, Wirsching M, Rose U, Stöbel U, ve ark. Mental health and patterns of work-related coping behaviour in a German sample of student teachers: a cross-sectional study. *International Archives of Occupational and Environmental Health*. 2012;85(8):865-76.
62. Voltmer E, Spahn C, Schaarschmidt U, Kieschke U. Work-related behavior and experience patterns of entrepreneurs compared to teachers and physicians. *International Archives of Occupational and Environmental Health*. 2011;84(5):479-90.
63. Bauer J, Stamm A, Virnich K, Wissing K, Müller U, Wirsching M, ve ark. Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*. 2006;79(3):199-204.
64. Büyüköztürk Ş, Çakmak EK, Akgün ÖE, Karadeniz Ş, Demirel F. Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi; 2012.
65. Erdoğan İ. Pozitivist metodoloji ve ötesi araştırma tasarımları, niteliksel ve istatistiksel yöntemler. Ankara: Erk Yayınları; 2012.
66. Albayrak AS, Eroğlu A, Kalaycı Ş, Küçüksille E, Ak B, Karaatlı M, ve ark. SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri: Asil Yayın Dağıtım; 2014.
67. Sharma S. Applied multivariate techniques. USA, John Wiley& Sons. 1996.
68. Büyüköztürk Ş. Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum. Ankara: Pegem Akademi; 2014.

69. Karademir T, Çoban B, Kafkas ME, Mendes B, Aak M. Beden eğitimi retmenlerinin tükenmişlik durumlarının bazı değişkenler ile değerlendirilmesi. NWSA: Sports Sciences. 2009;4(3):179-97.
70. Alkan E, Yıldız S, Bakır M. Mobbingin beden eğitimi ve spor retmenlerinin tkenmişliği üzerine etkisi. Seluk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi. 2011;13(3):270-280.
71. Kantas A, Vassilaki E. Burnout in Greek teachers: main findings and validity of the Maslach burnout inventory. Work & Stress. 1997;11(1):94-100.
72. Dilma B, Bozgeyikli H. A research on subjective well-being and decision making of teacher candidates. Journal of Education Faculty. 2009;11(1):171-87.
73. şahin M. A study into life satisfaction levels of the teachers working at primary education in terms of some variables. NWSA: Education Sciences. 2009;4(4):1404-14.
74. Akıner B. zel okullarda ve resmi okullarda grev yapan beden eğitimi retmenlerinin iş doyum dzeylerinin araştırılması (Manisa merkez rneği). Celal Bayar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Manisa. 2005.
75. şahin ř. Beden eğitimi retmenlerinin tükenmişlik ve yaşam doyum düzeyleri. Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Mersin. 2008.
76. Bayar P. Egzersizin depresyondaki yeri ve etkileri. Spor Bilimleri Dergisi: Hacettepe Üniversitesi. 2004;15(1):49-64.

Ekler

EK 1: Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü öğrencisi Ramazan Taşçıoğlu tarafından yüksek lisans tez çalışması olarak yürütülmektedir. Çalışmanın amacı, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İzmir il merkezinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında (devlet/özel) görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin belirlenmesi ve farklarının karşılaştırılmasıdır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasında olmalıdır. Yapılacak çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Yapılacak çalışmada toplanacak veriler gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir; elde edilecek bilgiler bilimsel yayımlarda kullanılacaktır.

Çalışmada sorulacak olan sorular, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek soruları içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakmakta serbestsiniz. Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için Sağlık Bilimleri Enstitüsü öğrencisi Ramazan Taşçıoğlu ile iletişim kurabilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum. (Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya geri veriniz).

Ad Soyadı

Tarih

İmza

----/----/-----

EK 2: Ege Üniversitesi Etik Kurul Onayı



T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Daire Başkanlığı

11.06.2012

SAYI : B.30.2.EGE.0.71.02.903.07.02 / 3358/8159
KONU : Etik Kurul Başvurusu Sonucu

BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İLGİ: 20.04.2012 tarih ve 655 sayılı yazınız.

Yüksekokulunuz Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ramazan TAŞÇIOĞLU'nun, Yrd. Doç. Dr. Melih BALYAN danışmanlığında yürütmekte olduğu "**Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Davranış ve Yaşantı Modellerinin İncelenmesi; İzmir İli Örneği**" başlıklı proje kapsamında uygulamak istediği ankete ilişkin yapılan başvuru (protokol no; 2012-24), Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun 07.06.2012 tarihli toplantısında, aşağıda isimleri geçen kurul üyeleri tarafından yönerge çerçevesinde değerlendirilmiştir. Proje, Kurula katılan üyelerin OY BİRLİĞİ ile uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Prof. Dr. Candeğer YILMAZ
Rektör

Kurul Üyeleri

Prof. Dr. Ali Vehbi TUNCER (Başkan)
Prof. Dr. Güliz ULUÇ (Başkan Vekili ve Raportör)
Prof. Dr. Sema İŞİSAG ÜÇÜNCÜ (Üye)
Prof. Dr. A. Simin HEPGÜLER (Üye)
Prof. Dr. S. İsmet DELİLOĞLU GÜRHAN (Üye)
Prof. Dr. Ömer ÖZYİĞİT (Üye)
Prof. Dr. M. Şengün ÖZSÖZ (Üye)

EK 3: Ölçek Sahibi Yazarın/Yazarların Onayı

Sayın

Yrd.Doç.Dr. R.Timuçin GENÇER

Dr. Olcay KİREMİTÇİ

Ege Üniversitesi / Beden Eğitimi ve Spor YÜKSEKOKULU

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Davranış ve Yaşantı Modellerinin İncelemeyi hedeflediğimiz yüksek lisans tez çalışmamızda Schaarschmidt ve Fisher 'in(1997) geliştirdiği, Türkçe'ye uyarlanması ise 2010 yılında sizin tarafınızdan gerçekleştirilen "Mesleğe Yönelik Davranış ve Yaşantı Modelleri" ölçeği kullanılacaktır. "Mesleğe Yönelik Davranış ve Yaşantı Modelleri Ölçeği" adlı envanterini kullanmak istiyoruz.

İşbirliğiniz ve desteğiniz için teşekkür eder, iyi çalışmalar dileriz.

Saygılarımızla

Yrd. Doç. Dr. Melih BALYAN

Ramazan TAŞÇIOĞLU

Adres:

Yrd. Doç.Dr. Melih BALYAN

Ege Üniversitesi Kampus,

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

Bornova/İZMİR

Tarih:..19.04.2012

Onay veriyorum

Yrd.Doç. Dr. R.Timuçin GENÇER

İmza:..

Dr. Olcay KİREMİTÇİ

İmza:.....

Özgeçmiş

30.04.1987 tarihinde Balıkesir ilinin İvrindi ilçesinde doğdum. Lisans eğitimime 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Muğla Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü'nde başladım. Yatay geçiş ile 2006-2007 eğitim-öğretim yılında lisans eğitimime Ege Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda devam ettim. 2008-2009 eğitim-öğretim yılında bir dönem erasmus öğrencisi olarak George-August-Universitat'da (Almanya) öğrenim gördüm. Ege Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliğinden 2010 yılında mezun bölüm ikinciliği ile mezun oldum. 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimime başladım. Aynı yıl European School of Economics Visionary Leadership Programına seçilerek bir dönem İtalya'da eğitim aldım. Şu anda Anadolu Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaya devam ediyorum. Ayrıca Türkiye Yüzme Federasyonu (TYF) 2. Kademe Yüzme Antrenörü, Türkiye Basketbol Federasyonu (TBF) 2. Kademe Basketbol Antrenörü, Herkes İçin Spor Federasyonu 1. Kademe Wellness Antrenörü, TYF 1. Kademe Açık Su Yüzme Antrenörlüğü ve Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü (GSGM) spor masörü sertifikalarına sahibim.

E-posta adresim: ramazantascioglu@anadolu.edu.tr