

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

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİKLERİ İLE
YÖNETİCİ LİDERLİK STİLİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Volkan AYDOĞDU

**TRABZON
Haziran, 2014**

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

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİKLERİ İLE
YÖNETİCİ LİDERLİK STİLİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Volkan AYDOĞDU

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

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Erman ÖNCÜ**

**TRABZON
Haziran, 2014**

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürlüğü'ne

**Bu çalışma jürimiz tarafından Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında
YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 03 / 06 / 2014**

Tez Danışmanı : Doç.Dr. Erman ÖNCÜ

Üye : Prof.Dr. Arslan KALKAVAN

Üye : Yrd.Doç.Dr. Taner ALTUN

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım

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

BİLDİRİM

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

Volkan AYDOĞDU

03 / 06 / 2014

ÖN SÖZ

Eğitim alışanları olan öğretmenlerin tükenmişliklerinin incelenmesi bugüne kadar birçok araştırmaya konu olmuştur. Tükenmişlikle ilgili yapılan araştırma sonuçları göstermektedir ki, tükenme öğretmenler üzerinde duyarsızlaşmaya kişisel başarıdan düşmeye, duygusal, davranışsal ve fiziksel rahatsızlıklara neden olmaktadır. Öğretmenin yaşadığı bu olumsuzluklardan ilk etkilenen öğrencileri olacağından tükenmişlik doğrudan eğitim sistemini yani toplumun kalitesini düşürecektir. Tükenmişliğin kişisel nedenlerinin yanı sıra örgütsel nedenleri de vardır. Bu rgtsel nedenler arasında yönetici liderlik stilleri başta gelmektedir. Tükenmişliğe yönetici liderlik stilleri de etkili olacağı düşünülürse bu çalışmada amaç, beden eğitimi ğretmenlerinin tükenmişlikleri ile yönetici liderlik stili algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.ülkemizde bu tür araştırmaların sınırlı sayıda olması nedeniyle, araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı dşnlmektedir.

Çalışma süresince, desteğini ve rehberliğini hiçbir zaman eksik etmeyen değerli hocam ve tez danışmanım Doç.Dr. Erman ÖNCÜ'ye çalışmalarımda görüş ve önerilerinden faydalandığım Arş. Gör. Sonnur KÜÇÜK KILIÇ'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca tezin hazırlık aşamasında görüşleriyle beni destekleyen sevgili arkadaşım Aybüke Aslıhan GKEN'e ve bu günlere gelmemde büyük katkısı olan anne ve babama saygı ve şükranlarımı sunarım.

Volkan AYDOĞDU

Haziran 2014

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	IV
İÇİNDEKİLER	V
ÖZET	IX
ABSTRACT	XI
TABLolar LİSTESİ	XIII
KISALTMALAR LİSTESİ	XIV
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	3
1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	4
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	5
1.5. Tanımlar.....	6
2. LİTERATÜR TARAMASI	7
2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi.....	7
2.1.1. Öğretmenlik	7
2.1.1.1. Öğretmenlik Kavramı	7
2.1.1.2. Öğretmenlik Mesleği	8
2.1.1.3. Öğretmenin Görevleri.....	9
2.1.1.3.1. Öğretme Görevi.....	9
2.1.1.3.2. İdare ve Yönetme Görevi	9
2.1.1.3.3. Mesleki Konu Alanı Uzmanlık Görevi	9
2.1.1.3.4. Öğrenci Danışmanlık Görevi	10
2.1.1.4. Beden Eğitimi Öğretmeni	10
2.1.1.5. Beden Eğitimi Öğretmeninin Nitelikleri	11
2.1.1.5.1. Beden Eğitimi Öğretmeninin Kişisel Nitelikleri	11
2.1.1.5.2. Beden Eğitimi Öğretmeninin Mesleki Nitelikleri.....	12
2.1.1.6. Beden Eğitimi Öğretmenin Görevleri.....	14
2.1.1.6.1. Beden Eğitimi Dersiyle İlgili Hususlar	14
2.1.1.6.2. Spor Kulübü Çalışmaları	15

2.1.1.6.3. İzcilik Etkinlikleri	15
2.1.1.6.4. Halk Oyunu Faaliyetleri	15
2.1.1.6.5. Okul Dışı İle İlgili Diğer Hususlar	15
2.1.1.6.6. Beden Eğitim Dersinde Ders Olarak Kullanılan Yerlerin Bakımı	16
2.1.2. Tükenmişlik	16
2.1.2.1. Tükenmişlik Kavramı ve Tanımı	16
2.1.2.1.1. Tükenmişlik Nedenleri ve Etki Eden Faktörler	17
2.1.2.1.1.1. Çevresel Faktörler	18
2.1.2.1.1.2. Kişisel Faktörler	18
2.1.2.1.2. Tükenmişliğin Belirtileri.....	18
2.1.2.1.2.1. Fiziksel Belirtiler.....	18
2.1.2.1.2.2. Psikolojik Belirtiler.....	18
2.1.2.1.2.3. Davranışsal Belirtiler.....	19
2.1.2.1.3. Tükenmişliğin Boyutları	19
2.1.2.1.3.1. Duygusal Tükenmişlik.....	19
2.1.2.1.3.2. Duyarsızlaşma.....	20
2.1.2.1.3.3. Düşük Kişisel Başarı Hissi	20
2.1.2.1.4. Öğretmenlik Mesleği ve Tükenmişlik	20
2.1.2.1.5. Tükenmişliğin Sonuçları	21
2.1.3. Liderlik Kavramı.....	21
2.1.4. Liderin Özellikleri	22
2.1.5. Eğitimde Liderlik ve Eğitim Yönetimi Süreçleri	23
2.1.5.1. Eğitimde Liderlik	23
2.1.5.1.1. Öğretimsel Liderlik	24
2.1.5.1.2. Kültürel Liderlik.....	24
2.1.5.1.3. Etik (Moral) Liderlik	25
2.1.5.1.4. Öğrenen Liderlik.....	25
2.1.5.1.5. Dönüşümcü Liderlik.....	26
2.1.5.1.6. Vizyoner Liderlik.....	27
2.1.5.2. Eğitim Yönetimi Süreçleri.....	28
2.1.5.2.1. Karar Sorun Çözme	28
2.1.5.2.2. Planlama	30
2.1.5.2.3. Örgütlenme	31
2.1.5.2.4. İletişim.....	32
2.1.5.2.5. Etkileme	33
2.1.5.2.6. Koordinasyon	33

2.1.5.2.7. Denetleme ve Değerlendirme	34
2.1.6. Okul Yöneticiliği ve İyi Bir Okul Yöneticisinin Özellikleri	35
2.1.6.1. Okulun Vizyon ve Misyon Yönetimi	36
2.1.6.2. Okulun Amaçlarının Açıkça Belirlenmesi ve Çevre İlişkisi	36
2.1.6.3. Okulun Kadrosunun Ödüllendirilmesi ve Geliştirilmesi	36
2.2. Literatür Taraması	37
2.2.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	37
2.2.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	39
3. YÖNTEM	43
3.1. Araştırma Modeli	43
3.2. Araştırma Gurubu	43
3.3. Verilerin Toplanması	43
3.3.1. Veri Toplama Araçları	43
3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu	43
3.3.1.2. Liderlik Davranışını Belirleme Ölçeği	44
3.3.1.3. Tükenmişlik Ölçeği	44
3.3.2. Veri Toplama Süreci	45
3.4. Veri Analizi	45
4. BULGULAR	48
4.1. TÖ Puanlarının Dağılımı	48
4.2. TÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre MANOVA Sonuçları	48
4.3. TÖ Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre MANOVA Sonuçları	49
4.4. TÖ Puanlarının Görev Yapılan Kademe Değişkenine Göre MANOVA Sonuçlar	49
4.5. TÖ Puanlarının Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Durumu Değişkenine Göre Dağılımı	50
4.6. Yaş ve Toplam TÖ Puanları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları	50
4.7. Çalışma Süresi ve Toplam TÖ Puanları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları	50
4.8. LDBÖ Puanlarının Dağılımı	51
4.9. LDBÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre MANOVA Sonuçları	51
4.10. LDBÖ Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre MANOVA Sonuçları	52
4.11. LDBÖ Puanlarının Görev Yapılan Kademe Değişkenine Göre MANOVA Sonuçları	52

4.12. LDBÖ Puanlarının Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo- Ekonomik Durumu Değişkenine MANOVA Sonuçları	53
4.13. Yaş ve Toplam LDBÖ Puanları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları.....	53
4.14. Çalışma Süresi ve Toplam LDBÖ Puanları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları.....	54
4.15. TÖ ve LDBÖ Puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları	54
4.16. Toplam LDBÖ ve Toplam TÖ Puanları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları.....	55
5. TARTIŞMA.....	56
6. SONUÇLAR ve ÖNERİLER	61
6.1. Sonuçlar.....	61
6.2. Öneriler	62
6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	62
6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	62
7. KAYNAKLAR.....	64
8. EKLER	82
9. ÖZGEÇMİŞ ve İLETİŞİM BİLGİLERİ	99

ÖZET

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlikleri İle Yönetici Liderlik Stili Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu araştırmanın amacı; beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlikleri ile yönetici liderlik stili algılarını bazı değişkenlere göre incelemek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın çalışma gurubunu, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarında görev yapan 65'i kadın ve 195'i erkek 260 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları 23 ile 59 arasında değişmekte olup yaş ortalamaları 36.07'dir. Araştırmada veri toplama aracı olarak 'Tükenmişlik Ölçeği ve 'Liderlik Davranışını Betimleme Ölçeği kullanılmıştır. Veriler, istatistikî yöntem olarak, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, tek faktörlü MANOVA, Regresyon ve Pearson Correlation testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, çalışma gurubunda yer alan katılımcıların tükenmişlik düzeylerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre erkek beden eğitimi öğretmenlerinin lehine anlamlı bir şekilde farklılaşırken, görev yapılan kademe değişkenine göre ise sadece 'Fiziksel' alt boyutta ortaokulda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Araştırma sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stili algılarının orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların yönetici liderlik stili algıları cinsiyet değişkenine göre 'Yapıyı Kurma' ve 'Anlayış Gösterme' alt boyutlarında kadın beden eğitimi öğretmenlerinin lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Diğer yandan çalışma süresi değişkeninin beden eğitimi öğretmenlerinin yönetici liderlik stili algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeği ve liderlik stili algısı ölçeği puanları arasındaki korelasyon katsayıları negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bulunmuştur. Ayrıca yönetici liderlik stili algısının öğretmenlerin tükenmişliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Beden Eğitimi Öğretmeni, Tükenmişlik, Yönetici Liderlik Stili

SUMMARY

A Study of the Relationship Between Burnout of Physical Education Teachers and their Perceptions of Executive Leadership Style

The purpose of this study is to study burnout of physical education teachers and their perceptions of executive leadership style according to some variables and to determine the relationship between them. 260 physical education teachers, 65 females and 95 males, serving in educational institutions affiliated to the Ministry of Education constitute the study group of the research in the survey model. The ages of participants range from 23 to 59 and the average age is 36. Burnout Inventory and Leadership Behavior Description Questionnaire were used as the data collection tools in the study. Data were analyzed using the frequency, mean, standard deviation, single-factor MANOVA, Regression and Pearson Correlation tests as statistical method. In line with the findings of the study, it has been found out that the burnout levels of the participants involved in the study group were at a moderate level. While physical education teachers' burnout levels significantly differ in favor of male physical education teachers according to gender variable, they differ significantly in favor of physical education teachers serving in the secondary schools which are at the 'physically' lower levels according to the level variable. At the end of study, it has been identified that the physical education teachers' perceptions of leadership styles are at a middle level. While participant perceptions of executive leadership style significantly differ in favor of female teachers at Structure Building and Be tolerant sub-dimensions according to gender variable working hours variable is a significant predictor of physical education teachers' perceptions of executive leadership style. At the end of the study, the correlation coefficients between the scores of physical education teachers' burnout scale and the perception of leadership style scale have been found to be negatively and moderately significant. In addition, the perception of executive leadership style has been identified as a significant predictor of teacher burnout.

Keywords: Physical Education Teacher, Burnout, Executive Leadership Style

TABLULAR LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Beden eğitimi öğretmenlerine ait demografik bilgilerin dağılımı.....	44
2.	TÖ puanlarının dağılımı	48
3.	TÖ puanlarının cinsiyet değişkenine göre MANOVA sonuçları.....	48
4.	TÖ puanlarının medeni durum değişkenine göre MANOVA sonuçları	49
5.	TÖ puanlarının görev yapılan kademe (GYK) değişkenine göre MANOVA sonuçları.....	49
6.	TÖ puanlarının görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo- ekonomik durumu (SED) değişkenine göre dağılımı	50
7.	Yaş ve toplam TÖ puanları arasındaki regresyon analizi sonuçları	50
8.	Çalışma süresi ve toplam TÖ puanları arasındaki regresyon analizi sonuçları	51
9.	LDBÖ puanlarının dağılımı	51
10.	LDBÖ puanlarının cinsiyet değişkenine göre MANOVA sonuçları	52
11.	LDBÖ puanlarının medeni durum değişkenine göre MANOVA sonuçları	52
12.	LDBÖ puanlarının görev yapılan kademe (GYK) değişkenine göre MANOVA sonuçları.....	53
13.	LDBÖ puanlarının görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik (SED) durumu değişkenine MANOVA sonuçları	53
14.	Yaş ve toplam LDBÖ puanları arasındaki regresyon analizi sonuçları	53
15.	Çalışma süresi ve toplam LDBÖ puanları arasındaki regresyon analizi sonuçları	54
16.	TÖ ve LDBÖ puanları arasındaki korelasyon sonuçları.....	54
17.	Toplam LDBÖ ve toplam TÖ puanları arasındaki regresyon analizi sonuçları	55

KISALTMALAR LİSTESİ

- KTÜ** : Karadeniz Teknik Üniversitesi
TÖ : Tükenmişlik Ölçeği
LDBÖ : Liderlik Davranışı Betimleme Ölçeği

1. GİRİŞ

Toplumların gelişmesinde, bireylerin hayata hazırlanmasında ülkelerin eğitime verdiği önem her geçen gün artmaktadır (Cemaloğlu ve Şahin, 2007). Bireylerin eğitiminin sağlanmasında ve toplumun eğitim ve kültürünün gelişip korunmasında en büyük pay sahibi meslek öğretmenliktir. Öğretmenlik, alan ve meslek bilgisinin yanı sıra öz veri, hoşgörü, sürekli kendini yenileme, mesleği severek yerine getirme gibi özellikleri de gerektiren bir meslektir (Girgin ve Baysal, 2006). Ancak şu unutulmamalıdır ki öğretmenlik mesleği bazı stres kaynaklarından dolayı, özellikle öğretmenlerin ruh sağlığının olumsuz yönde etkilenebilmesi açısından riskli bir meslektir (Baltaş ve Baltaş, 1998) ve bu etkilenmeler öğrencileri için çok önemli olan öğretmenin, öğrencilerine, işine, diğer insanlara karşı ilgisini, sevecenliğini ve mesleki rolünün gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmekteki etkisini azaltabilir (Baysal, 1995). Bu tür olumsuzlukların yaşanması, yeni enerji kaybı ya da aşırı talepler sonucu bazen fiziksel rahatsızlıklarla karakterize edilen, ruhsal ve fiziksel enerji azalması durumu “tükenmişlik (burnout)” olarak karşımıza çıkmaktadır (Sürgevil, 2006).

Okul yöneticileri ve öğretmenler, eğitim hizmetinin niteliğini etkileyen en önemli çalışanlardır (Şişman, 2004). Son zamanlarda yapılan çalışmalar, öğretmenlerin iş doyumunu, mesleki tükenme durumu, örgüt yapısı ve örgüt kültürü üzerinde okul yöneticilerinin göstermiş oldukları liderlik davranışlarının önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Buluç, 2009). Bu anlamda öğretmenlerin öğretim etkinliklerini olumsuz yönde etkileyen faktörlerin oluşumuna engel olunması ve ortadan kaldırılması, öğrencilerin nitelikli şekilde yetiştirilmesi açısından önemlidir. Öğretmenlerin performanslarını olumsuz yönde etkileyen önemli unsurlardan biri de tükenmişliktir (Maslach, Schaufe ve Leither, 2001; Van Horn Schauteli ve Enzman, 1999).

Özellikle tükenmişlik yaşama eğiliminde olan veya tükenmişliği tecrübe eden insanlar için yaşamlarında daima olumsuz giden olayları görmek ve olumsuzlukların var olduğuna inanmak bir alışkanlık haline gelebilir. Bu durum bireyleri ruhsal açıdan karamsarlığa itebileceği gibi, insan belleğini zedeleyici ve tükenmişliği pekiştirici etki de yapabilir. Bu seviyede tükenmişlik ile mücadele etmeye çalışan insan için ihtiyaç duyulan en son şey hayatındaki olumsuzlukların ona hatırlatılmasıdır (Sürgevil, 2006).

Tükenmişlik, öğretmenlerin işe geç gelmesi, işten erken ayrılması, görevi bırakması, sık sık rapor alması, yapıcı eleştirilerin, üretkenliğin ve yaratıcı girişimlerin kısırlığı gibi bazı sorunlara neden olmaktadır (Arslan, Ünal, Aslan, Gurkan ve Alparslan, 1996). Bu bağlamda eğitimin kalitesini ve hizmetin niteliğini arttırmak için tükenmişliğin önlenmesi

gerekmektedir. Tükenmişlik üzerine önemli etkisi olan bir diğer etken de liderliktir (Rude, 2004). Alanyazın taramasının da araştırıldığına liderlik yaklaşımlarının çalışanların tükenmişlik üzerine etkisini araştıran çeşitli çalışmalara rastlanılmıştır (Leithwood, Menzies, Jantzi, Leithwood, 1996; Stordeur, D'hoore, Vandenberghe, 2001). Okul yönetimi tarafından öğretmenler üzerinde destekleyici bir atmosferin, üstlerinde takdir görülmesi, sağlıklı ve verimli bir çalışma ilişkisi kurulmasının öğretmenlerin tükenmişliğinin önlenmesini sağlayabileceği ortaya koyulmuştur (Cemaloğlu ve Şahin, 2007).

Girard'a göre okul eğitiminde öğretmenlerin performansları üzerine olumsuzluk gösteren çeşitli sorunların giderilmesi ve okul eğitiminin sürekli olarak geliştirmesi için etkili, yaratıcı, vizyoner, isteklendirici, bilgili ve ilkel liderlerin rehberlik ettiği yöneticilerin var olması ciddi önem taşımaktadır. Bu davranışları ve özellikleri gerçekleştirebilmek için ise yöneticilerin etkili bir şekilde liderlik yapabilmelerine katkıda bulunabilecek olan niteliklerin ve özelliklerin belirlenmesi gerekmektedir (Cerit, 2007).

Okulda lider ve yönetici olarak görülen kişiler daha çok okul müdürleridir. Okul müdürleri, okulda amaçları yerine getirebilmesi için çalışan bireyleri örgütleyen, çalışanları yönlendirip, koordine eden ve denetleyen kişilerdir (Gürsel, 1997). Bir yöneticinin liderlik özelliğini yerine getirebilmesi için yönettiği personelin düşüncelerini, duygularını, değer yargılarını, inançlarını ve davranışlarını etkilemede ve yönlendirmede alışılmış uygulamaları ve belirli otorite kaynaklarını aşabilmesi gerekmektedir (Buluç, 2009). Liderlik makam ve statüden çok kişiliğin ürünüdür ve liderlik özelliğine sahip bireyler; kendine güvenen, daha az kişisel davranışlar gösteren, hızlı fikirler üretebilen, harekete geçen ve çevresindekilerin davranışlarına karşı duyarlı olan kişilerdir (Bursalıoğlu, 2000). Ayrıca herhangi bir risk karşısında öne çıkmak, tüm koşulları değerlendirmek, yeni alternatifler oluşturabilmek ve oluşturulan bu alternatifler sayesinde bireyleri hedefe ulaştırabilmek; lider yöneticinin görevini yerine getirmesinin yanı sıra sahip olması gereken özellikler arasında yer almaktadır (Erdoğan, 2000).

Günümüzde her yöneticinin aynı zamanda bir yönetici olmadığı, fakat olması gerektiği görüşü hakim olmaktadır. Çünkü yönetici ancak liderlik özellik ve yeterlilikleri sayesinde çalışan bireylerin performans ve verimlilikleri üzerinde etkin bir güce sahip olabilir (Şişman, 2004). Bunun yanı sıra okul yöneticisi; okulun eğitim öğretim açısından nerede olduğunu, nereye gideceğini, çalışan personelin etkinliğinin ne seviyede olduğunu belirlemede ve bunlar üzerinden liderlik davranışlarını göstermede etkili role sahiptir (Balay, 2000).

Genel olarak eğitim örgütlerinde öğretmenlerin stres ve tükenmişlik yaşamalarında okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin etkili olabileceği belirtilmektedir. Öğretmenlerde olumsuz davranışların oluşmasında, öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarında okul

yöneticilerinin liderlik özelliklerinin etkili olabileceği görülmüştür (Cemaloğ, 2007). Bu nedenle eğitimde verimin ve kalitenin sağlanabilmesi için okul yöneticilerinin; okul çalışma şartlarını iyileştirmeye, aynı zamanda öğretmenlerin bireysel ve mesleki beklentilerini karşılamaya özen göstermeleri gerekmektedir (Karaköse ve Kocabaş, 2006). Diğer bir ifade ile, okul yöneticilerinin bir yandan örgütsel amaçları gerçekleştirmeye çalışırken diğer bir yandan öğretmenlerin kişisel beklentilerini yerine getirmeyi sağlayacak ve onları çalışmaya motive edecek, tükenmişlik yaşamalarına fırsat vermeyecek bir ortam yaratması sistemin başarısı için önem taşımaktadır (Ünal, 2003).

Her birey, bir örgüte girerken, bazı ihtiyaç ve beklentilerin etkisi altında davranış gösterir. Bu ihtiyaçlar karşılanamaz ve beklentiler gerçekleşmez ise, o örgütün bir üyesi olarak bireyin morali bozulur ve verimi düşer. Aslında beklentiler ve ihtiyaçlar arasında bir neden-sonuç ilişkisi vardır. Örgütteki beklentiler üstleri ile astları arasında olduğu gibi bunların kendileri veya benimsediği birey ya da guruplar içinde olabilir (Bursalıoğlu, 1998). Bireyler bu beklentileri oluştururken, kurumun amaçlarını bilmek ve yaptıkları işin doğruluğunun takdir edilmesini isterler (Izgar, 2003).

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve yönetici liderlik stili algılarını bazı değişkenlere göre incelemek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlikleri ne düzeydedir?
2. Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlikleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlikleri, medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlikleri, görev yapılan kademe değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlikleri, görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Yaş değişkeni, beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişliklerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
7. Çalışma süresi değişkeni, beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişliklerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
8. Beden eğitimi öğretmenlerinin yönetici liderlik stili algıları ne düzeydedir?

9. Beden eğitimi öğretmenlerinin yönetici liderlik stili algıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
10. Beden eğitimi öğretmenlerinin yönetici liderlik stili algıları, medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
11. Beden eğitimi öğretmenlerinin yönetici liderlik stili algıları, görev yapılan kademe değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
12. Beden eğitimi öğretmenlerinin yönetici liderlik stili algıları, görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
13. Yaş değişkeni, beden eğitimi öğretmenlerinin yönetici stili algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
14. Çalışma süresi değişkeni, beden eğitimi öğretmenlerinin yönetici stili algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
15. Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile yönetici liderlik stili algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
16. Beden eğitimi öğretmenlerinin yönetici stili algıları, tükenmişliklerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Günümüzde her alanda olduğu gibi eğitim alanında da çok hızlı değişimler yaşanmaktadır. Bu hızlı değişimin yanında getirdiği birçok olumsuzluklara eğitim kurumları da her yönüyle kendini hazırlamalıdır (Nane, 2013). Eğitim sisteminin problemlerini ortaya koymak için yapılan araştırmaların çoğunda problem olarak bina yetersizliği, öğretmen yetersizliği, araç gereç yetersizliği ve finansman yetersizliği üzerinde durulmuş, bunların çözümü sonucunda ise sistemin düzeleceği açıklanmıştır. Fakat burada, sistemin hücresi denilebilecek okulun iç yapısındaki yönetici ve öğretmen arasında ortaya çıkan anlaşmazlıkların ve huzursuzlukların çatışmaya yol açtığı bu durumlar sonrası öğretmen verimliliğinin olumsuz yönde etkilenmesinin problem oluşturabileceği gözardı edilmiştir (Korkmaz, 1994' dan aktaran: Akbudak, 2010).

Yaşanan değişim ve yenilenen şartlar yöneticilerin liderlik stili algısı vasıflarını ön plana çıkarmaktadır. Bu nedenle okul yöneticileri hem iyi bir yönetici hem de iyi bir lider olmak zorundadır (Nane, 2013). Okullarımızın çağa ayak uydurabilmesi, çağdaş uygulamalardan ve bilimsel verilerden yararlanılabilmesi okul müdürünün liderlik davranışına bağlıdır (Aslan, 2013). Yapılan çalışmalar sonucunda algılanan liderlik stilleri ile kurumlarda yaşanan tükenmişliğin ilişkili olduğu belirlenmiştir (Yılmaz, 2013).

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerde tükenmişlik (Friedman, 2003; Klavuz, 2006; Şahin,2007; Karakale ve Canpolat, 2008; Betoret, 2008; Güven, 2010; Altunyuva, 2011; Khezerlou, 2012; Yılmaz, 2013) beden eğitimi öğretmenlerinde tükenmişlik (Bilgiç, 2005; Özdoğan, 2008; Tuna, 2010; Yılmaz, 2013) beden eğitimi öğretmenlerinde tükenmişlikle başka bir bağımlı değişkenin birlikte incelendiği (Kale,2007; Şahin, 2008; Adilogulları, 2013; Öncü, 2013) yönetici liderlik stili algısı (Tekeli, 2005; Boz, 2008; Theologia, 2008; Kazancı, 2010; Eroğlu, 2012; Tombak, 2012; Bahreinian ve Ahi, 2012; Shirmard, Mirzamani ve Khorsidi, 2013; Aslan, 2013) öğretmenlerde tükenmişlik ve yönetici liderlik stili algısı değişkenlerinin bir arada incelendiği (Mutlu, 2009; Nane, 2013) görölmektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda literatürde beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlikleri ile yönetici liderlik stili algıları arasındaki ilişki konu edinen çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu nedenle araştırmadan elde edilecek sonuçların, beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlikleri ile yönetici liderlik stili algıları arasındaki ilişkinin ortaya konulması noktasında literatüre katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın yapısında bulunan veya araştırmacı tarafından bu araştırma için ön görölecek başlıca sınırlılıklar şunlardır:

1. Araştırma bulgularının kaynağı, 2013-2014 Eğitim Öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır
2. Araştırma için toplanan verilerin geçerliliği, anketin uygulandığı zaman dilimi ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma, konu ile ilgili ulaşılabilen kaynakların sağladığı veriler ile sınırlandırılmıştır.
4. Araştırma, beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlikleri ile okul yönetici liderlik stili algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi ile sınırlandırılmıştır

1. 4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın planlanıp yürütölmesinde ve ulaşılan bulguların yorumlanmasında aşağıda verilen sayılılılardan hareket edilmiştir:

1. Araştırma konusu ile ilgili ulaşılabilen kaynaklardan elde edilen bilgilerin objektifliği yansıttığı varsayılmıştır.

2. Araştırma için kullanılan anketin, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini belirleyecek nitelikte ve yeterlilikte bir ölçme aracı olduğu varsayılmıştır.
3. Anket ifadelerinin okuyucular tarafından doğru olarak algılandığı varsayılmıştır.
4. Anketin uygulanması esnasında iç ve dış şartların bütün denekler için aynı olduğu varsayılmıştır.
5. Ankete verilen cevaplar doğru olarak kabul edilmiştir.

1. 5. Tanımlar

Liderlik: Liderlik izleyenleri gurubun amaçları doğrultusunda ikna etme süreci ve liderin, izleyicilerin davranışlarını bilinçli olarak etkilemesi olarak tanımlanmaktadır (Owens, 2001'den aktaran Çelik, 2004).

Öğretmen: Devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olup görevlerini Türk Millî Eğitim'inin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifade etmekle yükümlü olan ve resmi öğretim kurumlarında çalışan insanlardır (Millî Eğitim Temel Kanun, Madde, 43).

Tükenmişlik: Freudenberger (1974)'e göre tükenmişlik; başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı, insanın iç kaynakları üzerinde karşılanamayan istek ve taleplerinden dolayı ortaya çıkan tükenme durumu olarak tanımlanmıştır (Peker, 2002).

Yönetici: Belli bir zaman diliminde bir takım amaçlara ulaşmak için, para, hammadde, malzeme ve makine gibi üretim amaçlarını bir araya getiren, onlar arasında uygun bir bileşim, uyuşturma ve denkleştirmeyi sağlayan kişidir (Erdoğan, 2006).

2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu kısımda tez için hazırlanmış olan alanla ve tezin konusu ile ilgili terminolojinin açıklamalarına ve tanımlarına yer verilmiştir. Bunun yanında, problemin, ilgili kavramların, araştırma değişkenleri vb. konu ile yapılmış örnekler teşkil edebilecek araştırmaların, yöntem önerilerinin ve alakalı literatür taramasının sonuçlarına bu başlık altında yer verilmiştir.

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu bölüm üç başlık altında incelenmiştir. Birinci bölümde öğretmenlik ile ilgili bilgilerden, ikinci bölümde tükenmişlik ile ilgili bilgilerden ve son bölümde liderlik ile ilgili bilgilerden bahsedilmiştir.

2. 1. 1. Öğretmenlik

2. 1. 1. 1. Öğretmenlik Kavramı

Öğretmen, öğrenmeyi öğrenci için uygun modelleri seçerek kolaylaştıran ve öğrencinin amaçlarına ulaşmasını sağlayacak biçimde ayarlayan kişidir (Ertürk, 1997). Diğer bir tanıma göre öğretmen devlet kurumlarınca hazırlanan mevzuatta yer alan tanımların haricinde bir sosyolog, psikolog, eğitimci filozof ve bunu yanın da iyi eğitim görmüş yüksek kademede eğitimcidir (Şen, 2006). Buradan hareketle öğretmen, formal eğitim veren kurumlarda öğretimi sağlayarak ve belli bir program çerçevesinde planlı eğitim etkinlikleri düzenleyerek öğrencilerde programlar doğrultusunda istendik davranış değişikliğini meydana getirir (Erden, 2005).

Genel anlamda öğretmenlik, bir alanda uzmanlık gerektiren ve belli bir formasyonu olan bir meslek olarak tanımlanırken, meslek ise bir kim senin geçimini sağlamak için yaptığı iş sürekli uğraş demektir (Taşgın, 2010). Eğitimin niteliği ve kalitesi de öğretmenin niteliğiyle eş değer tutulabilir ve bu anlamda eğitim sistemi içerisinde görev alacak öğretmenlerin, gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içinde, donanımlı bir şekilde sürekli gelişmesi, öğretmenliğin niteliği yönünden önem taşır (Şişman, 2008).

Resmi ve özel bir eğitim kurumunda çocukların veya gençlerin öğrenme yaşantılarına rehberlik etmek (Duman 1991), diğer bazı meslekler gibi öğretmenlik mesleği içinde geçerlidir (Akbaşlı, 2009). Öğrencilerin iyi yetiştirilmesi, eğitim etkinliklerinin

verimli ve yararlı olması, eğitimde hedeflere varılabilmesi ve eğitim politikalarının amaçlarına varabilmesi her şeyden önce iyi yetişmiş ehliyetli öğretmenlerin var olmasıyla mümkündür (Celkan, 1989).

Sonuç olarak üzerinde en çok durulması, gelişimi ve gerekleri üzerine en çok önem verilmesi gereken kişiler öğretmenlerdir (Alparslan, 2010). Tüm toplumlarda insan yetiştirme görevini üstlenen öğretmen, sosyal sistemde okulun en önemli parçalarından biri olarak değerlendirilir (Ünal ve Ada, 2001'den aktaran: Sandıkçı ve Öncü, 2013).

Öğretmen öğrencilerine Millî Eğitim'in amaçlarına uygun planlanmış yaşantılar hazırlayarak, onların yaşantıları yoluyla davranışlarında farklılıklar oluşturmak ve bu görevleri gerçekleştirip geliştirmek için şunları yapar (Başaran, 1992).

1. Öğrencilerini bütün yönleriyle tanır,
2. Öğrencilerine ulaştıracağı eğitim hedeflerini saptar,
3. Öğrencilerin öğrenim yaşantılarını düzenler,
4. Öğrencileri için öğrenmeye elverişli bir ortam hazırlar,
5. Öğrenim yaşantılarını gerçekleştirir,
6. Öğrencilerinin öğrenmelerini ölçer ve değerlendirir.

2. 1. 1. 2. Öğretmenlik Mesleği

Meslek, toplumdaki sosyal, ekonomik ve teknolojik yapının gerektirdiği bir iş bölümü sonucu, kişinin ilgi ve yeteneği ile sosyal etkinliklere katılma gereksinimi ve toplumun birey sosyal ve ekonomik yaşamda sorumluluk yüklemesi isteği ile ortaya çıkmış olan bir yaşamsal etkinlik olgusudur (Hacıoğlu ve Alkan, 1997).

Bu alt kavramların ifade ettiği anlamlardan yola çıkarak öğretmenlik mesleğine genel bir tanım getirmek olağandır. Öğretmenlik mesleği eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerekli kılan, profesyonel statüde bir uğraş alanıdır (Çelikkaya, 1999). Bilmenin yeterli olmadığı, üstelik bilginin ve bilmenin sınırlarının çizilemeyeceği bilgi çağında her şeyi çok iyi bilen öğretmen anlayışı, değişmiş bilginin kazanılması ve kullanılmasında öğretmenlerin rolünü ortaya çıkarma noktasında önemlidir (Türkoğlu, 1996).

Öğretmenlik çok eski bir uğraş alanı olmasına karşın bir meslek olarak kabul görmesi oldukça yenidir oysa ki eğitimin bir bilim olarak ortaya çıkması ve gelişmesiyle birlikte öğretmenlik meslek bilgisi daha fazla önem kazanmaya başlamış ve öğretmenlik için bireylerin özel bilgi ve becerilere sahip olması gerekliliği ortaya çıkmıştır (Erdem, 2005). Bu açıdan öğretmenlik, sürekli gelişme halinde olması gereken, alan bilgisi, genel

kültür, öğretme becerisi ve evrensel olarak kesintisiz beslenmesi gerekli olan önemli bir meslektir (Bayrak, 1999).

2. 1. 1. 3. Öğretmenin Görevleri

Öğretmenin esas görevi, öğrencileri bilgi çağında başarılı kılacak donanıma sahip bireyler olarak yetiştirmek olduğu ifade edilmektedir (Özden, 1999). Öğretmenin temel olarak dört görevi vardır ve bu görevler öğretme, idare ve yönetme, mesleki konu alanı uzmanlık ve öğrenci danışmanlık görevi olarak belirtilmiştir (Özdemir ve Yalın, 2000).

2. 1. 1. 3. 1. Öğretme Görevi

Öğretmenin en önemli görevlerinden biri öğrencinin öğrenmesini sağlamaktır ve bilgiyi öğrencilerine aktaran öğrenme etkinliklerini yönlendiren ve rehberlik eden öğretmen bu görevini yaparken kendine güvenmelidir (Sünbül, 2001). Öğretmen , bir sınıftaki grup üyesi ve birey olarak da öğrencilerin öğretmenidir, buna karşılık öğrencilerin işi ise öğrenmektir. Buradan hareketle öğretmen, öğrencilerin öğrenmesine yol gösteren bir rehberdir ve bunu yaparken ilk önce öğrenme hedeflerini belirlemelidir (Özdemir ve Yalın, 1998).

2. 1. 1. 3. 2. İdare ve Yönetme Görevi

Öğretmen, bu görevini yerine getirdiğinde, bir eğitim programını planlama, yönetme ve yürütme sürecine katılmış olur. Bu süreçte öğretmenin okulun eğitim-öğretim etkinliklerini, diğer öğretmenler ve yöneticilerle işbirliği yaparak planlanması ve gerçekleştirilmesi beklenir. Görevin diğer bir önemli yönü de, öğretim ortamlarının ve öğretim gereçlerinin planlanması, düzenlenmesi ve korunmasıdır. Öğretmen, programını öğrencilere göre düzenleyerek ve güncelleştirerek okulunun ve öğrencilerin verimliliğine katkıda bulunmalıdır (Özdemir ve Yalın, 1998).

Öğretimi sağlamada öğretmenin yerine getirmesi gereken diğer bir görev de sınıf yönetimidir. Faydalı sınıf yönetimi ise öğretim amaçlarına ulaşmak için öğrenme kalıbı oluşturulması, korunması ve yönetilmesi etkinlikleri ile olur (Sünbül, 2001).

2. 1. 1. 3. 3. Mesleki Konu Alanı Uzmanlık Görevi

Öğretmenin, mesleki konu alanında uzmanlığa sahip olabilmesi için, mesleğinde sistematik kuramsal yapıyı bilme, mesleğinde otoriter olma, toplumca onaylama, mesleki

etiği izleme ve mesleki kültüre sahip olmak gibi kuralları yerine getirmelidir. Buradan hareketle öğretmen, okulda öğrendikleriyle kalmayıp araştırarak, inceleyerek ve okuyarak kendini daima alanında güncel tutmalı ve bilgilerini tazelemelidir (Sünbül, 2001).

Öğretmenin öğreteceği konu alanı ile ilgili bilgi ve becerilere sahip olması gerekir ve bunu yaşam boyu öğrenme etkinliklerine katılarak gerçekleştirir. Ayrıca öğretmen, güncelliği yakalaması ve yaşadığı anın ötesine geçmesi için hizmet içi eğitim etkinliklerine düzeli bir şekilde katılmalıdır (Özdemir ve Yalın, 1998).

2. 1. 1. 3. 4. Öğrenci Danışmanlık Görevi

Mesleğinde etkili öğretmen gerektiği zaman öğrencileriyle arkadaşlık kurabilen kişidir ve bazı durumlarda da öğretmen ailenin yerini alır. Ayrıca öğretmen kariyer ve meslekler ile ilgili endişeleri olan öğrencilere rehberlik etmeye hazırlıklı olmalıdır (Özdemir ve Yalın 1998).

Öğretmenin öğrencileri ile ilişkilerinde etkili olabilecek bazı davranışlar şunlardır:

1. Öğrencilere karşı sempati ve anlayış gösterir,
2. Öğrencilerle olan ilişkilerde dostça ve nazik davranır,
3. Öğrencilere eğitim probleminde olduğu gibi kişisel problemlerinde de yardımcı olur,
4. Öğrenci faaliyetlerini yönetir ve istendik davranışları ödüllendirir,
5. Öğrencileri yapabileceklerinin en iyisini yapmaları yönünde teşvik eder,
6. Öğrencilerin ilgi ve görüşleri hakkında bilgi edinir,
7. Öğrencilere gülümser ve gerekirse onlarla birlikte gülümser,
8. Etkin dinleme becerilerine sahiptir,
9. Dikkatli, destekleyici, öğrencilerin kendilerine güven duymalarını sağlayan bir ortam oluşturur,
10. Öğrencilere, problemlerini kendi kendilerine çözmeleri konusunda destek sağlar ve yaptıklarını değerlendirirler (Özdemir ve Yalın, 1998).

2. 1. 1. 4. Beden Eğitimi Öğretmeni

Beden eğitimi öğretmeni, öğretmenlik mesleğinin kutsallığının farkında olan, Atatürk ilkeleri ve devrimlerine bağlı, Türk millî eğitim sistemine uygun ders veren, siyasi propaganda yapmayan, insan haklarına saygılı fanatik düşünceleri olmayan, bunun yanında bağımsız düşünen, konuşan, doğru ve dürüst davranan birey olarak tanımlanmaktadır (Tamer ve Pulur, 2001).

Diğer bir ifadeye göre beden eğitimi öğretmeni, almış olduğu eğitim ve beden eğitimi dersinin bünyesinden dolayı öğrencilerle etkili iletişim kuran, onlara sorun çözmünde yardımcı olan, bir arkadaş gibi davranan, ilgi çekici ve neşeli ders anlatan, hoş görülü, anlayışlı ve güven verici öğretmendir (Can, Şen, Şirinkan ve Şekertekin, 1999'dan aktaran: Gülay, 2006).

Beden eğitimi öğretmeni, Millî Eğitim temel ilkelerine uygun olarak gençlerin beden, ruh ve fikir gelişmelerinin sağlanmasında okul içi ve dışı sportif faaliyetleri yapan, yaptırın ve düzenleyen Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı öğretmenlerdir. Beden eğitimi öğretmeni olabilmek için üniversitelerinin eğitim fakültelerinin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü'nden veya üniversitelerin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları'nın öğretmenlik bölümünden dört yıllık lisans düzeyinde mezun olmak gerekmektedir (Karaküçük, 1991'den aktaran: Tokat, 2013).

2. 1. 1. 5. Beden Eğitimi Öğretmeninin Nitelikleri

2. 1. 1. 5. 1. Beden Eğitimi Öğretmeninin Kişisel Nitelikleri

Beden eğitimi öğretmenin kişisel özellikleri özen gösterilmesi gereken önemli bir konudur. Beden eğitimi öğretmenin sosyal, fiziksel, ruhsal ve zihinsel özellikleri, gelişen genç öğrencilerin eğitimi, yönlendirilmesi ve onlara örnek model olunması açısından önemlidir (Tamer ve Pulur, 2001).

Sosyal Özellikler: Beden eğitiminin çok sayıdaki sosyal amaçları sebebiyle, beden eğitimi öğretmenin sosyal olgunlaşmayı temsil etmesi önemlidir. Lider olarak öğretmen, gurubu kontrol etmeli fakat kontrol ettiği kişiler üzerinde hakimiyet kurmamalı ve öğrenciler için değil onlarla tasavvur yapmalıdır. Beden eğitimi öğretmeni, öğrencilerle alakalı konu ile ilgili derin bilgilerini ve ilgisini paylaşan, onlara sempati ve hoşgörü ile rehberlik eden ve insan olarak saygı duyan model bir kişiliğe sahip olmalıdır. Kısaca beden eğitimi öğretmenlerinde var olması gereken kişisel özellikler; iletişim kurabilen, disiplinli, motive edebilen, karakterli olan, sevgili, istekli, kişilikli ve iyi görünümü olma şeklinde sıralanabilir (Tamer ve Pulur, 2001).

Fiziksel Özellikler: Beden eğitimi öğretmeni, üstün fiziksel beceri ve yeteneğe sahip olmalı ve gösterilmesi, öğretilmesi gereken birçok branş hareketlerinde iyi bir performans ortaya koyabilmelidir. Beden eğitimi öğretmenlerinin temel beceri ve koordinasyonları ortalamanın çok fazla üzerinde olmalı ve bunun yanında en az iki branşta çok iyi performans göstermelidirler (Tamer ve Pulur, 2001). Beden eğitimi öğretmenlerinin fiziksel görünüşleri, genç öğrencilerin onlara saygı duymaları ve kıymet

vermeleri bakımından önem taşır. Öğretmenin bütün spor kıyafetleri lekesiz, temiz, düzgün gayeye uygun ve zevkli olmalıdır. Beden eğitimi ile ilgili olan durumlarda sağlıklı, temiz olmak bunun yanında iyi görünerek öğrencilere model olmalıdır (Tamer ve Pulur, 2001).

Ruhsal Özellikleri: Bütün öğretmenlerin, mesleklerinde kararlı, sakin, dengeli, olgun ve yaşama iyi entegre olan kişiler olması önem taşımaktadır. Etkin öğrenme ortamının yaratılabilmesi için öğretmen sabırlı ve hoşgörülü, istikrarlı ve soğukkanlı olmalıdır. Sınıftaki günlük olayların yönetiminde öğretmen kararlı ve kendine güvenle davranmalıdır ki öğrenciler kontrol altında olmayan hiçbir şeyi hissetmesinler. Öğrenciler daima güler yüzlü, eleştiriye açık hoşgörülü, gerektiğinde espri yapabilen, yardımsever, sevecen, adil, dengeli, yansız, dürüst ve ön yargılı olmayan spesiyalite özelliklere sahip öğretmenler görmek isterler (Tamer ve Pulur, 2001).

Zihinsel Özellikler: Beden eğitimi öğretmenin birçok zihinsel özelliklere sahip olması gençler üzerinde tesirli olmaları bakımından olabildiğince önemlidir. Öğrencilerin kendileri için önemli gördükleri şeyleri öğrenmeleri nedeniyle konular öğrencilere zekice sunulmalıdır. Mesleğe uygun davranış ve görünüm, mesleğin öğrenciler gözünde değerini artırır ve bu, öğretmenin şahsiyetinin önemli bir özelliğini oluşturur. Beden eğitimi öğretmenin, öğrenciler üzerinde etkili olabilmesi için meslek içerisinde ve dışarısındaki alanlardaki konularla da alakalı olması gerekir. Bu değişik konularla alakalı olmak öğrencilerle fikirleri paylaşabilmek bakımından önem taşır. Öğrencilerin hayata bakış açıları ile ilgili rehberlik rolünde beden eğitimi öğretmeni, saygı duyulacak ve örnek alınacak değer ve fikirde olmalıdır (Tamer ve Pulur, 2001).

2. 1. 1. 5. 2. Beden Eğitimi Öğretmeninin Mesleki Nitelikleri

Beden eğitimi öğretmenin kişisel özelliklerinin yanında genel olarak mesleki özellikleri şu şekilde sıralanmıştır (İlkin, 1998'den aktaran: Erhan, 2009):

1. Genel Kültür,
2. Alan Bilgisi,
3. Öğretmenlik Meslek Bilgisi.

Genel Kültür: Tüm öğretmenler gibi beden eğitimi öğretmenlerinin de genel kültür bilgileri iyi derecede olmalıdır ve bunun yanında ülkesinin tarihini, fiziki özelliklerini, ekonomik durumunu, dünya devletlerini buna benzer bilgileri bilmelidir. Diğer yandan beden eğitimi öğretmeni kendi alanının "genel kültür" bilgilerini de taşımaktadır.

1. Atatürk ilke ve İnkılapları ile Atatürk milliyetçiliğine bağlıdır,

2. Türk Milletinin millî, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimser, korur ve geliştirir,
3. Millî, demokratik, laik ve sosyal hukuk devletinin gerektirdiği tutum ve davranışlara sahiptir,
4. Kendisi ile barışık, eleştiriye ve öz eleştiriye açık,
5. Dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetmez,
6. Etkili bir iletişim gücüne sahiptir,
7. Okulda ve çevrede tutarlı davranış gösterir,
8. Kurum içi ve dışındaki kişi ve kuruluşlarla işbirliği yapar, gerektiğinde onlara rehberlik eder,
9. Doğa, çevre ve tarihi değerlere karşı duyarlı ve bilinçlidir,
10. İletişim kurabilecek düzeyde yabancı dil bilgisine sahiptir,
11. Serbest zamanını faydalı olarak kullanma davranışları gösterir (İlkim, 1998'den aktaran: Erhan, 2009).

Alan Bilgisi: Beden eğitimi öğretmeni görev ve sorumluluklarını yerine getirirken kendi alanıyla bilmesi gereken bilgiler kısaca şu şekilde sıralanmıştır:

1. İnsan organizmasının yapısı, görevleri, gelişim ve hareketleri ile ilgili bilgi sahibidir,
2. İnsan hareketlerini analiz edebilecek bilgi ve gözlem becerilerine sahiptir,
3. Alanla ilgili sağlık konularında bilgi ve becerilere sahiptir,
4. Sporun estetik-dans-ritim yönlerini bilir,
5. Alanla ilgili teorik bilgileri uygulamayla hayata geçirir,
6. Bir spor dalında üst düzey bilgi ve beceriye sahiptir,
7. Öğrencilere düzenli ve hayat boyu spor yapma alışkanlığının nasıl kazandırılacağını öğretir,
8. Öğrencileri ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda spora yönlendirme, geliştirme bilgi ve becerilerine sahiptir,
9. Okul spor takımlarını oluşturma, yarışmalara hazırlama ve katılım konusunda gerekli bilgi ve becerilere sahiptir,
10. Türk spor örgütlerini tanır, onlarla ilişki kurar ve bu ilişkiyi sürdürür
11. Uluslararası spor örgütleri hakkında bilgi sahibidir (İlkim, 1998'den aktaran: Erhan, 2009).

Öğretmenlik Meslek Bilgisi: Beden eğitimi öğretmeni okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında öğrencilere öğrenme ve öğretmeyi esas alan işlevlerin oluşmasına yardımcı olacak disiplin ve vasıfları kazandırmayı amaçlar. Bu vasıfları

kazandırmak için öğretmen “Öğretmenlik Meslek Bilgisi” ile alakalı konularda kısaca şu niteliklere sahip olmalıdır.

1. Öğretmenliği sever, benimser ve alanında çalışmaktan zevk alır,
2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni'nin Türk Eğitim Sistemi içinde yerini, görev ve sorumluluklarını bilir,
3. Farklı düzey ve durumlara göre eğitim-öğretim ortamlarını düzenler,
4. Gurup dinamizmi ve sosyoloji bilgisine sahip olur,
5. Demokratik bir eğitim ortamı hazırlar,
6. Çevresiyle işbirliği yapar, imkân ve kaynaklardan yararlanır,
7. Sınıf yönetimi konusunda gerekli bilgi ve beceriye sahiptir,
8. Sporda beceri öğreniminin; öğrencilerin fiziksel, sosyal, duyuşsal ve bilişsel özelliklerini geliştirdiğini bilir,
9. Öğrenci sorunlarına duyarlı olur ve çözümü için çalışır,
10. Özel eğitim konusunda bilgi ve beceriye sahiptir, bu konuda ihtiyaç olan öğrencilere gerekli rehberliği yapar,
11. Eğitim programları ve bu programların geliştirilmesi hakkında bilgi sahibidir,
12. Yıllık, ünite, ders, günlük ve ders dışı planları eğitim-öğretim programlarına uygun olarak hazırlar, uygular, değerlendirir ve geliştirir (İklım, 1998'den aktaran: Erhan, 2009).

2. 1. 1. 6. Beden Eğitimi Öğretmeninin Görevleri

2. 1. 1. 6. 1. Beden Eğitimi Dersiyle İlgili Hususlar

Beden eğitimi öğretmenlerinin asli görevlerinden bir diğeri de dersi ile ilgili hususlardır. Senelik müfredatta ele alınan konu amaçlarının gerçekleştirme ve öğrencilere kazandırılması düşünülen gayeyi kapsar. Daha net bir ifade ile açıklamak gerekirse, tüm öğretmenler ders içi çalışmaları içinde okul idaresine müfredata uygun olarak hazırlayıp verdiği senelik plan ve buna uygun olarak hazırlamak zorunda olduğu günlük planı izlemek ve bununla ilgili konuları yerine getirmekle mükelleftir (Çöndü, 1999). Bu planda işlenecek konular ana çizgileri ile gösterilir, çok fazla ayrıntıya girilmez (MEB, 2000).

Tüm beden eğitimi öğretmenleri sene başında o öğretim yılı ve dönemlerine ait çalışmalarını gösteren kişisel bir dosya hazırlamalı ve bu dosyada: o yıla ait yıllık ve dönem planları, o yıla ait zümre toplantı tutanakları, beden eğitimi öğretmenlerinin ders içi ve ders dışı çalışma talimatı kitabı, günlük planları, öğretmen not defteri, sınıf geçme yönetmeliği ve altı saatlik ders dışı çalışma planı (İl Millî Eğitim Müdürlüğünce

onaylanmış) yazılı evraklar bulunmalıdır (MEB, 2000). Diğer yandan öğretmenler beden eğitimi ders saatinin haftada 2 saatten fazla olması gerektiğini sporla ilgili gelişmeler konusunda fikir belirtmişlerdir (Yüzüak ve Kalkavan, 2006).

2. 1. 1. 6. 2. Spor Kulübü Çalışmaları

Ders haricindeki etkinliklerin arasında olan spor kolu çalışmalarının istenildiği gibi yürütülmesi için okul müdürüne ve beden eğitimi öğretmenlerine bazı görevler düşmektedir. Bunlardan bir kısmı şu şekilde sıralanmıştır: Yönetmeliğe uygun spor kolu kurulması, spor temsilcilerinin seçilmesi, sınıflar ve okullar arası spor müsabakalarının yapılması (Çöndü, 1999). Ders saatleri dışında spor kulübü çalışmaları olarak; sınıflar, okullar ve gruplar arası çeşitli spor müsabakalarına yer verilmeli, ve bu çalışmalarda ders yılı başında hazırlanacak programda istenilen amaçlara ulaşılmaya çalışılmalıdır (MEB, 2000).

2. 1. 1. 6. 3. İzcilik Etkinlikleri

Bugün yüzü aşkın ülkede milyonlarca izci ve izci lideri vardır. Bu popülerite diğer ülkelerde olduğu gibi bizim ülkemizde de çok kısa sürede benimsenmiştir. Günümüzde toplumların daha ileri bir yaşam seviyesi elde edebilmeleri ve gençlerin daha disiplinli ve prensipli bir hayat içine yönlendirebilmeleri için izciliğin gençlik üzerinde, bir eğitim olarak kullanılmasında büyük yarar vardır (Çöndü, 1999).

Beden eğitimi, spor ve izcilik faaliyetleri yolu ile öğrencilerin bedenlen ve ruhen sağlıklı bir şekilde gelişmelerinin, onların milli ve manevi yönden hedeflenen vasıfları taşıyan birer birey olarak yetişmelerini sağlamaktadır (MEB, 2000).

2. 1. 1. 6. 4. Halk Oyunu Faaliyetleri

Kültürümüzün birer ürünü olan halk oyunlarımızın ve halk müziğimizin yayılıp yaşatılması, tanıtılması ve aynı zamanda çocuklarımızın ve gençlerimizin boş zamanlarını bu olumlu yolla değerlendirmesi açısından yolun da beden eğitimi öğretmenlerinin etkinliği önemli rol oynamaktadır (MEB, 2000).

2. 1. 1. 6. 5. Okul Dışı İle İlgili Etkinlikler

Okullar yeni eğitim-öğretim yılına başlarken ve o yılı bitirirken her okul idaresi okul ve öğrenciler ile ilgili veya diğer hususları duyurmak için bir tören düzenler. Bu törenlerde

öğrencilerin yerleşimlerinin ve genel görünülerinin iyi olması beden eğitimi öğretmenlerinin daha önceden yapılan düzenleme ve çalışmalarına bağlıdır (Çöndü, 1999).

Beden eğitimi öğretmenleri, okul dışındaki gençlerin ve yetişkinlerin beden eğitimi ve spor faaliyetlerine ve bu faaliyetlerin yapıldığı müesseselere ilgisiz kalmamalı, okuldaki öğrencilerin sporcu ruhlarını ve karakterlerini dışarıya da taşıyarak çevreye daha etkili olması için çalışmalıdır. İyi bir beden eğitimi öğretmeni taşıdığı bireysel ve mesleki nitelikleriyle çevresine örnek olmalı, belirlenen amaçlara ulaşabilmeli, okul idarecileriyle iş birliği yaparak oyun ve spor alanları oluşturmali, gereken ders malzemelerini tespit etmeli, olumlu ve verimli çalışmalarıyla daima takdir edilen ve örnek gösterilen eğitici olmalıdır (MEB, 2000).

2. 1. 1. 6. 6. Beden Eğitimi Dersinde Ders Olarak Kullanılan Yerlerin Bakımı

Okullarda beden eğitimi dersi ve spor çalışmalarının yapıldığı saha, spor salonu veya bu amaç ile kullanılabilen diğer alanların bakım ve temizliğinden beden eğitimi öğretmenleri sorumludur. Bu sorumluluklardan dolayı beden eğitimi öğretmenleri bu yerlerin temizliği için gerekli önlemleri almalı ve gerektiğinde öğrencileri ile birlikte bu alanların temizliğinin sağlamalıdır (Çöndü, 1999).

Ayrıca beden eğitimi öğretmeni, ders içi ve ders dışı faaliyetlerin yürütüldüğü okul bahçesi, saha veya spor salonu gibi alanlar dersane konumunda olacağından bu çalışmalar anında ders veya çalışmalarla alakası olmayan kişilerin çalışma alanında bulunmaması için okul yönetimi ve nöbetçi öğretmen ile koordinasyon sağlayarak gereken önlemleri almalıdır (MEB, 2000).

2. 1. 2. Tükenmişlik

2. 1. 2. 1. Tükenmişlik Kavramı ve Tanımı

Günlük hayatta olduğu gibi, çalışma hayatında da olumlu ve sağlıklı ilişkilerin varlığı, bireylerin mesleklerine ve örgütlerine olan bakış açısını olumlu kılmaktadır. Bireyler ve örgütler içinde olumlu durumlardan sapmaların neler olduğunu bilmek ve bunlara nelerin sebep olduğunu bilmek gerekir ki, bu sebeplerden birisi de tükenmişliktir. Tükenmişlik kavramı, çalışma hayatı sağlığı ile ilişkili bir kavramdır ve bu kavram çalışma hayatının kalitesini düşürecek ve iş sağlığını olumsuz etkileyecektir (Sürgevil, 2006).

Modern zamanların önemli fenomenlerinden biri olarak tanınan tükenmişlik (burnout), ilk olarak 1970'lerde Amerika'da; müşteri hizmetlerinde çalışan insanların

yaşamış olduğu mesleki bunalımı ifade etmek amacıyla kullanılmıştır (Sürgevil, 2006). Tükenmişlik kavramı ilk kez Freudenberger 1974, yılında başarısız olma, yıpranma, enerji ve gücün azalması veya tahmin edilemeyen istekler sonucunda kişinin iç kaynaklarda meydana gelen tükenme durumudur şeklinde tanımlanmıştır. Bu şekilde tanımlanan tükenmişliğin, ilk tanımlanışından bugüne kadar üzerinde pek çok araştırma yapılmış ve çeşitli tanımlar geliştirilmiştir (Vural, 2004).

Günümüzde tükenmişliğin en yaygın olarak kabul edilen tanımı ve aynı zamanda kendi adıyla anılan Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MBI)'ni de geliştirmiş olan Christina Maslach tarafından yapılmıştır. Maslach'a göre tükenmişlik bireyin işi gereği yoğun duygusal taleplere maruz kalan ve sürekli diğer insanlarla yüz yüze çalışmak durumunda olan bireylerde görülen fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının, yapılan işe, hayata ve diğer bireylere karşı olumsuz tutumlarla yansması ile oluşan bir durumdur (Yılmaz, 2013).

Pines ve Aronson (1988), tükenmişliğin şevk, enerji, idealizm, perspektif ve amaç kaybı olduğunu belirtirken, Sürgevil (2006) ise tükenmişliğin ana temasının bireyin enerji kaynaklarının bitmesi durumu olduğunu belirtmiştir (Yalçın, 2013).

Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu (2001)'na göre tükenmişlik bireylere hizmet veren mesleklerde çalışan kişilerin çok sık yaşadıkları, fiziksel, duygusal ve zihinsel yorgunluğa neden olan ve kişinin enerji kaynaklarının bitmesiyle (Sürgevil, 1989) daha fazla sağlık, eğitim gibi alanlarda çalışan insanların yaşadıkları bir durumdur (Çam, 1995).

Maslach ve Leiter, (1997)'e göre en yalın haliyle, tükenmişlik, insan ruhunun çöküşü, yavaş yavaş ve sürekli olarak gelişen, insanı, kurtuluşu zor bir girdabın içine sürükleyen bir hastalıktır (Sürvegil, 2006).

2. 1. 2. 1. 1. Tükenmişliğin Nedenleri ve Etki Eden Faktörler

Günümüzde, birey hayatında sıklıkla gözlemleyebileceğimiz bir olgu haline gelen tükenmişliğin gerçekleşmesine etki eden birçok faktör bulunmaktadır (Sürgevil, 2006). Bunların en önemlilerinden birisi olan stresin çalışma performansını ve içsel kişilik dinamiklerini etkilediği görülmüştür (Yılmaz, 2013). Tükenmiş birey, bağlandığı bir yaşam şekli veya ilişkiden beklediklerini elde edememesine bağlı bir yorgunluk ve hayal kırıklığı içerisinde olup içinde bir yerde yoğun çatışmalar yaşamaktadır. Bunun sonucunda da öz kaynakların yaşam enerjisinin ve faydalı olma yeteneğinin tükenmesi meydana gelmektedir (Tümkaya, 1996). Çam (1989), tükenmişliğin nedenlerini çevresel ve kişisel nedenler olarak iki şekilde ele almıştır.

2. 1. 2. 1. 1. Çevresel Faktörler

Tükenmişlik üzerinde etkili olduğu düşünülen çevresel faktörler; iş yükü, kontrol, ödülleri, aidiyet, adalet, değerler, ilerleme fırsatları, kararlarına katılım, eğitim, teknolojik gelişimler, çalışma ortamının fiziksel koşulları, rol çatışması ve belirsizliği, işin yapısı gereği önemli ve ivedi kararlar alma gerekliliği, geri bildirim eksikliği, meslekte çalışma süresi, iş yerinde cinsel taciz, duygusal taciz, yıldırma, sosyal destek iş güvenliği, iş ortamındaki iletişim, işin niteliği, haftalık çalışma saati, kötü ulaşım, yetersiz ücret, yönetimle ilgili işlerle geçirilen zamanın miktarı, idari baskı vb. başlıkları altında incelenebilir (Sürgevil, 2006).

2. 1. 2. 1. 2. Kişisel Faktörler

Kişisel tükenmişliğe etki eden başlıca etmenler şu şekilde sıralanmıştır; yaş, evlilik, aile statüsü, çocuk sayısı, eğitim, kendini işine adanma ve işine aşırı bağlanma, iş kolik olma, kişisel beklentiler, motivasyonlar, bireyin ego gücü ve kişilik, kişilik karakterinin özgün bir seyri olan dayanıklılık, yaşam olayları, A tipi kişilik (hırs, rekabet, vs.) özelliklerinin bulunması öz saygı engellenme, deneyim, kendindeki değişimi fark edememiş, bireyin kendine koyduğu sınırlamalar, kişisel yaşamdaki stresler (Çam, 1989).

2. 1. 2. 1. 2. Tükenmişliğin Belirtileri

2. 1. 2. 1. 2. 1. Fiziksel Belirtiler

Fiziksel belirtiler bedensel olan birey sağlığı ile ilgili belli olmayan şikâyetlerdir. Ciddi göğüs ağrıları, enerjiyi kaybetme (Baltaş, ve Baltaş 1998), bireyde sık görülen baş ağrısı, solunum güçlüğü, uyuşukluk, kişide genel ağrı ve sızılar, yüksek kolesterol, yorgunluk, bitkinlik hissi, çok fazla görülen soğuk algınlıkları, çeşitli mide hastalıkları (Çam, 1991), bulantı, kas krampları, bel ağrısı, uyku bozuklukları, hastalıklara karşı bağışıklık sisteminin zayıflaması (Ersoy, Yıldırım ve Edirne, 2001), hafıza problemleri, hipertansiyon ve hızlı kalp atışı şikâyetleri bu belirtiler arasında yer almaktadır (Gündüz, 2006).

2. 1. 2. 1. 2. 2. Psikolojik Belirtiler

Psikolojik belirtiler duygularla ilgili fiziksel ve davranışsal belirtilerden daha önce ortaya çıkar ayrıca daha basit tanınır. Yalnızlık, yarımsızlık, umutsuzluk duyguları engellenmişlik (Baltaş ve Baltaş, 1998), aile sorunları, uyku düzensizliği, depresyon,

psikolojik rahatsızlıklar (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001), sinirlilik, agresiflik daha cezalandırıcı olma, düşmanlık duygusu geliştirme, korku ve kaygı gibi belirtiler sayılabilir (Sürgevil, 2003).

2. 1. 2. 1. 2. 3. Davranışsal Belirtiler

Davranışsal belirtiler fiziksel ve psikolojik belirtilere göre diğer insanlar tarafından daha kolay farkedilebilen tükenmişlik belirtileridir (Ardıç ve Polatçı, 2008). Bu belirtiler unutkanlık, başarısızlık hissi, aile içi çatışmalar, çabuk öfkelenme, ani sinir patlamaları, sık gelen ağlama nöbetleri, yalnız kalma isteği, alınganlık ve takdir edilmediğini düşünme, işine karşı gittikçe büyüyen hoşnutsuzluk, hastalıktan kaynaklanan nedenlerle işe gelmemelerde ve geç gelmelerde artış, işten ayrılma ve başka iş alanlarına transfer olma isteği şeklinde sıralanabilir (Freudenberger ve Richelson, 1981'ten aktaran Çam, 1992).

2. 1. 2. 1. 3. Tükenmişliğin Boyutları

Tükenmişliğin boyutları ile alakalı en çok kabul gören sınıflama Maslach ve Jackson (1981)'a aittir. Tükenmişliği duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalma boyutları ile incelenmiştir. Tükenmişliğin boyutlarına ait kabul gören diğer bir bakış açısı ise Pines ve Aranson (1988)'un fiziksel, zihinsel ve duygusal tükenme biçiminde yaptığı sınıflamadır ve tükenmişliğin, düşük enerji ve kronik yorgunlukla ilişkilendirdikleri fiziksel tükenme, çaresizlik, ümitsizlik ve kapana kısılmışlık hissiyle betimledikleri duygusal tükenme ve bireyin kendisine ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlarıyla kendini gösteren zihinsel tükenme niteliği üzerinde durmuşlardır.

2. 1. 2. 1. 3. 1. Duygusal Tükenme

Duygusal tükenme, çalışan bireylerin çok fazla psikolojik ve duygusal yüklemelerden dolayı ortaya çıkan durumdur (Güllüce, 2006). Bireyin iş isteklerinden ya da yaşanan önemli farklılıklardan kaynaklanan strese karşı verilen bir tepki boyutudur (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Izgar'ın 2003'te yaptığı çalışmada kişiyi hayatında önemli bir yer tuttuğu ve kişinin işi ile konuları boş olduğu zamanlarda da kendine sıkıntı ettiği belirtilmektedir. Duygusal tükenme, tükenmişliğin içsel ve bireysel seviyesini tanımlamak için kullanılmaktadır (Arı ve Bal, 2008). Bireyler yaptıkları işin sonucunda kendilerini aşırı yüklenilmiş hissederler ve bu da tükenmişliğin kişisel stres boyutunu kapsamaktadır (Budak ve Sürgevil, 2005).

2. 1. 2. 1. 3. 2. Duyarsızlaşma

Çalışan kişinin hizmet verdiği bireylere karşı olan olumsuz davranışları ve farklı tutum sergilemesi ve bunun yanında isteklerini karşılamak için yeterli gücü kendisinde bulmayan bireyin bir kaçış yolu olarak gördüğü bu boyut duygusal tükenmeyi takip eden bir süreç olarak kabul edilmektedir (Maslach, 2006). Duyarsızlaşma boyutunda kişi karşısındaki kişiye aşağılayıcı ve yumuşak olmayan davranışlar gösterir (Cordes ve Dougherty, 1993). Birey insanlarla ilişkilerini en alt seviyeye indirir ve yavaş yavaş işinden kendisini geri çeker ve daha az verimli olur (Sönmez, 2006). Duyarsızlaşan kişi, hizmet ettiği kişilere bir obje gibi yaklaşır ve bunun sonucunda işine gereken önemini vermez. Duyarsızlaşma, tükenmişliğin bireyler arası veya sosyal boyutudur (Maslach, 2006).

2. 1. 2. 1. 3. 3. Düşük Kişisel Başarı Hissi

Düşük kişisel başarı hissi, kişinin kendisi ile ilgili olumsuz düşünme süreci olarak ifade edilmektedir ve diğer bireyler hakkında geliştirilen olumsuz düşüncelerin bireyin kendisine yansması olarak ifade edilmektedir. Kişisel değerlendirmeler olumsuz nitelik kazandıkça, çalışan bireyde çabalarının boşa gittiği düşüncesi, suçluluk duygusu ve düşük iş motivasyonu görülür ve bu değerlendirmeler başarı için gereken davranışların ortaya çıkmasına engel olur. Bu araştırmalar öğretmenlik mesleğinin doğasıyla çok daha fazla ilişkili olduğu düşünüldüğü için duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi şeklinde yapılan boyutlandırma kullanılmıştır (Yalçın, 2013).

2. 1. 2. 1. 4. Öğretmenlik Mesleği ve Tükenmişlik

Tükenmişlik özellikle eğitim alanında önemli bir sorun olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlerin çalışma başarısı ve performansı kişisel başarılarında düşüş hissettiklerinde performansı azalmaktadır ve bunun yanında sık sık hastalanma durumu, iş veriminde azalma, davranışsal bozulma tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin gösterdiği bazı belirtiler arasındadır (Işıklar, 2002). Davranışsal bozulmada öğretmenler işlerine karşı daha az tutku ve doyum yaşarlar ayrıca öğretmenlerin işleri daha fazla çaba ve zaman gerektiriyorsa öğretmen isteksizleşir ve öğrencilerin çalışmalarına karşı ilgisizleşir (Vanderberghe ve Huberman, 2006).

Toplumdan topluma değişmekle birlikte genel olarak eğitim öğretim hizmetlerinde; öğrenci-öğretmen ve okul-aile çatışmaları, öğrencilerin disiplin sorunları, aşırı kalabalık sınıflar ve yetersiz fiziksel koşullar, bürokratik sistem, düşük ücret, terfi etme güçlülükleri toplumun eleştirileri ve baskıları, sosyal ve politik güçlerin eğitim kurumları üzerindeki

baskıları ödüllendirme ve kurumda karar sürecine katılımın yetersiz olması gibi sorunlar öğretmenlerin tükenmişlik yaşama olasılığına pozitif yönde etki etmektedir (Cankseven, Sarı, 2009). Ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen, okulun düşük sosyo- ekonomik çevresi ve düşük gelir öğretmenlerin tükenmişlik yaşamasına pozitif yönde etki etmektedir (Öncü, 2013).

Öğretmenin, öğrencileri adına verimli olabilmesi için çalışma koşullarının uygun şekilde düzenlenmiş olması oldukça önemlidir. Eğer, bir okulun verimli olması bekleniyorsa, öğretmenin verimliliği değerlendirilmelidir. Bu nedenle farklı düzeylerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin araştırılıp, belirlenmesi özel bir öneme sahiptir (Peker, 2002).

2. 1. 2. 1. 5. Tükenmişliğin Sonuçları

Tükenmişliğe maruz kalan kişilerde fiziksel, duygusal ve zihinsel olumsuzluklar görülmektedir. Tükenmişlik yaşayan kişilerde uykusuzluk, baş ağrısı, yüksek kan basıncı, kronik üşüme, depresyon, kaygı, çaresizlik, bireyde öz saygının azalması ve alınganlık gibi duygusal kararsızlık moral ve motivasyon bozukluğu gibi zihinsel sorunlar görülmektedir (Torun, 1995). Tükenmişlik yaşayan kişilerin madde bağımlılığına daha yakın oldukları da yapılan çalışmalar sonucunda görülmüştür. (Izgar, 2003). Bireylerde ortaya çıkan tükenmişlik sonucu mesleki performans olumsuz yönde etkilenmektedir. Tükenmişlik bireylerin işten ayrılmalarına neden olmaktadır (Maslach, 1982). Kişi işten ayrılmasa bile yaşadığı tükenmişlik işine yansımış olacaktır. Düşük iş performansı, hastalanma, işteki yaralanma ve bunun yanında iş kazalarında artış görülmesi ile bireyin tükenmişliği arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür (Çam, 1991). Kişideki kronik yorgunluk tükenmişliğin hem fiziksel hem de duygusal bir sonucudur. Duygusal yorgunluk, fiziksel yorgunluğu tetiklemekte ve bireyde yorgunluk hastalığına yakalanma olasılığını arttırmaktadır (Maslach, 1982). Tükenmişlik yaşayan kişilerde görülen önemli sorunlardan biri davranış bozukluklarıdır ve tükenmişlik sonucu psikolojik tatminsizlik yaşayan kişi, kolay vazgeçme, ilişkileri kesme, direnme eğilimleri gösterir (Izgar, 2003).

2. 1. 3. Liderlik Kavramı

Liderliğin kaynağı, nitelikleri ve etkinliklerine olan ilginin insanın varlığıyla paralellik göstermesi (Bayrak, 1997) liderlik kavramının birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde yorumlanmasına sebep olmuştur. Stogdill (1950)'e göre liderlik hedeflerin oluşturulması ve hedeflere ulaşılmasına doğru örgütlenmiş gurubun faaliyetlerini etkileme süreci ve sanatı olarak düşünülmektedir (Keçecioğlu, 1998). Lider aynı zamanda, gurubun

yaşantılarını değerlendirip düzenleyen ve bu yaşantılar yoluyla gurubun gücünden yararlanan kimsedir (Bursalıoğlu, 2008).

Burns (1978) ise liderliği; liderin izleyenlere aksi halde yapmayacaklarını yaptirmaları ya da liderlerin izleyenlere istediklerini yaptirmaları olarak kabul eden tanımlara katılmamakta ve liderliği, liderin izleyenleri, hem kendi hem de izleyenlerin değerlerini ve güdülerini, isteklerini, gereksinimlerini, özlem ve beklentilerini temsil eden belirli amaçlar için eylemde bulunmaya ikna etmesidir şeklinde tanımlamaktadır (Aydın, 2005).

Yukl (1981), liderliği, idareci merkezli görevler, rol ilişkileri, birbirini etkileme kalıpları, diğer insanlar üzerindeki etkileri, davranış ve bireysel özellikleri açısından tanımlamıştır (Bursalıoğlu, 2008). Liderlik konusunda önemli görülen bazı tanımlar ise aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır (Çelik, 2003).

1. Liderlik, grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme sürecidir,
2. Liderlik, etkili kişisel özelliklere bağlı bir güçtür,
3. Liderlik, izleyicilerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda güç kullanmadır.

Liderlik, iki veya daha fazla kişiyi güç ve etki yoluyla yönlendirmedir. Ancak güç ve etki bakımından iki farklı liderlik biçimi ortaya çıkmaktadır. Formal lider, otorite ile grup üzerinde etkisini gösterir. İnfomal lider ise gösterdiği liderlik davranışları ile büyük grupla bütünleşen kişidir. Okul yöneticisi bir formal lider olarak görülebilir. Bunun yanında okul yöneticisinin öğretmenleri güdülemesi, değerleri ile öğretmenleri yönlendirmesi, onu informal bir lider konumuna da getirebilir (Çelik, 2003).

2. 1. 4. Liderin Özellikleri

Geçmişte liderlikle ilgili geliştirilen bazı kuramlar ve modeller yanında lider konumunda olan insanlarla ilgili olarak da bazı özellikler ve yeterlilikler sıralanmıştır. Buradan hareketle liderlik rolleri ve davranışları ile ilgili bazı sınıflamalar yapılmıştır. Bennis (1984)'e göre liderlikle ilgili, anlamın yönetimi, dikkat, güven ve kendini yönetmek olmak üzere dört yeterlilikten söz etmiştir (Şişman, 2004). Liderliğin herhangi bir durumdan doğduğu görüşüne rağmen, bu özelliklerinden bazılarını bütün liderler taşımaktadır ve bunlara ilişkin özellikler, halkın sevmesi orijinallik, usa varma, uyum, direşme, psikolojik denge, sosyo-ekonomik statü ve iletişim becerileridir (Bursalıoğlu, 1982).

Liderin özelliklerini belirlemeye yönelik olarak geliştirilen ölçütler soyut ölçütlerdir. Bunun yanında liderlik özellikleri bir ülkenin kültürel yapısıyla da yakından ilgilidir. Belli liderlik özelliklerine sahip kişilerin yaşadıkları toplumun dışında başka bir toplumda etkili bir lider olmaları mümkün değildir (Çelik, 2003).

Bir liderde bulunması gereken özellikleri araştırma sonuçlarına dayanarak belli bir sınıflama yapmak mümkündür. Bir liderin izleyenlerden şu yönlerden farklı olması gerekir (Başaran, 1992):

1. Daha zeki olmalıdır.
2. Kendini izleyenlerle daha iyi iletişim ve iş birliği kurabilmelidir.
3. Gerçekleştirilecek görevlerde daha yeterli olmalıdır.
4. Amaçlara daha çok ilgi duymalı daha çok güdülemelidir.
5. İzleyenlerin gücünü daha iyi değerlendirerek, bu gücü yerli yerinde kullanabilmelidir (Çelik, 2003).

Liderin özellikleri Ohio State ve Michigan üniversitelerinde liderlikteki teoriler ve yaklaşımlar olarak özellik, davranış ve karar stili başlıkları altında geniş çapta araştırılmıştır (Keçecioğlu, 2003).

2. 1. 5. Eğitimde Liderlik ve Eğitim Yönetim Süreçleri

2. 1. 5. 1. Eğitimde Liderlik

Etkili ve mükemmel okullar olarak nitelendirilen okullarda yapılan araştırmalarda liderliğin, okulun etkinliğinde önemli bir faktör olduğu görülmüş, söz konusu okulların yöneticilerinin liderlik özelliklerini belirlemek için birçok araştırma yapılmıştır (Şişman, 2002). De Bevois (1984)'e göre öğretimsel lider olarak okul müdürü, öğretmenler arasındaki grup ilişkilerini güçlendiren, eğitim ve okul amaçlarını geliştiren, öğrenme için ihtiyaç duyulan kaynakları sağlayan ve öğretmenleri denetleyip değerlendiren kişidir (Çelik, 2003).

Günümüzde geleneksel liderlik teorilerinin yetersiz kalması yeni teori ve liderlik türlerinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu liderlik türleri; öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, vizyoner liderlik, etik liderlik ve araştırmacıların son dönemlerde üzerinde yoğun şekilde çalıştıkları dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri şeklinde sıralanmaktadır (Buluç, 2009).

2. 1. 5. 1. 1. Öğretimsel Liderlik

Öğrenci başarısını merkeze alan, okulun misyonunu tanımlama, eğitim programı veya öğretimi yönetme, olumlu bir okul iklimi gerçekleştirme gibi işlevler ve bunlarla ilgili görevleri kapsayan liderlik tipidir (Gümüşeli, 1996).

Öğretimsel liderlik, iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için iyi öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak okulun çalışma ortamının tatmin edici ve üretken bir hale getirilmesi amacıyla yapılan eylemleri ifade etmektedir ve ayrıca okul yöneticisinin iyi bir yönetici olmakla birlikte mutlaka öğretimsel lider de olması gereklidir (Çelik, 1998).

Hallinger öğretim liderliği ile davranışları araştırmış ve bu davranışları okul misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme ve olumlu öğrenme iklimi geliştirme olarak 3 çeşitte ele almıştır. Bu üç boyutta ele alınan toplam on bir öğretim liderliği davranışı vardır, bunlar: (Özden, 1999).

1. Okulun amaçlarını geliştirme,
2. Amaçları açıklama,
3. Öğretimi denetleme ve değerlendirme,
4. Eğitim programlarını eş güdümlenme,
5. Öğrenci ilerlemesini izleme,
6. Öğretim zamanını koruma,
7. Varlığını hissettirme,
8. Öğretmenleri çalıştırmaya özendirme,
9. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak,
10. Akademik standartları geliştirme ve uygulama,
11. Öğrencileri öğrenmeye özendirme.

2. 1. 5. 1. 2. Kültürel Liderlik

1980'li yıllarda örgütsel kültür ile ilgili araştırmalarla ortaya çıkan liderlik yaklaşımıdır ve kültürel liderlik örgütün güçlü ve aynı zamanda esnek bir kültürel yapısının biçimlendirilmesi ve geliştirilmesi için uğraş vermektedir (Erdoğan, 2004). Kültürel liderliğin, var olan kültürü koruma ve sürdürme, yeni bir kültür oluşturma olarak bütün boyutlarda incelendiği söylenebilir (Erçetin, 2000). Öğrenci ve öğretmen boyutunda kültürel liderlik ise bu kişilere daha uygun bir okul kültüründe çalışmalarına olanak sağlayan liderlik türüdür. Okul kültürüne yeni değerlerin ve sembollerin katılması, geleneklerin değiştirilmesi kültürel liderlik davranışlarını gerektirmektedir (Çelik, 2003).

Kültürel lider okulunun değer ve normlarını içselleştirir ve bu arada çalışanların da bunlara uymasını için çaba harcar. Örgüt kültürünü korumaya çalışan lider, kültür oluşturma

mekanizmasını yerleştirir ve kültür oluşturma mekanizmaları iki grupta toplanmaktadır. Birincisi kültür oluşturuvcu mekanizmalar diğeri ise açıklayıcı ve güçlendirici mekanizmalardır (Erdoğan, 2004).

Sergioovanni ve Starratt'e göre kültürel lider kültürel değerlerin bekçiliğini yapar, önemli kültürel anlamları açıklar ve kilit değerleri okul ortamında canlı tutar. Kültürel liderlik okulun misyonunu yerine getirebilmesi için okul yöneticisinin kullandığı bir liderlik biçimidir (Çelik, 2003). Güçlü bir okul kültürünün ortaya çıkması üyelerin ortak norm ve inançlar etrafında birleşmesi ile mümkündür. Okul kültürü tarafından benimsenen normlar, değerler ve inançların bu üyeler tarafından onay görmesi oranında okul kültürünün gücü artar. Okul üyelerinin bireysel kültürleri ve okul kültürü arasında bir uyum sağlanamazsa bu durumda zayıf kültür ortaya çıkar ve güçlü bir okul kültürü elde edilmek isteniyorsa en önemli özellik olan homojenliğin görülmesi gerekmektedir (Unutkan, 1994).

2. 1. 5. 1. 3. Etik (Moral) Liderlik

Belirli etik değerlere ve ilkelere ön planda sahip olmaya dayalı olan liderlik yaklaşımıdır ve etiksel liderliğin gösterebilmesi için ortamın uygun olması ve lideri izleyenlerin de aynı değerleri ve ilkeleri izlemesi gerekmektedir (Erdoğan, 2000). Küreselleşme süreciyle birlikte etik değerler ve kurallarda önemli bir değişim yaşanmaktadır ve örgütlerin etik sorunlarının artmasına paralel olarak, güçlü etik liderlere duyulan ihtiyaç da artmaktadır. Etik değerlerin aşınmasıyla yerine konulacak yeni etik değerlerin içselleştirilmesi, gelecekteki liderlik çalışmalarına yön verecektir (Çelik, 2003).

2. 1. 5. 1. 4. Öğrenen Liderlik

Geleceğin etkili örgüt modeli olarak öğrenen örgüt modelinin görülmesi, öğrenen liderlerin önemini artırmaktadır ve geleceğin liderlerinden zeki ve olağanüstü birtakım özelliklere sahip olmalarından çok, öğrenmeyi becerebilme davranışı beklenmektedir (Çelik, 2003). Öğrenen örgütlerdeki liderlerin önemli rollerinden biri, öğretmenlik rolüdür ve öğretmen olarak lider, insanların vizyonlarını nasıl oluşturacaklarını öğretme peşinde değildir. Öğrenen lider, herkes için öğrenmeye destek olmasıyla öğretmendir (Senge, 1996). Ancak öğrenen örgütlerdeki öğretmenlik rolü, okullardaki geleneksel öğretmenlik rolünden oldukça farklıdır. Geleneksel öğretmenlik rolü, öğretim üzerinde yoğunlaşırken, öğrenen örgütlerindeki öğretmenlik rolü hızlı öğrenme ve öğrendiğini öğretme üzerinde yoğunlaşmaktadır (Özden, 1999). Öğrenen lider yaklaşımının eğitimsel liderlik açısından temel sonuçları şunlar olabilir: (Çelik, 2003)

1. Öğrenen lider, okul yöneticisini öğrenme odaklı davranmaya zorlamaktadır ve öğrenen lider sürekli olarak kendini geliştirmek zorunda olduğunun bilincindedir.
2. Eğitim liderinin etkinliği kendisini ve izleyenleri yetiştirmesine ve öğrenen okulu kurmasına bağlıdır ve eğitim lideri, öğrenmeye liderlik eden kişidir.
3. Öğrenen lider yaklaşımı, çok güçlü bir gurup çalışmasını gerektirmektedir. Çünkü öğrenen örgüt, bireysel öğrenmenin grup davranışına dönüştürülmesi ile gerçekleşir.
4. Öğrenen lider yaklaşımı, liderin eğitimine önem vermektedir ve bu lider yaklaşımı liderlik eğitiminde kullanılabilir.
5. Öğrenen lider, küreselleşme sürecine uyum sağlamaya çalışır. Öğrenmenin küreselleşmesi, bir alanda en iyi olan örgütle kendini kıyaslama ve sürekli kaliteyi geliştirme gibi faktörler, uluslararası düzeyde öğrenen bir liderin varlığını ortaya çıkarmaktadır.
6. Öğrenen lider, örgütsel kültürü ve paylaşılan vizyonu, öğrenme yönelimli olarak geliştirmektedir. Örgütsel öğrenmenin gerçekleştirilmesi, uygun bir öğrenme kültürüne bağlıdır.
7. Öğrenme liderliği yaklaşımı, eğitim yönetiminin merkeziyetçi yapısını kırmaktır ve öğrenen okul, kendi kendine yetebilen okuldur.
8. Öğrenen lider yaklaşımının okul liderliğine getirdiği önemli bir katkı da öğrenci başarısını artırmaktır ve öğrenme liderinin esas hedefi, öğrenci başarısının artırılmasıdır.

2. 1. 5. 1. 5. Dönüşümcü Liderlik

Liderlik özelliklerine yönelik olarak geliştirilen teorilerin önemini kaybetmeye başlamasıyla birlikte, 1980'li yıllarda yeni liderlik teorileri geliştirilmiş ve geliştirilen yeni teoriler, liderlik özellikleriyle liderin dönüşümcü liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi araştırma konusunda yoğunlaşmıştır (Özden, 1999). Dönüşümcü liderlik, örgütte ani ve etkili değişimi gerçekleştirmeye yöneliktir (Çelik, 2003). Yukl'e göre transformasyonel liderlik süreci için öngördüğü bazı temel ilkeleri, davranışsal olarak şöyle tanımlamıştır (Erçetin, 2000).

1. Açık ve cazip bir vizyon geliştirme.
2. Vizyonu gerçekleştirmek için strateji geliştirme.
3. Vizyonu iletme ve yayma
4. Vizyonun gerçekleşeceğine ilişkin güvenini ve iyimserliği gösterme.
5. Vizyonun gerçekleşmesinde izleyenlere duyduğu güveni açıklama.

6. İlk ve küçük başarıları güveni pekiştirmek için kullanma.
7. Başarıları kutlama.
8. Anahtar değerleri vurgulamak için sembolik dramatik eylemleri kullanma.
9. Rol modeli oluşturarak örnek olma.
10. Kültürel formları değiştirme; eskileri ayıklama.
11. Değişimi kolaylaştırmak için törenleri ve seremonileri kullanma.

Eğitimde dönüştürücü liderlik yaklaşımının gelişimi iki değişme dönemi halinde ele alınmıştır. Birinci değişim dönemi, öğretimsel liderliğin gelişimine çok fazla katkı sağlamıştır. Bu değişim döneminde okul geliştirme çabalarına hız verilmiş ve değişimin odak noktası teknoloji olmuştur. İkinci değişim dönemi ise birinci değişim dönemine göre daha köklü olmuştur. Bu dönemde okulu yeniden yapılandırma çalışmaları görülmüştür (Özden, 1999). Buradan hareketle eğitim alanında yapılan çalışmalarla, eğitimde dönüştürücü okul liderinin, okulun geleceğe yönelik vizyonunu belirlediği ve bu vizyonun paylaşılan vizyona dönüşmesini sağladığı söylenebilir (Çelik, 2003).

2. 1. 5. 1. 6. Vizyoner Liderlik

Geleceğin liderlerinin temel görevi, insanları heyecanlandırarak, kapasitelerini tümüyle ortaya koymalarını sağlayacak ortak bir vizyon oluşturmak ve onu canlı tutmaktır. Vizyon, örgütün geleceğe yönelik resmini çizmedir ve bu resmin çizimine astlarını katan ve onlara geleceğe yönelik bir ufuk kazandıran liderler, geleceğin dünyasına yön verecektir (Çelik, 2003). Erçetin (2000)'e göre bir örgüt açısından vizyon geleceği düşlemek ve tasarlamaktır ve vizyon sahibi liderler toplumlarının örgütlerinin geleceğini düşleyen ve tasarlayan kişilerdir.

Hızlı faaliyet durumunda iyi giderken aniden yorgunluk belirtileri göstermek doğaldır ve ileri görüşlülük, insanların motivasyonel pillerini tekrar şarj etmelerini sağlar. Düzenli olarak insanlara yaptıkları işin değerini ve gurubun birlikte neyi elde etmeye çalıştığını hatırlatmak, heves ve bağlılığın devamını sağlar (Campbell ve Samiec, 2006).

Vizyoner ve yeni bakış açısına sahip bir yönetici, diğer yöneticilerden farklı olarak değişik gelişmeleri ve olayları okuyabilme yeteneğine sahip olmalı ve bunu yansıtılabilmelidir. Vizyoner lider, vizyonu örgütün bütün kademelerine başarıyla iletebilir ve aynı zamanda kurumsallaştırabilir ve burada lider, sadece güce sahip değildir, izleyenleri kendini düşünceleriyle etkileyebilir (Durukan, 2006).

Vizyoner lider, değişime uyum sağlamanın arayışı içinde olmalıdır. Eğitim sisteminde öğretim yöntemlerinde ve eğitim teknolojilerinde ortaya çıkan hızlı değişimler,

okul yöneticisinin vizyoner bir lider olarak stratejik kararlar vermesini gerektirmektedir. Vizyoner liderliğin eğitimsel liderlik açısından temel taşları şunlardır (Çelik, 2003).

1. Vizyoner liderlik, eğitimsel liderin davranış boyutuna gelecek yönelimli olma boyutunu etkilemiştir. Okul yöneticisi, okulu geleceğe taşıyacak bir vizyon üretmek zorundadır.
2. Bir kuruma göre eğitimsel liderin etkinliği, okul ortamında paylaşılan bir vizyon oluşturmasına bağlıdır.
3. Vizyoner liderlik mevcut eğilimleri çok iyi analiz etmeyi gerektirmektedir.
4. Vizyoner liderlik, düşünceye ve duyguya dayalı bireysel vizyonun paylaşılan vizyona dönüştürülmesini gerektirmektedir.
5. Vizyoner liderlik, transformasyonel ve kültürel liderlik ile yakından ilgilidir. Vizyoner liderlik transformasyonel liderlik gibi değişime uyum sağlamayı ve aynı zamanda değişimi gerçekleştirmeyi amaçlar.

2. 1. 5. 2. Eğitim Yönetimi Süreçleri

Eğitim sisteminde eğitim yöneticiliği ile okul yöneticiliği ayrı ayrı birer meslek alanıdır ve eğitim yöneticiliğinin yeterlilik alanları okul yönetiminden farklıdır. Eğitim yönetimi ile okul yönetimi ayrımını örgütsel yapı içerisinde belirlemek gerekirse, okullar dışında kalan Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra örgütlerini eğitim yönetimi, bu kurumlarda çalışan yöneticileri eğitim yöneticisi olarak tanımlamak olasıdır (Taymaz, 2003). Bir uzmanlık alanı olan eğitim yönetimi, amaç ve işlev açısından iş ve kamu yönetiminden ayrılır, farklılıklar gösterir. Eğitim yönetimini diğer kurumların yönetiminden farklı kılan eğitimin kendi özgünlüğüdür. Eğitim yönetimini özgün yapan ise toplumsal bir kurum olan eğitimin özgünlüğüdür (Aydın, 2005).

Eğitim yönetimin amaçlarını, bu amaçlara el verecek örgütsel yapıyı ve yönetimin amaçlarını gerçekleştirmek için sürdürmesi gereken işlevleri belirledikten sonra sıra eğitim örgütünü işleten sürece gelmiştir (Başaran, 1988). Burada seçilen görüş; yönetim sürecini karar, planlama, örgütleme, iletişim, etki, koordinasyon ve değerlendirme olarak sıralayan görüş olacaktır (Bursalıoğlu, 2008).

2. 1. 5. 2. 1. Karar Sorun Çözme

Bir sorunun çözümüne ilişkin olası yollardan en uygun olanın seçilmesi olarak tanımlanan karar verme süreci (Aydın, 2005), örgütte değişiklik yapmak, bir çatışmayı önlemek veya çözmek, örgüt üyelerini etkilemek amacıyla kullanılır ve ayrıca karar verme yönetimin kalbi ve diğer süreçlerin eksenidir (Bursalıoğlu, 2008).

Karar süreci aşağıdaki ifadelerle de tanımlanmıştır (Taymaz, 2003):

1. Karar eylemi etkileyen her türlü yargıdır.
2. Karar verme, insanın sonuca ulaşmak için alternatifler arasından seçim yapmasıdır.
3. Karar verme, bir sorunu çözmek için uygulanacak yaptırım saptama sürecidir.
4. Yapılan değerlendirmeler sonunda hüküm verme sürecidir.
5. Olay veya sorun ile ilgili bilgileri yorumlayarak ve kıyaslama yaparak bir yargıya varma sürecidir.

Gregg' e göre, personelin karar vermeye katılımı karar vermenin paylaşılması anlamına gelmektedir (Aydın, 2005).

Vroom' a göre ise dört farklı karar verme modeli bulunmaktadır (Erdoğan, 2006).

1. Kişisel
2. Danışmacı
3. Gurup
4. Yetki

Kişisel karar verme modelinde yönetici, çoğunlukla mevcut bilgilere veya kolayca sağladığı bilgilere dayalı olarak kararı kendisi verir. Danışmacı modelde ise yönetici, son karar verme yetkisini yine kendisine saklamakla birlikte karar verme sürecini astları ile paylaşır ve onlara danışır. Gurup ile karar verme modelinde sorunu gurup ile tartışan yönetici, yine gurup ile birlikte çözüme ilişkin karara varmaya çalışır. Yetki devrinde yönetici, karar verme yetki ve sorumluluğunu bir astına veya guruba verir ve kararı onlardan bekler (Erdoğan, 2006). Karar verme sürecindeki değerlendirme ise, planlı yapılan çalışmalar sonunda amaçlara ulaşma derecesi hakkında yargıya varma sürecidir. Karar değerlendirmesi üç aşamada yapılır:

Karar öncesi: Amaç, ihtiyaç sorunun tanımlanması,

Karar aşamasında: En uygun alternatifin seçilmesi

Karar sonrası: Karar uygulanması sonunda amacın gerçekleşmesi, ihtiyacın karşılanması, sorunun çözülmesi.

Değerlendirme yapılırken aşağıdaki ilkeler esas alınır:

- Açıklık
- Tutarlılık
- Bütünlülük
- Süreklilik

Karar için seçenekleri, dolayısıyla verilen kararları değerlendirmede aşağıdaki üç ölçüt kullanılır:

Amaçlılık, amaca uygunluk,

Rasyonellik- akıcılık,
Kabul değer (Taymaz, 2003).

2. 1. 5. 2. 2. Planlama

Önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak için yapılması gerekenlerin saptanması ve gerçekleştirilecek yolların belirlenip seçilmesi planlamadır. Planlama, örgütün amaçlarına ulaşmak için gerekecek insan gücünü ve teknoloji kaynaklarını sağlama ve bunların kullanım biçimlerini karşılaştırma eylemidir (Gürsel, 1997).

Yönetimde “planlama”, örgütün amacının gerçekleştirilmesi için yapılması gereken işleri ve bütün kaynakları sıraya koyma ve uygulanacak yöntemleri, genel çizgileri ile belirleme işlemidir (Aydın, 1994). Planlama, hedef saptama ve hedefi tanıma, uygulama seçeneklerini karşılaştırma, planı yazma ve değerlendirme basamaklarını içermektedir ve bu yönüyle planlama sorun çözme ve karar verme süreçleriyle özdeşlik göstermektedir (Başaran, 1988). Planlanmanın etkisi ilkelerin izlenmesine bağlıdır ve bu ilkeler şöyle özetlenebilir (Bursalıoğlu, 2008);

1. Her plan ve sonuçları, örgüt amaçlarının gerçekleşmesine olumlu katkıda bulunmaktadır.
2. Planlama yönetim süreçlerinin kaçınılmaz bir basamağıdır. Plan ile kontrol birbirinden ayrılmaz, çünkü plansız eylem kontrol edilemez.
3. Planlama eylemi yöneticiyi doyuran ve moralini yükselten etkenlerden biridir.
4. Planlama her yöneticinin görevidir, bu görevi olmayan kimsenin yöneticiliği tartışmaya açıktır.
5. Planlama girilen yükümlerinin gerçekleşmesini kestirebilecek kadar uzun bir zaman sürecini kapsamalıdır.
6. Planlar kontrol edilemeyen çevre değişkenlerine uydurulabilecek kadar esnek olmalıdır. Bu esnekliğin derecesi, yüklenmenin oylumu ile düz orantılıdır.

Bu bağlamda planlama sonucunda denetlemede kolaylaşır ve kimin hangi işi nasıl yapacağı net olduğundan işin yapılıp yapılmadığını denetlemek de rahat olacaktır (Erdoğan, 2000).

Planlanmanın genel özellikleri şu şekildedir (Erdoğan, 2000);

1. Planlama her şeyden önce geleceğe yönelik çalışmalıdır.
2. Planlama belli bir dönemi kapsar.
3. Planlama daha çok eylem üzerinde duran bir uygulamadır.
4. Planlama birbirine bağlı bir dizi kararları birlikte getirir.
5. Planlama işi ile görevlendirilmiş belirli organlar bulunmalıdır.

6. Planlama araştırmaya dayanmalıdır.
7. Planlama sürekli olmalıdır.

2. 1. 5. 2. 3. Örgütleme

Örgütleme, ortak bir çabayı gerektiren bir amacın gerçekleştirilebilmesi için gerekli yapının oluşturulması eylemleri örgütleme olarak adlandırılır (Aydın, 2005). Bir rgt yapısını kurabilmek için, örgütteki basamakların, bunların yetki ve sorumluluk derecelerinin ve bunlar arasındaki ilişkileri belirtilmesi gerekir ve yapıyı kurmak, her basamaktaki yetki ve sorumlulukların saptanması ile buna göre personelin atanması ve aralarındaki ilişkilerin belirtilmesi olarak düşünülebilir (Bursalıoğlu, 2008). rgtlemenin zellikleri örgüt, amaç, insan, görev, konum, iletişim, insanlar arası ilişkilerden oluşur. Örgütte alışan insanların ortak etkinliğine katkıda bulunmaları yetenek ve enerjilerini etkili ve uyumlu olarak kullanmaları beklenir (Aydın, 1986'dan aktaran Taymaz, 2003).

Dört tip örgütleme biçiminden söz edilmektedir: (Erdoğan, 2000)

Dikey rgtleme: Yukarıdan aşağıya doğru yapılan rgtlemedir. Bu tür rgtlemelerde yetki tepede toplanır ve karar çabuk verilir. Sorumlulukları saptama ve disiplini sağlama kolaydır. Bu tür rgtlemelerin başarısı için yöneticinin çok yönlü olması gerekmektedir. Otoriter bir yöntemin oluşmasına açıktır.

Yatay rgtleme: Bu rgtleme türünde önemli olan görevin etkili bir biçimde yerine getirilmesidir. Bu rgtleme modeli, bir yöneticinin bir başka yöneticiye bağlı olarak çalışan personele de yardım edebilmesine açıktır. Bu rgtlemede yetkiler ve yetkilerin kullanılmasından doğan sorumluluklar paylaşılır. Ancak yatay örgütlemenin gerçekleştiği kurumlarda denetimin sağlanması zordur.

Dikey ve kurmay örgütleme: Örgüt yapısında yürütme ve danışma organları vardır. Yürütme organı örgütün, amacının gerçekleşmesinde sorumlu olan görevlileri kapsar.

Komite tipi rgtleme: Karar verme ve yürütme yetkilerinin bir guruba verildiği örgütleme türüdür. Örgütün amaçlarının gerçekleşmesinden yetkili ve sorumlu kişiler vardır.

Örgüt adı verilen yapıyı oluşturan ve örgütleme olarak adlandırılan süreç şu aşamalardan oluşur (Aydın, 1994):

1. Örgütün amacının saptanması,
2. Amatan türetilen hedeflerin, politikaların ve planların formüle edilmesi,
3. Formüle edilen politikaların ve planların uygulamaya konulması için zorunlu olarak etkilerin belirlenmesi,
4. Bu etkinliklerin ayrıntılandırılması ve sınıflandırılması,

5. Bu etkinliklerin eldeki insan ve maddi kaynaklarına göre etkili olarak yürütülebilecek biçimde gruplandırılması,
6. Her etkin gruba, etkinliğin gerektirdiği yetkinin verilmesi,
7. Otorite ilişkileri ve iletişim sistemi ile bu gurupların yatay ve dikey olarak birbirine bağlanması.

2. 1. 5. 2. 4. İletişim

Closkey (1959)'e göre iletişim, Latince bölüşmek anlamına gelen (communis) kelimesinden çıkarılmış bir terimdir. Bu kaynaktan bakıldığında iletişim; bilgi, fikir davranış gibi kapsamın bireyler yahut gruplar arasında bölüşülmesini sağlamak için yapılan çabalar olarak tanımlanabilir (Bursalıoğlu, 2008). İletişim süreci, insan davranışını değiştirmek, kişiler ve gruplar arası ilişkileri geliştirmek, görevleri gerçekleştirmek, örgütte bir haberleşme ağı kurmak ve etkili bir koordinasyon sağlamak amacıyla kullanılır (Taymaz, 2003). İletişim eyleminde amaç ve alıcı birbirinden ayrılmaz. Her iletişim eyleminin belli kişi ya da kişilerden, belli bir tepkiyi alma ya da kişilerde belli tepkiyi oluşturma amacı olduğuna göre, alınan tepkilerin gerçekten iletinin gönderilmek istendiği kişi ya da kişilerden gelmiş olması gerekir ki, kaynak için bir anlam taşıyın (Aydın, 2005).

Eğitim yöneticisi yönettiği kurumun amaç ve özelliklerinden dolayı iletişim sürecinde de formal olmaktan çok informal durumlardan yararlanır. Eğitim yöneticisinin izleyeceği iletişim stratejisi ve ilkeleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Binbaşıoğlu, 1988):

1. Girişimi başkalarından önce ele almak
2. İletişime yapıcı görüşlerle başlamak
3. Çevresindekilere katılma ve iş birliğini sağlamak
4. Çevredeki liderleri de çalışmalara katmak
5. Katılanları güdülemek
6. Başarılı işleri ortaya koymak
7. Gereksene ile doyum arasında denge kurmak
8. Söylentilere gerçeklerle engel olmak
9. İletişim engellerini bilmek ve değerlendirmek
10. Başkalarının fikirlerine saygı göstermek
11. Önemli haberleri yinelemek
12. Her iletişim aracından yararlanmak
13. Destek ve karşı güçleri tanımak
14. İletişimi aralıksız sürdürmek

Buradan hareketle bir örgütte iletişim ne denli etkili kılınırsa, örgütün etkililiğinin de o denli arttırabildiği ve özellikle insan ilişkilerinde iletişimin çok önemli bir araç olduğu söylenebilir (Başaran, 1988).

2. 1. 5. 2. 5. Etkileme

Etkinin öneminin davranış bilimlerinin yönetim bilimlerine girmesi ile daha da fazla arttığı görülmüştür. Etkinin hedefi karar sürecidir ve bu bakımdan örgütün anatomisinden çok fizyolojisi ile ilgilidir (Bursalıoğlu, 1982). Örgüt üyelerinin davranışlarını yönlendirmede veya eş güdüleme de başarılı bir yönetici çeşitli etkileme yollarını kullanır (Erdoğan, 2004).

Yönetimsel liderliğin ölçütü, örgüt üyelerini örgütün amacının gerçekleştirilmesinde düzenli ortak çabaya katkıda bulunabilecek biçimde etkileme derecesidir ve bu konuda, şu noktalara dikkat edilmelidir (Aydın, 2005):

1. Örgüt üyeleri açısından çekici örgüt amaçlarının saptanması,
2. İlgili personelin tümünün kişiliklerinin ve liderlik becerilerinin vurgulanması,
3. Örgütle olan ilişkilerde doyumla sonuçlanan bireysel deneyimlerinin sağlanması,
4. Herkese kullanabilecek, gerekli enformasyonun sağlanması,
5. Örgüte bağlılığın geliştirilmesi,
6. Yararlı öneri ve öğütlerin verilmesi,
7. Bireylerin gelişiminin sağlanması
8. Yöneticiye ve diğer statü liderlerine verilmiş yetkilerin kullanılması.

Buradan hareketle okul yöneticisi değişik etki yollarını deneyip beklediği sonucu alamazsa, son çare olarak yetkiye başvurmalıdır ve okul içindeki öğelerden beklediği davranışları onları özendirici durumlar yaratmakla sağlayabilir (Bursalıoğlu, 2008).

2. 1. 5. 2. 6. Koordinasyon

Gregg'e göre koordinasyon, örgütteki madde ve insan kaynaklarının birleştirilmesi, bilgi ve becerilerin uzlaştırılması ve bu yollarla örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için yapılan eylemleri kapsar (Bursalıoğlu, 2008).

Taymaz' a göre ise koordinasyon aşağıdaki gibi birçok şekilde tanımlanmıştır.

1. Örgütteki birimlerin ve çalışanların görev, yetki ve sorumlulukları ile yaptıkları çalışmalardan haberdar olmalarının sağlanmasıdır.
2. Yapılacak çalışmalar hakkında ilgililerin birbirinden haberdar kılınmasıdır.
3. Örgütteki insan ve madde kaynaklarının birleştirilmesi ve uzlaştırılmasıdır.

4. Değişik birim ve personel grupları çalışmalarının bir bütünlük içinde yürütülmesidir.

Eğitimde koordinasyonda merkezden veya yerinden yönetim oranının uzlaşma üzerinden kurulmasının, sebebi ise uzmanlık hizmetlerinin her yere götürülmeyecek kadar pahalı ve personelin az olmasıdır (Erdoğan, 2004).

Bir eğitim örgütünde, koordinasyonun başarılı bir şekilde sağlanabilmesi için bazı şartlar vardır. Bunları belirtmek gerekirse:

1. Görevsel bir yönetim yapısı,
2. Görevleri ve ilişkileri açıkça belirten bir örgüt şeması,
3. Yazılı politika ve tüzükler,
4. Etkili bir iletişim sistemi,
5. Koordinasyon birimi ve uzman personel,
6. Yazılı plan ve programlar,
7. Yetkinin kendi kavram ve ilkeleri içinde kullanılması,
8. Düzenli raporlar ve kayıtlar,
9. Problemlerin gerektirdiği uzmanlık komiteleri,
10. Moral eğitimi (Bursalıoğlu, 2008).

2. 1. 5. 2. 7. Denetleme ve Değerlendirme

Değerlendirme, gerçekleştirilmek istenen amacın etkili bir biçimde gerçekleşmesini sağlamak için yapılan yönetsel bir sorumluluk olarak tanımlanabilir. Değerlendirme sürecinde örgütün bir bütün olarak ve ayrı ayrı her parçasının etkiliği saptanabilmektedir (Bozkurt ve Daşcan, 2002). Aydın'a göre ise denetim, örgütsel eylemleri kabul edilen amaçlar doğrultusunda, örgütün saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması sürecidir (Aydın, 1993). Denetlemenin ve sonunda değerlendirilmenin başarıya ulaşması, bunların amaçlı, planlı ve ilkelere uygun olarak yapılmasına bağlıdır. Denetleme ve değerlendirmenin yapılabilmesi için sırasıyla şu aşamalar izlenmelidir (Taymaz, 2003):

1. Denetleme amaçlarının saptanması,
2. Denetlemenin planlanması,
3. Gözlenecek hususların belirlenmesi,
4. Ölçütlerin saptanması,
5. Gözlem-Kontrol formlarının hazırlanması,
6. Kontrol araçlarının hazırlanması,
7. Gözlem-Kontrol yapılması,

8. Sonuçların kaydedilmesi
9. İstatistik işlemlerinin yapılması
10. Sonuçların kıyaslanması,
11. Bulguların yorumlanması,
12. Sonuçların ortaya konulması.

Buradan hareketle yönetim sürecinin diğer öğelerinde olduğu gibi, değerlendirmenin amaçları, eğitimin hedeflerinin gerçekleştirilmesi kadar, personelin sürekli gelişmesini kapsar. Başarılı olmak isteyen yöneticiler değerlendirme sürecinin önemini bilmek ve etkili liderlik yapabilmek için gerekli bilgi ve beceriyi kazanma durumunda olmalıdırlar (Aydın, 2005).

2. 1. 6. Okul Yöneticiliği ve İyi Bir Okul Yöneticisinin Özellikleri

Eğitim yönetimi, kamu yönetiminin özel bir alanı olarak düşünülebilir. Gerçekte eğitim faaliyetleri, özel sektöre bırakılsa bile, devletin denetim gözetimi ve denetim ile sınırlandırıldığı için bir kamu görevidir. Eğitim yönetimi ve onun daha sınırlı bir alanda uygulaması olan okul yönetiminin temel amacı, ilgili olduğu eğitim örgütünü, eğitim politikaları ve örgütün amaçları doğrultusunda yaşatmak, etkili bir biçimde işler durumda tutmaktır (Kaya, 2009).

“Okul yöneticisi” yerine okul müdürü ifadesi daha yaygın olarak kullanılmaktadır. İyi bir okul müdürü okulun amaçlarına ulaşması için gerekli olan maddi kaynakları ve insan kaynaklarını en verimli kullanan kişidir. Daha farklı ifade etmek gerekirse okul müdürü, okulun insan kaynakları ile maddi kaynaklarının sağlanması ve bu kaynakların yerli yerinde kullanılması için tüm eğitimsel etkinliklerin planlanması, denetlenmesi, uygulanması okulda olumlu etkileşim-iletişim ve iş birliği ortamının yaratılması ve okul ortamında karşılaşılan sorunun çözülmesi gibi görevleri yerine getirir (Yılmaz, 2004).

Kayıkçı (2001)'ya göre eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşması için var olan insan ve maddi kaynakların en etkili ve verimli bir şekilde kullanılması bu kurumlarda görevli yöneticilerin bir işlevi olarak kabul edilebilir. Yetişmiş insan gücünün ve kullanılabilir maddi kaynakların kıt olduğu ülkelerde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Bu nedenle eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve yöneticiliğin profesyonel bir meslek olarak görülmesi gerekmektedir (Kayıkçı, 2001). İyi bir yönetici olmanın bazı koşulları da aşağıdaki amaçları gerçekleştirebilmesidir (Şişman, 2002).

1. Okulun vizyon ve misyonunun açıkça belirlenmesi,
2. Okulun amaçlarının açıkça belirlenmesi ve çevre ilişkisi,
3. Okul kadrosunun ödüllendirilmesi ve geliştirilmesi.

2. 1. 6. 1. Okulun Vizyon ve Misyon Yönetimi

Vizyon, liderlikle ilgili yıllardır süre gelen güncel tartışmalarda en başta gelmektedir (Erçetin, 1998). Bir okul için vizyon, uzun dönemli bir strateji olup okulun gelecekte ulaşmayı hedeflediği yer ve durumun ham hayal ürünü olmayan inandırıcı bir resmidir. Misyon ise yine okul açısından ele alınacak olursa, okul yönetiminin gerçekleştirmek durumunda olduğu temel görevidir. Misyon ve Vizyon kavramı birbirleriyle iç içedirler. Liderin beraberinde çalıştığı insanları etkileyebilmesi ve onları yönlendirebilmesi için bazı amaçlar belirlemesi ve yön tayin etmesi gerekmektedir. Öğretim lideri olan okul müdürünün de her şeyden önce okulun gerçekleştirmesi gereken konularla ilgili strateji belirlemesi ve okulun misyon ve vizyonunu tanımlayıp bu tanımın bütün üyeler ile paylaşımını sağlaması gerekmektedir (Şişman, 2002).

2. 1. 6. 2. Okulun Amaçlarının Açıkça Belirlenmesi ve Çevre İlişkisi

Okullar belirli amaçları olması gereken topluluklardır ve ilk amaçlarından birisi de öğrenme amacının belirlenmesidir. Okul yöneticilerinin öncelikli olarak öğretmenliği bilmesi ve yapması gerektiği öne sürülmektedir (Erdoğan, 2006). Okulun amaçlarına ulaşılabilmesindeki süreçte öğretmenin, anne babaların ve belirli toplumsal grupların önemli etkileri vardır. Bu süreçler öğretmenlerin, ailelerin ve toplumdaki belli grupların katılımı ile gerçekleşmektedir (Gümüşeli, 1996). Okul müdürünün, okulun amaçlarını belirlerken demokratik katılıma önem vermesi, toplantılarda bu amaçlar doğrultusunda gündem yapması önemli bir noktadır (Erdoğan, 2006).

Okul dışı çevrenin öğrenciler üzerinde önemli etkileri olması nedeni ile söz konusu olan çevrenin okul ile olumlu ilişkiler geliştirmesi, çevrenin okula destek ve katılımının sağlanması, etkili okul konusunda, yapılan bir çok araştırmada öğrenciler üzerinde olumlu sonuçlar ortaya koyduğu saptanmıştır (Şişman, 2002). Okul yöneticileri, okulun amaçlarını anlamasına katkıda bulunmak amacıyla etkili bir halkla ilişkiler sistemi kurarak, okul-çevre işbirliğini daima yansıtarak ve çeşitli iletişim teknikleri kullanarak bu sistemin etkin olmasını sağlayabilir (Balcı, 1993).

2. 1. 6. 3. Okulun Kadrosunun Ödüllendirilmesi ve Geliştirilmesi

Çalışan bireylerin motivasyonlarını üst seviyede tutmak için okul yöneticisinin, çalışanların çabaları ile orantılı ödüllendirerek ve yaptıklarını onaylayan bir çalışma ortamı yaratmalıdır (Gümüşeli, 1996). Ödüllendirme aşamasında sadece ekonomik yararlar güdülemeye etkili olmamalıdır. Yapılan bir araştırmada parasal ödüllerin yalnız başına

verimliliği arttırmadığı görülmüştür (Başaran, 1992). Övme, takdir etme, başarının ortak bir ruh birliği ile paylaşılması gibi davranışların öğretmenlerin motivasyonlarını yükselteceği görülmüştür (Gümüşeli, 1996).

Mesleğe yeni başlamış öğretmenler ve yöneticiler yetiştirme eksikliklerini gidermeleri, kıdemli olanların eğitim ve öğretim süreçlerindeki yenilikler ve değişimleri öğrenmeleri, bilgilerini tazelemeleri ve geliştirmeleri ve mesleklerinde yükselebilmeleri için hizmet içi eğitime gereksinim duyarlar (Taymaz, 2003). Eğitim yöneticisi yenilikleri izlemeli, öğretmenlerin gelişimleri ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitimler planlamalı ya da öğretmenlerini yönlendirmelidir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için rehberlik yapmalı, öğrenmeyi izlemeli ve yönetici bu seviyede bizzat öğretmenlik görevini üstlenmelidir (Töremen, 2001).

2. 2. Literatür Taramasının Sonuçları

2. 2. 1. Yurt Dışında Yapılan çalışmalar

Bass, (1999)'ın son yirmi yılın dönüşümcü liderlik modelini araştırma ve geliştirme konulu çalışmasına 3620 kişi katılmıştır. Araştırmada veri toplam aracı olarak "Altı Faktörlü Liderlik Betimle Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda dönüşümcü liderliğin etkileşimci liderliğe göre daha üstün olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca bayan liderlerin erkek liderlere göre daha çok dönüşümcü liderlik özelliği sergiledikleri sonucuna varılmıştır.

Bass, Avolio, Jung ve Berson, (2003) yaptıkları çalışmada Amerikan ordusunda piyade birliğinde görev yapan 72 askerin dönüşümcü ve etkileşimci liderliklerinin bireysel performanslarını belirlemeyi amaçlamıştır.. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçları dönüşümcü ve etkileşimci liderlik özelliklerine sahip bireylerin performansları ile doğrudan ilişkili olduğu saptanmıştır.

Hakanen, Bakker ve Schaufeli (2006)'in öğretmenler arası işbirliğinin tükenmişliğe etkisini incelediği çalışmaya 2038 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Maslach Tükenmişlik Ölçeği" ve "Gruplar Arası Etkileşim Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada en çarpıcı sonuç olarak yüksek iş talepleri sonucu yaşanan tükenmişliğin öğretmen sağlığını olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Ejimofofor (2007)'in yaptığı çalışmada öğretmenlerin birlikte çalıştıkları müdürlerin dönüşümcü liderlik özellik algıları ve öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Liderlik Betimleme Ölçeği" ve "İş Doyumu Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmaya Nijerya'nın güneydoğusundaki iki yerel

bölgedeki 518 orta okul öğretmeni ile 48 okul müdürü katılmıştır. Araştırmanın sonunda müdürlerin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumlarını önemli etkide etkilediği sonucuna varılmıştır.

Rowold ve Schlotz (2009) Almanyada resmi bir kurumda çalışan yöneticilerin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stillerinin çalışanların üzerine etkisini belirlemek için yaptığı çalışmaya 244 yönetici katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda dönüşümcü liderlik karakteri olan bireysel düşünmenin iş doyumuna negatif yönde etki ettiği bulunmuştur.

Twigg ve Kong (2010)’un liderlik davranışlarının algılanan destek, idealizm ve kendine olan saygının tükenmişlik üzerine etkisini incelediği çalışmasına farklı iş kollarında çalışan 295 kişi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği” ve “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları sosyal çevrenin ve sosyal kimliğin tükenmişliği düşük seviyede etkilediğini göstermektedir.

Michel, Lyons ve Cho (2011)’nin liderlik modellerinin yöneticilerin davranışlarına etkisini incelemek için yaptığı çalışmaya 80 yönetici katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçları dönüşümcü ve etkileşimci liderlik modellerinin yöneticilerin göstermiş oldukları liderlik stilleri ile doğrudan ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Sadeghi ve Pihie (2012)’in dönüşümcü liderlik ve belirleyici etkilerinin liderler üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmaya 298 öğretim görevlisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ödül olasılıkları, fikirlerini davranışa dökebilme, ilham verici motivasyonlar, müdahale etmeme, zihinsel teşvik ve kişiselleşmiş düşünce bir liderin belirlenmesindeki faktörlerdendir.

Long, Yosof ve Heng (2014)’in şirket yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stillerinin çalışanların iş memnuniyeti üzerine etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmaya 255 yönetici katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada amaç dönüşümcü lider karakteri olan idealize etkisi, bireysel düşünme, ilham verici motivasyon ve zihinsel teşvik özelliklerinden hangisinin lideri iş memnuniyetinde daha fazla etkilediğini bulmaktır. Bu karakteristik özellikten en çok iş tatmini etkileyenin bireysel düşünme olduğu saptanmıştır.

Awan, Mahmood ve Idrees (2014)’in kütüphane yöneticilerinin liderlik stilleri ve kültürel sorumluluklarını incelemek için yaptığı çalışmaya 115 kütüphane yöneticisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre devlet kütüphane yöneticilerinin

liderlik tarzları ile örgüt kültürü arasında herhangi bir ilişki yokken özel kütüphane yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgüt kültürü arasında ilişki bulunmuştur.

2. 2. 2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

İbicioğlu (1999)'nun ilköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik davranışlarını incelediği çalışmaya 111 yönetici 386 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Davranışları Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmada örgüt kültürünün oluşturulması, yönetimi ve değerlendirilmesi, örgütün üst düzey yöneticilerinin liderlik davranışlarıyla yakından ilgili olduğu saptanmıştır. Kültürel liderlik, örgütsel kültürü en iyi şekilde yorumlama, sunma ve örgütün sembolik dünyasında uygun davranışlarda bulunma temeline dayanan bir liderlik yaklaşımı olarak tespit edilmiştir

Çobanoğlu (2003)'nin ilköğretim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını incelediği çalışmaya 34 yönetici ve 337 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Dönüşümcü Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucu yöneticilerin kendilerini dönüşümcü lider olarak algıladıkları, aynı şekilde öğretmenlerinde yöneticilerini dönüşümcü lider olarak algıladıkları yönündedir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin gösterilen dönüşümcü liderlik özelliklerinin okulun işleyişi açısından önemine ilişkin algılanan, bu özelliklerin önemli olduğunu gösterir niteliktedir ve aralarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Yılmaz (2004)'in okul yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışları ile okullardaki güven arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmaya 107 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Liderlik Davranışları Ölçeği" ve "Güven Ölçeği" kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin göstermiş oldukları destekleyici liderlik davranışlarının okul öğretmenlerinin güvenini yüksek, diğer öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin güvenini ise orta düzeyde etkilediği görülmüştür. Okul yöneticilerinin göstermiş olduğu liderlik davranışlarının, öğretmenlerin okuldaki güvene ilişkin görüşlerini, ayrıca yine okul yöneticilerinin göstermiş olduğu destekleyici liderlik davranışlarının da öğretmenlerin müdüre, meslektaşlarına, öğrencilere ve velilere olan güvenini etkilediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin okuldaki güven ortamının gelişmesi için gerekli tedbirleri almaları ve güven ortamının oluşturulmasında bir takım liderlik davranışları göstermeleri gerektiğini belirtmiştir.

Dirican (2007)'in öğretmen ve öğrencilerin liderlik algılamalarını incelediği çalışmaya 145 öğretmen 388 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Liderlik Etkinlik Ölçeği" ve "Levinson Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre okul

türünün liderlik algılaması ile ilişkili olduğu, diğer sosyo-demografik liderlik değişkenlerin algılaması ile ilişkili olmadığını tespit etmiştir. Çalışma sonucunda araştırma yapılan okullarda öğretmen ve öğrencilerin müdürlerini etkileşimci lider olarak algıladıkları sonucuna varmıştır. Bu algılamaların özellikle meslek lisesinde görev yapan öğretmenler ile özel lisede eğitim alan öğrencilerde yoğunlaştığını ve öğretmenlerde öğrencilere oranla daha kuvvetli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca ortaya çıkan sonuçların lise yöneticilerinin liderlik profillerinin belirlenmesi ve yürütülen lider eğitim programlarının etkinliğinin tespit edilmesi bakımından önemli olduğu üzerinde durulmuştur.

Buluç (2009)'un sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek için yaptığı çalışmaya 12 ilköğretim okulunda çalışan toplam 250 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, dönüşümcü liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Laissez-faire liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca, etkileşimci liderliğin boyutu olan koşullu ödül ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009)'nun ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri adlı çalışmasına 31 ilköğretim okulunda görev yapan 719 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerini yerine getirme düzeyini okullarda görevli öğretmenlerin algılarına dayalı olarak saptamak amacıyla 50 soruluk bir ölçek kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin algılarının cinsiyet, yaş, mezun oldukları okul, mesleki kıdem, görev yaptıkları okuldaki kıdem ve görev değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı farklılaşmadığı ayrıca öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin en fazla vizyoner liderlik rollerini, en az da kültürel liderlik rollerinin yerine getirdikleri ortaya çıkmıştır.

Şentürk (2010)'ün ilk öğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul ikliminin karşılaştırılması çalışmasına 723 Öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği" ve "Örgüt İklimini Betimleme Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasında anlamlı ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Liderlik davranışları ölçeğinin alt boyutu yapıyı kurma ile örgüt ikliminin çözülme, engelleme ve uzak durma boyutları arasında negatif yönde, anlamlı ilişki vardır. Yapıyı kurma ile samimiyet, moral, yakından kontrol, işe dönüklük, anlayış gösterme arasında pozitif yönde anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır.

Yılmaz (2010)'ın ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasına 500 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği” ve “Etkili Okul Anketi” kullanılmıştır. Çalışma sonunda öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış düzeylerine ilişkin algıları artıkça etkili okul düzeyine ilişkin algılarının da arttığı sonucuna varmıştır. Ayrıca okulların denetiminde, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının değerlendirme kriterleri içinde yer almasını ve değerlendirmelerde öğretimsel liderliğe ilişkin eğitim ihtiyaçlarının belirlenip okul müdürleri ve akademisyenler tarafından oluşturulan eğitim programları aracılığıyla öğretimsel liderlik davranışları açısından güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Karakoç (2010)'un öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin liderlik stilleri ile bilgi yönetimi sürecini etkili kullanabilme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasına 17 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği” ve “Bilgi Yönetimi Süreci Ölçeği” kullanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre orta öğretim kurumları müdürlerinin dönüştürücü liderlik stiline ait davranışları daha fazla sergilemekte olduğu ve dönüştürücü liderlik özellikleri ile bilgi yönetimi süreci basamakları arasındaki ilişkinin değerlerinin etkileşimci liderlik özellikleri ile kıyaslandığında belirgin bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Yılmaz ve Ceylan (2011)'nın ilköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemek için yaptığı çalışmaya ilköğretim okullarında çalışan 804 öğretmen ve 153 yönetici katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “İş Doyum Ölçeği” ve “Liderlik Davranışları Düzeyleri Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucu, yöneticilerin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamasına karşın öğretmenlerin yöneticilerinde gördükleri liderlik davranışları düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin branşları ile iş doyum düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu ancak cinsiyet ve hizmet yılları ile iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ayrıca yöneticilerin, öğretmenlerin iş doyumlarını arttırmaları için yapabilecekleri ile öğretmenlerin yöneticilerine karşı bakış açıları ve yaklaşımlarının değiştirmeleri gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Cemaloğlu ve Kılınç (2012)'ın ilköğretim okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişkiyi incelemek için yaptığı çalışmaya Kastamonu ilinde ilköğretim okullarında görev yapan 234 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği” ve

“Okulda Örgütsel Güven Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel güveninin çalışanlara duyarlılık ve yeniliğe açıklık boyutlarına ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilirken, yöneticiye güven ve iletişim ortamı boyutlarına ilişkin algılarının ise iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Çelebi (2012)'nin ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin okulda gösterdikleri liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemek için yaptığı çalışmaya 400 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Çok Faktörlü Liderlik Anketi” ve “Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin çoğunlukla dönüşümcü liderlik davranışlarını sergiledikleri, öğretmenlerin en çok kişiler arası ilişkiler, en az çalışma şartları boyutunda doyuma ulaştıkları görülmüştür. İş doyumunu dönüşümcü liderlik davranışı ile pozitif yönde anlamlı ilişki içerisinde iken etkileşimci liderlik davranışının laissez-faire boyutu dışında pozitif yönde anlamlı ilişki içerisindedir. Etkileşimci liderliğin laissez-faire boyutu ile iş doyumunu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile iş doyumunu arasında regresyon ilişkisine bakıldığında dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki (davranış), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek boyutlarının iş doyumunun anlamlı yordayıcıları oldukları, etkileşimci liderliğin koşullu ödül, istisnalarla yönetim (aktif) ve istisnalarla yönetim (pasif) değişkenlerinin iş doyumunu üzerine anlamlı yordayıcılar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nane (2013)'nin öğretmenlerin tükenmişliği ile yöneticileri için algıladıkları liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışmaya 466 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Liderlik Davranışları Belirleme Ölçeği” ve “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğretmen Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin duygusal tükenme boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin okuldaki görev süresi, meslek kıdem değişkenlerine; kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin ise mesleki kıdem, yaş değişkenine göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticileri en fazla anlayış gösterme liderlik davranışı sergilemektedir.

Aslan (2013)'in okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmaya 272 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Çok Faktörlü Liderlik Anketi” ve “Minnesota İş Doyum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stili ile içsel iş doyum arasında düşük ve dışsal iş doyumunu arasında ise ortak düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan literatür taraması sonucunda tükenmişliğin çalışanların bazı değişkenlerine göre performanslarına negatif yönde etki yaptığı görülmüştür. Algılanan liderlik stili ise iş tatminini etkileyen bir unsur olduğu görülmüştür (Long, Yosof ve Heng, 2014). Yapılan araştırmalar sonucunda bir başka sonuç ise öğretmenlerin tükenmişliklerini azaltmak için yapabilecekleri ile öğretmenlerin yöneticilerine karşı bakış açıları ve yaklaşımlarının değiştirmeleri gerektiğine dikkat çekilmiştir (Yılmaz ve Ceylan, 2011). Buradan hareketle öğretmenlerin tükenmişliklerine yöneticileri için algıladıkları liderlik stillerinin etkisi olduğu görülmüştür.

3. YÖNTEM

3. 1. Araştırma Modeli

Araştırmada, bir konuya ya da olay ile alakalı katılımcıların bakış açılarının ya da yetenek, ilgi, kabiliyet ve davranış gibi özelliklerinin tespit edildiği tarama yöntemi kullanılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2006'dan aktaran: Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Tarama araştırmalarının amacı, çoğunlukla araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek betimleme yapmak (Büyüköztürk, 2012) bunu yaparken önemli olan, araştırmaya konu olan olayı, kişiyi ya da nesneyi kendi şartları kapsamında olduğu gibi tanımlayabilmek ve mevcut durumu değiştirmeye kalkmadan gözlemleyebilmektir (Karasar, 2012).

3. 2. Araştırma Grubu

Araştırma grubunu, 2013.-2014 Eğitim-Öğretim yılında, Türkiye'nin farklı şehirlerindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarında görev yapan 260 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Aşağıdaki tabloda beden eğitimi öğretmenlerinin demografik verilerine değişkenlere ait bilgilere yer verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya konu olan katılımcıların öğretmenlerin, 65 (%16.9)'ünün kadın, 195 (%75)'inin erkek; 188 (%72.3)'ünün evli, 72 (%27.6)'ünün bekar; 153 (%58.8)'ünün ortaokul, 107 (%41.1)'sinin lisede görev yaptığı; 116 (%44.6)'ünün görev yaptığı okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumunu düşük, 144 (55.3)'ünün ise orta olarak belirtildiği görülmektedir.

Tablo 1. Beden Eğitimi Öğretmenlerine Ait Demografik Bilgilerin Dağılımı

Değişken	f	%	
Cinsiyet	Kadın	65	16.9
	Erkek	195	75
	Toplam	260	100
Medeni Durum	Evli	188	72.3
	Bekar	72	27.6
	Toplam	260	100
Görev yapılan kademe	Ortaokul	153	58.8
	Lise	107	41.1
	Toplam	260	100
Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu	Düşük	116	44.6
	Orta	144	55.3
	Toplam	260	100

Buna göre, öğretmenlerin, 65 (%16.9)'in kadın, 195 (%75)'inin erkek olduğu; 188 (%72.3)'inin evli, 72 (%27.6)'inin bekar olduğu; 153 (%58.8)'ünün ortaokul, 107 (%41.1)'sinin lisede görev yaptığı; 116 (%44.6)'inin okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumunu düşük, 144 (55.3)'ünün orta seviyede olduğu görülmektedir.

3. 3. Verilerin Toplanması

3. 3. 1. Veri Toplama araçları

Araştırmada, 'Kişisel Bilgi Formu', 'Tükenmişlik Ölçeği' ve 'Liderlik Davranışını Betimleme Ölçeği' veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

3. 3. 1. 1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen 'Kişisel Bilgi Formu'; araştırmaya konu olan beden eğitimi öğretmenleri hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmada inceleme konusu olan cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki deneyim süresi, görev yapılan öğretim kademesi ve görev yapılan okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin gelişmişlik düzeyi bağımsız değişkenleriyle ilgili sorulardan oluşmaktadır

3. 3. 1. 2. Tükenmişlik Ölçeği (TÖ)

Tükenmişlik Ölçeği, Pines ve Aronson (1988) tarafından geliştirilmiş ve Çapri (2006) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. TÖ'nin Pines ve Aronson tarafından yapılan güvenilirlik çalışmaları incelendiğinde, iç tutarlık katsayısının 0.90, bir ve dört ay arayla uygulanan test-tekrar-test güvenilirlik katsayılarının ise sırasıyla 0.88 ve 0.66 olduğu görülmektedir. Ölçeğin Türkçe versiyonu 21 madde ve 3 alt boyuttan (Duygusal, Zihinsel ve Fiziksel) oluşmaktadır. Ölçek maddeleri "1=Hiçbir zaman, 2=Sadece bir defa, 3=Nadiren, 4=Bazen, 5=Sık sık, 6=Çoğu zaman" ve "7=Her zaman" biçiminde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 147, en düşük puan ise 21'dir. Ölçek puanının hesaplamasında olumlu maddeler (3, 6, 19 ve 20) ters, diğer maddeler düz puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puan yorumlanırken dört düzey kullanılmaktadır. Ölçekten alınan 63 ve altındaki puanlar tükenmişlik durumu olmadığı, 63-84 arasındaki puanlar tükenmişlik için bir tehdit olabileceği, 84-105 arasındaki puanlar tükenmişlik yaşandığı, 105 ve üzeri puanlar yardım gerektiren bir tükenmişlik durumu olduğu biçiminde yorumlanmaktadır. Çapri (2006)'nin 876 katılımcıyla gerçekleştirdiği uyarlama çalışmasında, ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0.93, alt bileşenler için sırasıyla 0.83, 0.75 ve

0.88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iki ay arayla test tekrar test yöntemiyle elde edilen korelasyon katsayısı da 0.83 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında toplanan veriler üzerinde hesaplanan Cronbach Alpha içtutarlık katsayıları ise toplam ölçek için 0.96, Duygusal boyut için 0.91, Zihinsel boyut için 0.89 ve Fiziksel boyut için de 0.88 olarak tespit edilmiştir.

3. 3. 1. 3. Liderlik Davranışını Betimleme Ölçeği (LDBÖ)

Liderlik Davranışını Betimleme Ölçeği (LDBÖ) kullanılmıştır. Hemphill ve Coones (1950) tarafından geliştirilen LDBÖ, ilk defa Önal (1979) tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra Ergene (1990) tarafından 32 öğretmen üzerinde, ölçeğin test-tekrar-test güvenilirlik katsayıları üç hafta arayla hesaplanarak yeniden incelenmiştir. LDBÖ, Yapıyı Kurma ve Anlayış Gösterme şeklinde tanımlanan iki alt boyuta sahip olup Yapıyı Kurma alt boyut puanı yüksek çıkan birey daha çok 'iş yönelimli', Anlayış Gösterme alt boyut puanı yüksek çıkan birey ise daha çok 'kişi yönelimli' olarak değerlendirilmektedir. Her iki alt boyutta 15'er maddelik Likert tipi 5 kategoride ("1=Hiçbir zaman, 2=Nadiren, 3=Ara sıra, 4=Çoğu zaman" ve "5=Her zaman") puanlanan 15 madde bulunmaktadır. Yapıyı kurma boyutunda 3 ve 7. maddeler, Anlayış gösterme boyutunda ise 20, 22 ve 23. maddeler ters puanlanmıştır. Toplam 30 maddeden oluşan ölçekten maksimum 150, minimum 30 puan; alt ölçeklerden ise maksimum 75, minimum 15 puan alınabilecektir. Bu araştırmada, müdürler hangi alt ölçekten daha fazla puan almışsa, o alt boyuta ilişkin liderlik davranışına sahip şeklinde tanımlama yoluna gidilmiştir. Her bir alt boyut için Cronbach Alpha değerleri, "Yapıyı Kurma" alt boyutu için 0.87 ve "Anlayış Gösterme" alt boyutu için 0.95 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında toplanan veriler üzerinde hesaplanan Cronbach Alpha içtutarlık katsayıları ise toplam ölçek için 0.95, Yapıyı Kurma boyutu için 0.89 ve Anlayış Gösterme boyutu için de 0.96 olarak tespit edilmiştir.

3. 3. 2. Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılan veriler, internet ortamında elektronik posta yolu ile 10 Ekim 2013 ile 24 Nisan 2014 tarihleri arasında toplanmıştır. <https://docs.google.com> web sayfası üzerinde oluşturulan anket formunun web adresi, araştırmanın amacı ve sistemin kullanımı ile ilgili detaylı bilgilerin yer aldığı yönerge (Ek-5), elektronik posta adreslerine ulaşılabilen beden eğitimi öğretmenlerine ve beden eğitimi öğretmenlerinin dâhil olduğu sosyal paylaşım platformlarına elektronik posta yoluyla gönderilmiştir. Uygulama sonrası, sistemde depo edilen veriler önce Excel programına aktarılmış, eksik veya yanlış

doldurulan formların kontrol edilmesinin ardından geçerli ve kabul edilebilir nitelikte olan 260 katılımcıya ait veri, değerlendirilmek üzere kodlanarak SPSS ortamına aktarılmıştır.

3. 4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında yapılan istatistiksel analizler, SPSS 20 istatistik paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde istatistikî yöntem olarak; frekans, aritmetik ortalama, standart sapma; tek faktörlü MANOVA, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Regresyon ve Pearson Correlation testleri kullanılmıştır. Verilerin parametrik testlerin ön şartlarını sağlayıp sağlamadığına Skewness ve Kurtosis (verilerin normal dağılım durumu) değerleri, Box M (varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği) ve Levene (varyansların eşitliği) testi sonuçları incelenerek karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Ölçeklerin güvenilirliklerini belirlemek için de Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır.

4. BULGULAR

4. 1. TÖ Puanlarının Dağılımı

Çalışma kapsamındaki katılımcıların, Tükenmişlik Ölçeği (TÖ)'nden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması 60.93 ve standart sapması 22.04'tür. TÖ puanları faktör bazında incelendiğinde en düşük ortalamanın 'Zihinsel' alt boyutunda (19.05), en yüksek ortalamanın da 'Fiziksel' alt boyutunda (21.28) olduğu görülmektedir (Tablo 2).

Tablo 2. TÖ Puanlarının Dağılımı

	Madde Sayısı	n	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Minimum	Maksimum
Duygusal	7	260	20.60	8.57	0.70	0.19	7.00	49.00
Zihinsel	7	260	19.05	7.24	0.95	0.90	7.00	49.00
Fiziksel	7	260	21.28	7.31	0.45	0.52	7.00	49.00
Toplam Ölçek	21	260	60.93	22.04	0.75	0.58	21.00	147.00

4. 2. TÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre MANOVA Sonuçları

MANOVA sonuçları, cinsiyet değişkeninin TÖ alt faktörleri üzerindeki temel etkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir [$\lambda=0.88$, $F(3, 256)=11.69$, $p=0.000$]. Hangi bağımlı değişkenin çok değişkenli anlamlılığa katkı sağladığını anlamak amacıyla yapılan ANOVA sonuçlarına göre de cinsiyet ana etkisi açısından 'Duygusal' [$F(1, 258)=24.82$, $p=0.000$], 'Zihinsel' [$F(1, 258)=19.52$, $p=0,000$] ve 'Fiziksel' [$F(1, 258)= 34.65$, $p=0,000$] alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farklılığın tespit edildiği tüm alt boyutlarda kadın katılımcıların ortalama puanları erkeklerin puanlarından daha yüksektir (Tablo 3).

Tablo 3. TÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre MANOVA Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	sd	F	p
Duygusal	Kadın	65	19.13	7.74	1-258	24.82	0.000
	Erkek	195	24.98	9.47			
Zihinsel	Kadın	65	17.94	6.43	1-258	19.52	0.000
	Erkek	195	22.37	8.48			
Fiziksel	Kadın	65	19.83	6.50	1-258	34.65	0.000
	Erkek	195	25.63	7.92			

4. 3. TÖ Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre MANOVA Sonuçları

MANOVA sonuçları, medeni durum değişkeninin TÖ alt faktörleri üzerindeki temel etkisinin anlamlı olmadığını göstermektedir [$\lambda=0.99$, $F(3, 256)=0.69$, $p=0.561$]. Faktör düzeyinde de 'Duygusal' [$F(1, 258)=1.40$, $p=0.238$], 'Zihinsel' [$F(1, 258)=1.93$, $p=0.166$] ve 'Fiziksel' [$F(1, 258)= 1.65$, $p=0.200$] alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4).

Tablo 4. TÖ Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre MANOVA Sonuçları

	Medeni Durum	n	\bar{x}	Ss	sd	F	p
Duygusal	Evli	188	20.21	8.61	1-258	1.40	0.238
	Bekar	72	21.61	8.43			
Zihinsel	Evli	188	18.66	6.95	1-258	1.93	0.166
	Bekar	72	20.06	7.92			
Fiziksel	Evli	188	20.92	7.12	1-258	1.65	0.200
	Bekar	72	22.22	7.76			

4. 4. TÖ Puanlarının Görev Yapılan Kademe Değişkenine Göre MANOVA Sonuçları

MANOVA sonuçları, görev yapılan kademe değişkeninin TÖ alt faktörleri üzerindeki temel etkisinin anlamlı olmadığını [$\lambda=0.98$, $F(3, 256)=1.85$, $p=0.139$] ancak faktör düzeyinde sadece 'Fiziksel' [$F(1, 258)= 4.86$, $p=0.028$] alt boyutunda puanların anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. 'Duygusal' [$F(1, 258)=3.57$, $p=0.060$] ve 'Zihinsel' [$F(1, 258)=2.11$, $p=0.147$] alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farklılığın tespit edildiği 'Fiziksel' alt boyutunda ortaokulda görev yapan katılımcıların ortalama puanlarının lisede görev yapan katılımcıların ortalama puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 5).

Tablo 5. TÖ Puanlarının Görev Yapılan Kademe Değişkenine Göre MANOVA Sonuçları

	Görev Yapılan Kademe	n	\bar{x}	Ss	sd	F	p
Duygusal	Ortaokul	153	21.43	8.85	1-258	3.57	0.060
	Lise	107	19.40	8.04			
Zihinsel	Ortaokul	153	19.59	7.66	1-258	2.11	0.147
	Lise	107	18.27	6.55			
Fiziksel	Ortaokul	153	22.11	7.49	1-258	4.86	0.028
	Lise	107	20.09	6.91			

4. 5. TÖ Puanlarının Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

MANOVA sonuçları, görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu değişkeninin TÖ alt faktörleri üzerindeki temel etkisinin anlamlı olmadığını göstermektedir [$\lambda=1.00$, $F(3, 256)=0.11$, $p=0.953$]. Faktör düzeyinde de 'Duygusal' [$F(1, 258)=0.00$, $p=0.990$], 'Zihinsel' [$F(1, 258)=0.01$, $p=0.921$] ve 'Fiziksel' [$F(1, 258)=0.08$, $p=0.778$] alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 6).

Tablo 6. TÖ Puanlarının Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

		Sosyo-Ekonomik Çevre	n	\bar{x}	Ss	sd	F	p
Duygusal	Düşük		116	20.60	8.17	1-258	0.00	0.990
	Orta		144	20.59	8.91			
Zihinsel	Düşük		116	19.00	7.02	1-258	0.01	0.921
	Orta		144	19.09	7.43			
Fiziksel	Düşük		116	21.14	6.78	1-258	0.08	0.778
	Orta		144	21.40	7.74			

4. 6. Yaş ve Toplam TÖ Puanları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

Tablo 7'da görüldüğü üzere yapılan regresyon analizi sonucunda, yaş değişkeninin öğretmenlerin tükenmişliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 7. Yaş ve Toplam TÖ Puanları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	64.05	7.96	-	8.04	0.000
Yaş	-0.09	0.22	-0.03	-0.40	0.691

$$R=0.025, R^2=0.001$$

$$F_{(1,258)}=0.159, p=0.691$$

4. 7. Çalışma Süresi ve Toplam TÖ Puanları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

Tablo 8'de görüldüğü üzere yapılan regresyon analizi sonucunda, çalışma süresi değişkeninin öğretmenlerin tükenmişliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 8. Çalışma Süresi ve Toplam TÖ Puanları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	58.51	2.29	-	25.60	0.000
Çalışma Süresi	0.26	0.19	0.08	1.32	0.189

$$R=0.082, R^2=0.007$$

$$F_{(1,258)}=1.731, p=0.189$$

4. 8. LDBÖ Puanlarının Dağılımı

Çalışma kapsamındaki katılımcıların, Liderlik Davranışını Betimleme Ölçeği (LDBÖ)'nden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması 107.96 ve standart sapması 22.79'dur. LSÖ puanları faktör bazında incelendiğinde 'Yapıyı Kurma' boyutunun aritmetik ortalamasının (55.13), 'Anlayış Gösterme' boyutunun aritmetik ortalamasının (52.83) olduğu görülmektedir (Tablo 9).

Tablo 9. LDBÖ Puanlarının Dağılımı

	Madde Sayısı	n	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Minimum	Maksimum
Yapıyı Kurma	15	260	55.13	10.67	-0.80	0.53	18.00	75.00
Anlayış Gösterme	15	260	52.83	14.05	-0.61	-0.42	17.00	75.00
Toplam Ölçek	30	260	107.96	22.79	-0.59	-0.20	41.00	147.00

4. 9. LDBÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre MANOVA Sonuçları

MANOVA sonuçları, cinsiyet değişkeninin LDBÖ alt faktörleri üzerindeki temel etkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir [$\lambda=0.97$, $F(2, 257)=3.53$, $p=0.031$]. Hangi bağımlı değişkenin çok değişkenli anlamlılığa katkı sağladığını anlamak amacıyla yapılan ANOVA sonuçlarına göre de cinsiyet ana etkisi açısından 'Yapıyı Kurma' [$F(1, 258)=6.45$, $p=0.012$], 'Anlayış Gösterme' [$F(1, 258)=5.41$, $p=0,021$] alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farklılığın tespit edildiği tüm alt boyutlarda erkek katılımcıların ortalama puanları kadınların puanlarından daha yüksektir (Tablo 10).

Tablo 10. LDBÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre MANOVA Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	sd	F	p
Yapıyı Kurma	Kadın	65	56.09	10.04	1-258	6.45	0.012
	Erkek	195	52.25	12.01			
Anlayış Gösterme	Kadın	65	53.99	13.71	1-258	5.41	0.021
	Erkek	195	49.35	14.61			

4. 10. LDBÖ Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre MANOVA Sonuçları

MANOVA sonuçları, medeni durum değişkeninin LDBÖ alt faktörleri üzerindeki temel etkisinin anlamlı olmadığını göstermektedir [$\lambda=1.00$, $F(2, 257)=0.18$, $p=0.838$]. Faktör düzeyinde de 'Yapıyı Kurma' [$F(1, 258)=0.34$, $p=0.559$] ve 'Anlayış Gösterme' [$F(1, 258)=0.23$, $p=0.629$] alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 11).

Tablo 11. LDBÖ Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre MANOVA Sonuçları

	Medeni Durum	n	\bar{x}	Ss	sd	F	p
Yapıyı Kurma	Evli	188	55.37	10.75	1-258	0.34	0.559
	Bekar	72	54.50	10.53			
Anlayış Gösterme	Evli	188	53.10	14.47	1-258	0.23	0.629
	Bekar	72	52.15	12.98			

4. 11. LDBÖ Puanlarının Görev Yapılan Kademe Değişkenine Göre MANOVA Sonuçları

MANOVA sonuçları, görev yapılan kademe değişkeninin LDBÖ alt faktörleri üzerindeki temel etkisinin anlamlı olmadığını göstermektedir [$\lambda=1.00$, $F(2, 257)=0.25$, $p=0.777$]. Faktör düzeyinde de 'Yapıyı Kurma' [$F(1, 258)=0.41$, $p=0.520$] ve 'Anlayış Gösterme' [$F(1, 258)=0.44$, $p=0.506$] alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 12).

Tablo 12. LDBÖ Puanlarının Görev Yapılan Kademe Değişkenine Göre MANOVA Sonuçları

	Görev Yapılan Kademe	n	\bar{x}	Ss	sd	F	p
Yapıyı Kurma	Ortaokul	153	55.48	11.55	1-258	0.41	0.520
	Lise	107	54.62	9.31			
Anlayış Gösterme	Ortaokul	153	53.32	14.32	1-258	0.44	0.506
	Lise	107	52.14	13.70			

4. 12. LDBÖ Puanlarının Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

MANOVA sonuçları, görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu değişkeninin LDBÖ alt faktörleri üzerindeki temel etkisinin anlamlı olmadığını göstermektedir [$\lambda=1.00$, $F(3, 257)=0.59$, $p=0.557$]. Faktör düzeyinde de 'Yapıyı Kurma' [$F(1, 258)=0.77$, $p=0.380$] ve 'Anlayış Gösterme' [$F(1, 258)=0.02$, $p=0.879$] alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 13).

Tablo 13. LDBÖ Puanlarının Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

	Sosyo-Ekonomik Çevre	n	\bar{x}	Ss	sd	F	p
Yapıyı Kurma	Düşük	116	55.78	11.50	1-258	0.77	0.380
	Orta	144	54.60	9.97			
Anlayış Gösterme	Düşük	116	52.98	15.03	1-258	0.02	0.879
	Orta	144	52.72	13.27			

4. 13. Yaş ve Toplam LDBÖ Puanları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

Tablo 14'te görüldüğü üzere yapılan regresyon analizi sonucunda, yaş değişkeninin öğretmenlerin yönetici stili algılarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 14. Yaş ve Toplam LDBÖ Puanları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	106.44	8.24	-	12.92	0.000
Yaş	0.04	0.23	0.01	0.19	0.852

$$R=0.012, R^2=0.000$$

$$F_{(1,258)}=0.035, p=0.852$$

4. 14. Çalışma Süresi Ve Toplam LDBÖ Puanları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

Tablo 15'te görüldüğü üzere yapılan regresyon analizi sonucunda, çalışma süresi değişkeninin öğretmenlerin yönetici stili algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çalışma süreleri ile yönetici liderlik stili algıları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki ($R= 0.135$) olup öğretmenlerin çalışma süreleri, yönetici stili algısını üzerindeki varyansın %2'sini açıklamaktadır.

Regresyon analizi sonucuna göre, yönetici liderlik stili algısının yordanmasına ilişkin eşitlik aşağıda gösterilmiştir:

$$\text{Yönetici Liderlik Stili Algısı} = 112.09 - 0.4 * \text{Çalışma Süresi}$$

Tablo 15. Çalışma Süresi ve Toplam LDBÖ Puanları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	112.09	2.36	-	47.71	0.000
Çalışma Süresi	-0.44	0.20	-0.14	-2.19	0.029

$$R=0.135, R^2=0.018$$

$$F_{(1,258)}=4,797, p=0.029$$

4. 15. TÖ ve LDBÖ Puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Katılımcıların TÖ ve LDBÖ'nden aldıkları puanlar arasındaki korelasyon katsayıları, tükenmişlik ve yönetici liderlik stili algıları arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Tablo 16).

Tablo 16. TÖ ve LDBÖ Puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

	TÖ	Duygusal	Zihinsel	Fiziksel	LDBÖ	Yapıyı Kurma	Anlayış Gösterme
TÖ	1						
Duygusal	0.97**	1					
Zihinsel	0.95**	0.90**	1				
Fiziksel	0.94**	0.86**	0.83**	1			
LDBÖ	-0.38**	-0.38**	-0.41**	-0.31**	1		
Yapıyı Kurma	-0.38**	-0.36**	-0.39**	-0.33**	0.90**	1	
Anlayış Gösterme	-0.33**	-0.34**	-0.37**	-0.25**	0.94**	0.69**	1

**p<0.01

4. 16. Toplam LDBÖ ve Toplam TÖ Puanları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

Tablo 17'da görüldüğü üzere yapılan regresyon analizi sonucunda, yönetici liderlik stili algısının öğretmenlerin tükenmişliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yönetici liderlik stili algıları ile tükenmişlikleri arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki ($R= 0.383$) olup öğretmenlerin yönetici liderlik stili algıları, tükenmişlik üzerindeki varyansın %15'ini açıklamaktadır.

Regresyon analizi sonucuna göre, tükenmişliğin yordanmasına ilişkin eşitlik aşağıda gösterilmiştir:

$$\text{Tükenmişlik} = 100.94 - 0.4 * \text{Yönetici Liderlik Stili Algısı}$$

Tablo 17. Toplam LDBÖ ve Toplam TÖ Puanları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	100.94	6.14	-	16.45	0.000
Yönetici Liderlik Stili Algısı	-0.37	0.06	-0.38	-6.66	0.000

$$R=0.383, R^2=0.147$$

$$F_{(1,258)}=44.409, p=0.000$$

5. TARTIŞMA

Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve yönetici liderlik stili algılarını bazı değişkenlere göre incelemek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışmada elde edilen bulgular, bu bölümde tartışılmış ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin orta seviyede olması literatürde bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir (Kayabaşı, 2008; Dursun, 2009; Kaya, 2009; Tuna, 2010; Özcan, 2013). Yapılan bazı araştırmalarda katılımcıların tükenmişlik seviyelerinin yüksek olduğu belirtilirken (Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Timur, 2013) bazılarında ise katılımcıların tükenmişlik seviyelerinin düşük olduğu tespit edilmiştir (Otacioğlu, 2008). Kan (2008)'a göre öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin orta seviyede olması mesleğini isteyerek yapmama, çalıştığı ortamdan memnun olmama ve üstlerinden takdir görmeme sebeplerinden kaynaklanıyor olabilir. Buna karşın Öncü (2013) tarafından 217 beden eğitimi öğretmeni üzerinde yapılan çalışmada katılımcıların tükenmişliklerinin çok yüksek olmadığı sonucuna varılmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre kadın beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri erkek beden eğitimi öğretmenlerinden daha yüksektir. Bu bulgulara paralel olarak, bazı çalışmalarda (Evers, Tomic ve Brouwers, 2004; Budak ve Sürgevil, 2005; Aksoy, 2007; Cankara, 2008; Kayabaşı, 2008; Ortacioğlu, 2008; Tuna, 2010) da erkek öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri kadın öğretmenlerden daha yüksektir. Bu durum kadın ve erkek öğretmenlerin meslekten beklentilerinin daha farklı olması ve Türkiye'de kadınların taşıdığı sorumlulukların daha fazla olmasından kaynaklanıyor olabilir (Yılmaz, 2010). Diğer taraftan Demir (2007), Erdemoğlu ve Şahin (2007), Özcan, (2008) ve Yılmaz, (2013) yaptıkları çalışmada cinsiyet ile tükenmişlik arasında anlamlı bir farkın olmadığını belirtmişlerdir. Günümüzde kadın ve erkek öğretmenler, iş yaşamında eşit şartlar altında çalışmaktadır. Bu nedenden kaynaklanıyor olabilir (Yılmaz, 2013).

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puanlar medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Benzer şekilde, bazı araştırmalar Ayaz ve Sezgin (2006), Basım ve Şeşen (2006), Yiğit (2007), Türker (2007), Kayabaşı (2008), Ortacioğlu (2008) sonucunda da tükenmişlik ile medeni durum değişkeni arasındaki farkın önemsiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu bulgu beden eğitimi öğretmenlerinin evli olma durumunun aktif çalışma hayatına herhangi bir etkisi olmadığından olabilir (Nane, 2013). Diğer taraftan Erdem ve Şahin (2007), Cemaloğlu ve Şahin (2007), Kaya (2009), Öncü

(2013) yaptıkları çalışmada evli öğretmenlerin tükenmişliklerinin daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Cemaloğlu ve Şahin (2007)'inin yaptığı çalışmada, öğretmenlerin özel hayatlarında boşanma, evli olmanın getirdiği sorumluluklar, bireyin kendine yeterince zaman ayıramaması gibi sorunlar yaşaması ve dolayısıyla duygusal anlamda yıpranmaları, buna bağlı olarak da mesleki anlamda duygusal tükenmişliklerinin etkilenmesi sebebiyle olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçları ortaokulda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişliklerinin TÖ'nün sadece 'Fiziksel' alt boyutunda lisede görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde bazı araştırmalarda da (Yıldız, 2001; Zeren, 2007; Çetiner, 2008; Kurt, 2009; Özcan, 2013) ortaokulda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik puanları lisede görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu eğitim verilen yaş gurubunun düşmesine bağlı olarak sınıfa hâkim olma noktasında fazla dikkat ve performans gerektirmesinden kaynaklanıyor olabilir (Yılmaz, 2013). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin daha fazla duyarsızlaşmalarının sebebi ilköğretim öğrencilerinin gelişimsel özellikleri, küçük yaş çocuklarla çalışma, problemleri ile uğraşma ve ilköğretimde genellikle 30 saate varan ders yükünün olması olabilir (Cemaloğlu ve Şahin (2007). Diğer taraftan Kayabaşı, (2008); Dincerol, (2013) tarafından yapılan çalışmaların sonucunda öğretmenlerin tükenmişliklerinin görev yapılan kademe değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin mesleğini severek yapmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın sonuçları, beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puanların okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Benzer şekilde, Yıldız (2001), Kayabaşı (2008), Tuna (2010), Dincerol (2013) ve Özcan (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum beden eğitimi öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarda bulunan öğrencilerin öğretmenlerine karşı benzer davranışlarından kaynaklanıyor olabilir. Öte yandan Çiçek (2010), Özcan (2013) yaptıkları çalışmalarda okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre anlamlı fark olduğunu tespit etmişlerdir. Öncü (2013)'nün beden eğitimi öğretmenlerinin üzerinde yaptığı çalışmada sosyo-ekonomik çevrenin katılımcıların tükenmişliklerini etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu durumun nedenleri iyi bir sosyo-ekonomik çevrede bulunmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin derslerini işlerken öğrencilerin beden eğitimi derslerine gerekli malzemeleri getirip getirememesi, görev yapılan okullarda yapılacak ders için gerekli materyallerin temin edilememesi olabilir.

Araştırmanın sonuçları, yaş değişkeninin beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgulara paralel olarak bazı araştırmalarda da (Tuğrul ve Çelik, 2002; Kırılmaz, Çelen ve Sarp, 2003; Aras, 2006; Kayabaşı, 2008; Çiçek, 2010; Yılmaz, 2013; Öncü, 2013) katılımcıların yaş değişkeni beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir. Cemaloğlu ve Şahin (2007), Kaya (2009), Nane (2013), tarafından yapılan çalışmanın sonucuna göre yaş değişkeni araştırmaya katılan katılımcıların tükenmişliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin daha fazla yorulması, performans göstermede zorlanmaları, bu sebeple de duygusal anlamda yıpranmaları ve uzun süredir çalıştıkları için artık duyarsızlaşmaya başlamaları ile açıklanabilir Tuğrul ve Çelik (2002).

Araştırma sonuçları, çalışma süresi değişkeninin beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde, Özben ve Argun (2003), Kan (2008), Çiçek (2010) tarafından yapılan çalışmalarda çalışma süresi değişkeninin öğretmenlerin tükenmişliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum beden eğitimi öğretmenlerinin mesleklerini severek yapmasından kaynaklanıyor olabilir (Yılmaz, 2010). Cemaloğlu ve Şahin (2007) tarafından yapılan çalışmada ise çalışma süresi değişkeninin katılımcıların tükenmişliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Bulunduğu okuldaki görev süresi değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında duygusal tükenme boyutunda anlamlı fark elde edilmiştir. Yapılan analiz sonucu anlamlı farkın okuldaki görev süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerle, bulunduğu okuldaki görev süresi 16-20 yıl olan öğretmen grubu arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma göre bulunduğu okuldaki görev süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin, bulunduğu okuldaki görev süresi 16-20 yıl olan öğretmenlere göre daha fazla tükenme yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır Nane (2013). Ortaya çıkan bu sonucun nedeni MEB tarafından yeterli sayıda beden eğitimi öğretmenin alınmaması nedeniyle ve alınan öğretmenlere verilen yoğun ders yükü sebebiyle kendilerine yeterli vakit ayıramamaları ve bu durumun her eğitim yılında ortaya çıkmasına bağlı olarak geçen sürenin beden eğitimi öğretmenlerin tükenmişliklerine sebep olabilir (Demirel, Kalkavan, Yüzüak ve Şifanoğlu, 2006).

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç; beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stili algılarının orta seviyenin üzerinde olduğudur. Bu bulgulara paralel olarak bazı araştırmalarda (Karip, 1998; Çelik, 1998; Eraslan, 2003; Eryılmaz, 2006; Zeren, 2007; Klinginsmith, 2007; Bilir 2007; Çetiner, 2008; Dursun, 2009; Kurt, 2009; Sönmez, 2010; Toksöz, 2010; Uzer, 2010) da katılımcıların liderlik stili algılarının orta seviyede olduğu

tespit edilmiştir. Bu durum beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik tarzlarını önemseyip bu stillere pozitif yada negatif anlamlar yüklemesinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, erkek beden eğitimi öğretmenlerinin yönetici liderlik stili algıları kadın beden eğitimi öğretmenlerinden daha yüksektir. Benzer şekilde, bazı sonuçlarda da (Eryılmaz, 2006; Zeren, 2007; Bilir, 2007; Çetiner, 2008; Kurt, 2009; Uzer, 2010; Sönmez, 2010; Toksöz, 2010) katılımcıların liderlik stili algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Buna göre, erkek öğretmenlerin duygusal algılarının kadın öğretmenlere göre daha kapalı olması nedeniyle yöneticilerin liderlik stillerinden daha az etkilendikleri söylenebilir. Öte yandan Çelik (2013) tarafından yapılan çalışmada liderlik davranışının alt boyutları açısından incelendiğinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre sadece “yüksek performans beklentisini gündemde tutma” alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu durum kadın beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik algısı performanslarına olumlu etki yapacağını düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuca göre; beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stili algıları medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılaşmamaktadır. Bu durum beden eğitimi öğretmenlerinin gündelik yaşantılarını iş ortamlarına taşımadıklarının ve mesleklerini özel yaşantılarından soyutladıklarının göstergesi olabilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç yaş değişkeninin beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stili algılarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığıdır. Benzer şekilde, bazı araştırmaların sonuçlarında da (Eryılmaz, 2006; Çetiner, 2008; Dursun, 2009; Toksöz, 2010; Uzer, 2010) yaş değişkeninin katılımcıların liderlik stili algılarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum beden eğitimi öğretmenlerinin mesleklerini severek yapmalarından kaynaklanıyor olabilir. Diğer taraftan Çelik (2013) tarafından yapılan çalışmada dönüşümcü liderlik özelliklerinin boyutları yaş değişkeni açısından incelendiğinde tüm boyutlarda anlamlı bir sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu sonuç katılımcıların yaşları arttıkça duygusal hassasiyetlerine bağlı olarak ekilen melerinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stili algıları görev yapılan kademe değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Bu sonuca göre farklı kademelerdeki yöneticilerin benzer liderlik stilleri modellerini göstermesi sonucundan kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç; beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stili algılarının okulun bulunduğu çevrenin soyo-ekonomik durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşmamasıdır. Çiçek (2010) ve Çelik (2013) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin liderlik stili algılarının okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik

durumuna göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan Dincerol (2013)'un çalışmanın sonucuna göre katılımcıların liderlik stili algıları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre farklılık göstermektedir. Bu sonuca göre katılımcıların görev yaptığı çevrenin sosyo-ekonomik imkânlarının iyi olması çalışma anında oluşabilen olumsuzlukların etkisinden erken zamanda kurtulmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre beden eğitimi öğretmenlerinin çalışma süresi arttıkça yönetici stili algılarının arttığı tespit edilmiştir. Bilir (2007)'in yaptığı araştırma sonucunda ise çalışma süresi (0-5) yıl olan öğretmenlerin daha uzun süre öğretmenlik yapmış olan öğretmenlere göre yönetici stili algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumda beden eğitimi öğretmenlerinin çalışma süresi arttıkça daha fazla deneyime sahip olması sonucu yönetici liderlik stillerine pozitif anlamlar yüklemesinden olabilir. Diğer taraftan Eryılmaz (2006), Çetiner (2008), Toksöz (2010) ve Uzer'in (2010) tarafından yapılan çalışmalarda çalışma süresi değişkeninin hiçbir boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durumu Çetiner (2008) ise şu şekilde yorumlamıştır kurumlarda çalışan yöneticilerin veya öğretmenlerin görev yerlerinin belli aralıklarla değişmesine bağlı olarak aynı yöneticiyle uzun süre çalışmamasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuca göre; beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlikleri arttıkça liderlik stili algıları azalmaktadır. Bu durum tükenmişlikleri artan beden eğitimi öğretmenlerinin algılarının azalması (Kan, 2008) ve yönetici liderlik stili davranışlarına karşı duyarsızlaşmasından kaynaklanıyor olabilir (Çelik, 2013). Bu bulgulara paralel olarak bazı araştırmalarda (Baysal, 1995; Mutlu, 2009; Nane, 2013) da katılımcıların tükenmişlikleri arttıkça liderlik stili algıları azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu Mutlu (2009) ise şu şekilde yorumlamıştır katılımcıların tükenmişlikleri arttıkça işine ve yöneticisine karşı olumsuz yönde yaklaşmasına bağlı olarak yönetici liderlik stili algılarını da negatif yönde değerlendirmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, beden eğitimi öğretmenlerinin yönetici liderlik stili arttıkça tükenmişlikleri azalmaktadır. Bu durum yöneticinin göstermiş olduğu liderlik stilleri beden eğitimi öğretmenlerinin işlerine karşı artı bir motivasyon olarak yansması sonucundan kaynaklanıyor olabilir. Yapılan araştırma sonucunda çalışmamızla paralel olarak bazı araştırmalarda (Mutlu, 2009; Nane, 2013) da katılımcıların yönetici liderlik stili algıları arttıkça tükenmişliklerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan Sönmez (2010), Uzer (2010), Çelik (2013) yaptıkları çalışmada yönetici liderlik stili algısı arttıkça katılımcıların duyarsızlaşmadığı ya da fiziksel olarak etkilenmedikleri sonucuna varmışlardır.

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6. 1. Sonuçlar

1. Çalışma kapsamındaki katılımcıların, Tükenmişlik Ölçeği'nden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması 60.93 ($60.93/21=2.90$)'tür. TÖ puanları faktör bazında incelendiğinde en düşük ortalamanın 'Zihinsel' alt boyutunda 19.05 ($19.05/7=2.72$), en yüksek ortalamanın da 'Fiziksel' alt boyutunda 21.28 ($21.28/7=3.04$) olduğu görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri orta seviyededir.
2. Kadın beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri erkek beden eğitimi öğretmenlerinden daha yüksektir.
3. Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puanlar medeni durum değişkenine göre farklılaşmamaktadır.
4. Ortaokulda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlikleri TÖ'nün sadece 'Fiziksel' alt boyutunda lisede görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinden daha yüksektir.
5. Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puanlar okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre farklılaşmamaktadır.
6. Yaş değişkeninin beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişliklerinin açıklanmasına bir etkisi yoktur.
7. Çalışma süresi değişkeninin beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişliklerinin açıklanmasına bir etkisi yoktur.
8. Çalışma kapsamındaki katılımcıların, Liderlik Stili Algısı Ölçeği'nden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması 107.96 ($107.96/30=3.60$)'dır. Beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stili algıları orta seviyenin üzerindedir.
9. Erkek beden eğitimi öğretmenlerinin yönetici liderlik stili algıları kadın beden eğitimi öğretmenlerinden daha yüksektir.
10. Beden eğitimi öğretmenlerinin yönetici liderlik stili algıları medeni durum değişkenine göre farklılaşmamaktadır.
11. Beden eğitimi öğretmenlerinin yönetici liderlik stili algıları görev yapılan kademe değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

12. Beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stili algıları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşmamaktadır.
13. Yaş değişkeninin beden eğitimi öğretmenlerinin yönetici liderlik stili algılarının açıklanmasına bir etkisi yoktur.
14. Beden eğitimi öğretmenlerinin çalışma süreleri arttıkça yönetici liderlik stili algıları azalmaktadır.
15. Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlikleri arttıkça yönetici liderlik stili algıları azalmaktadır.
16. Beden eğitimi öğretmenlerin yönetici liderlik stili algıları arttıkça tükenmişlikleri azalmaktadır.

6. 2. Öneriler

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik seviyelerine etki eden unsurları iyileştirecek veya bu unsurları ortadan kaldıracak çalışmalar yapılmalıdır. Böylelikle beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerine daha verimli bir eğitim vermesi noktasında fayda sağlanabilir.
2. Tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin bununla baş edebilmeleri için, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ya da konferanslar yoluyla tükenmişlik ve tükenmişliğin etkileri konusunda bilinçlendirilmeleri sağlanabilir.
3. Erkek beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yüksek çıkma sebeplerini konu edinen çalışmalar yapmanın tükenmişliğin ortaya çıkmasını engelleme noktasında alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
4. Erkek beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stili algılarının düşük çıkma sebeplerini konu edinen çalışmalar planlanabilir.
5. Eğitim seviyesini yukarılara taşınması öncelikle eğitim kurumunun yapı taşı öğretmene bağlıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin tükenmişliklerine etki eden yönetici liderlik stillerini belirleyerek öğretmenler üzerinde olumsuz etkisi olanların düzeltilmesi noktasında fayda sağlanabilir.

6. 2. 2. İlerde Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler

1. Araştırmada elde edilen sonuçlarla literatürdeki sonuçların bazı değişkenler açısından farklılık göstermesi bu konular üzerine güncel çalışmaların yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

2. Çalışma daha geniş örneklem grupları üzerinde yapılabilir.
3. Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin, öğrenciler ve yöneticiler üzerindeki etkileri incelenebilir.
4. Eğitimin kalite ve yapısı açısından diğer öğretmenlerin de tükenmişlikleri ile liderlik stili algılarının belirlenmesi ile ilgili çalışmalar yapılmalıdır.
5. Çalışma, nitel araştırma yaklaşımıyla planlanarak farklı bir boyut kazandırılabilir.

7. KAYNAKLAR

- Açıklan, A. (2000). İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve empati becerileri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Adiloğulları, G., E. (2013). Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçüimam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Akbaşlı, S. (2009). Öğretmenlik mesleğinin özellikleri eğitim sisteminde öğretmen yetiştirmenin rolü, öğretmen alanında uygulamalar ve gelişmeler. K. Kiroğlu ve C. Elma (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş içinde (s. 96-116). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akbudak, H. İ. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin stres düzeyine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Tükenmişlik iş doyumu ve kişilik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aksoy, Ş., U. (2007) Eskişehir ili özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Alparsalan, C. (2010). Öğretmen yeterliğinin güncel sorunsalı bligi ve iletişim teknolojileri. Uluslar Arası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II: 16-18 Mayıs 2010 (s. 225-227). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Altinyuva, H., E. (2011). Elazığ il merkezinde ilköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerinde uygulama (goü) örneği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 69-96.
- Arı, G. S. ve Bal, E. Ç. (2008). Tükenmişlik kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(1), 131-148.

- Arslan, H., Ünal, M., Araslan, O. Gurkan, S. B. ve Alparslan, Z. N. (1996). Pratisyen hekimlerde tükenme düzeyi. *Düşünen Adam*, 9(3), 48-49.
- Aslan, Ü. (2013). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Ayaz, K., Sezgin, S. (2006). Hastane okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayıncılık.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim yönetimi*(2. bs). Ankara: Hatipoğlu Yayıncılık.
- Awan, M., R., Mahmood, K., and Idrees I., H. (2014). Leadership style, culture and commitment. Analytical Study of University Libraries in Pakistan. *Libraries at University of Nebraska-Lincoln*, 1(7), 27 44.
- Bahreınian, M. (2012). The relationship between personality type and leadership style of managers a case study. Unpublished doctoral dissertation, Isfahan University, Iran.
- Balay, R. (2000). Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Personel Eğitim Merkezi.
- Baltaş, Z. Baltaş, A. (1998). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Yayınları.
- Basım, H. N., Şeşen, H. (2006). Mesleki tükenmişlikte bazı demografik değişkenlerin etkisi: Eğitim kurumunda bir araştırma. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 6(2), 15-23.
- Bass, B., M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32.

- Bass, B., M., Avolio, B., J., Jung, D., I. and Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *American Psychological Association*, 88(2), 207-218.
- Başaran, D. E. (1992). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ.E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Can Yayınevi.
- Başaran. İ. E. (1988). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gül Yayıncılık.
- Baydar, H. G. (2013). İlkokul ve ortaokulda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin yaşam doyumları ve mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bayrak, C. (1999). Modern eğitimde öğretmen profili. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 9-16.
- Bayrak, S. (1997). Değişen liderlik anlayışı ve türkiye gerçeği 21.yy. Liderlik Sempozyumu Bildiriler Kitabı içinde (s. 78-86). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Baysal, A. (1995). Lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekten tükenmişliğe etki eden faktörler. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Betoret, D., F. (2008). Self efficacy school resources job stressors and burnout among Spanish primary and scondory school teachers a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45-68.
- Bilgiç, H., M. (2005). Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri (Güneydoğu Anadolu Bölgesi uygulaması). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bilir, M. E. (2007). Öğretmen algılarına göre ilköğretim okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleriyle öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Binbaşıoğlu, C. (1988). *Eğitim yöneticiliği*. Ankara: Barış Yayıncılık.
- Bozkurt, E., Daşcan, Ö. (2002). *Eğitim yöneticiliği ve denetçiliği*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Budak, G. ve Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32(2), 95-108.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(5), 87-99.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 5-34.
- Bursalıoğlu, Z. (1982). *Okul yönetiminde yapı ve davranış*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1998). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde yönetimi anlamak sistemi çözümlmek*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Campell, S. and Samiec E. (2006). *5 boyutlu liderlik*. İstanbul: Pegasus Yayınlar.
- Cankara, A. (2008). İlköğretim öğretmenlerindeki psikolojik tükenmişlik düzeyinin araştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Cenkseven, Ö. F., Sarı, M. (2009). The quality of school life and burnout as predictors of subjective well-being among teachers. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory ve Practice* 9 (3), 1223-1236.
- Celep, C. (2001). Ortaöğretim okul yöneticilerinin dönüşümsel önderlik özellikleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3-4.
- Celkan, H., Y. (1989). *Eğitim sosyolojisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi: Basımevi.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 73-112.

- Cemaloğlu, N. ve Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Cemaloğlu, N. ve Kılınç, A. Ç. (2012). İlköğretim okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(135), 165.
- Cerit, Y. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik rollerinin gerçekleştirme düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 88-98.
- Ceylan, A., Keskin, H. ve Eren, Ş. (2005). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilere yönelik bir araştırma. *Yönetim/İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi*, 16(51), 32-42.
- Cordes, C. L., and Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
- Çam O. (1989). Hemşirelerde tükenmişlik ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Çam, O. (1991). Hemşirelerde tükenmişlik (burnout) sendromunun araştırılması. Yayınlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Çam, O. (1992). Tükenmişlik envanterinin geçerlilik ve güvenilirlik araştırılması. R. Bayraktar ve İ. Dağ (Ed.), Psikoloji Kongresi Bilimsel çalışmaları, Hacettepe Üniversitesi içinde (s. 155-160). Ankara.
- Çam, O. (1995). *Tükenmişlik*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Çapri, B. (2006). Tükenmişlik ölçeğinin türkçe uyarlaması geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(1), 62-77.
- Çelebi, C. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin okulda gösterdikleri liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(16), 423-442.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Çelik, V. (2004). *Liderlik eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çelik, V. (2005). Liderlik. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği içinde* (s. 210-211). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çelik, M. (2013). Öğretmen algılarına göre ilköğretim yöneticilerinin liderlik ve girişimcilik becerileri arasındaki ilişki (Bağcılar ve Bakırköy İlçeleri örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çelikkaya, H. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Çelikten, M. (2004). Bir okul müdürünün günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 123-135.
- Çetiner, A. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri (Burdur İli örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Çiçek, E., G. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Çobanoğlu, F. (2003). İlköğretim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Çokluk, Ö. (1999). Zihinsel ve işitme engelliler okulunda görev yapan yönetici ve öğretmenlerde tükenmişliğin kestirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çöndü, A. (1999). *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Demir, F. (2007). Lise öğretmenlerinde iletişim ve problem çözme becerisini arttırmaya yönelik bir müdahale programının tükenmişlik ve mesleki doyum üzerine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Demirel, M., Kalkavan, A., Yüzüak, E. ve Şinafoğlu, O. T. (2006). Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin tespiti (Kütahya İli örneği), 9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi: Muğla.

- Dinçerol, C. (2013). Tükenmişlik sendromunun mesleki tükenmişlik ve iş tükenmişliği açısından incelenmesi: Öğretmenlere bir uygulama. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dirican, M. (2007). Öğretmen ve öğrencilerin liderlik algılamaları üzerine bir alan araştırması ankara ili lise ve dengi okullar uygulaması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi , Ankara.
- Duman, T. (1991). *Türkiye’de ortaöğretime öğretmen yetiştirme*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Durukan, H. (2006). Okul yöneticisinin vizyoner liderlik rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 277-286.
- Dursun, Y. (2009). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile yöneticileri için algıladıkları dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Karabük ilköğretim okulu örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ejimofofor, F. O. (2007). Principals transformational leadership skills and their teachers job satisfaction in nigeria. Unpublished doctoral dissertation, Cleveland State University, Cleveland.
- Eraslan, L. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri (Kırıkkale İli örneği) Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalığında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erçetin, Ş. Ş. (1998). *Lider sarmalında Vizyon*. Ankara Önder Matbaacılık.
- Erdemoğlu, A., Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri (Ankara ili ilk öğretim ve ortaöğretim okulları örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ergene, T. (1990). Özel ve devlet, liselerinde görev yapan müdür ve müdür yardımcılarının liderlik stilleri ile sahip oldukları A / B tipi davranış biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.

- Erdoğan, E. (2004). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2006) *Eğitim ve okul yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erhan, S. E. (2009). Doğu anadolu bölgesi il merkezlerinde beden eğitimi dersinin işlenebilirliği, beden eğitimi öğretmenlerinin sorunları ve bunların öğrenci tutumları üzerine etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Eroğlu, B. (2012). İlköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ile duygusal zeka arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ersoy, F. Yıldırım, C. Edirne, T. (2001). Tükenmişlik sendromu. <http://www.ttb.org.tr/STEP/sted/html> adresinden 30.01.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Eryılmaz, F. (2006). Endüstri meslek lisesi müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri (Ankara İli örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Evers, W. J. G., Tomic, W., Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers: students and teachers perceptions compared. *School Psychology International*, 25(2), 131-148.
- Girgin, G. ve Baysal, A. (2006). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. <http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/DergiPdfDetay.aspx?ID=85> 17.04.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Gülay, H. E. (2006). Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin araştırılması (Kocaeli İl örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Güllüce, A. Ç. (2006). Mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Gümüşeli, A. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etmenler. *Eğitim Yönetimi*, 2, 23-34.
- Güneş, A., M. ve Buluç, B. (2012). İlköğretim okullarında dönüşümcü liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 411-437.
- Gündüz, H. (2006). Yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan yönetici ve öğretimlerin tükenmişlik düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Gürsel, M. (1997). *Okul yönetimi*. Konya: Mikro Yayınları.
- Güven, Ç., L. (2006). İstanbul vakıf üniversitelerinin İngilizce hazırlık okullarında görev yapan okutmanların tükenmişlik düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Friedman, I., A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, 191-215.
- Hacıoğlu, F. ve Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik Uygulamaları Öğretim Teknolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Hakanen, J., J., Bakker, A., B. and Schaufeli, W.,B. (2006). Burnout and work engagement among teacher. *Journal of School Psychology*, 43(4), 495- 513.
- Hemphill, J., K., Coones, A., E. (1950). Development of the leader behavior description questionnaire. *Columbus, Ohio: Bureau of Business Research, Ohio State University*, 6-38.
- İbicioğlu, C. (1999). İlköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Işıklar, A. (2002). Lise dengi ve ilköğretim okullarındaki öğretimlerin iř doyumunu, tükenmişlik ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkilerin bazı değişkenler ačíından İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Izgar, H. (2003). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Kale, F. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Kan, Ü., D. (2008). Bir grup okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik durumunun incelenmesi. *Kastamonu Dergisi*, 16(2), 431-438.
- Karakale, S. ve Canpolat, S. (2008). Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilere yaklaşım biçimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim* 3(147).
- Karakoç, R. (2010). Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi sürecini etkili kullanabilme becerileri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki (Ankara İli Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Dergisi*, 2(1), 3-14.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(16), 443-465.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 34-46
- Kaya, T. (2009). Rehber öğretmenlerinin tükenmişliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Kayıkcı, K. (2001). Yönetici yetiştirme sorunu. *Milli Eğitim Dergisi*, 150.
- Kazancı, N. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki düzeyi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Keçecioğlu, T. (1998). *Liderlik ve liderler*. İstanbul: Kalder Yayıncılık.
- Khezerlou, E. (2012). İngilizce öğretmenleri arasındaki mesleki tükenmişlik düzeylerinin kültürler arası incelenmesi: İran ve Türkiye. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Kırılmaz, A., Y., Çelen, Ü. ve Sarp, N. (2003). İlköğretimde çalışan bir öğretmen gurubunda tükenmişlik durumu. <http://www.ilkogretim-online.org.tr> adresinden 04.05 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Klingensmith, E. N. (2007). The relative impact of principal managerial, instructional, and transformational leadership on student achievement in Missouri middle level schools. Unpublished doctoral dissertation. University of Missouri, Columbia.
- Klavuz, D. (2006). Üniversite hazırlık Türk İngilizce okutmanları arasında tükenmişlik ve mesleki öğrenme etkinliklerine katılımın araştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bogaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Korkmaz, Ö. (2004). Müzik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (20), 125-148.
- Kurt, T. (2009). Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Leithwood, K., Menzies, T., Jantzi, D. ve Leithwood, J. (1996). School restructuring, transformational leadership and the amelioration of teacher burnout. Anxiety, Stres and Coping. *World Applied Sciences Journal*, 3(2), 199-215.
- Lonh, C., Yusof, W., M., Kowang, T., O., and Heng, L., H. (2014). The Impact of transformational leadership style on job satisfaction. *World Applied Sciences Journal*, 29(1), 117-124.
- Maslach, C. (1982). The cost of caring. Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall. <http://www.google.com.tr/books> 01.02.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Maslach, C. (2006). Stress and burnout. In A. M. Rossi, P. L. Perreve and S. L. Sauter (Eds.), Stress and quality of working life (pp. 218-224). İtalia: Springcopy.
- Maslach, C. and Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(3) 99-113.
- Maslach, C. & Leiter, M.P. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco: Jossey Bass.

- Maclach, C., Schaufeli, W. B. and Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(5), 397-422.
- Michel, J., Lyons, D., B. ve Cho, J. (2011). Is the full range model of leadership really a full range model of effective leader behavior. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 18(4), 493-507.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html adresinden 01.02.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Mutlu, İ. (2009). Okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Nacmi, F., Nevat, E., and David, B., S. (1995). Work environment and burnout of physical education teachers. *Journal of Teaching Physical Education*, 15(1), 67-78.
- Nane, A. (2013). Öğretmenlerin tükenmişliği ile yöneticileri için algıladıkları liderlik davranışları arasındaki ilişki düzeyi üzerine bir araştırma uygulaması (Mersin İli örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çaç Üniversitesi, Mersin.
- Oğuz, E. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Otacioğlu, S., G. (2008). Müzik öğretmenlerinde tükenmişlik sendromunu etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 103-116.
- Önal, A., (1979), Kara harp okulunda 1978-1979 akademik yılında seçilmiş bir subay ve öğrenci örneklemini üzerinde liderlik beklenti ve uygulamaları konusunda yürütülen bir bilimsel araştırma. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Öncü, E. (2013). An analysis of job satisfaction and burnout among turkish physical education teacher. *8th FIEP European Congress "Physical Education and Sports Perspective of Children and Youth in Europe"* Bratislava, Slovakia.
- Özben, Ş. ve Argun, Y. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin umutsuzluk ve tükenmişlik düzeyleri üzerine bir araştırma. *Ege Eğitim Dergisi*, 3, 36-48.

- Özcan, T. (2008). Pendik bölgesinde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özcan, A. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin ve eğitim denetmenlerinin liderlik stilleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özdağ, H. (2008). Beden eğitimi öğretmenlerinde tükenmişlik. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Özdemir, E. (2003). Lider ve etik. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12(2), 151-168.
- Özdemir, S., Yalın, İ. (1998). *Her yönüyle öğretmenlik mesleği*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özden, Ş., Argun, Y. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin umutsuzluk ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Dergisi*, 3(1), 36-48.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özer, R. (1998). Rehber öğretmenlerde tükenmişlik düzeyi, nedenleri ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Peker, R. (2002). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerine etki eden bazı faktörler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 305-318.
- Pines, A. M. and Aronson, E. (1988). Career burnout: Causes and cures. New York. <http://books.google.com.tr/books?hl=tr&id=cvRGAAAAMAAJ&focus=searchwithinvolume&q=Causes+and+cures> 31.01.214 tarihinde edinilmiştir.
- Rowold, J., Schlotz, W. (2009). Transformational and transactional leadership and followers' chronic stress. *Kravis Leadership Institute Leadership Review*, 9(12), 35-47.
- Rude, W. J. (2004). The connection between servant leadership and burnout. *Dissertation Abstracts International*, 44(6), 234-248.

- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1996). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları.
- Sabuncuoglu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*(3. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınevi.
- Sağlam, Ç. A. (2011). Okul örgütü ve yönetimi. H. G Memduhoğlu ve Yılmaz, K. (Ed.), *Türk Eğitim Sisteminde Okul Yönetimi içinde* (s. 168-169). Ankara: PegemA Akademi.
- Sadeghi, A., Pihie, Z., A., L. (2012). Transformational leadership and Its predictive effects on leadership effectiveness. *International Journal of Business and Social Science*, 7(3), 186-187.
- Sandıkçı, M. ve Öncü, E. (2013). Beden eğitimi ile diğer alanlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik algıları ve tutumlarının belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Pamukkale Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 135-151.
- Sandıkçı, M. (2011). Beden eğitim öğretmen adayları ile diğer öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve öz-yeterlilik algıları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Seligman, M. E. P., and Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Senge, P. (1996). *Öğrenim kuramlarının liderliği yalın, güçlü görülmez geleceğin lideri*. İstanbul: Forum Yayınları.
- Shirmard, H., O. (2013). The relationship between personality types and leadership styles of high. Unpublished doctoral dissertation, Isfahan University, Iran.
- Sönmez, D. Z. (2006). Acil servislerde çalışan hemşirelerin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sönmez, S. (2010). Örgütlerde duygusal zekanın dönüşümsel liderlik üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Stordeur, S., D'hoore, W. ve Vandenberghe, C. (2001). Leadership, organizational stres, and emotional exhaustion among hospital nursing staff. *Journal of Advanced Nursing*, 35(4), 533-542.

- Sünbül, A. M. (2001). *Bir meslek olarak öğretmenlik*. Ö. Demirel, Z. Kaya (Ed.), Öğretmenlik Mesleğine Giriş içinde (s. 224-227). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sürgevil O. (2003). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sürgevil, O. (2006). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu*. Ankara: Nobel Basım Yayın Dağıtım.
- Şahin, Ş. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinde tükenmişlik ve yaşam doyumu düzeyleri, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.*
- Şahin, D., E. (2007). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.*
- Şen, B. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.*
- Şentürk, C. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul ikliminin karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.*
- Şevik, M., K. (2012). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven algıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.*
- Şimşek, Ş. (2000). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Günay Ofset Yayıncılık.
- Şirin, P. (2008). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.*
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*(3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şişman, M. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tahaoğlu, F., Gedikoğlu, T. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15(58), 274-298.*

- Tamer, K. ve Pular, A. (2001). *Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri*. Ankara: Ada Matbaacılık.
- Taşgın, A. (2010). Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Taymaz, H. (1995). Okul yönetimi ve yönetici yetiştirme. *Eğitim Bilimler Dergisi*, 19, 1-2.
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tekeli, M. (2005). İlköğretim okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının karşılaştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Theologia, M., (2008). Leadership styles and personality types. *South African Theological Seminary*.3(13), 345-358.
- Timur, Y. (2013). Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri Ordu örneği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tokat, S. (2013). Beden eğitimi öğretmenleri ve okul yöneticilerinin beden eğitimi ve spor dersinin etkinliği üzerine görüşlerinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tombak, N. (2012). İlköğretim okul yöneticilerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeylerinin incelenmesi (Muğla ili örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Doku Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Torun, A. (1995). Tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir inceleme. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Toplu, N., Y. (2012). Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Toksöz, S. (2010). 21. Yüzyılın liderlik anlayışı olarak okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin algılarına göre değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Tugrul, B., Çelik, E. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 9.
- Tuna, M. (2010). Beden eğitimi öğretmenlerini tükenmişlik düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tümkiye S. (1996). Öğretmenlerdeki tükenmişlik, görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Türker, P. (2007). İlköğretim 1. Kademe öğretmenlerinde algılanan problem davranış düzeyleri ve bazı sosyo demografik değişkenlere göre tükenmişliğin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Türkoğlu, A. (1996). *99 Sorunda eğitim bilimine giriş*. İzmir: Memleket Gazetecilik ve Matbacılık.
- Twigg, N., W., Kong, B. (2010). The effect of leadership perceived support idealism and self esteem on burnout. *Journal of Behavioral Studies in Business*, 6(4), 234-251.
- Unutkan, G. (1994). Örgüt kültürü ve stratejik uyum sorunu. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Uzer, M. (2010). İlköğretim okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri (Silivri İlçesi örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Ünal, Z. (2003). Öğretmenlerde iş doyumu ve örgütsel vatandaşlık. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Vandenberghe, R., Huberman. A. M. (2006). *Understanding and preventing teacher burnout*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Horn, J., Schauteli, W. D. And Enzmann, D. (1999). Teacher burnout and lack of reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(1), 91-108.
- Vural, B. (2004). *Yetkin ideal vizyoner öğretmen*. İstanbul: Hayat Yayıncılık

- Yalçın, S. (2013). İlköğretim okul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yiğit, A. (2007). Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyumunu tükenmişlik ve ruh sağlığı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Yıldız, E. (2001). Eğitimcilerde tükenmişlik: Rehber öğretmenleri üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yılmaz, A., Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 277-394.
- Yılmaz, E. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, K. (2004). Okul Yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışları ile okullardaki güven arasındaki ilişki konusunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(4), 8-16.
- Yılmaz, T. (2013). Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri (Ordu İli örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yüzüak, E., Kalkavan, A. (2006). Kütahya'da ilköğretim ve liselerde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin meslek sorunlarının araştırılması. 9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi: Muğla.
- Zeren, H. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile bu okullarda görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki (Şanlıurfa İli örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.

EKLER

Ek-1



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Sayı : 81576613/605/3467634

20/11/2013

Konu: Anket Uygulama İzni

T.C.
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: Karadeniz Teknik Üniversitesinin 12/11/2013 tarih ve 76127911/595/2311 sayılı yazısı.

İlgi yazı ile Bakanlığımıza göndermiş olduğunuz Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Volkan AYDOĞDU'nun "Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı araştırmada kullanılacak veri toplama araçları ve araştırma iznine ait talebi, Genel Müdürlüğümüz tarafından incelenmiştir.

Onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen, uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan 2 sayfa 57 sorudan oluşan veri toplama araçlarının, gönüllülük esas olmak kaydıyla, örneklem seçilen okullarda uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mustafa KOÇ
Bakan a.
Genel Müdür

EK: Veri toplama aracı (2 Sayfa)

Mustafa CAFER
ŞEF

Güvenli Elektronik İmza
Asli Ne Aynıdır
20.11.2013

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4ec3-10e5-39e6-bec4-3677 kodu ile yapılabilir.

Atatürk Blv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ad SOYAD Ünvan
Tel: (0 312) XXX XX XX
Faks: (0 312) XXX XX XX

Ek-2

Değerli Öğretmenler;

Bu anket, okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Anket sonuçları, yalnızca bu amaçla kullanılacak olup, kişisel amaçlar için anket sonuçlarından yararlanılmayacaktır. Bu nedenle isim yazmanıza gerek yoktur.

Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Volkan AYDOĞDU

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM-KİŞİSEL BİLGİLER (Seçenekleri işaretleyiniz ve lütfen cevaplanmamış soru bırakmayız)

1. Cinsiyetiniz : Kadın Erkek
2. Yaşınız :
3. Medeni durumunuz : Evli Bekar
4. Çalışma süreniz :
5. Görev yaptığınız kademe : Ortaokul Lise
6. Görev yaptığınız okulun bulunduğu çevreyi sosyo-ekonomik açıdan nasıl tanımlarsınız?
 Düşük Orta Yüksek

Ek-3

II. BÖLÜM-TÖ (Bu bir kendini değerlendirme ölçөгüdür. İş ortamınız ve mesleğiniz ile ilgili aşağıdaki durumları ne sıklıkla yaşadığınızı belirtmeniz istenmektedir. Lütfen aşağıdaki her ifadeyi okuduktan sonra her bir maddenin yanındaki size en uygun olan seçeneği işaretleyin. Lütfen işaretlenmemiş hiçbir ifade bırakmayınız.)

	TÖ	Hiçbir zaman	Sadece bir defa	Nadiren	Bazen	Sık sık	Çoğu zaman	Her zaman
1	Yorgun	1	2	3	4	5	6	7
2	Çökmüş	1	2	3	4	5	6	7
3	Neşeli, keyifli	1	2	3	4	5	6	7
4	Fiziksel olarak yorgun	1	2	3	4	5	6	7
5	Duygusal olarak yorgun	1	2	3	4	5	6	7
6	Mutlu	1	2	3	4	5	6	7
7	Bitkin	1	2	3	4	5	6	7
8	Tükenmiş	1	2	3	4	5	6	7
9	Mutsuz	1	2	3	4	5	6	7
10	Sağlıksız	1	2	3	4	5	6	7
11	Kapana kısılmış	1	2	3	4	5	6	7
12	Değersiz	1	2	3	4	5	6	7
13	Bıkkın	1	2	3	4	5	6	7
14	Kafası karışmış, sıkıntılı	1	2	3	4	5	6	7
15	İnsanlarla ilgili hayal kırıklığına uğramış ve güvenmiş	1	2	3	4	5	6	7
16	Zayıf	1	2	3	4	5	6	7
17	Üzgün	1	2	3	4	5	6	7
18	Reddedilmiş	1	2	3	4	5	6	7
19	İyimser	1	2	3	4	5	6	7
20	Enerjik	1	2	3	4	5	6	7
21	Kaygılı	1	2	3	4	5	6	7

Ek-4

III. BÖLÜM-LDBÖ (Bu bir başkasını değerlendirme ölçeğidir. Okul yöneticinizin (müdürünün) aşağıdaki durumları ne sıklıkla sergilediğini belirtmeniz istenmektedir. Lütfen aşağıdaki her ifadeyi okuduktan sonra her bir maddenin yanındaki en uygun olan seçeneği işaretleyin. Lütfen işaretlenmemiş hiçbir ifade bırakmayınız.)

	LDBÖ	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğu zaman	Her Zaman
1	Kişisel tutumlarını açıkça ortaya koyar.	1	2	3	4	5
2	Yeni fikirlerini öğretmenleriyle dener.	1	2	3	4	5
3	Tek söz sahibi kendisidir.	1	2	3	4	5
4	Eksik ve yetersiz işleri eleştirir.	1	2	3	4	5
5	Fikirlerini tereddütte yer bırakmayacak biçimde ifade eder.	1	2	3	4	5
6	Okuldaki görevleri kimlerin yapması gerektiğine karar verir.	1	2	3	4	5
7	Plan yapmaksızın çalışır.	1	2	3	4	5
8	Yapılacak işlerin belirli standartlara uygun olmasına özen gösterir.	1	2	3	4	5
9	İşlerin belirtilen zaman içinde tamamlanmış olmasına özen gösterir.	1	2	3	4	5
10	İşlerin yapılmasında birbirine benzer yolların takip edilmesini teşvik eder.	1	2	3	4	5
11	Yönetici olarak okuldaki yerinin ve rolünün öğretmenlerce anlaşılılmaya çalışılmasını sağlar.	1	2	3	4	5
12	Öğretmenlerin mevcut yönetmelik, kural ve emirlere uymalarını ister.	1	2	3	4	5
13	Öğretmenlere görevleri konusunda kendilerinden neler beklediğini açıkça belirtir.	1	2	3	4	5
14	Öğretmenlerin kendilerini tamamen görevlerine vermeleri için gerekeni yapar.	1	2	3	4	5
15	Öğretmenlerin uyumlu bir işbirliği içinde çalışmalarını için gereken her şeyi yapar.	1	2	3	4	5
16	Öğretmenlerine kişisel yardımda bulunur.	1	2	3	4	5
17	Öğretmenlerin okulunda görevli bulunmaktan memnun olmalarını sağlamaya çalışır.	1	2	3	4	5
18	Kolay ve anlaşılır bir yöneticidir.	1	2	3	4	5
19	Öğretmenleri dinlemeye zaman ayırır.	1	2	3	4	5
20	Okulu öğretmenlerle herhangi bir açıklama yapma gereğini duymadan yönetir.	1	2	3	4	5
21	Öğretmenlerin kişisel sorunlarıyla ilgilenir.	1	2	3	4	5
22	Hareketlerinin nedenlerini açıklamaz.	1	2	3	4	5
23	Eğitimle ilgili konularda öğretmenlere danışmadan faaliyete geçer.	1	2	3	4	5
24	Yeni fikirleri kolay kabullenir.	1	2	3	4	5
25	Bütün öğretmenlere arkadaş gibi davranır.	1	2	3	4	5
26	Değişiklikler yapmaya isteklidir.	1	2	3	4	5
27	Diğer insanların kolaylıkla ilişki kurmasına yatkındır.	1	2	3	4	5
28	Görüşmelerinde, öğretmenlerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlar.	1	2	3	4	5
29	Öğretmenlerce yapılan önerileri uygulamaya çalışır.	1	2	3	4	5
30	Eğitimle ilgili konularda işe başlamadan önce öğretmenlerin onayını alır.	1	2	3	4	5

Ek-5

Değerli Beden Eğitimi Öğretmenleri;

Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki koşullarıyla ilgili problemlerin tespiti ve çözümüne yönelik çabalara, bilimsel verilere dayalı araştırmalar yaparak katkı koymayı amaçlamaktayım. Bu amaçla, ***Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*** konulu bir tez çalışması yürütmekteyim. Çalışmaya yapacağınız katkı, benim için çok değerli olacaktır. Araştırma sonuçları, yalnızca bu amaçla kullanılacak olup başka bir amaca hizmet etmeyecektir.

En fazla 5 dakikanızı alacak olan bu çalışmaya katılmaya karar verdiyseniz lütfen aşağıdaki linkte yer alan formu doldurup formun sonunda yer alan "Submit (Gönder)" tuşuna tıklayınız.

https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?usp=drive_web&formkey=dDktUTJDQUUpJdmEzd0JqR0o2ZDg1U1E6MA#gid=0

Zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim.

NOT: Sistem; ad, soyad, IP ve mail adresi gibi kişisel bilgilerinizin araştırmacı tarafından görülmesine kesinlikle müsaade etmemektedir.

Volkan AYDOĞDU
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

Ek-6

İstatistik Test Sonuçları

1. TÖ puanlarının dağılımı

		Duygusal	Zihinsel	Fiziksel	TÖ Toplam
N	Valid	260	260	260	260
	Missing	0	0	0	0
Mean		20,5962	19,0500	21,2808	60,9269
Std. Deviation		8,56873	7,24005	7,31331	22,04205
Skewness		,695	,954	,446	,748
Std. Error of Skewness		,151	,151	,151	,151
Kurtosis		,186	,899	,517	,582
Std. Error of Kurtosis		,301	,301	,301	,301
Minimum		7,00	7,00	7,00	21,00
Maximum		49,00	49,00	49,00	147,00

2. TÖ puanlarının cinsiyet değişkenine göre MANOVA sonuçları

	Cinsiyet	Mean	Std. Deviation	N
Duygusal	Erkek	19,1333	7,73682	195
	Kadın	24,9846	9,46621	65
	Total	20,5962	8,56873	260
Zihinsel	Erkek	17,9436	6,42818	195
	Kadın	22,3692	8,48265	65
	Total	19,0500	7,24005	260
Fiziksel	Erkek	19,8308	6,49957	195
	Kadın	25,6308	7,92261	65
	Total	21,2808	7,31331	260

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,895	729,673 ^b	3,000	256,000	,000
	Wilks' Lambda	,105	729,673 ^b	3,000	256,000	,000
	Hotelling's Trace	8,551	729,673 ^b	3,000	256,000	,000
	Roy's Largest Root	8,551	729,673 ^b	3,000	256,000	,000
Cinsiyet	Pillai's Trace	,121	11,693 ^b	3,000	256,000	,000
	Wilks' Lambda	,879	11,693 ^b	3,000	256,000	,000
	Hotelling's Trace	,137	11,693 ^b	3,000	256,000	,000
	Roy's Largest Root	,137	11,693 ^b	3,000	256,000	,000
a. Design: Intercept + cinsiyet						
b. Exact statistic						

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	Duygusal	1669,078 ^a	1	1669,078	24,823	,000
	Zihinsel	954,832 ^b	1	954,832	19,518	,000
	Fiziksel	1639,950 ^c	1	1639,950	34,645	,000
Intercept	Duygusal	94886,678	1	94886,678	1411,197	,000
	Zihinsel	79224,771	1	79224,771	1619,456	,000
	Fiziksel	100754,135	1	100754,135	2128,512	,000
cinsiyet	Duygusal	1669,078	1	1669,078	24,823	,000
	Zihinsel	954,832	1	954,832	19,518	,000
	Fiziksel	1639,950	1	1639,950	34,645	,000
Error	Duygusal	17347,518	258	67,238		
	Zihinsel	12621,518	258	48,921		
	Fiziksel	12212,554	258	47,335		
Total	Duygusal	129309,000	260			
	Zihinsel	107931,000	260			
	Fiziksel	131599,000	260			
Corrected Total	Duygusal	19016,596	259			
	Zihinsel	13576,350	259			
	Fiziksel	13852,504	259			
a. R Squared = ,088 (Adjusted R Squared = ,084)						
b. R Squared = ,070 (Adjusted R Squared = ,067)						
c. R Squared = ,118 (Adjusted R Squared = ,115)						

3. TÖ puanlarının medeni durum değişkenine göre MANOVA sonuçları

	Medeni Durum	Mean	Std. Deviation	N
Duygusal	Evli	20,2074	8,61255	188
	Bekâr	21,6111	8,42791	72
	Total	20,5962	8,56873	260
Zihinsel	Evli	18,6649	6,94512	188
	Bekâr	20,0556	7,92196	72
	Total	19,0500	7,24005	260
Fiziksel	Evli	20,9202	7,12449	188
	Bekâr	22,2222	7,75727	72
	Total	21,2808	7,31331	260

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,882	638,073 ^b	3,000	256,000	,000
	Wilks' Lambda	,118	638,073 ^b	3,000	256,000	,000
	Hotelling's Trace	7,477	638,073 ^b	3,000	256,000	,000
	Roy's Largest Root	7,477	638,073 ^b	3,000	256,000	,000
Medeni Durum	Pillai's Trace	,008	,686 ^b	3,000	256,000	,561
	Wilks' Lambda	,992	,686 ^b	3,000	256,000	,561
	Hotelling's Trace	,008	,686 ^b	3,000	256,000	,561
	Roy's Largest Root	,008	,686 ^b	3,000	256,000	,561
a. Design: Intercept + medenidurum						
b. Exact statistic						

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	Duygusal	102,575 ^a	1	102,575	1,399	,238
	Zihinsel	100,684 ^b	1	100,684	1,928	,166
	Fiziksel	88,256 ^c	1	88,256	1,654	,200
Intercept	Duygusal	91044,791	1	91044,791	1241,912	,000
	Zihinsel	78054,469	1	78054,469	1494,401	,000
	Fiziksel	96900,564	1	96900,564	1816,325	,000
Medeni Durum	Duygusal	102,575	1	102,575	1,399	,238
	Zihinsel	100,684	1	100,684	1,928	,166
	Fiziksel	88,256	1	88,256	1,654	,200
Error	Duygusal	18914,021	258	73,310		
	Zihinsel	13475,666	258	52,231		
	Fiziksel	13764,248	258	53,350		
Total	Duygusal	129309,000	260			
	Zihinsel	107931,000	260			
	Fiziksel	131599,000	260			
Corrected Total	Duygusal	19016,596	259			
	Zihinsel	13576,350	259			
	Fiziksel	13852,504	259			
a. R Squared = ,005 (Adjusted R Squared = ,002)						
b. R Squared = ,007 (Adjusted R Squared = ,004)						
c. R Squared = ,006 (Adjusted R Squared = ,003)						

Tablo 4. TÖ puanlarının görev yapılan kademe değişkenine göre MANOVA sonuçları

	Kademe	Mean	Std. Deviation	N
Duygusal	Ortaokul	21,4314	8,85316	153
	Lise	19,4019	8,03513	107
	Total	20,5962	8,56873	260
Zihinsel	Ortaokul	19,5948	7,66180	153
	Lise	18,2710	6,54674	107
	Total	19,0500	7,24005	260
Fiziksel	Ortaokul	22,1111	7,49083	153
	Lise	20,0935	6,91394	107
	Total	21,2808	7,31331	260

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,897	744,712 ^b	3,000	256,000	,000
	Wilks' Lambda	,103	744,712 ^b	3,000	256,000	,000
	Hotelling's Trace	8,727	744,712 ^b	3,000	256,000	,000
	Roy's Largest Root	8,727	744,712 ^b	3,000	256,000	,000
Kademe	Pillai's Trace	,021	1,849 ^b	3,000	256,000	,139
	Wilks' Lambda	,979	1,849 ^b	3,000	256,000	,139
	Hotelling's Trace	,022	1,849 ^b	3,000	256,000	,139
	Roy's Largest Root	,022	1,849 ^b	3,000	256,000	,139
a. Design: Intercept + kademe						
b. Exact statistic						

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	Duygusal	259,347 ^a	1	259,347	3,567	,060
	Zihinsel	110,334 ^b	1	110,334	2,114	,147
	Fiziksel	256,327 ^c	1	256,327	4,864	,028
Intercept	Duygusal	104985,563	1	104985,563	1444,043	,000
	Zihinsel	90280,949	1	90280,949	1729,724	,000
	Fiziksel	112155,558	1	112155,558	2128,255	,000
Kademe	Duygusal	259,347	1	259,347	3,567	,060
	Zihinsel	110,334	1	110,334	2,114	,147
	Fiziksel	256,327	1	256,327	4,864	,028
Error	Duygusal	18757,249	258	72,703		
	Zihinsel	13466,016	258	52,194		
	Fiziksel	13596,177	258	52,698		
Total	Duygusal	129309,000	260			
	Zihinsel	107931,000	260			
	Fiziksel	131599,000	260			
Corrected Total	Duygusal	19016,596	259			
	Zihinsel	13576,350	259			
	Fiziksel	13852,504	259			
a. R Squared = ,014 (Adjusted R Squared = ,010)						
b. R Squared = ,008 (Adjusted R Squared = ,004)						
c. R Squared = ,019 (Adjusted R Squared = ,015)						

5. TÖ puanlarının görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre dağılımı

	Okul Çevre	Mean	Std. Deviation	N
Duygusal	Düşük	20,6034	8,16981	116
	Orta	20,5903	8,90542	144
	Total	20,5962	8,56873	260
Zihinsel	Düşük	19,0000	7,02418	116
	Orta	19,0903	7,43354	144
	Total	19,0500	7,24005	260
Fiziksel	Düşük	21,1379	6,77963	116
	Orta	21,3958	7,73803	144
	Total	21,2808	7,31331	260

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,899	758,951 ^b	3,000	256,000	,000
	Wilks' Lambda	,101	758,951 ^b	3,000	256,000	,000
	Hotelling's Trace	8,894	758,951 ^b	3,000	256,000	,000
	Roy's Largest Root	8,894	758,951 ^b	3,000	256,000	,000
Okul Çevre	Pillai's Trace	,001	,113 ^b	3,000	256,000	,953
	Wilks' Lambda	,999	,113 ^b	3,000	256,000	,953
	Hotelling's Trace	,001	,113 ^b	3,000	256,000	,953
	Roy's Largest Root	,001	,113 ^b	3,000	256,000	,953
a. Design: Intercept + okul çevre						
b. Exact statistic						

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	Duygusal	,011 ^a	1	,011	,000	,990
	Zihinsel	,524 ^b	1	,524	,010	,921
	Fiziksel	4,273 ^c	1	4,273	,080	,778
Intercept	Duygusal	109020,780	1	109020,780	1479,096	,000
	Zihinsel	93212,770	1	93212,770	1771,450	,000
	Fiziksel	116229,073	1	116229,073	2165,410	,000
Okul Çevre	Duygusal	,011	1	,011	,000	,990
	Zihinsel	,524	1	,524	,010	,921
	Fiziksel	4,273	1	4,273	,080	,778
Error	Duygusal	19016,585	258	73,708		
	Zihinsel	13575,826	258	52,619		
	Fiziksel	13848,231	258	53,675		
Total	Duygusal	129309,000	260			
	Zihinsel	107931,000	260			
	Fiziksel	131599,000	260			
Corrected Total	Duygusal	19016,596	259			
	Zihinsel	13576,350	259			
	Fiziksel	13852,504	259			
a. R Squared = ,000 (Adjusted R Squared = -,004)						
b. R Squared = ,000 (Adjusted R Squared = -,004)						
c. R Squared = ,000 (Adjusted R Squared = -,004)						

6. Yaş ve toplam TÖ puanları arasındaki regresyon analizi sonuçları

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,025 ^a	,001	-,003	22,07793
a. Predictors: (Constant), yaş				

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	77,366	1	77,366	,159	,691 ^b
	Residual	125758,246	258	487,435		
	Total	125835,612	259			
a. Dependent Variable: Toplam TÖ						
b. Predictors: (Constant), yaş						

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	64,052	7,964		8,043	,000
	Yaş	-,087	,218	-,025	-,398	,691
a. Dependent Variable: Toplam TÖ						

7. Çalışma süresi ve toplam TÖ puanları arasındaki regresyon analizi sonuçları

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,082 ^a	,007	,003	22,01099
a. Predictors: (Constant), deneyim				

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	838,804	1	838,804	1,731	,189 ^b
	Residual	124996,807	258	484,484		
	Total	125835,612	259			
a. Dependent Variable: Toplam TÖ						
b. Predictors: (Constant), deneyim						

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	58,514	2,286		25,598	,000
	Deneyim	,256	,194	,082	1,316	,189
a. Dependent Variable: Toplam TÖ						

8. LDBÖ puanlarının dağılımı

		Yapıyı Kurma	Anlayış Gösterme	Toplam LDBÖ
N	Valid	260	260	260
	Missing	0	0	0
Mean		55,1269	52,8346	107,9615
Std. Deviation		10,67325	14,05366	22,79043
Skewness		-,802	-,610	-,591
Std. Error of Skewness		,151	,151	,151
Kurtosis		,527	-,417	-,201
Std. Error of Kurtosis		,301	,301	,301
Minimum		18,00	17,00	41,00
Maximum		75,00	75,00	147,00

9. LDBÖ puanlarının cinsiyet değişkenine göre MANOVA sonuçları

	Cinsiyet	Mean	Std. Deviation	N
Yapıyı Kurma	Erkek	56,0872	10,03846	195
	Kadın	52,2462	12,01305	65
	Total	55,1269	10,67325	260
Anlayış Gösterme	Erkek	53,9949	13,70548	195
	Kadın	49,3538	14,61103	65
	Total	52,8346	14,05366	260

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,952	2560,566 ^b	2,000	257,000	,000
	Wilks' Lambda	,048	2560,566 ^b	2,000	257,000	,000
	Hotelling's Trace	19,927	2560,566 ^b	2,000	257,000	,000
	Roy's Largest Root	19,927	2560,566 ^b	2,000	257,000	,000
Cinsiyet	Pillai's Trace	,027	3,530 ^b	2,000	257,000	,031
	Wilks' Lambda	,973	3,530 ^b	2,000	257,000	,031
	Hotelling's Trace	,027	3,530 ^b	2,000	257,000	,031
	Roy's Largest Root	,027	3,530 ^b	2,000	257,000	,031
a. Design: Intercept + cinsiyet						
b. Exact statistic						

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	Yapıyı Kurma	719,232 ^a	1	719,232	6,446	,012
	Anlayış Gösterme	1050,032 ^b	1	1050,032	5,407	,021
Intercept	Yapıyı Kurma	572135,417	1	572135,417	5127,947	,000
	Anlayış Gösterme	520696,678	1	520696,678	2681,226	,000
Cinsiyet	Yapıyı Kurma	719,232	1	719,232	6,446	,012
	Anlayış Gösterme	1050,032	1	1050,032	5,407	,021
Error	Yapıyı Kurma	28785,579	258	111,572		
	Anlayış Gösterme	50103,856	258	194,201		
Total	Yapıyı Kurma	819639,000	260			
	Anlayış Gösterme	776943,000	260			
Corrected Total	Yapıyı Kurma	29504,812	259			
	Anlayış Gösterme	51153,888	259			
a. R Squared = ,024 (Adjusted R Squared = ,021)						
b. R Squared = ,021 (Adjusted R Squared = ,017)						

10. LDBÖ puanlarının medeni durum değişkenine göre MANOVA sonuçları

	Medeni Durum	Mean	Std. Deviation	N
Yapıyı Kurma	Evli	55,3670	10,74539	188
	Bekâr	54,5000	10,53097	72
	Total	55,1269	10,67325	260
Anlayış Gösterme	Evli	53,0957	14,47001	188
	Bekâr	52,1528	12,97523	72
	Total	52,8346	14,05366	260

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,955	2746,804 ^b	2,000	257,000	,000
	Wilks' Lambda	,045	2746,804 ^b	2,000	257,000	,000
	Hotelling's Trace	21,376	2746,804 ^b	2,000	257,000	,000
	Roy's Largest Root	21,376	2746,804 ^b	2,000	257,000	,000
Medeni Durum	Pillai's Trace	,001	,176 ^b	2,000	257,000	,838
	Wilks' Lambda	,999	,176 ^b	2,000	257,000	,838
	Hotelling's Trace	,001	,176 ^b	2,000	257,000	,838
	Roy's Largest Root	,001	,176 ^b	2,000	257,000	,838
a. Design: Intercept + medenidurum						
b. Exact statistic						

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	Yapıyı Kurma	39,136 ^a	1	39,136	,343	,559
	Anlayış Gösterme	46,292 ^b	1	46,292	,234	,629
Intercept	Yapıyı Kurma	628422,459	1	628422,459	5502,436	,000
	Anlayış Gösterme	576698,754	1	576698,754	2911,275	,000
Medeni Durum	Yapıyı Kurma	39,136	1	39,136	,343	,559
	Anlayış Gösterme	46,292	1	46,292	,234	,629
Error	Yapıyı Kurma	29465,676	258	114,208		
	Anlayış Gösterme	51107,596	258	198,091		
Total	Yapıyı Kurma	819639,000	260			
	Anlayış Gösterme	776943,000	260			
Corrected Total	Yapıyı Kurma	29504,812	259			
	Anlayış Gösterme	51153,888	259			
a. R Squared = ,001 (Adjusted R Squared = -,003)						
b. R Squared = ,001 (Adjusted R Squared = -,003)						

11. LDBÖ puanlarının görev yapılan kademe değişkenine göre MANOVA sonuçları

	Kademe	Mean	Std. Deviation	N
Yapıyı Kurma	Ortaokul	55,4837	11,54858	153
	Lise	54,6168	9,30880	107
	Total	55,1269	10,67325	260
Anlayış Gösterme	Ortaokul	53,3203	14,31904	153
	Lise	52,1402	13,70198	107
	Total	52,8346	14,05366	260

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,963	3337,288 ^b	2,000	257,000	,000
	Wilks' Lambda	,037	3337,288 ^b	2,000	257,000	,000
	Hotelling's Trace	25,971	3337,288 ^b	2,000	257,000	,000
	Roy's Largest Root	25,971	3337,288 ^b	2,000	257,000	,000
Kademe	Pillai's Trace	,002	,253 ^b	2,000	257,000	,777
	Wilks' Lambda	,998	,253 ^b	2,000	257,000	,777
	Hotelling's Trace	,002	,253 ^b	2,000	257,000	,777
	Roy's Largest Root	,002	,253 ^b	2,000	257,000	,777
a. Design: Intercept + kademe						
b. Exact statistic						

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	Yapıyı Kurma	47,313 ^a	1	47,313	,414	,520
	Anlayış Gösterme	87,684 ^b	1	87,684	,443	,506
Intercept	Yapıyı Kurma	763273,713	1	763273,713	6685,042	,000
	Anlayış Gösterme	700295,099	1	700295,099	3538,076	,000
Kademe	Yapıyı Kurma	47,313	1	47,313	,414	,520
	Anlayış Gösterme	87,684	1	87,684	,443	,506
Error	Yapıyı Kurma	29457,499	258	114,176		
	Anlayış Gösterme	51066,204	258	197,931		
Total	Yapıyı Kurma	819639,000	260			
	Anlayış Gösterme	776943,000	260			
Corrected Total	Yapıyı Kurma	29504,812	259			
	Anlayış Gösterme	51153,888	259			
a. R Squared = ,002 (Adjusted R Squared = -,002)						
b. R Squared = ,002 (Adjusted R Squared = -,002)						

12. LDBÖ puanlarının görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre dağılımı

	Okul Çevre	Mean	Std. Deviation	N
Yapıyı Kurma	Düşük	55,7759	11,49978	116
	Orta	54,6042	9,96793	144
	Total	55,1269	10,67325	260
Anlayış Gösterme	Düşük	52,9828	15,02924	116
	Orta	52,7153	13,26790	144
	Total	52,8346	14,05366	260

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,964	3426,219 ^b	2,000	257,000	,000
	Wilks' Lambda	,036	3426,219 ^b	2,000	257,000	,000
	Hotelling's Trace	26,663	3426,219 ^b	2,000	257,000	,000
	Roy's Largest Root	26,663	3426,219 ^b	2,000	257,000	,000
Okul Çevre	Pillai's Trace	,005	,587 ^b	2,000	257,000	,557
	Wilks' Lambda	,995	,587 ^b	2,000	257,000	,557
	Hotelling's Trace	,005	,587 ^b	2,000	257,000	,557
	Roy's Largest Root	,005	,587 ^b	2,000	257,000	,557
a. Design: Intercept + okul çevre						
b. Exact statistic						

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	Yapıyı Kurma	88,202 ^a	1	88,202	,774	,380
	Anlayış Gösterme	4,597 ^b	1	4,597	,023	,879
Intercept	Yapıyı Kurma	782759,125	1	782759,125	6865,232	,000
	Anlayış Gösterme	717762,843	1	717762,843	3620,437	,000
Okul Çevre	Yapıyı Kurma	88,202	1	88,202	,774	,380
	Anlayış Gösterme	4,597	1	4,597	,023	,879
Error	Yapıyı Kurma	29416,610	258	114,018		
	Anlayış Gösterme	51149,292	258	198,253		
Total	Yapıyı Kurma	819639,000	260			
	Anlayış Gösterme	776943,000	260			
Corrected Total	Yapıyı Kurma	29504,812	259			
	Anlayış Gösterme	51153,888	259			
a. R Squared = ,003 (Adjusted R Squared = -,001)						
b. R Squared = ,000 (Adjusted R Squared = -,004)						

13. Yaş ve toplam LDBÖ puanları arasındaki regresyon analizi sonuçları

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,012 ^a	,000	-,004	22,83301
a. Predictors: (Constant), yaş				

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	18,254	1	18,254	,035	,852 ^b
	Residual	134507,361	258	521,346		
	Total	134525,615	259			
a. Dependent Variable: Toplam LDBÖ						
b. Predictors: (Constant), yaş						

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	106,443	8,236		12,924	,000
	Yaş	,042	,225	,012	,187	,852
a. Dependent Variable: Toplam LDBÖ						

14. Çalışma süresi ve toplam LDBÖ puanları arasındaki regresyon analizi sonuçları

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,135 ^a	,018	,014	22,62518
a. Predictors: (Constant), deneyim				

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	2455,734	1	2455,734	4,797	,029 ^b
	Residual	132069,881	258	511,899		
	Total	134525,615	259			
a. Dependent Variable: Toplam LDBÖ						
b. Predictors: (Constant), deneyim						

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	112,090	2,350		47,705	,000
	Deneyim	-,438	,200	-,135	-2,190	,029
a. Dependent Variable: Toplam LDBÖ						

15. TÖ ve LDBÖ puanları arasındaki korelasyon sonuçları

		Toplam TÖ	Duygusal	Zihinsel	Fiziksel	Toplam LDBÖ	Yapıyı Kurma	Anlayış Gösterme
Toplam TÖ	Pearson Correlation	1	,968**	,951**	,937**	-,383**	-,378**	-,334**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	260	260	260	260	260	260	260
Duygusal	Pearson Correlation	,968**	1	,897**	,859**	-,376**	-,359**	-,337**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	260	260	260	260	260	260	260
Zihinsel	Pearson Correlation	,951**	,897**	1	,827**	-,409**	-,388**	-,369**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	260	260	260	260	260	260	260
Fiziksel	Pearson Correlation	,937**	,859**	,827**	1	-,309**	-,334**	-,247**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	260	260	260	260	260	260	260
Toplam LDBÖ	Pearson Correlation	-,383**	-,376**	-,409**	-,309**	1	,896**	,941**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	260	260	260	260	260	260	260
Yapıyı Kurma	Pearson Correlation	-,378**	-,359**	-,388**	-,334**	,896**	1	,693**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	260	260	260	260	260	260	260
Anlayış Gösterme	Pearson Correlation	-,334**	-,337**	-,369**	-,247**	,941**	,693**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	260	260	260	260	260	260	260

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

16. Toplam LDBÖ ve toplam TÖ puanları arasındaki regresyon analizi sonuçları

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,383 ^a	,147	,144	20,39880
a. Predictors: (Constant), Toplam LDBÖ				

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	18478,957	1	18478,957	44,409	,000 ^b
	Residual	107356,655	258	416,111		
	Total	125835,612	259			
a. Dependent Variable: Toplam TÖ						
b. Predictors: (Constant), Toplam LDBÖ						

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	100,940	6,136		16,450	,000
	Toplam LDBÖ	-,371	,056	-,383	-6,664	,000
a. Dependent Variable: Toplam TÖ						

9. ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Araştırmacı, 1987 yılında Trabzon'da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini aynı ilde tamamladı. 2007 yılında Sakarya Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Spor Yöneticiliği Bölümüne girdi. Bu bölümden mezun olduktan sonra 2011 yılında KTÜ Eğitim bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine başladı. Özel bir kurumda yüzme antrenörlüğü yapmaktadır. Araştırmacı bekar olup yabancı dili İngilizcedir.

Volkan AYDOğDU

E-posta: naklov.61@hotmail.com

Tel: 0 462 341 52 09