

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN MESLEĞE YÖNELİK
DAVRANIŞ VE YAŞANTI MODELLERİNİN BELİRLENMESİ VE BAZI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
(ESKİŞEHİR İLİ ÖRNEĞİ)
Yüksek Lisans Tezi**

Ramazan TAŐŐIOĐLU

Eskişehir, 2017

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN MESLEĞE YÖNELİK
DAVRANIŞ VE YAŞANTI MODELLERİNİN BELİRLENMESİ VE BAZI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
(ESKİŞEHİR İLİ ÖRNEĞİ)**

Ramazan TAŞCIOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Serdar KOCAEKŞİ**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Mayıs, 2017**

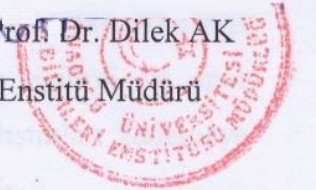
Bu Tez Çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1608S602 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ramazan Taşcıoğlu'nun "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Davranış ve Yaşantı Modellerinin Belirlenmesi ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Eskişehir İli Örneği)" başlıklı tezi 26/05/2017 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

| | <u>Unvanı-Adı Soyadı</u> | İmza |
|---------------------|-------------------------------------|------|
| Üye (Tez Danışmanı) | :Yrd. Doç. Dr. Serdar KOCAEKŞİ | |
| Üye | :Doç. Dr. Alper KARADAĞ | |
| Üye | :Yrd. Doç. Dr. Hayriye ÇAKIR ATABEK | |

Prof. Dr. Dilek AK
Enstitü Müdürü



ÖZET

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN MESLEĞE YÖNELİK DAVRANIŞ VE YAŞANTI MODELLERİNİN BELİRLENMESİ VE BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (ESKİŞEHİR İLİ ÖRNEĞİ)

Ramazan TAŞÇIOĞLU

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mayıs, 2017

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Serdar KOCAEKŞİ

Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerini belirlemek ve farklı değişkenler açısından incelemektir. Çalışmaya 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Eskişehir’de görev yapan 149’u (%61.8) erkek, 82’si (%38.2) kadın öğretmenden oluşan toplam 241 beden eğitimi ve spor öğretmeni katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Mesleğe Yönelik Davranış ve Yaşantı Modelleri Ölçeği” kısa formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler: Doğrulamalı Faktör Analizi, Güvenilirlik Analizi, Tanımlayıcı Analiz, Bağımsız Örneklem t Testi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi ile değerlendirilmiştir. Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerin 117’si (%48.5) Tip “G” (Güzel Sağlık), 14’ü (%5.8) Tip S (Sakıncacı Davranış), 80’i (%33.2) Tip A (Aşırı Bağlılık) ve 30’u (%12.4) Tip B (Burnout-Tükenmişlik) davranış ve yaşantı modelindedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modelleri, çalıştıkları kademeye göre fark gösterirken; yaş ve mesleki deneyim ile ilişki göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Beden eğitimi ve spor öğretmeni, MEDYAM, Tükenmişlik

ABSTRACT

DETERMINATION OF WORK-RELATED BEHAVIORS AND EXPERIENCE PATTERNS OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT TEACHERS ACCORDING TO THE DIFFERENT VARIABLES (SAMPLE OF ESKİŞEHİR)

Ramazan TAŞÇIOĞLU

Department of Physical Education and Sports

Anadolu University, Graduate School of Health Sciences, May, 2017

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Serdar KOCAEKŐŐ

The aim of the present study was to determine work-related behaviors and experience patterns of physical education and sport teachers and to analyze them according to the different variables. A total of 241 physical education and sport teachers, 149 (61.8%) males and 82 (38.2%) females who worked during 2016-2017 academic year in Eskişehir participated in the study. "Work-Related Behavior and Experience Patterns Scale" short form was used in this study. The data collection was analyzed with Confirmatory Factor Analysis, Reliability Analysis, Descriptive Analysis, Independent Sample t Test and Pearson's Product-Moment Correlation. It was found out that 117 (48.5%) of the physical education and sport teachers were in the "Type G" healthy group, 14 (5.8%) were in "Type S" heedless attitude group, 80 (33.2%) were "Type A" hyper devotion individuals and 30 (12.4%) were in "Type B" exhaustion group. It was found out that work-related behaviors and experience patterns of physical education and sport teachers vary significantly in terms of school level at several dimensions. According to correlation analysis results there is a significant relationship between work-related behaviors and experience patterns and age and professional experience at several dimensions.

Keywords: Physical education and sport teacher, AVEM, Burnout.

ÖNSÖZ

Yüksek lisans sürecimde bana kazandırdığı değerler ve tez aşamamda desteğini hiç esirgemeyen, kapısını her çaldığımda işlerine rağmen bana zaman ayıran Yrd. Doç. Dr. Serdar KOCAEKŞİ'ye teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmam süresince tez konumu daha iyi anlamam için hem alanyazın hem de araştırma yöntemleri desteği sağlayan Doç. Dr. Olcay KİREMİTÇİ'ye, derslerine katılarak akademik kariyerime çeşitli alanlarda birçok fayda sağladığım değerli hocalarım Prof. Dr. İlker YILMAZ, Prof. Dr. Berna YAZICI, Prof. Dr. Fatih DEMİRCİ, Prof. Dr. Kevser Setenay ÖNER, Doç. Dr. Yavuz AKBULUT, Doç. Dr. Adile Aşkı KURT, Yrd. Doç. Dr. Yücel ŞİMŞEK, Yrd. Doç. Dr. Dilek YALIZ SOLMAZ, Yrd. Doç. Dr. Hayriye ÇAKIR ATABEK ile tecrübeleri ile yol gösteren Doç. Dr. Alper KARADAĞ, Yrd. Doç. Dr. Ozan ATALAĞ ve diğer tüm hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Yazım aşamasında, desteklerini ve tecrübelerini hiç çekinmeden paylaşan, tüm sorularıma sabırla yanıtlar veren, akademik süreçte beraber yol aldığımız başta oda arkadaşlarım Ar. Gör. Yılmaz YÜKSEL, Ar. Gör. Günay YILDIZER, Ar. Gör. Caner ÖZBÖKE ile aynı koridoru arşınladığımız bölüm arkadaşlarım Ar. Gör. Arıkan EKTİRİCİ ile Ar. Gör. Umut SEZER'e ve isimlerini yazarak buraya sığdıramayacağım tüm akademisyen arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Üzerimdeki haklarının en küçük parçasını bile ne yaparsam yapayım ödeyemeyeceğimi bildiğim, tüm akademik hayatım boyunca maddi manevi desteklerini hiç esirgemeyen başta rahmetli babam ve annem olmak üzere, tüm bu süreçte yanımda olan ve motivasyonumu yüksek tutmamı sağlayan, sevgisini ve içtenliğini her zaman hissettiğim eşime teşekkür ve şükranlarımı sunuyorum.

Eskişehir, 2017

Ramazan TAŞÇIOĞLU

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarda bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Ramazan TAŞÇIOĞLU

İÇİNDEKİLER

| | <u>Sayfa</u> |
|--|--------------|
| BAŞLIK SAYFASI | i |
| JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI | ii |
| ÖZET | iii |
| ABSTRACT | iv |
| ÖNSÖZ | v |
| ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ | vi |
| İÇİNDEKİLER | vii |
| TABLolar DİZİNİ | ix |
| ŞEKİLLERİ DİZİNİ | x |
| SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ | xi |
| 1. GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Amaç | 2 |
| 1.2. Hipotezler | 3 |
| 1.3. Önem | 4 |
| 1.4. Varsayımlar | 4 |
| 1.5. Sınırlılıklar | 5 |
| 1.6. Tanımlar | 5 |
| 2. ALANYAZIN | 7 |
| 2.1. Eğitim Kavramı | 7 |
| 2.2.1. Eğitimin Tanımı | 7 |
| 2.2.2. Eğitimin Amaçları | 7 |
| 2.2. Öğretmenlik Kavramı | 9 |
| 2.2.1. Öğretmenlik Tanımı | 9 |
| 2.2.2. Öğretmenlik Mesleğinin Nitelikleri | 9 |
| 2.3. Beden Eğitimi ve Spor Kavramı | 12 |
| 2.3.1. Beden Eğitimi ve Spor Tanımı | 12 |
| 2.3.2. Beden Eğitimi ve Sporun Amaçları ve Hedefleri | 13 |
| 2.4. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Kavramı | 13 |

| | |
|---|----|
| 2.4.1. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Tanımı | 13 |
| 2.4.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenin Nitelikleri | 14 |
| 2.4.3. Etkili Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin Önemi | 15 |
| 2.5. Mesleğe Yönelik Davranış ve Yaşantı Modellerinin (MEDYAM) Kuramsal Çerçevesi | 17 |
| 2.5.1. MEDYAM Tanımı ve Kuramları | 17 |
| 2.5.2. Mesleğe Yönelik Davranış ve Yaşantı Modelleri | 19 |
| 2.5.3. Mesleki Doyum | 23 |
| 2.5.4. Yaşam Doyumu | 23 |
| 2.5.5. Pes Etme Eğilimi | 24 |
| 2.5.6. Tükenmişlik | 24 |
| 2.6. MEDYAM ve Öğretmenlik ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar ... | 25 |
| 2.7. MEDYAM ve Öğretmenlik ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.. | 26 |
| 3. YÖNTEM | 28 |
| 3.1. Araştırma Modeli | 28 |
| 3.2. Evren ve Örneklem | 28 |
| 3.3. Verilerin Toplanması | 29 |
| 3.4. Veri Toplama Araçları | 30 |
| 3.4.1. Mesleğe Yönelik Davranış ve Yaşantı Modelleri Kısa Formu (MEDYAM-42) | 30 |
| 3.4.2. Demografik Form | 31 |
| 3.5. İstatiksel Analiz | 31 |
| 4. BULGULAR | 34 |
| 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER | 39 |
| 5.1. Tartışma | 39 |
| 5.2. Sonuç | 42 |
| 5.3. Öneriler | 44 |
| KAYNAKÇA | 45 |
| EKLER | |
| ÖZGEÇMİŞ | |

TABLÖLAR DİZİNİ

| | <u>Sayfa</u> |
|--|--------------|
| Tablo 2.1. Mesleğe Yönelik Davranış ve Yaşantı Modellerini Oluşturan Boyutlar ile Temel Alanlar İlişkisi..... | 19 |
| Tablo 3.2. Belli Evrenler İçin Kabul Edilebilir Örneklem Sayıları | 28 |
| Tablo 3.3. Evren ve Örneklem Dair Tabakalı Örneklem Oranları..... | 29 |
| Tablo 3.4. Çalışmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Bağımsız Değişken Betimsel İstatistikleri | 29 |
| Tablo 3.5. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum Ölçütleri Sonuçları..... | 32 |
| Tablo 3.6. Çalışmada Elde Edilen Ölçeğin Boyutlarına Ait İç Tutarlılık Katsayıları | 32 |
| Tablo 4.7. Çalışmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Davranış ve Yaşantı Modelleri Betimsel İstatistik Sonuçları..... | 34 |
| Tablo 4.8. Çalışmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Davranış ve Yaşantı Modellerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Karşılaştırılması | 34 |
| Tablo 4.9. Çalışmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Davranış ve Yaşantı Modelleri Boyutlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından t Testi Sonuçları | 35 |
| Tablo 4.10. Çalışmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Davranış ve Yaşantı Modelleri Boyutlarının Medeni Hali Değişkeni Açısından t Testi Sonuçları..... | 36 |
| Tablo 4.11. Çalışmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Davranış ve Yaşantı Modelleri Boyutlarının Kademe Değişkeni Açısından t Testi Sonuçları..... | 37 |
| Tablo 4.12. Çalışmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Davranış ve Yaşantı Modelleri Boyutlarının Yaş ve Deneyim Değişkenleri İlişkisinin Sonuçları..... | 38 |

ŞEKİLLER DİZİNİ

| | <u>Sayfa</u> |
|--|---------------------|
| Şekil 2.1. Mesleğe Yönelik Davranış ve Yaşantı Modellerinin Özet Açıklamaları..... | 18 |
| Şekil 2.2. Mesleğe Yönelik Davranış ve Yaşantı Modellerinin Boyutlarla Olan İlişkisi..... | 20 |

SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ

| | |
|------------------|--|
| AVEM | : Mesleğe Yönelik Davranış ve Yaşantı Modelleri Ölçeği (Almancası) |
| CFI | : Karşılaştırılmalı Uyum İndeksi |
| DFA | : Doğrulayıcı Faktör Analizi |
| DPT | : Devlet Planlama Teşkilatı |
| GHQ-12 | : Genel Sağlık Anketi |
| LISREL | : Yapısal Eşitlik Modeli İstatistik Programı |
| MEB | : Milli Eğitim Bakanlığı |
| MEDYAM-42 | : Mesleğe Yönelik Davranış ve Yaşantı Modelleri Ölçeği (Kısa Form) |
| MEDYAM-66 | : Mesleğe Yönelik Davranış ve Yaşantı Modelleri Ölçeği (Standart Form) |
| NFI | : Normlaştırılmış Uyum İndeksi |
| NNFI | : Normlaştırılmamış Uyum İndeksi |
| OECD | : Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü |
| S/sd | : Standart Sapma |
| RMSEA | : Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü |
| SCL-90-R | : Psikolojik Belirti Tarama Testi |
| SPSS | : Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi |
| SRMR | : Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalaması Karekökü |
| TDK | : Türk Dil Kurumu |
| UNESCO | : Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Organizasyonu |
| \bar{X} | : Ortalama |
| χ^2 | : Ki-kare |
| YÖK | : Yükseköğretim Kurulu |

1. GİRİŞ

İçinde yaşadığımız sistemin günümüzde okullardan ve öğretmenlerden beklentileri giderek daha karmaşık bir hal almaya başlamıştır. Toplum ise bu sistemde okulların etkin ve başarılı bir şekilde giderek karmaşıklaşan bu durumun içinden başarılı bir şekilde çıkmasını talep etmektedir. Farklı kültürlerin, dezavantajlı öğrencilerin, öğrenme ve davranış problemlerinin, yeni teknolojilerin ve değişen öğrenci değerlendirme süreçlerinin yer aldığı bu toplumsal düzende öğretmenlerin ihtiyacı olan şey, yeteneklerinin öğrencilerini bu sisteme karşı hazırlayabilecek nitelikte olmasıdır (OECD, 2005, s. 2). Tüm eğitim süreçlerini direkt olarak ilgilendiren kalite iyileştirme konusu (Ulrich, vd., 2011 s. 23) ve eğitim sistemlerinin başarısı öğretmen nitelikleri ile doğrudan ilişkilidir (Gerçek vd., s. 131).

Son yıllarda öğretmenlerin mesleki hayatlarının daha karmaşık ve yoğun bir gelişme sürecinde olduğu söylenebilir (Brante, 2009, s. 431). Hem yurtdışındaki (OECD, 2005, s.1) hem de ülkemizdeki çalışmalar (Kiremitci ve Gençler, 2014b, s. 582), bu gelişmeler nedeniyle öğretmenlerin giderek daha fazla sorgulandığını belirtmekte ve yakın gelecekte giderek daha fazla sorgulanacağını öngörmektedir.

Öğretmenlik mesleği, zorluklarla başa çıkmayı gerektirmesi nedeniyle strese neden olan bir meslek türüdür. Bu nedenle öğretmenler, sahip oldukları tüm bilgi ve becerilerini bu zorlukları aşmak için işe koşarlar (Kieschke ve Schaarschmidt, 2008, s. 429). Alanyazında yer alan birçok çalışma, insanlarla etkileşim içinde olan öğretmenlik mesleğinin tükenmişlik kavramı açısından risk gruplarında yer aldığını belirtmektedir. (Brudnik, 2009, s. 170; Grayson ve Alvarez, 2008, s. 1349). Bu sendromun sonucu olarak da sağlıkları negatif etkilenen öğretmenlerin iş verimleri düşmektedir (Brudnik, 2009, s. 170).

Günümüzde fiziksel aktivitelere ve spora katılımın hem çocukların hem de gençlerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak gelişimlerine olumlu katkılar yaptığı kabul görmektedir (Demirhan, 2006, s. 20). Ancak meta-analiz ve derleme sonuçları ile beden eğitim derslerine verilen önemin, günümüz şartlarının neden olduğu rekabetçi ortamdan dolayı azaltılarak geri plana itildiği ortaya konulmuştur (Pirrie ve Lodewyk, 2012, s. 93).

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin maruz kaldığı bu olumsuzlukların yanı sıra, diğer branş öğretmenlerinden farklı olarak beden eğitimi ve spor öğretmenlerine disiplin sorumluluğu, okul sporlarına yönelik branş antrenörlüğü gibi sosyal statüsünün getirdiği yükler verilmektedir. Bu durumlar da beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin enerjisini tüketen nedenlerin sayısının artmasına sebep olmaktadır (Fejgin vd., 1995 s. 66).

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu ve olumsuz yaşadıkları deneyimlerin ele alındığı birçok çalışma çeşitli ölçekler kullanılarak hem yurt dışı alanyazında hem de yurt içi alanyazında yer almaktadır (Çetinkaya, 2009, s. 298-305; Pektaş ve Kamer, 2011, s. 56-62; Jepson ve Forrest, 2006, s. 183-197; Koustelios ve Tsigilis, 2005 s 198-203). Mevcut durumun ortaya konmasının yanı sıra kaynak temelli bir yaklaşımla beden eğitimi ve spor öğretmenleri üzerine yapılan çalışmaların sayısı ise alanyazın incelendiğinde sınırlı sayıdadır (Kiremitci ve Gençler, 2014b, s. 581-590; Kiremitci, vd., 2014, s. 66-74; Kiremitci vd., 2014 s. 66-74).

Bu çalışmanın amacı ise, kaynak temelli bir yaklaşım kullanarak beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleğe yönelik yaşantı ve davranış modellerini ortaya koymak ve bazı değişkenler açısından incelemektir.

1.1. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ilinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları yanıtlanmaya çalışılacaktır:

- 1) Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark var mıdır?
- 2) Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutları arasında medeni hal açısından anlamlı bir fark var mıdır?
- 3) Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutları arasında çalışılan kademe açısından anlamlı bir fark var mıdır?

4) Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşları ile mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5) Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin deneyimleri ile mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Hipotezler

1. H_0 : Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark yoktur.

H_1 : Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark vardır.

2. H_0 : Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutları arasında medeni durum açısından anlamlı fark yoktur.

H_1 : Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutları arasında medeni durum açısından anlamlı fark vardır.

3. H_0 : Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutları arasında çalışılan kademe açısından anlamlı fark yoktur.

H_1 : Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutları arasında çalıştıkları kademe açısından anlamlı fark vardır.

4. H_0 : Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşları ile mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

H_1 : Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşları ile mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

5. H_0 : Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin deneyimleri ile mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

H_1 : Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin deneyimleri ile mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

1.3. Önem

Eskişehir ilinde ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerini belirlemek, Türkiye’de farklı şehirlerde yapılacak çalışmalara veya tüm Türkiye örneklemini konu alan bir çalışmaya öncü olması açısından önem taşımaktadır. Buna benzer olarak, aynı ya da farklı şehirlerdeki farklı branşları veya farklı değişkenleri kapsamına alacak çalışmalara da örnek olması açısından önemlidir.

Bunun yanı sıra, ölçeğin değerlendirilmesi sonucunda elde edilen mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin (Model G, Model S, Risk Model A ve Risk Model B) belirlenmesi risk gruplarında yer alan öğretmenlerin hangi sebeplerden dolayı o gruplarda yer aldığını vereceği için ne gibi önlemler alınabileceği konularına ışık tutacaktır.

Eğitim-öğretim politikaları açısından bu araştırmanın sonuçları mesleki süreçlerin öğretmenlerde neden olabileceği negatif etkilere karşı önlemler veya çözümler üretip daha kaliteli hizmet vermeleri için öneri niteliği de taşımaktadır. İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından yürütülecek hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlerin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin tespit edilmesi ve bu modellere göre uygun eğitimlere alınması öğretmenlerin daha etkin bir şekilde eğitimlerden faydalanması açısından da ayrıca bir öneme sahiptir.

1.4. Varsayımlar

Bu çalışma kapsamında yapılacak ölçümlerde bazı varsayımlar kabul edilmiştir:

- Örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmıştır.
- Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçeği ve kişisel bilgi formunu gerçek durumlarını yansıtacak şekilde içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ili sınırlarında ortaokul ve liselerde görev yapan 149 erkek ve 82 kadın toplam 241 beden eğitimi ve spor öğretmeninin vermiş oldukları cevaplarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

- **Mesleki Bağlılık:** Bireyin mesleği ile zayıf ya da güçlü bir şekilde özdeşleşmesi ile ortaya çıkan bağlılığını ifade eder (Kaya ve Zerenler, 2014, s. 53).
- **Başa Çıkma Kapasitesi:** Bireyin hem iş hem de iş dışında karşılaştığı durumlarla başa çıkmak için sahip olduğu özellikleri ifade eder (Schaarschmidt ve Fischer, 2011, s. 5).
- **Öznel Duygu Bütünlüğü:** Bireyin hissettiği tüm duygusal yükü ve buna eşlik eden duyguların tamamını ifade eder (Schaarschmidt ve Fischer, 2011, s. 5).
- **İşin Öznel Önemi:** Bireyin kişisel hayatında işinin yerini anlatır (Schaarschmidt ve Fischer, 2011, s. 5).
- **Mesleki Hırs:** Başarı ve ün için çalışmayı ifade eder (Schaarschmidt ve Fischer, 2011, s. 5).
- **Başarma Eğilimi:** Bitkin düşene kadar çalışma isteğini ifade eder (Schaarschmidt ve Fischer, 2011, s. 5).
- **Mükemmeliyetçilik Çabası:** Bireyin işindeki kendi performansı için kalite ve güvenilirlik ihtiyacını anlatır (Schaarschmidt ve Fischer, 2011, s. 5).
- **Duygusal Uzaklaşma:** İşten duygusal olarak uzaklaşma ve iyileşme becerisini anlatmak için kullanılır (Schaarschmidt ve Fischer, 2011, s. 5).
- **Pes Etme Eğilimi:** Başarısızlığa katlanamamak ve kolayca pes etme ve istifa etme eğilimini ifade eder (Schaarschmidt ve Fischer, 2011, s. 6).
- **Problemlerle Aktif Mücadele:** Rekabete ve problemlere aktif ve iyimser tutumu ifade eder (Schaarschmidt ve Fischer, 2011, s. 6).
- **İçsel Huzur ve Dengeleme:** Duygusal ve iç denge tecrübesini anlatmak için kullanılır (Schaarschmidt ve Fischer, 2011, s. 6).

- **Mesleki Doyum:** İşteki başarı ve kazanımlar ile tatmin hissi anlamına gelir (Schaarschmidt ve Fischer, 2011, s. 6).
- **Yaşam Doyumu:** Bireyin tüm yaşamı için iş dışı durumlar da dâhil olarak tatmin duygusu hissini ifade eder (Schaarschmidt ve Fischer, 2011, s. 6).
- **Sosyal Destek Yaşantısı:** Belli kimselerin sosyal ortamlarda sağladığı destek ve beraberinde yaşanan güven hissini açıklamak için kullanılır (Schaarschmidt ve Fischer, 2011, s. 6).

2. ALANYAZIN

2.1. Eğitim Kavramı

Bu bölümde eğitim kavramı üzerine yapılan tanımlara yer verilmiş olup; eğitim sisteminin istendik amaç ve hedefleri açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1.1. Eğitimin Tanımı

Yaşadığımız çağa her toplum farklı bir pencereden bakmaktadır. Bu nedenle de her toplumun gelecek kuşaklardan beklentileri değişmektedir. Eğitim ile ilgilenen bilim insanlarının eğitime dair tanımları da bu nedenle farklılık göstermektedir. Buradan hareketle, aynı topluma ait tanımların bile çağa ayak uydurmak amacıyla değişebileceği ve her tanımın doğruluk payının yüksek olduğu söylenebilir (Demirhan, 2006, s. 9). Aşağıda yurtiçi alanyazında kabul görmüş eğitime dair bazı tanımlar yer almaktadır:

Sönmez'e göre her felsefi akımın ve psikolojik yaklaşımın eğitime dair farklı bir tanımı olması normal ve doğal bir durumdur. Bu kapsamda Sönmez eğitim için şu çıkarımı yapmıştır:

“İdealistler eğitimi Tanrı'ya ulaştırma süreci için yapılan etkinlikler, Marxistler çelişkiyi en aza indirip üretimde bulundurma süreci, Pragmatistler ise, yaşantılar yoluyla kişide istendik davranış değişikliği oluşturma süreci, Varoluşçular ise insanı sınır durumuna getirme süreci olarak ele almışlardır” (Sönmez, 2012, s. 5).

Ertürk'e göre eğitim, *“bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişiklik meydana getirme sürecidir”* (Ertürk, 1979, s. 12).

Türk Dil Kurumu (TDK) (2005, s. 606), *“Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme, terbiye.”* olarak tanımlamaktadır.

2.1.2. Eğitimin Amaçları

Ülkemizde, 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları Madde 2'de şu şekilde ifade edilmiştir (Konan, 2011, s. 337):

Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini;

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

Eğitimin amaçları Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Organizasyonu (UNESCO) (2000, s. 15-17) tarafından çocuklar, gençler ve yetişkinler için altı başlıkta toplanmıştır. Bunlar sırasıyla:

- Özellikle savunmasız ve dezavantajlı çocuklar başta olmak üzere, erken çocukluk bakımının ve eğitiminin kapsamını genişletmek ve geliştirmek,
- 2015 yılı itibari ile zor koşullar altında ve etnik azınlıkların üyesi olan tüm çocukların, özellikle de kız çocuklarının, tam, ücretsiz ve iyi kalitede olan zorunlu eğitimden faydalanmasını sağlamak,

- Tüm gençlerin ve yetişkinlerin eğitim ihtiyaçlarına uygun, öğrenme ortamlarına ve yaşam beceri programlarına eşit ve adil ulaşma imkânı sağlamak,
- Yetişkin okuryazarlığı seviyesinde, özellikle de kadınlarda 2015 itibari ile %50 iyileşme sağlamak, temel ve sürekli eğitim için adil ulaşım imkânı sunmak,
- 2015 yılı itibariyle, ilk ve orta öğretimde cinsiyet eşitsizliklerini ortadan kaldırmak, cinsiyetler için eşit erişim olanağı sunmak, özellikle de kız öğrencilerin kaliteli temel eğitimden tam ve eşit ulaşımını sağlamak,
- Eğitimin kalitesini tüm yönleriyle geliştirmek, okur-yazar, matematik ve temel yaşam becerileri başta olmak üzere tanımlanan ve ölçülen öğrenme çıktılarında istenen sonuçlar elde etmektir.

2.2. Öğretmenlik Kavramı

Bu bölümde eğitim-öğretim sürecinin yürütücüsü olan öğretmenlik mesleğinin tanımına, önemine ve niteliklerine yer verilmiştir.

2.2.1. Öğretmenlik Tanımı

Ülkemizde öğretmenlik mesleğinin 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre tanımı şu şekilde düzenlenmiştir (Şişman, 2005, s. 5):

“Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas (uzmanlık) mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle (yerine getirmekle) yükümlüdürler.”

TDK'ya (2005, s. 1533) göre öğretmenlik, mesleği bilgi öğretmek olan kimse, hoca, muallim, muallime anlamlarına gelir.

Öğretmen, eğitim ortamlarında istendik davranışları kazandırmakla görevli profesyonel kişi olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2003, s. 27).

2.2.2. Öğretmenlik Mesleğinin Nitelikleri

Yükseköğretim Kurulu (YÖK)/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında öğretmenlerde bulunması gereken vasıflarla ilgili öğretmen adayı profili nitelikleri şu şekilde sıralanmıştır (Demirhan, 2006, s. 30-31):

1. Alan bilgisi

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

2. Öğretme-öğrenme sürecini yönetme

2.1. Plan yapma ve ders hazırlığı

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

2.2. Öğretim yöntemlerinden faydalanma

- ✓ Öğrencilerin hazır bulunuşluklarına göre (yaşları, yetenekleri ve önceki öğretmenlerine uygun) yöntemler kullanma.
- ✓ Çeşitli yöntemlerden yararlanma.
- ✓ Tüm öğrenciler ve gruplarla iletişim kurma.
- ✓ Bilişim teknolojilerinden faydalanma.
- ✓ Öğretim araç-gereçlerini ustalıkla kullanma.
- ✓ Öğrenciler için gerçekçi hedefler belirleme.
- ✓ Öğrencileri motive edecek hedefler belirleme.

2.3. İletişim kurma

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

2.4. Sınıf yönetimi ve öğrenciler ile ilişkiler

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

2.5. Değerlendirme ve kayıt tutma

- ✓ Öğrenme ürünlerini çabucak inceleyip sonuçları önerilerle birlikte öğrencilere iletme.
- ✓ Öğrencilerdeki gelişmeleri değişik ölçütlerle değerlendirme.

- ✓ Etkinlikleri ve gelişmeleri kayıt altına alma.

3. Öğrenci kişilik hizmetleri (Rehberlik)

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

4. Kişisel ve mesleki özellikler

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

2.3. Beden Eğitimi ve Spor Kavramı

Bu bölümde bireyin devinişsel başta olmak üzere bilişsel ve duyuşsal boyutları açısından eğitimine katkısı tüm çevrelerce kabul edilen beden eğitimi ve sporun tanımı, amaçları ve hedefleri ele alınmıştır.

2.3.1. Beden Eğitimi ve Sporun Tanımı

Yamaner'e (2001, s. 5-6) göre beden eğitimi ve spor, bireyin beden ve ruh sağlığı ile beden becerilerini geliştirmeye yönelik, gerektiğinde çevresel koşullara ve katılımcıların özelliklerine göre değiştirilebilen esnek kurallara dayalı oyuna, cimmastiğe, spora dönük alıştırma ve çalışmaların tümünü kapsayan geniş tabanlı bir etkinliktir.

1983 yılı Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu raporuna göre: “İnsanın bütününi oluşturan ve insanın fiziki, ruhi, zihni niteliklerinin bulunduğu yaşının ve kapasitesinin gerektirdiği verim gücüne ulaşabilmesi için rekabet olmaksızın yaptığı faaliyetlerin tamamı” olarak tanımlanmaktadır (İnal, 2003, s. 5).

2.3.2. Beden Eğitimi ve Sporun Amaçları ve Hedefleri

Beden eğitimi ve sporun temelde amacı, beden eğitimi ve sporu bireyin günlük yaşantısının bir parçası haline getirmektir. Farklı bir ifade ile amacı: bireyin devrinişsel, duyuşsal ve bilişsel gelişimini sağlamasının yanı sıra, bireye beden sağlığını koruma ve rekreasyon alışkanlığı kazandırmaktır. Böylece bireyin fiziksel kapasitesi, sosyal kaynaşması ve insani değerler kazanması gereksinimleri dikkate alınmaktadır (Kale ve Erşen, 2003, s. 7).

Beden eğitimi derslerinde öğrenciye kazandırılacak özel hedefler ise her sınıf ve yaş düzeyine uygun olarak geliştirilmiştir. Öğretmenlere rehber olarak kullanabilecekleri bu programlar ve kılavuzlar Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ile ilgili kaynaklarda sunulmaktadır. Özel hedeflerin oluşturulmasında ve seçimlerinde beden eğitimi öğretmenleri görev yaptığı okulun ve kendisinin imkânlarını göz önüne alarak ders verdiği sınıfa uygun özel hedefler belirleyip uygulamaktadırlar (Mirzeoğlu, 2013, s. 98).

2.4. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Kavramı

Bu bölümde beden eğitimi ve spor derslerinin yürütücüsü olan beden eğitimi ve spor öğretmenin tanımına, niteliklerine ve etkili bir beden eğitimi ve spor öğretmenin eğitim sistemindeki önemine değinilmiştir.

2.4.1. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Tanımı

Demirhan’a (1998, s. 17-18) göre genel eğitimde olduğu gibi beden eğitiminde de öğretmenin yeri önemlidir. Çünkü öğretmen, çevre ve konu ile birlikte öğrenciyi merkeze alan üçgenin bir boyutunu oluşturur.

Yamaner’e (2001, s. 10) göre, milletlerin geleceği yetişmiş ve yetişmekte olan gençlerin fiziksel ve ruhsal olgunluğuna bağlıdır. Bireyleri zihinsel, fiziksel, duygusal ve

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

2.4.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenin Nitelikleri

Demirhan kitabında beden eğitimi ve spor öğretmenin niteliklerini şu şekilde sıralamıştır (Demirhan, 2006, s. 32):

- Mesleki bilgi ve becerilerde yeterli olma.
- Kendini kontrol etme.
- Ders işlerken sportmen olma.
- İyi bir görüntüye sahip olma.
- Öğrencileri her konuda anlama.
- İnsani ilişkilerde iyi olma.
- Eleştiriye ve öğrenci görüşlerine açık olma.
- Sabırlı ve kendine güveni olma.
- Espri anlayışına sahip olma.
- İyi görgüye ve örnek alışkanlıklara sahip olma.
- Spor yapmaya istek uyandırma.
- Ders işlerken bütün öğrencilerle ilgilenme.
- Özgür düşünce geliştirmesi ve bunu teşvik etme.
- Öğrenci performansını değerlendirirken objektif olma.
- Dersi ilgi çekici hale getirme.

- İyi bir disiplin anlayışına sahip olma.
- Doğaçlama (kendiliğinden konu ve espri yaratma) yeteneğine sahip olma.
- Geniş bir bakış açısına sahip olma.
- Ders işlerken öğrencide ilgi ve istek uyandırma.
- Becerileri iyi yapanları ödüllendirme.
- Öğrencilerin derse yeterince katılmalarını sağlama.
- Öğrenci düzeyine uygun ders işleme.

2.4.3. Etkili Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenin Önemi

Etkili öğretmen tanımı geçmişte yapılacak olsa, iyi bir insan, toplumun ihtiyaçlarına göre ideal anne-baba, ideal çalışan, ideal vatandaş yetiştiren ve iyi bir rol model olarak ifade edilebilirdi. Ancak günümüzde öğretmenin tanımını sadece bu vasıflar ile yapmak toplum tarafından yetersiz görülmektedir. Geçmişte ve günümüzde olduğu gibi gelecekte de etkili öğretmen eğitimi tartışılmaya devam edecek gibi görünmektedir (Aydın ve Babacan, 2014, s. 4).

Tüm dünyada iyi, etkili, nitelikli öğretmen kavramları üzerinden mesleğini verimli bir şekilde yerine getiren bir öğretmenin nasıl olması gerektiği anlatılmak istenmiştir. Bu sorunun yanıtına ulaşmak için öğretmenlerde istenilen özelliklerin ne derece bulunduğu ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin değerlendirilmesinin sırasıyla: öğretimin düzeyini yükseltmek, öğretmenlerin potansiyellerini belirlemek, öğretmenin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek, bireysel gelişimi yükseltmek, öğretmenin sorumluluklarını tayin etmek, öğretmene ödül sunmak, kararlılığı kalıcı kılmak gibi faydalar sağlayacağı da dile getirilmiştir (Demirhan, 2006, s. 35).

Geçtiğimiz otuz yıl boyunca etkili öğretimi gerçekleştiren etkili öğretmen davranışları için on öğretmen davranışı belirlenmiştir. Bunlardan ilk beş tanesi, anahtar davranışlar olarak tanımlanırken, son beş tanesi yardımcı davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Bu davranışlar sırasıyla şu şekilde sıralanabilir: dersin anlaşılabilirliği,

öğretimsel çeşitlilik, öğretmenin göreve uyumu, öğrenme sürecinde yer alma, öğrenci başarı oranı, öğrencilerin fikir ve desteklerinden faydalanma, dersin içeriğini yapılandırma, soru sorma, araştırma, öğretmen duygusu. Bu maddeler incelendiğinde etkili bir öğretmenin eğitimdeki önemi ve rolleri daha iyi anlaşılacaktır (Aydın ve Babacan, 2014, s. 7-8-15).

Etkili eğitim üzerine yayınlanan bir derlemede etkisiz sınıf yönetimlerinin özellikleri şu şekilde sıralanmıştır (Ko ve Sampsons, 2013, s. 20):

- Öğretim programları ve eğitim için tutarsız yaklaşımlar,
- Farklı öğrenme seviyelerindeki dezavantajlı öğrenciler için tutarsız beklentiler,
- Düşük öğretmen-öğrenci etkileşim seviyeleri,
- Öğrencilerin çalışmalara düşük katılım göstermesi,
- Öğrencilerde işini ve eğitimi önemsemeyen, öğrencisini sevmeyen öğretmen imajı oluşması,
- Olumsuz eleştiri ve geri bildirim daha sık kullanılmasıdır.

Aynı derlemede etkili öğretmenler, bu sınıflarda ortaya çıkan olumsuzlukları bir nebze azaltmak ve önlemek için uygulanabilir bir yol olarak gösterilmektedir.

2.5. Mesleğe Yönelik Davranış ve Yaşantı Modellerinin (MEDYAM) Kuramsal Çerçevesi

2.5.1. MEDYAM Tanımı ve Kuramları

Orijinali “Arbeitsbezogenes Verhaltens und Erlebensmuster” (AVEM) Kurz Form olan “Mesleğe Yönelik Davranış ve Yaşantı Modelleri Ölçeği (MEDYAM) Kısa Formu (MEDYAM-42) Taşçıoğlu vd., (2017, s. 39) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.





Ölçek meslek gruplarının sağlıkla ilgili görüşlerden yola çıkarak mesleki gereksinimlerine ilişkin davranış ve yaşantı modellerini değerlendiren bir ölçüm aracıdır. Ölçeğin amacı, bu gereksinimlerle mücadele etme adına belirlenmiş özel kişilik tiplerini, kaynak temelli bir yaklaşımla ele alıp tanımlamaktır (Rath vd., 2015, s. 233; Schaarschmidt ve Fischer, 2011, s. 5).

Bu farklı kişilik tipleri dilimize MEDYAM-42'nin standart formu olan MEDYAM-66 formunun Türkçeye uyarlanması ile birlikte mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modelleri olarak alanyazınımıza geçmiştir (Gencer vd., 2010 s. 138).

Ölçme aracının tespit ettiği kişilik tiplerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modelleri açısından önemi büyüktür. Tespit edilen kişilik tiplerinin bireyin içinde bulunduğu iş şartlarından etkilendiği de unutulmamalıdır. Kısacası, bireyin sağlığını hem kişilik tipi olarak tespit edilen mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modelleri hem de mesleğinin şartları etkilemektedir (Schaarschmidt ve Fischer, 2011, s. 5).

Bu temellere dayanan MEDYAM-42, bireyleri 11 boyutu kaynak alarak, 4 mesleki davranış ve yaşantı modeline göre gruplandırarak değerlendirmektedir. Bu boyut ve grupların dayandığı mesleki psikoloji teorilerinden birkaçı ise: Friedman ve Roseman'ın “Tip A Davranışı”, Antonovsky'nin “Salutogenesis” kavramı ve “Tutarlılık Hissi” teorisi, Becker'ın “Duygusal Sağlık” teorisi, Bandura'nın “Öz Yeterlilik” teorisi, Kobasa'nın “Dayanıklılık” teorisi, Freudenberger ve Maslach'ın “Tükenmişlik” teorileri, Siegrist'in “Memnuniyet Bunalımı” kavramıdır (Rath vd., 2015, s. 233; Schaarschmidt ve Fischer, 2011, s. 5-6).

Bu teoriler göz önüne alınarak, ölçeğin uygulanması sonucu değerlendirilen birey, 3 temel alan altında yer alan 11 boyuttan puanlar alarak, 4 tipe/modele ayrılmaktadır. Modellerin özet açıklamaları Şekil 2.1.'de verilmiştir.

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

Şekil 2.1. Mesleğe Yönelik Davranış ve Yaşantı Modellerinin Özet Açıklamaları

Kaynak: Schaarschmidt ve Fischer, 2011, s. 11

MEDYAM-42'nin üzerine kurulu olduğu 3 temel alan: mesleki bağlılık, başa çıkma kapasitesi ve öznel duygu bütünlüğü alanlarıdır. Mesleki bağlılık temel alanı: işin öznel önemi, mesleki hırs, başarıma eğilimi, mükemmeliyetçilik çabası, duygusal uzaklaşma boyutlarından oluşmaktadır. Başa çıkma kapasitesi temel alanı: pes etme eğilimi, problemlerle aktif mücadele ile içsel huzur ve dengeleme boyutlarından oluşmaktadır. Öznel duygu bütünlüğü temel alanı ise: mesleki doyum, yaşam doyumunu ve sosyal destek yaşantısı boyutlarından oluşmaktadır (Schaarschmidt ve Fischer, 2011, s.

6-7; Rath vd., 2015, s. 234). Bu 11 boyut ile 4 model aralarındaki ilişkinin bir örneği Şekil 2.2.'de verilmiştir.

Boyutları daha iyi betimlemek için temel alanların ve boyutlara ait maddelerin de yer aldığı Tablo 2.1. kullanılmıştır.

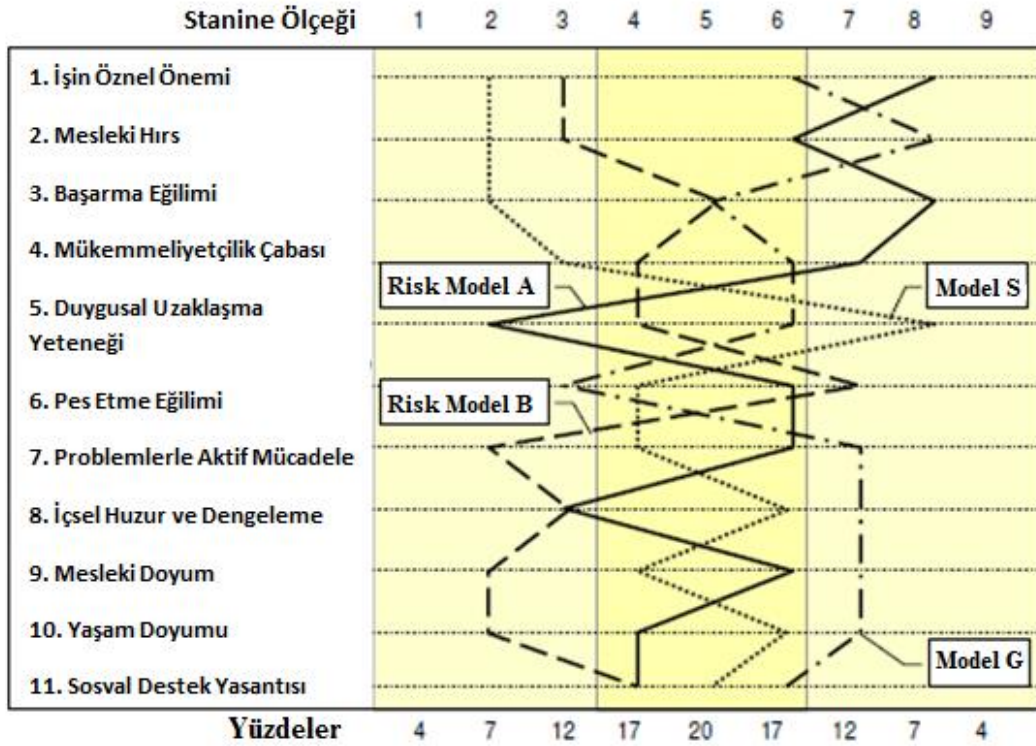
Tablo 2.1. *Mesleğe Yönelik Davranış ve Yaşantı Modellerini Oluşturan Boyutlar ile Temel Alanlar İlişkisi*

| Üç temel alana ait boyutlara dair maddeler | |
|---|--|
| A- Mesleki Bağlılık | |
| 1- <i>İşin Öznel Önemi</i> | İş benim için hayatımın en önemli parçasıdır. |
| 2- <i>Mesleki Hırs</i> | Mesleki gelişim söz konusu olduğunda kendimi oldukça hırslı görüyorum. |
| 3- <i>Başarma Eğilimi</i> | Gerekirse gücüm kalmayana kadar çalışırım. |
| 4- <i>Mükemmeliyetçilik Çabası</i> | Yaptığım iş daima eksiksiz ve kusursuz olmalıdır. |
| 5- <i>Duygusal Uzaklaşma</i> | Boş zamanlarımda bile işteki problemler aklımı meşgul ederler. |
| B- Başa Çıkma Kapasitesi | |
| 6- <i>Pes Etme Eğilimi</i> | Başarısız olduğumda çabuk pes ederim. |
| 7- <i>Problemlerle Aktif Mücadele</i> | Başarısızlık beni daha sıkı çalışmaya yönlendirebilir. |
| 8- <i>İçsel Huzur ve Dengeleme</i> | Hiçbir şey huzurumu kolay kolay bozamaz. |
| C- Öznel Duygu Bütünlüğü | |
| 9- <i>Mesleki Doyum</i> | Bugüne kadarki meslek hayatım oldukça başarılıydı. |
| 10- <i>Yaşam Doyumu</i> | Geleceğime iyimser bakmak için birçok sebebim var. |
| 11- <i>Sosyal Destek Yaşantısı</i> | Partnerim/Eşim işime anlayış gösterir. |

2.5.2. Mesleğe Yönelik Davranış ve Yaşantı Modelleri

Mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modelleri 11 boyut ile ilişkilendirilerek 4 grupta sınıflandırılmıştır. Modeller kısaca şu şekilde özetlenebilir. Model G (güzel sağlık), özetle sağlıklı yapıyı temsil etmektedir. Bu nedenle de, diğer modellere göre pozitif anlamda her üç temel alan için boyutlardan yüksek puanlar alır. Model S (sakıncacı davranış), duygusal uzaklaşma yeteneği boyutu dışında Model G'ye göre daha

düşük puanlar alır. Sakıncacı davranış modelinde yer alan bireylerin duygusal uzaklaşma yeteneğinden düşük puanlar alması modelin özellikleri göz önüne alındığında normaldir. Risk Model A (aşırı bağıllık), Model G'ye göre duygusal uzaklaşma boyutunda negatif anlamda yüksek puanlar alır. Başa çıkma kapasitesi ile öznel duygu bütünlüğü temel alanlarında Model G'ye göre alınan düşük puanlar modelin özellikleri düşünüldüğünde normaldir. Ancak, mesleki bağıllık alanında negatif yüksek puanlar modelin bir risk grubu olarak değerlendirilmesinin altındaki yatan nedendir. Risk Model B (tükenmişlik) ise, pes etme eğilimi boyutunda negatif anlamda Model G'ye göre yüksek puanlara sahiptir. Diğer boyutlardan aldıkları puanlar ise, Model G'den düşüktür. Tükenmiş bireyler sınıfında değerlendirilen bireylerin aldıkları puanlar normaldir. Yapılan özet tanımlamalara dair örnek Şekil 2.1'de verilmiştir.



Şekil 2.2. Mesleğe Yönelik Davranış ve Yaşantı Modellerinin Boyutlarla Olan İlişkisi

Kaynak: Schaarschmidt ve Fischer, 2011, s. 8

Model G (Güzel Sağlık), Almanca "Gesundheit" olan model istenen mesleki sağlığı ifade etmektedir. Sağlığa yardım eden iş ilişkisini anlatır. Diğer modeller göz önüne alındığında görece yüksektir. Ancak işteki sorumluluklar temel alındığında ise aşırı yüksek puanlar mevcut değildir. Mesleki bağıllık temel alanında mesleki hırs,

işin öznel önemi, başarıma eğilimi ve mükemmeliyetçilik çabası puanları yüksek düzeylerden ortalamalara doğru azalan bir görünümde ve bu modeli anlatmak için özellikle belirtilirler. Ayrıca, duygusal uzaklaşma yeteneği boyutu puanları da olumlu anlamda fark edilir düzeydedir. Strese karşı direnç yeteneğini gösteren başa çıkma kapasitesi temel alanının boyutlarında da optimum arzulanan puanlar elde edilir. Bu boyutlara dair puanlar göz önüne alındığında, öznel duygu bütünlüğü temel alanındaki pes etme eğilimindeki düşük puanlar ile problemlerle aktif mücadele ve sosyal destek yaşantısı boyutlarındaki yüksek puanlar için açıklama yapılabilir. Özetlenecek olursa: Model G, bağlılık, doyum, direnç ve esenlik kavramları ile çok yoğun olmasa da güçlü bir ilişki içindedir (Gençer vd., 2010, s. 148; Schaarschmidt ve Fischer, 2011, s. 8).

Model S (Sakınmacı Davranış), Almancası “Schonung” olan model bireyin işe karşı olan tutumunu ifade eder. Bu modeldeki bireyler, duygusal uzaklaşma boyutunda negatif yüksek puanlar alırken işin öznel önemi, mesleki hırs, başarıma eğilimi ve mükemmeliyetçilik çabası boyutlarında düşük puanlar alırlar. Pes etme eğilimi boyutunda düşük puanlar görülür. Bunun nedeni, bireyin sorumluluktan kaçarken deneyimlediği bir durumdur. Pes etme eğilimi kavramının göstergesi değildir. Modelde, yaşama dair genel tutum yüksek ve olumlu seviyededir. Bunun arkasında yatan sebebin, işin dışında yalan söyleme yatkınlığı ve mesleki doyum boyutunda göreceli düşük puanlar olduğu söylenebilir. Sakınmacı davranış modelindeki bireylerin, sorumluluktan kaçan yapıları nedeniyle mesleki başarı deneyimi ile pek uyum göstermezler. Genel olarak Model S, mesleki sağlıktan çok mesleki motivasyon ile ilişkilidir. Ancak hem Model S, hem de diğer modeller için unutulmaması gereken, bireysel konular ile iş tecrübesinin birlikte ele alınarak değerlendirilmesi gerektiğidir. Ayrıca sakınmacı davranışın uygun olmayan çalışma koşulları ve aşırı stresli çalışma ortamına rağmen aşırı motivasyona karşı koruma gibi bir önleyici özellikte olabileceği akıldan çıkarılmamalıdır (Schaarschmidt ve Fischer, 2011, s. 8; Gençer vd., 2010, s. 148).

Risk Model A (Aşırı Bağlılık), Almancası “Anstrengung” olan modelde, aşırı ve yoğun gayretin öne çıktığı görülür. Diğer modellerden farklı olarak yüksek puanlar, işin öznel önemi, başarıma eğilimi ve mükemmeliyetçilik çabası boyutlarındadır. Özellikle duygusal uzaklaşma boyutunda düşük puanlar alınmaktadır. Bu modelin altındaki bireyler kendilerini iş ve kariyer ile ilgili sorunları düşünürken bulurlar ve onlardan uzaklaşamazlar. İçsel huzur ve dengelemedeki düşük puanlar ile pes etme eğilimindeki

yüksek puanlar sorumluluk artışının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Sonucunda bazı negatif duygular ile ilişkili olarak strese karşı üretilen dirençte azalma meydana gelir. Yaşam doyumu ve sosyal destek yaşantısı boyutunda diğer modellere göre düşük puanlar söz konusudur. Resmin tamamı göz önüne alındığında model, hiçbir pozitif duygu ödülü olmadığı halde yoğun gayret gösterme ile ilişkilidir. Siegrist'in ortaya koyduğu "memnuniyet bunalımı" ismindeki çatışma görülür. Birey, işte yüksek enerji harcar ancak duygu yoksunluğu içindedir. Sonucunda kardiyovasküler rahatsızlık riskini de içeren önemli olumsuzluklar meydana gelebilir. Memnuniyet bunalımı kavramının yanı sıra Tip A davranışı özellikleri ile ilişkili olduğu da söylenebilir. Risk sözcüğü modelin önündeki yerini bu sayede alır. Ancak Risk Model A için sadece "işkolik" davranış tarzı ile bağdaştırmak iyimser bir ifade olabilir. Aynı zamanda sınırlı direnç ve negatif duyguların bir arada olduğu durumlarda sağlık sorunlarında (kalp krizi riski gibi) artış meydana gelebileceği de unutulmamalıdır (Schaarschmidt ve Fischer, 2011, s. 8-9; Gençer vd., 2010, s. 148).

Risk Model B (Tükenmişlik), Burnout kavramı ile yakın ilişki içinde olan model belli noktalarda farklılaşsa da benzer özellikleri taşımaktadır. Model, mesleki bağlılık temel alanında, özellikle işin öznel önemi ve mesleki hırs boyutlarında düşük puanlar alır. Bu yönüyle Model S ile bir nebze benzerlikler göstermektedir. Sorumluluktaki azalma sebebiyle de duygusal uzaklaşma boyutunda azalış göstermektedir. Geri kalan diğer tüm boyutlarda ise, sakıncacı davranışın tersi bir görünüme sahiptir. Risk Model B, başa çıkma kapasitesi alanında pes etme eğilimi boyutunda negatif anlamda yüksek, problemlerle aktif mücadele ile içsel huzur ve dengeleme boyutunda ise düşük puanlar alır. Ayrıca öznel duygu bütünlüğü alanında mesleki doyum, yaşam doyumu ve sosyal destek yaşantısı boyutlarında sorun oluşturacak kadar düşük puanlar alır. Diğer modellerde olduğu gibi resmin tamamına bakacak olursak, istifa, yorgunluk hissi, direnç göstermede azalma, tatminsizlik ve diğer olumsuz duygular öne çıkmaktadır. Tükenmişlik sendromu teorilerinin en son fazları ile benzer özellikler gösteren model, ilerleme ve gerileme açısından onların faz açıklamalı yapılarından farklıdır. Model, diğer tükenmişlik teorileri gibi tükenme durumundan tükenmişliğe doğru faz açıklamalı bir yapıda değildir. Çünkü modeli ortaya koyan araştırmacılar tekrarlı ölçümlerinde bireylerin Model S'den Risk Model A'ya geçmeden direkt olarak Risk Model B'ye geçişler gösterebildiğini gözlemlemişlerdir. Bunun yanı sıra bazı bireylerin, sadece bir

modelin altında olmayarak belli yüzdeler ile birkaç modelin özelliklerini taşıması da diğerlerinden MEDYAM'ı ayıran bir özelliğidir. Araştırmacılar Risk Model B için rahatsız edici yaşam tarzlarından da ortaya çıkabildiğini gözlemlemişlerdir. Bu nedenle, tek bir gözlemin tükenmişlik tanımı için yetersiz olduğunu, bireyin uzunca bir süre MEDYAM ile gözlenerek bu tanımlamaya sokulması gerektiğini ifade etmektedirler (Schaarschmidt ve Fischer, 2011, s. 9; Gençer vd., 2010, s. 148).

2.5.3. Mesleki Doyum

İş tatmini/doyumu olarak da alanyazında yer alan mesleki doyum, mesleki olarak değer verdiği durumlara dair yaşantıları kişinin işinde deneyimlemesidir (Izgar, 2001, s. 6). Bir başka tanıma göre, bireyin mesleği üzerine hissettiği duygu ve tutumların bütününe denir (Kızıldağ, 2014, s. 218). Bireyi daha üretken ve mutlu yapan mesleki doyum, bir başka tanımda, çalışanın mesleğine ve çalışma ortamına karşı fiziksel ve psikolojik olarak tatmin olma durumudur (Kaya ve Zerenler, 2014, s. 89). Bu tanımlardan yola çıkarak, mesleki doyumun bireyin performansını ve verimini etkileyen önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

İş doyumunu kavramını açıklamak için kullanılan iki yaklaşım vardır. Bunlar: küresel yaklaşım ve özellik yaklaşımıdır. Küresel yaklaşım, işi genel hatları ile kapsayarak çalışanların mesleklerinden memnun olma oranlarının bütününe odaklanan yaklaşımdır. Özellik yaklaşımı ise, işi oluşturan bazı öğelerden ve niteliklerinden bireyin tutumlarının ve duygularının etkilendiğini dikkate alan yaklaşımdır. Bu özelliklerden bazıları şu şekilde sıralanabilir: ücret memnuniyeti, işin kendisinin türü, teşvik ve terfi fırsatları, çalışma koşulları, çalışma arkadaşları. Ancak, her iki yaklaşımda da bireysel faktörlerin dikkate alınmasına vurgu yapılır. Bu da bireyler için bazı özelliklerin önemli bazılarının önemsiz olabileceği durumu yaratır. Bireysel faktörler ile her iki yaklaşımı temel alan çalışmalar bireylerin performansına yönelik sonuçlar için daha faydalı olabilir (Kızıldağ, 2014, s. 218-219).

2.5.4. Yaşam Doyumu

Yaşam doyumunu, bireylerin yaşam memnuniyetleri ile ilgilenen bir kavramdır. Mesleki doyum da içine alan bir yapıda olan yaşam doyumunu kavramı, bireyin mesleğine dair olan tutumu ve mesleğinden ayrılmayı düşünüp düşünmediği ile ilişkilidir. Bu tanımlamalardan yola çıkıldığında yaşam doyumunun, sağlık, yeterli ekonomik gelir, iş

içinde ve iş dışında duygusal tatmin, üretkenlik, kendini güvende hissetme, geleceğe umutla bakabilme ve mutlu olma hali gibi faktörlerden oluştuğu söylenebilir. Bu sıralanan faktörler ve benzerlerinde doyum yaşayan bireylerin yaşam doyumlarının da yüksek olacağı ifade edilebilir (Kaya ve Zerenler, 2014, s. 91).

2.5.5. Pes Etme Eğilimi

Mesleği bırakma niyeti olarak da alanyazında kendisine yer bulan kavram, çalışanın mesleğine devam etmesini ya da etmemesini, mesleğinden uzaklaşmasını ve yeni meslek arayışına girmesini ifade eder. Hem iş verenler için hem de çalışanlar için ekstra maliyet anlamına gelen pes etme eğilimi, iş gücü verimini düşürmektedir. Pes etme eğilimi sonucu ortaya çıkan işten ayrılma niyeti, işten çıkma/istifa etme davranışının habercisidir. Bu sebeple, çalışanlarda bu eğilimin oluşmasının önlenmesi ya da azaltılması çalışanın verimi ve mesleki bağlılığı için dikkat edilmesi gereken bir etkidir (Kaya ve Zerenler, 2014, s. 89).

2.5.6. Tükenmişlik

Tükenmişlik (Burnout) kavramını literatüre kazandıran örgütsel stres ve etkileri üzerine çalışan klinik psikolog Herbert Freudenberger (1974, s. 159) olmuştur. Freudenberger'e göre tükenmişlik: başarısız olma, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya karşılanamayan istekler nedeniyle meslek sahibinin içsel olarak tükenmesidir (Dalkılıç, 2014, s. 3). Freudenberger'in yanı sıra tükenmişlik kavramına Glansee, Storlie, Edelwich, Maher, Maslach gibi birçok araştırmacı da dikkat çekerek önemini daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmuştur. Bu araştırmacılar arasında öne çıkan isim Maslach olmuştur. Kendi adıyla tükenmişlik ölçeği bulunan Christina Maslach (Maslach, 1982, s. 2-3) tükenmişliği: mesleği gereği insanlarla etkileşime giren bireylerde gözlenen duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı ya da yetersizlik hissi olarak tanımlamıştır. Bu tanımda olduğu gibi geliştirdiği "Maslach Tükenmişlik Ölçeği" de duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı olarak faz açıklamalarına dayalı üç faktörden meydana gelir. İlerlemeli bir sıra ile üç faz olarak yaşanan tükenmişlik, mesleğinde yoğun taleplere maruz kalan ve sürekli insanlarla etkileşimde olan bireylerde görülen fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının, yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlar ile yansımaları nedeniyle oluşan sendromdur (Dalkılıç, 2014, s. 42).

Tükenmişlik belirtileri: fiziksel, davranışsal, psikolojik-duygusal belirtiler olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır (Dalkılıç, 2014, s. 17-21; Izgar, 2001, s. 7-11):

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

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

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

2.6. MEDYAM ve Öğretmenlik ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Kiremitci ve Gençer (2014b, s. 583-586) yaptıkları çalışmada, 221 beden eğitimi ve spor öğretmeninin cinsiyet, yaş, medeni durum, okul seviyesi, kurum türü ve mesleki deneyim bağımsız değişkenleri ile mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerini incelemişlerdir. 98 kadın, 123 erkek öğretmenden oluşan örneklemin %44.8'i risk grupları olan Risk Tip B ve Risk Tip A grubunda, %39.8'i Tip G grubunda, %15.4'si Tip S grubunda yer almaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, okul seviyesi, kurum türü ve mesleki deneyimleri MEDYAM ölçeğinin boyutları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Kiremitci ve Gençer (2014a, s. 380-383) yaptıkları bir diğer çalışmada, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel sağlık algıları ile mesleğe yönelik davranış ve

yaşantıları arasındaki ilişkiyi cinsiyet değişkeni ile birlikte araştırmışlardır. Çalışmanın örneklem grubu İzmir iline bağlı beş ilçenin ilk ve ortaöğretim kurumlarında görevli 98'i kadın 123'ü erkek toplam 221 beden eğitimi ve spor öğretmenidir. Araştırmada MEDYAM ölçeği, Örgüt Sağlığı Envanteri ve demografik form kullanılmıştır. Bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiyi ölçmek için kanonik korelasyon yapılmıştır. Genel örneklem için örgüt kimliği ile yaşam doyumu; kadın beden eğitimi ve spor öğretmenleri için çevresel etkililik ile içsel huzur ve dengeleme; erkek beden eğitimi ve spor öğretmenleri için çevresel etkililik ile başarıma eğilimi boyutları öne çıkmıştır. Ek olarak, kadın ve erkek beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tamamının okulun iç ve dış çevresindeki etkileşim ve uyuma önem verdikleri ortaya çıkmıştır. Sadece kadın öğretmenlerin iş ve aile yaşamı arasındaki dengenin sağlanmasına; sadece erkek öğretmenlerin de aile sorumluluklarından ötürü, işlerini en iyi şekilde yerine getirmeye önem verdikleri sonucu tespit edilmiştir.

Kiremitci vd., (2014, s. 68-70) 161 kadın, 48 erkekten oluşan ilk ve ortaöğretim öğretmenlerine MEDYAM ölçeğini uygulamışlardır. Araştırmada MEDYAM ile beraberinde cinsiyet, yaş, medeni durum, kurum türü ve hizmet yılına dair sorular olan demografik form kullanılmıştır. Çıkan sonuçlara göre, öğretmenlerin %41.7 Tip B ve Tip A grubunda yer alırken, %43.5'i Tip G, %14.8'si Tip S grubunda yer almaktadır. MEDYAM boyutları ile cinsiyet ve yaş grupları arasında anlamlı fark bulunmazken, medeni durum değişkeni ile mükemmeliyetçilik çabası, mesleki doyum, yaşam doyumu ve sosyal destek yaşantısı boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur. Bu farkların yanı sıra, mesleki hırs boyutu hem kurum türü değişkeni hem de hizmet yılı değişkeni ile anlamlı olarak farklılaşırken, başarıma eğilimi ve duygusal uzaklaşma yeteneği sadece kurum türü değişkeni ile anlamlı olarak farklılaşmıştır.

2.7. MEDYAM ve Öğretmenlik ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Zimmermann vd., (2012, s. 865-876) Almanya'daki öğretmen eğitim sistemine göre ikinci öğretmen eğitimi periyodu olarak tanımlanan staj döneminde olan 481 öğretmen adayını öğrenci ile yaptıkları çalışmada, MEDYAM ile Genel Sağlık Anketi (GHQ-12) ve beraberlerinde kişisel bilgi formu kullanmışlardır. Bulgulara göre, öğretmen adaylarının %44'ünün zihinsel sağlık problemlerine sahip olduğu gözlenmiştir. Aynı zamanda katılımcıların %40.9'u Risk Model A ve Risk Model B'de yer alırken,

sadece %26.3'ü Model G'de ve %32.8 Model S'de yer almıştır. Ek olarak, öğretmen adaylarının mesleki olarak hazır hissetmeleri ile mental sağlık durumlarının ters orantılı olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, stajyer öğretmenlerinin stres düzeylerinin sorunlu bir seviyede (yüksek sağlık riski ve olumsuz başa çıkma yollarına maruz kalma) olduğu bulunmuştur.

Voltmer vd., (2011, s. 485-488), girişimci bireyler (n=632), öğretmenler (n=5196) ve doktorlar (n=549) için mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerini tespit etmek için bir araştırma yürütmüşlerdir. Veri toplama aracı olarak MEDYAM, sağlık korunması ile kendine güven ölçekleri kullanılmıştır. Öğretmenler (%18.4) ve doktorlar (18.3) ile kıyaslandığında Tip G grubunda en fazla oranın girişimci bireylerde (%45) olduğu bulunmuştur. Risk Tip A grubunda ise, öğretmenler (%28.9) ve doktora (%20.6) göre girişimci bireylerin (%38) daha fazla olduğu gözlenmiştir. Tükenmiş grup olarak da tanımlanan Tip B grubunda ise, girişimci bireyler %8.2, öğretmenler %27.3 ve doktorlar %21.5 oranındadır. Sağlıklı modellerde yer alan bireyler ile mukayese edildiğinde, tükenmiş modeldeki girişimcilerin kendine güven ve sağlık bakımı puanları anlamlı derecede düşüktür.

Bauer vd., (2006, s. 199-204) öğretmenlerde erken emekliliğe neden olan tükenmişlik kavramını 408 öğretmenden veri toplayarak araştırmışlardır. Bu amaçla, Güney Batı Almanya'daki öğretmenlerin mesleki yükleri ile psikolojik zorlanmaları arasındaki ilişkiyi değerlendirmek üzere MEDYAM ölçeğini ve psikolojik belirti tarama testini (SCL-90-R) (psikopatolojik ve psikomatik belirtileri analiz etmek için) kullanmışlardır. MEDYAM ölçeğine göre, öğretmenlerin %32.5'si Tip B, %17.7'si Tip A, %35.9'si Tip S ve %13.9'u Tip G grubunda yer almaktadır. Kadın, boşanmış ve yarı zamanlı çalışan öğretmenlerde tükenmişlik anlamlı derecede yüksek tespit edilmiştir. MEDYAM ölçeği ile beraberinde sorulan sorulardan en fazla yüke sebep olan etken nedir sorusuna yanıt olarak öğretmenler, birinci olarak sınıftaki mevcudunun çokluğu ile öğrencilerin asabi ve saldırgan davranışları yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerin %20'si SCL-90-R testinin sonuçlarına göre 70 ve üzeri puan ile psikopatolojik ve psikomatik belirtilere sahip olarak nitelendirilmiştir. Bu çalışmadaki diğer bir bulgu ise, Tip B grubundaki öğretmenler, SCL-90-R testi sonuçları ile yüksek kolerasyon göstermişlerdir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bir grubun belli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan niceliksel araştırma yöntemlerinden tarama (survey) modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2016, s. 14).

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın örneklemini belirlemek amacıyla Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden cinsiyetlerine göre Eskişehir ilindeki tüm beden eğitimi ve spor öğretmenleri sayıları alınmıştır. Çalışmanın örneklemini seçkisiz örneklem yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi (Büyüköztürk vd., 2016, s. 86) kullanılarak seçilen 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ilinde görevli 149 erkek ve 82 kadın toplam 241 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır.

Ulaşılan bu örneklem sayısı çalışma evreni sayısı (350-400) göz önüne alındığında psikometrik işlemler için kabul edilen sayı sınırının (185-196) üzerindedir (Tablo 3.2.).

Tablo 3.2. *Belli Evrenler İçin Kabul Edilebilir Örneklem Sayıları*

| N | n | N | n | N | n | N | n |
|-----|-----|-----|-----|------|-----|---------|-----|
| 10 | 10 | 180 | 123 | 950 | 274 | 3500 | 346 |
| 20 | 19 | 190 | 127 | 1000 | 278 | 4000 | 351 |
| 30 | 28 | 200 | 132 | 1100 | 285 | 4500 | 354 |
| 40 | 36 | 250 | 152 | 1200 | 291 | 5000 | 357 |
| 50 | 44 | 300 | 169 | 1300 | 297 | 6000 | 361 |
| 60 | 52 | 350 | 185 | 1400 | 302 | 7000 | 364 |
| 70 | 59 | 400 | 196 | 1500 | 306 | 8000 | 367 |
| 80 | 66 | 450 | 212 | 1600 | 310 | 9000 | 368 |
| 90 | 73 | 500 | 217 | 1700 | 313 | 10000 | 370 |
| 100 | 80 | 550 | 226 | 1800 | 317 | 15000 | 375 |
| 110 | 86 | 600 | 234 | 1900 | 320 | 20000 | 377 |
| 120 | 92 | 650 | 242 | 2000 | 322 | 30000 | 379 |
| 130 | 97 | 700 | 248 | 2200 | 327 | 40000 | 380 |
| 140 | 103 | 750 | 254 | 2400 | 331 | 50000 | 381 |
| 150 | 108 | 800 | 260 | 2600 | 335 | 75000 | 382 |
| 160 | 113 | 850 | 265 | 2800 | 338 | 100000 | 384 |
| 170 | 118 | 900 | 269 | 3000 | 341 | 1000000 | 384 |

Kaynak: *Altunışık vd., 2010, s.127*

Tablo 3.3. *Evren ve Örnekleme Dair Tabakalı Örnekleme Oranları*

| | N | % | n | % |
|-----------------|-----|------|-----|------|
| Cinsiyet | | | | |
| Erkek | 225 | 60.6 | 149 | 61.8 |
| Kadın | 146 | 39.4 | 82 | 38.2 |
| Toplam | 371 | 100 | 241 | 100 |

Tabakalı örnekleme yöntemi için kullanılan cinsiyete dair Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan evren oranları ile ulaşılan örneklemin temsil etme oranları Tablo 3.3.'de verilmiştir. Tablo 3.3.'de yer alan oranlar göz önüne alındığında araştırma evreni için seçilen tabakayı temsil eden bir örneklemin alındığı söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaş ortalaması 39.48 ± 7.20 , mesleki deneyim ortalaması 14.78 ± 7.64 'dir. Örneklemin tüm demografik özellikleri ise Tablo 3.4.'de verilmiştir.

Tablo 3.4. *Çalışmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Bağımsız Değişken Betimsel İstatistikleri*

| | n | % |
|-------------------------|-----|------|
| Cinsiyet | | |
| Erkek | 149 | 61.8 |
| Kadın | 82 | 38.2 |
| Medeni Durum | | |
| Evli | 194 | 80.5 |
| Bekâr | 47 | 19.5 |
| Çalıştığı Kademe | | |
| Ortaokul | 130 | 53.9 |
| Lise | 111 | 46.1 |
| Toplam | | 100 |

Yapılan analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan toplam 241 öğretmenin 149'u (%61.8) erkek, 82'si (%38.2) kadın; 194'ü (%80.5) evli, 47'si (%19.5) bekârdır. Bununla birlikte öğretmenlerin 130'u (%53.9) ortaokulda, 111'i (%46.1) lisede görev yapmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecine başlamadan önce Anadolu Üniversitesi Etik Kuruluna başvurulup "Olumlu" kurul kararı alınmıştır. Ardından Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Komisyonuna başvurulmuştur ve başvuru oy birliği ile kabul edilmiştir (Alınan izinlere dair belgeler tezin sonunda EK-2 ve EK-3'te sunulmuştur). Alınan izinler sonrasında verilerin toplanması süreci 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Mart

ve Nisan aylarında araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı katılımcılara elden dağıtılmış olup, veri toplama sürecinde bireysel ve grup yüz yüze görüşme yöntemi (Büyüköztürk vd., 2016, s. 135) kullanılmıştır. Çalışmaya gönüllülük prensibine dayalı olarak katılan tüm öğretmenler araştırmacı tarafından konu ve amaç hakkında bilgilendirilmiştir. Toplanan verilerden 12 tanesi eksik ve hatalı veri olarak değerlendirilmiş ve çalışmadan çıkarılmıştır. Bu nedenle veri toplama süreci sonunda 241 katılımcıya dair veri analiz edilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1. Mesleğe Yönelik Davranış ve Yaşantı Modelleri Kısa Formu (MEDYAM-42)

Çalışmada, (Taşçioğlu vd., 2017, s. 39) tarafından “Mesleğe Yönelik Davranış ve Yaşantı Modelleri Kısa Form” (MEDYAM-42) olarak kültürümüze uyarlanan Schaarschmidt ve Fischer tarafından 1996 yılında geliştirilen “Arbeitsbezogenes Verhaltens und Erlebensmuster” Kurz Form (AVEM) (Schaarschmidt ve Fischer, 2011, s. 3) leği kullanılmıştır. Ölçek 42 madde ve 11 boyuttan oluşan 5’li likert tipi bir ölçektir (Tamamen Katılıyorum [5], Yüksek Oranda Katılıyorum [4], Kısmen Katılıyorum [3], Yüksek Oranda Katılmıyorum [2], Hiçbir Şekilde Katılmıyorum [1]). Seçenekler lek üzerinde yazılı ve grafik olarak iki kere kodlanmıştır.

Ölçek “Mesleki Bağlılık” (1., 2., 3., 4. ve 5. boyutlar), “Başa ıkma Kapasitesi” (6., 7. ve 8. boyutlar), “znel Duygu Bütünlüğü” (9., 10. ve 11. boyutlar) temel alanları üzerinde yer almakta ve 11 boyut olarak düzenlenmiştir. Bu boyutlar sırasıyla: işin öznel önemi (zel yaşam içerisinde işin yeri), mesleki hırs (mesleki başarı ve yükselmeye yönelik çaba), başarma eğilimi (mesleki görevleri eksiksiz yerine getirebilmek için tüm gücünü kullanma eğilimi), mükemmeliyetçilik bası (bireysel çalışma performansının iyiliğine ve eksiksizliğine yönelik çaba), duygusal uzaklaşma yeteneği (işe yönelik psikolojik rahatlama yeteneği), pes etme eğilimi (başarısızlıkla oluşan kolay pes etme eğilimi), problemle aktif mücadele (oluşabilecek ve karşılaşılan problemlere yönelik aktif tutum), içsel huzur ve dengeleme (içsel denge ve psikolojik kararlılık yaşama), mesleki doyum (meslekte ulaşılan noktadan duyulan memnuniyet), yaşam doyumunu (meslek hayatında olduğu gibi genel anlamda da yaşamdan duyulan memnuniyet) ve sosyal destek yaşantısıdır (yakınında bulunan insanların desteğine inanmak). Bu boyutların hepsi birlikte dört farklı davranış ve yaşantı modelinin tanımlanmasını sağlamaktadır. Bu

davranış ve yaşantı modelleri: “Tip G”/”Model G” (Güzel Sağlık), “Tip S”/”Model S” (Sakıncı Davranış), “Tip A”/”Risk Model A” (Aşırı Bağlılık) ve “Tip B”/”Risk Model B” (Burnout-Tükenmişlik) olarak ifade edilmektedir.

Schaarschmidt ve Fischer ölçek geliştirme çalışmalarında boyutların iç tutarlılık kat sayılarının .76 (Mükemmeliyetçilik Çabası) ve .84 (İşin Özel Önemi) arasında değişkenlik gösterdiğini belirtmişlerdir (Schaarschmidt ve Fischer, 2011, s. 28). Taşcıoğlu vd., (2017, s. 39) ise, yaptıkları geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonrası güvenilirlik testi kapsamında ölçeğin boyutlarının iç tutarlılık katsayılarının .70 (Duygusal Uzaklaşma) ile .81 (Başarma Eğilimi) arasında değişkenlik gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar ölçeğin güvenilir olarak kullanılabilceğini göstermektedir.

3.4.2. Demografik Form

Çalışmada kullanılan bağımsız değişkenler, bağımlı değişkenler ile alanyazında en sık farkları ve ilişkileri merak edilen değişkenlerden seçilmiştir (Izgar, 2001, s. 12; Kaya ve Zerenler, 2014, s. 92; Kiremitci ve Gencer, 2014b, s. 584; Dalkılıç, 2014, s. 50). Alanyazın taraması yapılarak seçilen bağımsız değişkenlere dair demografik form 5 bağımsız değişkenden oluşmaktadır. Bu bağımsız değişkenler MEDYAM-42 sorularının ardına eklenerek katılımcılara sorulmuştur.

3.5. İstatistiksel Analiz

Veri toplama süreci sonrasında toplamda 241 veri kontrol edilerek analize hazır hale getirilmiştir. Sonrasında veriler SPSS 20 (Chicago, IL) programına aktarılmış ve tüm analizler bu programda gerçekleştirilmiştir. SPSS’te yer alan veriler eldeki hazır sentaks/söz dizimi (syntax) dosyası ile birleştirilerek değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonrasında çıktılar hem boyutlara dair puanları hem de davranış ve yaşantı modellerini/tiplerini sunmaktadır.

İstatistiksel işlemlere başlamadan önce toplanan verilere LISREL 8.8 programı ile yapı geçerliğini test etmek üzere doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA, ölçek yapısına ve modeline ilişkin çeşitli hipotezleri ve toplanan verilerin modeldeki faktörlerle uyup uyuşmadığını test etmek üzere kullanılan bir faktör analizi türüdür (Field, 2009, s. 627-685). Aynı zamanda bir ölçeğin uygulanan gruplar, araştırma evreni ve zamana bağlı olarak değişiklik gösterip göstermediğini incelemek üzere

kullanılmaktadır (Harrington, 2009, s. 3-21). Bu nedenle de modelin bu çalışma da toplanan veriler ile de çalışıp çalışmadığını kontrol etmek için yapılan DFA sonuçlarına göre ki-kare/serbestlik derecesi=1.82, yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA)=.05, standartlaştırılmış hata kareleri ortalaması karekökü (SRMR)=.07, normlaştırılmış uyum indeksi (NFI)=0.91, normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI)=.95 ve karşılaştırılmalı uyum indeksi (CFI)=.95 olarak bulunmuştur. DFA sonuçları, elde edilen uyum indeks değerlerinin kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğunu göstermektedir (Çelik ve Yılmaz, 2013, s. 39-40) (Tablo 3.5.).

Tablo3.5. *Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum Ölçütleri Sonuçları*

| Uyum Ölçüsü | Değeri | Uyum |
|-------------------|--------|-----------------------|
| χ^2 | 1391 | Kabul Edilebilir Uyum |
| χ^2/sd (764) | 1.82 | Kabul Edilebilir Uyum |
| RMSEA | .059 | Kabul Edilebilir Uyum |
| SRMR | .073 | Kabul Edilebilir Uyum |
| NFI | .910 | Kabul Edilebilir Uyum |
| NNFI | .950 | Kabul Edilebilir Uyum |
| CFI | .950 | Kabul Edilebilir Uyum |

Ardından iç tutarlılık katsayıları ölçülmüş ve .63 ile .83 arasında değişkenlik gösterdiği bulunmuştur (Tablo 3.6.). Bu değerler ölçeğin bu örneklem grubunda “oldukça” ve “yüksek derece” güvenilir bir ölçek olduğunu (Kayış, 2014, s. 405) göstermektedir.

Tablo 3.6. *Çalışmada Elde Edilen Ölçeğin Boyutlarına Ait İç Tutarlılık Katsayıları*

| Medyam Ölçeği Boyutları | İç Tutarlılık Katsayıları |
|-----------------------------|---------------------------|
| İşin Öznel Önemi | .76 |
| Mesleki Hırs | .77 |
| Başarma Eğilimi | .83 |
| Mükemmeliyetçilik Çabası | .76 |
| Duygusal Uzaklaşma | .69 |
| Pes Etme Eğilimi | .72 |
| Problemlerle Aktif Mücadele | .69 |
| İçsel Huzur ve Dengeleme | .63 |
| Mesleki Doyum | .68 |
| Yaşam Doyumu | .76 |
| Sosyal Destek Yaşantısı | .75 |

Güvenilirlik testinin yanı sıra verilerin yorumlanması için kullanılan diğer istatistiksel yöntemler arasında yüzde dağılımı (%), aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SS) gibi betimleyici istatistik teknikleri de işe koşulmuştur. Fark ve ilişki testlerine geçmeden önce verilerin parametrik varsayımları karşılayıp karşılamadığı

kontrol edilmiştir. Bağımlı değişkenlere dair basıklık ve çarpıklık aralıkları normal dağılım için tercih edilen ± 1 kriterini karşılamaktadır (Can, 2016, s. 85). Bu nedenle de veriler parametrik testlerden bağımsız iki grubun karşılaştırılmasında kullanılan bağımsız örneklem t testi (Independent-Sample t Test) ve korelasyon (Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi) kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analiz yöntemlerinin yanı sıra kategorik değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için ki-kare (χ^2) analizi de işe koşulmuştur. İstatistiksel çözümlerinin gerçekleştirilmesinde anlamlılık düzeyi .05 olarak baz alınmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına verdikleri yanıtların istatistik analizi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 4.7. *Çalışmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Davranış ve Yaşantı Modelleri Betimsel İstatistik Sonuçları*

| Davranış ve Yaşantı Modelleri | n | % |
|--|-----|------|
| Model G/Tip G (Güzel Sağlık) | 117 | 48.5 |
| Model S/Tip S (Sakinmacı Davranış) | 14 | 5.8 |
| Risk Model A/Tip A (Aşırı Bağlılık) | 80 | 33.2 |
| Risk Model B/Tip B (Burnout-Tükenmişlik) | 30 | 12.4 |
| Toplam | 241 | 100 |

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin davranış ve yaşantı modellerinin betimsel istatistikleri Tablo 4.7.'de verilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan 241 öğretmenden 117'si (%48.5) Tip G yani güzel sağlık grubunda, 14'ü (%5.8) Tip S yani sakınmacı davranış grubunda, 80'i (%33.2) Tip A yani aşırı bağlılık grubunda, 30'u (%12.4) Tip B yani tükenmişlik grubunda yer almaktadır.

Tablo 4.8. *Çalışmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Davranış ve Yaşantı Modellerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Karşılaştırılması*

| Bağımsız Değişkenler | n | Tip G (Güzel Sağlık) | Tip S (Sakinmacı Davranış) | Tip A (Aşırı Bağlılık) | Tip B (Tükenmişlik) | χ^2 |
|----------------------|-----|----------------------|----------------------------|------------------------|---------------------|----------|
| Toplam | 241 | 117 (%48.5) | 14 (%5.8) | 80 (%33.2) | 30(%12.4) | |
| Cinsiyet | | | | | | .20 |
| Erkek | 149 | 74 (%49.7) | 12 (%8.1) | 45 (%30.2) | 45 (%30.2) | |
| Kadın | 92 | 43 (%46.7) | 2 (%2.2) | 35 (%38) | 12 (%13) | |
| Medeni Durum | | | | | | .08 |
| Evli | 194 | 100 (%51.5) | 13 (%6.7) | 59 (%30.4) | 22 (%11.3) | |
| Bekâr | 47 | 17 (%36.2) | 1 (%2.1) | 21 (%44.7) | 8 (%17) | |
| Kademe | | | | | | .82 |
| Ortaokul | 130 | 60 (%46.2) | 7 (%5.4) | 46 (%35.4) | 17 (%13.1) | |
| Lise | 111 | 57 (%51.4) | 7 (%6.3) | 34 (%30.6) | 13 (%11.7) | |

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

Tablo 4.8'e göre araştırmaya katılan 149 erkek öğretmenden 74'ü (%49.7) Tip G, 12'si (%8.1) Tip S, 45'i (%30.2) Tip A ve 45'i (%30.2) Tip B grubunda bulunmaktadır. 92 kadın öğretmenden ise 43'ü (%46.7) Tip G, 2'si (%2.2) Tip S, 35'i (%38) Tip A, 12'si (%13) Tip B grubunda yer almaktadır.

Araştırmaya katılan 194 evli öğretmenden 100'ü (%51.5) Tip G, 13'ü (%6.7) Tip S, 59'u (%30.4) Tip A ve 22'si (%11.3) Tip B grubunda; 47 bekâr öğretmenden ise 17'si (%36.2) Tip G, 1'i (%2.1) Tip S, 21'i (%44.7) Tip A ve 8'i (%17) Tip B grubunda yer almaktadır.

Araştırmaya katılan 130 ortaokulda görev yapan öğretmenden 60'ı (%46.2) Tip G, 7'si (%5.4) Tip S, 46'sı (%35.4) Tip A ve 17'si (%13.1) Tip B grubunda; 111 lisede görev yapan öğretmenden ise 57'si (%51.4) Tip G, 7'si (%6.3) Tip S, 34'ü (%30.6) Tip A ve 13'ü (%11.7) Tip B grubunda yer almaktadır.

Çalışmada yer alan öğretmenlerin cinsiyetleri ($\chi^2=.20$), medeni halleri ($\chi^2=.08$), görev yaptıkları kademeleri ($\chi^2=.82$) ile davranış ve yaşantı modelleri arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$). Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin cinsiyetlerine, medeni hallerine ve görev yaptıkları kademelere göre davranış ve yaşantı modellerinin değişim göstermediği söylenebilir.

Tablo 4.9. Çalışmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Davranış ve Yaşantı Modelleri Boyutlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından t Testi Sonuçları

| Ölçek | Cinsiyet | n | \bar{X} | SS | t | p |
|--------------------------------|----------|-----|-----------|------|-------|-----|
| 1. İşin Öznel Önemi | Erkek | 149 | 13.44 | 3.48 | -1.72 | .08 |
| | Kadın | 92 | 14.23 | 3.32 | | |
| 2. Mesleki Hırs | Erkek | 149 | 14.17 | 3.14 | -.95 | .33 |
| | Kadın | 92 | 14.58 | 3.18 | | |
| 3. Başarım Eğilimi | Erkek | 149 | 15.34 | 3.44 | -.75 | .45 |
| | Kadın | 92 | 15.67 | 3.09 | | |
| 4. Mükemmeliyetçilik Çabası | Erkek | 149 | 16.29 | 2.74 | -1.83 | .06 |
| | Kadın | 92 | 16.91 | 2.22 | | |
| 5. Duygusal Uzaklaşma Yeteneği | Erkek | 149 | 12.81 | 3.56 | -.69 | .49 |
| | Kadın | 92 | 13.12 | 3.08 | | |
| 6. Pes Etme Eğilimi | Erkek | 149 | 7.42 | 3.19 | -1.61 | .10 |
| | Kadın | 92 | 8.10 | 3.16 | | |
| 7. Problemlerle Aktif Mücadele | Erkek | 149 | 15.97 | 2.73 | 1.04 | .30 |
| | Kadın | 92 | 15.60 | 2.71 | | |
| 8. İçsel Huzur ve Dengeleme | Erkek | 149 | 13.71 | 2.01 | 1.35 | .17 |
| | Kadın | 92 | 13.33 | 2.33 | | |
| 9. Mesleki Doyum | Erkek | 149 | 15.88 | 2.81 | .27 | .78 |
| | Kadın | 92 | 15.78 | 2.65 | | |
| 10. Yaşam Doyumu | Erkek | 149 | 16.24 | 2.96 | -.27 | .78 |
| | Kadın | 92 | 16.35 | 2.88 | | |
| 11. Sosyal Destek Yaşantısı | Erkek | 149 | 12.90 | 1.68 | 1.84 | .06 |
| | Kadın | 92 | 12.53 | 1.37 | | |

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

Tablo 4.9.'da görüldüğü üzere yapılan analiz sonucu mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin tüm boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$).

Bu sonucun yanı sıra kadın öğretmenler işin öznel önemi, mesleki hırs, başarıma eğilimi, mükemmeliyetçilik çabası, duygusal uzaklaşma yeteneği, pes etme eğilimi, yaşam doyumu boyutları puanlarında erkek öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahiptir.

Diğer boyutların puanlarında ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha düşük puanlara sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.10. *Çalışmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Davranış ve Yaşantı Modelleri Boyutlarının Medeni Hali Değişkeni Açısından t Testi Sonuçları*

| Ölçek | Medeni Hali | n | \bar{X} | SS | t | p |
|--------------------------------|-------------|-----|-----------|------|-------|-----|
| 1. İşin Öznel Önemi | Evli | 194 | 13.77 | 3.25 | .24 | .81 |
| | Bekâr | 47 | 13.62 | 4.14 | | |
| 2. Mesleki Hırs | Evli | 194 | 14.27 | 3.22 | -.59 | .55 |
| | Bekâr | 47 | 14.57 | 2.87 | | |
| 3. Başarıma Eğilimi | Evli | 194 | 15.38 | 3.39 | -.83 | .40 |
| | Bekâr | 47 | 15.83 | 2.95 | | |
| 4. Mükemmeliyetçilik Çabası | Evli | 194 | 16.48 | 2.62 | -.58 | .56 |
| | Bekâr | 47 | 16.72 | 2.35 | | |
| 5. Duygusal Uzaklaşma Yeteneği | Evli | 194 | 12.96 | 3.45 | .35 | .72 |
| | Bekâr | 47 | 12.77 | 3.09 | | |
| 6. Pes Etme Eğilimi | Evli | 194 | 7.55 | 3.08 | -1.28 | .20 |
| | Bekâr | 47 | 8.21 | 3.61 | | |
| 7. Problemlerle Aktif Mücadele | Evli | 194 | 15.86 | 2.75 | .35 | .72 |
| | Bekâr | 47 | 15.70 | 2.60 | | |
| 8. İçsel Huzur ve Dengeleme | Evli | 194 | 13.65 | 2.18 | 1.25 | .21 |
| | Bekâr | 47 | 13.21 | 1.94 | | |
| 9. Mesleki Doyum | Evli | 194 | 15.99 | 2.77 | 1.62 | .10 |
| | Bekâr | 47 | 15.26 | 2.57 | | |
| 10. Yaşam Doyumu | Evli | 194 | 16.44 | 2.90 | 1.68 | .09 |
| | Bekâr | 47 | 15.64 | 2.95 | | |
| 11. Sosyal Destek Yaşantısı | Evli | 194 | 12.84 | 1.62 | 1.51 | .13 |
| | Bekâr | 47 | 12.45 | 1.38 | | |

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

Tablo 4.10.'da görüldüğü üzere yapılan analiz sonucu mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin tüm boyutlarında medeni hal değişkeni açısından anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$).

Bu sonucun yanı sıra evli öğretmenler için öznel önemi, duygusal uzaklaşma yeteneği, problemlerle aktif mücadele, içsel huzur ve dengeleme, mesleki doyum, yaşam doyumu ve sosyal destek yaşantısı boyutları puanlarında bekâr öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahiptir. Diğer boyutların puanlarında ise evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre daha düşük puanlara sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.11. *Çalışmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Davranış ve Yaşantı Modelleri Boyutlarının Kademe Değişkeni Açısından t Testi Sonuçları*

| Ölçek | Kademe | n | \bar{X} | SS | t | p |
|--------------------------------|----------|-----|-----------|------|--------|-----|
| 1. İşin Öznel Önemi | Ortaokul | 130 | 13.88 | 3.37 | .65 | .51 |
| | Lise | 111 | 13.59 | 3.52 | | |
| 2. Mesleki Hırs | Ortaokul | 130 | 14.38 | 3.19 | .30 | .76 |
| | Lise | 111 | 14.26 | 3.12 | | |
| 3. Başarma Eğilimi | Ortaokul | 130 | 15.32 | 3.21 | -.77 | .43 |
| | Lise | 111 | 15.65 | 3.42 | | |
| 4. Mükemmeliyetçilik Çabası | Ortaokul | 130 | 16.32 | 2.62 | -1.33 | .18 |
| | Lise | 111 | 16.77 | 2.50 | | |
| 5. Duygusal Uzaklaşma Yeteneği | Ortaokul | 130 | 12.64 | 3.25 | -1.43 | .15 |
| | Lise | 111 | 13.26 | 3.51 | | |
| 6. Pes Etme Eğilimi | Ortaokul | 130 | 8.08 | 3.18 | 2.16* | .03 |
| | Lise | 111 | 7.20 | 3.15 | | |
| 7. Problemlerle Aktif Mücadele | Ortaokul | 130 | 15.50 | 2.85 | -2.04* | .04 |
| | Lise | 111 | 16.22 | 2.52 | | |
| 8. İçsel Huzur ve Dengeleme | Ortaokul | 130 | 13.56 | 2.04 | -.022 | .98 |
| | Lise | 111 | 13.57 | 2.26 | | |
| 9. Mesleki Doyum | Ortaokul | 130 | 15.67 | 2.69 | -1.05 | .29 |
| | Lise | 111 | 16.05 | 2.80 | | |
| 10. Yaşam Doyumu | Ortaokul | 130 | 16.35 | 2.94 | .36 | .71 |
| | Lise | 111 | 16.21 | 2.91 | | |
| 11. Sosyal Destek Yaşantısı | Ortaokul | 130 | 12.75 | 1.82 | -.14 | .88 |
| | Lise | 111 | 12.77 | 1.54 | | |

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

Tablo 4.11.'de görüldüğü üzere yapılan analiz sonucu pes etme eğilimi (t=2.16) ve problemlerle aktif mücadele (t=-2.04) boyutlarının ortalama puanları arasında kademe değişkeni açısından anlamlı bir fark vardır (p<.05). Diğer boyutların ortalama puanları arasında ise kademe değişkeni arasında anlamlı bir fark yoktur (p>.05).

Bu sonucun yanı sıra ortaokulda görevli öğretmenler için öznel önemi, mesleki hırs, pes etme eğilimi ve yaşam doyumu boyutları puanlarında lise öğretmenlerine göre daha yüksek puanlara sahiptir.

Diğer boyutların puanlarında ise ortaokulda görevli öğretmenlerin lisede görevli öğretmenlere göre daha düşük puanlara sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.12. *Çalışmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Davranış ve Yaşantı Modelleri Boyutlarının Yaş ve Deneyim Değişkenleri İlişkisinin Sonuçları*

| Değişkenler (n=241) | Yaş | Deneyim |
|--------------------------------|-------|---------|
| 1. İşin Öznel Önemi | .08 | .08 |
| 2. Mesleki Hırs | -.14* | -.14* |
| 3. Başarma Eğilimi | .02 | .04 |
| 4. Mükemmeliyetçilik Çabası | -.03 | -.02 |
| 5. Duygusal Uzaklaşma Yeteneği | .09 | .09 |
| 6. Pes Etme Eğilimi | -.02 | -.00 |
| 7. Problemlerle Aktif Mücadele | -.04 | -.06 |
| 8. İçsel Huzur ve Dengeleme | .18** | .11 |
| 9. Mesleki Doyum | .09 | .09 |
| 10. Yaşam Doyumu | .04 | .01 |
| 11. Sosyal Destek Yaşantısı | .02 | .02 |

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

Tablo 4.12.'de görüldüğü üzere yapılan analiz sonucu yaş değişkeni ile mesleki hırs boyutu ($r=-.14$) arasında negatif yönlü çok zayıf anlamlı bir ilişki bulunmuşken, içsel huzur ve dengeleme boyutu ($r=.18$) ile arasında pozitif yönlü çok zayıf anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<.05$). Deneyim değişkeni ile mesleki hırs boyutu ($r=-.14$) arasında negatif yönlü çok zayıf anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<.05$). Diğer boyutların ortalama puanları ile yaş ve deneyim değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p>.05$).

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde, bu araştırmada yer alan bulgular ile alanyazında yer alan çalışmaların bulgularının analizine, çalışmadan elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar ile ilgili yorumlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Araştırmaya katılan 241 öğretmenden 117'si (%48.5) Tip G, 14'ü (%5.8) Tip S, 80'i (%33.2) Tip A, 30'u (%12.4) Tip B grubunda yer almaktadır (Tablo 4.7.). Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerine dair ortaya çıkan risk grubu seviyesi (Tip A ve Tip B) (%45.6), Zimmermann vd.'nin (2012, s. 869) (%40.9) öğretmenlik öğrencileri ile yaptıkları çalışma, Kiremitçi vd.'nin (2014, s. 66) (%41.7) öğretmenler üzerine yaptıkları çalışma, Kiremitçi ve Genç'er'in (2014b, s. 581) (%44.8) beden eğitimi ve spor öğretmenleri üzerine yaptıkları çalışmalara göre daha yüksek seviyededir. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlere dair ortaya çıkan düşük tükenmişlik seviyesi (%12.4) yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış olan önceki çalışmalarla da benzerlik göstermektedir (Alkan vd., 2011, s. 270; Fejgin vd., 1995, s. 64; Kantas ve Vassilaki, 1997, s. 99; Karademir vd., 2009, s.189; Koustelios ve Tsigilis, 2005, s. 195).

1) Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$) (Tablo 4.9.). Araştırma sonuçları Kiremitçi ve Genç'er'in (2014b, s. 584) beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile yaptıkları çalışmanın sonuçları ile işin öznel önemi, mesleki hırs, başarıma eğilimi, mükemmeliyetçilik çabası, duygusal uzaklaşma, pes etme eğilimi, problemlerle aktif mücadele boyutları açısından örtüşürken; ölçeğin diğer boyutları açısından örtüşmemektedir. Kiremitçi vd.'nin (2014, s. 69) öğretmenler üzerine yaptıkları çalışmanın cinsiyete dair sonuçları ile bu çalışmada mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutlarına dair tüm puanlar örtüşmektedir.

Kadın öğretmenlerin işin öznel önemi, mesleki hırs, başarıma eğilimi, mükemmeliyetçilik çabası, duygusal uzaklaşma yeteneği, pes etme eğilimi, yaşam doyumu boyutları puanlarında erkek öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahip

olduğu görülmektedir. Diğer boyutların puanlarında ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha düşük puanlara sahip oldukları görülmektedir (Tablo 4.9.).

Çalışmada kadın öğretmenlerin yaşam doyum boyutunda yüksek puanlara sahip olmaları, öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılmış önceki çalışmalar ile desteklenmektedir (Kiremitci ve Genç, 2014b, s. 584; Şahin, 2009, s. 1407; Voltmer vd., 2011, s. 486).

Çalışmada kadın öğretmenlerin mesleki doyum boyutunda düşük puanlara sahip olmaları bu değişkeni inceleyen bazı çalışmalar tarafından örtüşmemektedir (Kiremitci ve Genç, 2014a, s. 280; Kiremitci ve Genç, 2014b, s. 584; Kiremitci vd., 2014, s. 69; Voltmer vd., 2011, s. 486; Zimmermann vd., 2012, s. 872).

2) Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutları arasında medeni hal açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutları arasında medeni hal açısından anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$) (Tablo 4.10.). Araştırma sonuçları için öznel önemi, mesleki hırs, başarıma eğilimi, duygusal uzaklaşma yeteneği, problemlerle aktif mücadele ve mesleki doyum boyutları açısından Kiremitci ve Genç'in (2014b, s. 584) yaptıkları çalışmanın sonuçları ile örtüşürken, Kiremitci vd.'nin (2014, s. 69) yaptıkları çalışmanın sonuçları ile için öznel önemi, mesleki hırs, başarıma eğilimi, duygusal uzaklaşma yeteneği, pes etme eğilimi, problemlerle aktif mücadele, içsel huzur ve dengeleme boyutları açısından örtüşmektedir. Bu çalışmada bulunan sonuçlardan farklı olarak bazı çalışmalarda mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin bazı boyutlarında medeni hal değişkeni açısından anlamlı farklar bulunmuştur (Kiremitci vd., 2014, s. 69; Kiremitci ve Genç, 2014b, s. 584).

3) Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutları arasında çalışılan kademe açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin pes etme eğilimi ($t=2.16$) ve problemlerle aktif mücadele ($t=-2.04$) boyutları ile çalışılan kademe değişkeni açısından anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<.05$). Diğer boyutların ortalama puanları

arasında ise çalışılan kademe değişkeni açısından anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$) (Tablo 4.11.). Araştırmanın sonuçları Kiremitci ve Gençler'in (2014b, s. 584) yaptıkları çalışmanın sonuçları ile örtüşmemektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları kademe açısından (Kiremitci ve Gençler, 2014b, s. 584) beden eğitimi ve spor öğretmenleri üzerine yaptıkları çalışmada işin öznel önemi, mükemmeliyetçilik çabası, duygusal uzaklaşma, mesleki doyum boyutlarında anlamlı farklar bulunmuşken; bu çalışmada pes etme eğilimi ve problemlerle aktif mücadele boyutlarında anlamlı farklar bulunmuştur.

4) Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşları ile mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşları ile mesleki hırs boyutu ($r=-.14$) arasında negatif yönlü çok zayıf anlamlı bir ilişki bulunmuşken, içsel huzur ve dengeleme boyutu ($r=.18$) ile arasında pozitif yönlü çok zayıf anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<.05$). Diğer boyutların ortalama puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p>.05$) (Tablo 4.12.). Daha önce yapılmış çalışmalarda yaş değişkeni belli aralıklarda sınıflandırılarak süreksiz olarak ele alınmış ve karşılaştırma testleri ile değerlendirilmiştir (Kiremitci ve Gençler, 2014b, s. 585; Kiremitci vd., 2014, s. 70). Bu çalışmada sürekli bir değişken olarak ele alınıp ilişki testi ile değerlendirilmiştir. Bu farklılığa rağmen Kiremitci ve Gençler (2014b, s. 585) yaptıkları çalışmada 35 yaşından küçük olan öğretmenlerin 46 yaşından büyük öğretmenlerden anlamlı olarak farklılaştığını bulmuşlardır. Bu sonuçlar bu çalışmada elde edilen sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. İçsel huzur ve dengeleme boyutu değişkeni açısından bu çalışmada elde edilen sonuçlar ise benzerlik göstermemektedir.

5) Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin deneyimleri ile mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin deneyim değişkeni ile mesleki hırs boyutu ($r=-.14$) arasında negatif yönlü çok zayıf anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<.05$). Diğer boyutların ortalama puanları ile deneyim değişkenleri arasında ise anlamlı bir ilişki yoktur ($p>.05$) (Tablo 4.12.). Daha önce yapılmış çalışmalarda deneyim değişkeni belli aralıklarda sınıflandırılarak süreksiz olarak ele alınmış ve karşılaştırma testleri ile değerlendirilmiştir (Kiremitci ve Gençler, 2014b, s. 585; Kiremitci vd., 2014 s.70). Bu çalışmada sürekli bir değişken olarak ele alınıp ilişki

testi ile değerlendirilmiştir. Bu farklılığa rağmen Kiremitci ve Gençler (2014b, s. 585) yaptıkları çalışmada 10 yıldan az deneyimli öğretmenlerin 21 yıldan fazla deneyimli öğretmenlerden anlamlı olarak farklılaştığını bulmuşlardır. Bu sonuçlar bu çalışmada elde edilen sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. İçsel huzur ve dengeleme boyutu değişkeni açısından bu çalışmada elde edilen sonuçlar ise benzerlik göstermemektedir.

5.2. Sonuç

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerine dair ortaya çıkan risk grubu seviyesi diğer çalışmalarda ortaya konan risk grubu seviyelerine göre daha yüksek düzeydedir. Aşırı bağıllık modelinde tanımlanan öğretmenlerin sayısının çok olmasına dayanan risk grubu seviyesindeki yüksek sonuçlar öğretmenlerin mesleğinin gereksinimlerini yerine getirmeye yarayan bilgi ve becerileri nasıl işe koşacaklarını bilmiyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Tükenmişlik ile ilgili bulunan düşük sonuçlar beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bireysel başa çıkma stratejilerinden biri olan egzersizi (Koruç ve Bayar, 2004, s. 51; Kızıldağ, 2014, s. 268) alışkanlık edinmeleri nedenine dayanıyor olabilir.

Çalışmada cinsiyet değişkenine göre yapılan değerlendirme sonucunda hem kadın öğretmenlerin hem de erkek öğretmenlerin mesleki süreçlerden benzer şekilde etkilendikleri yorumunda bulunulabilir. Anlamlı farklılaşmayan sonuçlara rağmen mesleki bağıllık temel alanında tüm boyutlarda kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre; başa çıkma kapasitesi temel alanında ise erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre bir nebze daha iyi puanlara sahiptir. Bu sonuçlar, erkek öğretmenlerin mesleki süreçlerin getirdiği yüklerle karşı kadın öğretmenlere göre başa çıkma konusunda bir nebze daha başarılı olduğu ile açıklanabilir. Kadın öğretmenlerin mesleki bağıllık alanında erkek öğretmenlere göre sahip olduğu yüksek puanlar ise, bireyin işine karşı olumlu duygulanıma sahip olması (Kızıldağ, 2014, s. 244) ile açıklanabilir. Toplumumuzda kadınlara öğretmenlik mesleğine yönelik daha uyumlu ve olumlu bir bakış açısının olması kadınların erkeklere göre mesleklerine karşı daha fazla bağıllık göstermelerinin nedeni olabilir.

Medeni hal değişkeni açısından evli ve bekâr öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tespit edilen anlamsız sonuçlara rağmen evli öğretmenler hem başa çıkma kapasitesi temel alanında hem de öznel duygu bütünlüğü temel alanında bekâr

öğretmenlere göre daha iyi puanlara sahiptir. Evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre her iki temel alanda bir nebze daha iyi puanlara sahip olması mesleki sorumluluklarını ve yüklerini aileleri ile paylaşma imkânına sahip olmalarından (Özdemir, 2007, s. 261) kaynaklanıyor olabilir.

Çalışmada ele alınan bağımsız değişkenlerden biri olan çalışılan kademe türüne göre lise beden eğitimi ve spor öğretmenleri lehine ortaokul beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile problemlerle aktif mücadele ve pes etme eğilimi boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur. Bu fark lisede görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ortaokulda görev yapan meslektaşlarına göre mesleki sorunlar ile mücadele ederken daha çok zorlandıklarını göstermektedir. Bunun nedeni ortaokul öğrencilerinin lise öğrencilerine göre beden eğitimi ve spor derslerine karşı daha ilgili olmaları olabilir. Bu durumda ortaokulda görevli öğretmenlerin bireysel performanslarının lisede görevli meslektaşlarına göre daha yüksek olması gerekmektedir. Aynı zamanda lisede öğrencilerin ve velilerin sınav kaygıları sebebiyle beden eğitimi ve spor derslerinden beklentisinin azalması sebebiyle liselerde görevli öğretmenlerin görevlerini yaparken daha rahat olmaları da bu sonucun nedenlerinden biri olarak gösterilebilir.

Çalışmada elde edilen sonuçlardan bir diğeri de beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşlarının ve deneyimlerinin artması sonucunda mesleki hırslarında azalma oluşmasıdır. Bu durumun nedeni, mesleğine yeni başlayan bireylerin kariyerlerine dair hedeflere henüz ulaşmamaları olabilir. Kariyer hedeflerine ulaşma istekleri mesleğinde deneyim kazanmış meslektaşlarına nazaran daha çok puanlara sahip olmalarının nedeni olabilir. Bu sonucun yanı sıra, yaş değişkeni ile içsel huzur ve dengeleme boyutu arasında da pozitif bir ilişki bulunmuştur. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşları arttıkça içsel huzurlarında artış oluşmuştur. Hedeflerine ulaşan ve mezun ettikleri öğrencilerin toplumda bir yere geldiğini gören öğretmenlerin topluma faydalı olduklarını düşünmeleri bu sonucun ortaya çıkmasının bir nedeni olabilir.

5.3. Öneriler

Bu araştırmanın sonucunda elde edilen sonuçlar ile araştırmanın sayıltıları ve sınırlılıkları dikkate alındığında önerilerimiz şunlar olacaktır:

1. Mesleğe yönelik davranış ve yaşantıları modelleri kısa formu ile kuramsal olarak etkisinin olduğu farklı gruplarda tespit edilmiş farklı modelleri sınyan ölçeklerin beden eğitimi ve spor öğretmenleri örnekleminde birlikte kullanıldığı çalışmalar,
2. Mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerini etkileyen alanyazının desteklediği farklı bağımsız değişkenler (gelir düzeyi, çocuk sahibi olma, iş yükü vb.) ile incelenen boylamsal çalışmalar,
3. Benzer nicel çalışmalar ile öğretmenlerin iş ortamına dair kişisel görüşlerine de yer veren nitel çalışmaların birlikte ele alındığı karma desen çalışmalar,
4. Daha büyük örneklem gruplarını ele alan çalışmaların alana katkı vereceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Alkan, E., Yıldız, S. ve Bakır, M. (2011). Mobbingin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tükenmişliği üzerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13 (3), 270-280.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı*. Adapazarı: Sakarya Kitabevi.
- Aydın, H. ve Babacan, T. (2014). Etkili öğretmen. B. Acat (Ed.) *Etkili öğretim yöntemleri* içinde (s. 2-35). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bauer, J., Stamm, A., Virnich, K., Wissing, K., Müller, U., Wirsching, M., Schaarschmidt, U. (2006). Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 79 (3), 199-204.
- Brante, G. (2009). Multitasking and synchronous work: Complexities in teacher work. *Teaching and Teacher Education*, 25 (3), 430-436.
- Brudnik, M. (2009). Perception of self-efficacy and professional burnout in general education teachers. *Human movement*, 10 (2), 170-175.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, H. ve Yılmaz, V. (2013). *LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi, temel kavramlar-uygulamalar-programlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetinkaya, Z. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 8 (2), 298-305.
- Dalkılıç, S. O. (2014). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu: tükenmişlikle mücadele teknikleri*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Demirhan, G. (1998). Spor okulları öğretmen davranışları gözlemlene ölççeği. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergis*, 9 (4), 16-32.

- Demirhan, G. (2006). *Spor eğitiminin temelleri*. Ankara: Spor Yayınevi & Bağırhan Yayınevi.
- Dilmaç, B. ve Bozgeyikli, H. (2009). A research on subjective well-being and decision making of teacher candidates. *Journal of Education Faculty*, 11 (1), 171-187.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Fejgin, N., Ephraty, N. ve Ben-Sira, D. (1995). Work environment and burnout of physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 64-78.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage publications.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30 (1), 159-165.
- Gencer, R. T., Boyacıoğlu, H., Kiremitci, O., Doğan, B. (2010). Psychometric properties of work-related behavior and experience patterns (AVEM) scale. *Hacettepe University Journal of Education*, 38, 138-149.
- Gerçek, C., Köseoğlu, P., Yılmaz, M., Soran, H. (2006). Öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (30), 130-139.
- Grayson, J. L. ve Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24 (5), 1349-1363.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University Press.
- İnal, A. N. (2003). *Beden eğitimi ve spor bilimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Izgar, H. (2001). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik nedenleri sonuçları ve başa çıkma yolları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Jepson, E. ve Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (1), 183-197.
- Kale, R. ve Erşen, E. (2003). *Beden eğitimi ve spor bilimlerine giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kantas, A. ve Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach burnout inventory. *Work & Stress*, 11 (1), 94-100.

- Karademir, T., Çoban, B., Kafkas, M. E., Mendes, B., Aak, M. (2009). Beden eğitimi retmenlerinin tükenmişlik durumlarının bazı değişkenler ile değerlendirilmesi. *Sports Sciences*, 4 (3), 179-197.
- Kaya, ř. D. ve Zerenler, M. (2014). *alışma hayatında psikolojik sermaye, mesleki bağlılık ve kariyer planlamasına genel bakış*. Ankara: Nobel.
- Kayış, A. (2014). Güvenilirlik analizi. ř. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* içinde (s. 404-409). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kızıldağ, D. (2014). Olumlu işgören tutumları ve davranışları. B. zkara (Ed.) *Endüstri ve örgüt psikolojisine giriş* içinde. (s. 216-246). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kieschke, U. ve Schaarschmidt, U. (2008). Professional commitment and health among teachers in Germany: A typological approach. *Learning and Instruction*, 18 (5), 429-437.
- Kiremitci, O. ve Gençer, R. T. (2014a). Beden eğitimi retmenlerinin örgüt sağlığı algıları ile mesleğe yönelik davranışları arasındaki ilişki: Cinsiyet farklılıklarına ilişkin bir araştırma. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 39 (174), 377-387.
- Kiremitci, O. ve Gençer, R. T. (2014b). Work-related behaviors and experience patterns of physical education teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6 (3), 581-590.
- Kiremitci, O., Gençer, R. T. ve Demiray, E. (2014). retmenlerin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve ğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 66-74.
- Ko, J., ve Sammons, P. (2013). *Effective Teaching: A Review of Research and Evidence*. CfBT Education Trust. England.
- Konan, N. (2011) Türkiye eğitim sisteminin yapısı. E. Toprakçı (Ed.) *Eğitbilime Giriş* içinde. (s. 333-357). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Koruç, Z. ve Bayar, P. (2004). Egzersizin depresyondaki yeri ve etkileri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 15 (1), 49-64.
- Koustelios, A. ve Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: A multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11 (2), 189-203.

- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. ISHK.
- Mirzeoğlu, N. (2013). Spor bilimlerinin eğitim (pedagoji) temelleri. N. Mirzeoğlu (Ed.), *Spor bilimlerine giriş* içinde. (s. 93-128). Ankara: Spor Yayınevi.
- OECD. (2005). Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. *OECD Publications, 1-12*.
- Özdemir, Y. (2007). The role of classroom management efficacy in predicting teacher burnout. *International Journal of Social Sciences, 2* (4), 257-263.
- Pektaş, M. ve Kamer, S. T. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9* (4), 829-954.
- Pirrie, A. M. ve Lodewyk, K. R. (2012). Investigating links between moderate to vigorous physical activity and cognitive performance in elementary school students. *Mental Health and Physical Activity, 5* (1), 93-98.
- Rath, H. M., Steimann, M., Ullrich, A., Rotsch, M., Zurborn, K. H., Koch, U., Kriston, L. & Bergelt, C. (2015). Psychometric properties of the Occupational Stress and Coping Inventory (AVEM) in a cancer population. *Acta Oncologica, 54* (2), 232-242.
- Schaarschmidt, U. ve Fischer, A. W. (2011). *Work-related behaviours and experience patterns*. Mödling, Austria: Schuhfried.
- Sönmez, V. (2012). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2003). Eğitimin tarihsel temelleri. V. Sönmez (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* içinde. (s. 25-60). Ankara: Anı Yayıncılık.
- şahin, M. (2009). A study into life satisfaction levels of the teachers working at primary education in terms of some variables. *Education Sciences, 4* (4), 1404-1414.
- şişman, M. (2005). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Taşcıoğlu, R., Sezer, U. ve Kocaekşi, S. (2017). Mesleğe Yönelik Davranış ve Yaşantı Modelleri Ölçeği (Kısa Form) Türkçe Versiyonun Psikometrik Özellikleri. 26. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi*'nde sunulan bildiri, Antalya. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- TDK. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Ulrich, W., Mengisen, W. ve Schmidt, M. (2011). A comprehensive and easy-to-use tool for reviewing the quality of physical education. *International Journal of Physical Education*, 48 (2), 23-32.

UNESCO. (2000). *The Dakar framework for action*. Senegal: UNESCO.

Voltmer, E., Spahn, C., Schaarschmidt, U., Kieschke, U. (2011). Work-related behavior and experience patterns of entrepreneurs compared to teachers and physicians. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 84 (5), 479-490.

Yamaner, F. (2001). *Beden eğitimi ve sporda temel ilkeler*. Bursa: Ekin Kitabevi.

Zimmermann, L., Unterbrink, T., Pfeifer, R., Wirsching, M., Rose, U., Stößel, U., Bauer, J. (2012). Mental health and patterns of work-related coping behaviour in a German sample of student teachers: A cross-sectional study. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 85 (8), 865-876.

EKLER

EK 1: Gönüllü Katılım Formu

Sayın katılımcı,

Bu çalışma, Anadolu Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Araştırma Görevlisi Ramazan Taşçıoğlu tarafından yüksek lisans tez çalışması olarak Yrd. Doç. Dr. Serdar Kocaekşi danışmanlığında yürütülmektedir. Çalışmanın amacı, Eskişehir ilinde görevli olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin bazı değişkenlerle olan ilişkisini incelemektir. Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü oluru ve Anadolu Üniversitesi Etik Kurul izni alınmış bu çalışmaya katılım göstermenizi arzu ediyoruz. Katılım, tamamıyla gönüllülük temelinde olmalıdır. Yapılacak olan bu uygulamada kimlik bilgilerinizi ifşa edecek veya size hak kaybı yaratacak hiçbir girişim olmayacaktır. Uygulama öncesi ve sırasında toplanacak veriler gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Elde edilecek bilgiler bilimsel yayımlarda kullanılacaktır.

Veriler anket uygulaması yöntemiyle elde edilecektir. Uygulama öncesi, sırası ve sonrasında sorulacak olan sorular, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek soruları içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürsünüz. Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Çalışmaya katılmak isterseniz lütfen bu formu imzalayıp araştırmacıya veriniz.

Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için Anadolu Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Araştırma Görevlisi Ramazan Taşçıoğlu (Tel: 3350580/6793; e-posta: ramazantascioglu@anadolu.edu.tr) ile iletişim kurabilirsiniz.

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

Ad Soyad

Tarih

İmza

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

EK 2: Etik Kurul Onayı

Kayıt Tarihi: 15.03.2016

Protokol No: 29031



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARARI

| | |
|------------------------------|---|
| ÇALIŞMANIN TÜRÜ: | Yüksek Lisans Tez Çalışması |
| KONU: | Sağlık Bilimleri |
| BAŞLIK: | Bedensel Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Davranış ve Yaşantı Modellerinin Belirlenmesi ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Eskişehir İli Örneği) |
| PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ: | Yrd. Doç. Dr. Serdar KOCAEKŞİ |
| TEZ YAZARI: | Ramazan TAŞÇIOĞLU |
| ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ: | - |
| KARAR: | Olumlu |

ETİK KURUL ÜYELERİ

İMZA/ TARİH

25.03.2016

Prof. Dr. Aydın AYBAR
Rektör Yardımcısı / Etik Kurul Başkanı

Prof. Dr. Hayrettin TÜRK
Fen Bil. (Fen Fak.)

Prof. Dr. Yusuf ÖZTÜRK
Sağlık Bil. (Ecz. Fak.)

Prof. Dr. Esra CEYHAN
Eğitim Bil. (Eğitim Bil. Ens.)

Prof. Dr. Kemal YILDIRIM
Sos. Bil. (İkt. ve İd. Bil. Fak.)

Prof. Dr. Münevver ÇAKI
Güz. San. (Güz. San. Fak.)

EK 3: İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Komisyonu Oluru

T.C
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

| ARAŞTIRMA SAHİBİNİN | |
|--|---|
| Adı Soyadı | Araş. Gör. Ramazan TAŞÇIOĞLU |
| Kurumu/Üniversitesi | Anadolu Üniversitesi |
| Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi | Tüm Ortaokul ve Liseler |
| Araştırmanın Konusu | Bedensel Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Davranış ve Yaşam Modellerinin Belirlenmesi ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Eskişehir İl Örneği |
| Üniversite / Kurum Onayı | Var |
| Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi | Var |
| Veri Toplama Araçları | Mesleğe Yönelik Tutum ve Yaşam Modelleri (MEDYAM) |
| Görüş İstenecek Birimler | - |
| KOMİSYON GÖRÜŞÜ | |
| Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 sayılı genelgesi gereğince uygulanmasında sakınca yoktur. | |
| Komisyon Kararı | KABUL (Oybirliği ile) |
| Muhalef Oynanın Adı ve Soyadı | Gerekçesi : |

KOMİSYON

22/04/2016

Komisyon Başkanı

Barış HANCI

Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Öye

Dr. Seda ERCANAKKAYA

Baş Öğretmen

Öye

Ömer GİĞAN

Öğretmen

Öye

Nispet ZİNCİ

Uzman Öğretmen