
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

# BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN KİŞİLERARASI ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİ İLE LİDERLİK YÖNELİMLERİNİN İNCELENMESİ

**İsrafil Yaşın**

**DOKTORA TEZİ**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**MART, 2022**

# TEZ TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren ……. ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

## YAZARIN

Adı : İsrafil

Soyadı : Yaşın

Bölümü : Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

İmza :

Teslim Tarihi :…./03/2022

## TEZİN

Türkçe Adı : Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz-Yeterlik Düzeyleri ile Liderlik Yönelimlerinin İncelenmesi

İngilizce Adı : Examining Physical Education Teachers' Interpersonal Self-Efficacy Levels and Leadership Orientations

# ETİK İLKELER UYGUNLUK BEYANI

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

Yazarın Adı Soyadı: İsrafil YAŞIN

İmza :

# JÜRİ ONAY SAYFASI

İsrafil YAŞIN tarafından hazırlanan "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz-Yeterlik Düzeyleri ile Liderlik Yönelimlerinin İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Prof. Dr. Filiz Fatma ÇOLAKOĞLU
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi ..……...

**Üye:** Prof. Dr. Baki YILMAZ
Spor Yöneticiliği Ana Bilim Dalı, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi ..……...

**Üye:** Prof. Dr. Tekin ÇOLAKOĞLU
Spor Yöneticiliği Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi ..……..

**Üye:** Prof. Dr. Ekrem Levent İLHAN
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi ..……...

**Üye:** Doç. Dr. Gamze ERİKOĞLU ÖRER
Antrenörlük Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi ..……...

Tez Savunma Tarihi: 22/03/2022

Bu tezin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ..……...

*Aileme…*

# TEŞEKKÜR

Doktora eğitimime başladığım günden itibaren her zaman gece gündüz demeden desteklerini ve emeklerini esirgemeyen daima pozitif yönde enerji ve güç veren, fikirleri ile yol gösteren her zaman onure eden başta çok değerli danışman hocam Sayın Prof. Dr. Filiz Fatma ÇOLAKOĞLU ile Sayın Prof. Dr. Ekrem Levent İLHAN hocama, tezin şekillenmesinden sonlanmasına kadarki süreçte katkılarından ve emeklerinden dolayı Sayın Prof. Dr. Baki YILMAZ hocama, tezin son halini almasındaki katkılarından dolayı değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Tekin ÇOLAKOĞLU ve Sayın Doç. Dr. Gamze ERİKOĞLU ÖRER'e, doktora eğitimime başlamama sebep olmakla birlikte birbirimize her konuda destek olarak süreci birlikte yürüttüğümüz kardeşim olarak gördüğüm değerli dostum Metin TAN'a, beni yetiştirerek bugünlere gelmemi sağlayan hayatta olmayan anneme ve babama, evlendiğimiz günden itibaren her zaman yanımda olarak maddi ve manevi olarak destek veren, doktora eğitimim sırasında çocuklara eksikliğimi hissettirmeyen eşim Çağdaş YAŞIN'a, onlara örnek olmak için başladığım doktora eğitimim sürecinde yolculuklar ve çalışmalarım sırasında yanlarında olamayarak ihmal ettiğim kimi zaman sitem eden, kimi zaman da anlayışlı bir şekilde davranan oğullarım Tuğrahan Kayra ve Karahan Aras'a, geçmişten günümüze kadar üzerimde emeği olan ablalarıma, abilerime ve diğer aile bireylerime, dostlarıma ve arkadaşlarıma teşekkür eder, saygılar sunarım.

İsrafil YAŞIN

# BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN KİŞİLERARASI ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİ İLE LİDERLİK YÖNELİMLERİNİN İNCELENMESİ

**(Doktora Tezi)**

**İsrafil Yaşın**
**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**
**Mart, 2022**

## ÖZ

Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeyleri ile liderlik yönelimlerinin incelenmesi amacı ile yapılan araştırmanın çalışma grubunu 2020 yılında Muğla ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ile özel ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan gönüllü 329 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Genel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerine Esentürk vd. (2019) tarafından geliştirilen "Beden Eğitimi Öğretmeni Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeği (BEÖKÖÖ)" ile Dursun vd. (2019) tarafından geliştirilen "Çok Yönlü Liderlik Yönelimleri Ölçeği (ÇYLYÖ)" google form üzerinden uygulanarak veriler toplanmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçeklerden aldıkları puanlarına iki gruptan oluşan değişkenlerine non-parametrik testlerden Mann Whitney-U testi, üç gruptan oluşan değişkenlerine ise Kruskal Wallis-H testi uygulanarak gruplar arasındaki farka bakılmıştır. Kruskal Wallis-H testi sonucu elde edilen farkların hangi gruplar lehine olduğunu tespit etmek için Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeyleri ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişkiler ise Spearman's Rho Testi kullanılarak tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin BEÖKÖ toplam puanlarına göre yüksek düzeyde kişilerarası öz-yeterliğe sahip oldukları görülmüştür. BEÖKÖÖ'nün okul içi ilişkiler, çevre ile ilişkiler, aile

ile ilişkiler alt boyutları ve toplam puanlarında cinsiyet, çalışılan kurum, idarecilik yapma durumu, sınıfların ortalama mevcudu, alınan ücret değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir (p<,05). Liderlik yönelimleri bakımından beden eğitimi öğretmenlerinin insan kaynaklı liderlik yönelimlerinin daha fazla olduğu görülmektedir. ÇYLYÖ'nün yapısal liderlik, insan kaynaklı liderlik, politik liderlik ve karizmatik liderlik alt boyutlarında çalışılan kurum, idarecilik yapma durumu, yaş, mesleki kıdem değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir (p<,05). Beden eğitimi öğretmenlerinin BEÖKÖÖ ve ÇYLYÖ'nün alt boyutları arasında pozitif yönde ilişkilerin olduğu bulunmuştur (p<,05). Sonuç olarak beden eğitimi öğretmenlerinin yüksek yüzeyde kişilerarası öz-yeterliğe sahip olmaları ders görevlerinin yanında okul takımlarını müsabakalara hazırlarken veliler, idareciler ve dış paydaşlar ile sürekli iletişim halinde olmalarından kaynaklanabilir. Liderlik yönelimleri bakımından ise insan kaynaklı liderlik yönelimlerinin daha fazla olması hedef kitlesi öğrenciler olan beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerine veya sporcularına öğretmenlik rollerinin yanında anne, baba ve arkadaşça yaklaşımlarda bulunmalarından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Beden Eğitimi Öğretmeni, Öz-Yeterlik, Liderlik, Kişilerarası İlişkiler

Sayfa Adedi : xviii + 192

Danışman : Prof. Dr. Filiz Fatma ÇOLAKOĞLU

# EXAMİNİNG PHYSİCAL EDUCATİON TEACHERS' INTERPERSONAL SELF-EFFİCACY LEVELS AND LEADERSHİP ORİENTATİONS

**(Ph. D Thesis)**

**İsrafil Yaşın**

**GAZI UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION SCIENCES**

**Mart, 2022**

## ABSTRACT

The study group of the research, which was conducted to examine the interpersonal self-efficacy levels and leadership orientations of physical education teachers, consists of 329 volunteer physical education teachers working in public and private primary, secondary and high schools affiliated to the Ministry of National Education in the province of Muğla in 2020. In the study in which the general screening method was used, physical education teachers Esentürk et al. (2019) with the "Physical Education Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale (BEÖKÖÖ)" developed by Dursun et al. (2019) "Multidimensional Leadership Orientations Scale (ÇYLYÖ)" was applied via google form and data were collected. The difference between the groups was examined by applying the Mann Whitney-U test, one of the non-parametric tests, to the scores of the physical education teachers obtained from the scales, to the variables consisting of two groups, and the Kruskal Wallis-H test to the variables consisting of three groups. Mann Whitney-U test was used to determine which groups were in favor of the differences obtained as a result of Kruskal Wallis-H test. The relationships between physical education teachers' interpersonal self-efficacy levels and leadership orientations were determined using Spearman's Rho Test. As a result of the research, it was seen that physical education teachers had a high level of

interpersonal self-efficacy according to the total scores of BEÖKÖ. It was determined that there were statistically significant differences in the sub-dimensions and total scores of BEÖKÖÖ's in-school relations, relations with the environment, relations with the family, according to the variables of gender, institution, managerial status, average class size, and wages ($p<.05$). In terms of leadership orientations, it is seen that physical education teachers have more human-based leadership orientations. It has been determined that there are statistically significant differences in the sub-dimensions of structural leadership, human-based leadership, political leadership and charismatic leadership of ÇYLYÖ according to the variables of institution, managerial status, age, and professional seniority ($p<.05$). It was found that there were positive correlations between physical education teachers' sub-dimensions of BEÖKÖÖ and ÇYLYÖ ($p<.05$). As a result, physical education teachers' high level of interpersonal self-efficacy may be due to their constant communication with parents, administrators and external stakeholders while preparing school teams for competitions as well as their course duties. In terms of leadership orientations, it can be said that the fact that human-based leadership orientations are higher may be due to the fact that physical education teachers, whose target audience is students, have mother, father and friendly approaches to their students or athletes in addition to their teaching roles.

Keywords : Physical Education Teacher, Self-Efficacy, Leadership, Interpersonal Relationships

Page Number : xviii + 192

Supervisor : Prof. Dr. Filiz Fatma ÇOLAKOĞLU

# İÇİNDEKİLER

**TEZ TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... i**

**ETİK İLKELER UYGUNLUK BEYANI ..... ii**

**JÜRİ ONAY SAYFASI ..... iii**

**TEŞEKKÜR ..... v**

**ÖZ ..... vi**

**ABSTRACT ..... viii**

**İÇİNDEKİLER ..... x**

**TABLOLAR LİSTESİ ..... xv**

**SİMGELER VE KISALTMALAR ..... xviii**

**BÖLÜM I ..... 1**

**GİRİŞ ..... 1**

**1.1. Problem Durumu ..... 1**

**1.2. Amaç ..... 4**

**1.3. Önem ..... 5**

**1.4. Sayıltılar ..... 6**

**1.5. Sınırlılıklar ..... 7**

**1.6. Tanımlar ..... 7**

**BÖLÜM II ..... 9**

**KAVRAMSAL ÇERÇEVE ..... 9**

**2.1. Beden Eğitimi Öğretmeni ..... 9**

**2.1.1. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Özellikleri ..... 10**

**2.1.2. Beden Eğitimi Öğretmeni Yeterlikleri ..... 11**

**2.2. Öz-Yeterlik ..... 13**

**2.2.1. Öz-Yeterliğin Davranışlar Üzerindeki Etkisi ..... 16**

**2.2.2. Öz-Yeterlik Bilgi Kaynakları ..... 18**

**2.2.3. Öz-Yeterlik Süreçleri ..... 23**

**2.2.4. Öğretmen Yeterliği ..... 24**

**2.2.5. Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesine Yönelik Yapılan Çalışmalar . 27**

**2.2.6. Türkiye'de Öğretmen Yeterliklerine Yönelik Yapılan Çalışmalar ..... 30**

**2.2.7. Kişilerarası Öz-Yeterlik ..... 32**

**2.3. Kişilerarası İletişim ve İlişkiler ..... 34**

**2.3.1. Kişilerarası İletişim ..... 34**

**2.3.2. Kişilerarası İlişkiler ..... 35**

**2.4. Liderlik ..... 37**

**2.4.1. Liderlerin Özellikleri ..... 40**

**2.4.2. Liderlik Güçleri ..... 43**

**2.4.3. Lider ve Yönetici Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar ..... 45**

**2.4.4. Liderlik Teorileri ..... 47**

***2.3.4.1. Özellikler Teorisi ..... 48***

***2.3.4.2. Davranışsal Teoriler ..... 49***

*2.3.4.2.1. Ohio State (Eyalet) Üniversitesi Çalışmaları.....50*

*2.3.4.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları .....51*

*2.3.4.2.3. Robert Blake-Jane Mouton Liderlik Modeli.....52*

*2.3.4.2.4. Rennis Likert'in Sistem 4 Liderlik Modeli.....54*

***2.3.4.3. Durumsal Liderlik Teorileri.....56***

*2.3.4.3.1. Fiedler'in Olasılık Modeli .....57*

*2.3.4.3.2. Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı .....59*

*2.3.4.3.3. Vroom-Yetton Normatif Durumsallık Teorisi.....61*

*2.3.4.3.4. Yol-Amaç Liderlik Kuramı .....62*

*2.3.4.3.5. Reddin Üç Boyutlu Durumsal Liderlik Kuramı.....64*

***2.3.4.4.Modern Liderlik Teorileri .....65***

*2.3.4.4.1. Bolman ve Deal'in Dört Çerçeve Liderlik Teorisi .....65*

*2.3.4.4.2. Daniel Goleman Duygusal Zekâ Liderlik Tarzları.....66*

**2.4.5. Liderlik Davranış Modelleri .....68**

***2.4.5.1. Otokratik Lider .....69***

***2.4.5.2. Demokratik Lider .....70***

***2.4.5.3. Serbesiyetçi Lider (Liberal Lider/Laissez-Faire Lider) .....72***

**2.4.6. Modern Liderlik Davranış Modelleri.....74**

***2.4.6.1. Transformasyonel (Dönüşümcü) Liderlik Tarzı.....74***

***2.4.6.2. Transaksiyonel Liderlik (Etkileşimci-İşlemsel) Tarzı.....76***

***2.4.6.3. Karizmatik Liderlik.....78***

***2.4.6.4. Etik Liderlik.....79***

***2.4.6.5. Otantik Liderlik .....80***

***2.4.6.6. Ruhsal (Spiritual) Liderlik.....81***

***2.4.6.7. Hizmetçi (Servant) Liderlik.....81***

*2.4.6.8. Vizyoner Liderlik* ..... *82*

*2.4.6.9. Kuantum Liderlik* ..... *83*

**2.5. İlgili Araştırmalar** ..... **83**

**2.5.1. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterlik ve Öz-Yeterlikleri Hakkında Yapılan Araştırmalar** ..... **84**

**2.5.2. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Liderlikleri Hakkında Yapılan Araştırmalar** ..... **89**

**BÖLÜM III** ..... **93**

**YÖNTEM** ..... **93**

**3.1. Araştırmanın Modeli** ..... **93**

**3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi** ..... **93**

**3.3. Veri Toplama Araçları** ..... **95**

**3.3.1. Kişisel Bilgi Formu** ..... **96**

**3.3.2. Beden Eğitimi Öğretmeni Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeği** ..... **96**

**3.3.3. Çok Yönlü Liderlik Yönelimleri Ölçeği** ..... **97**

**3.4. Verilerin Analizi** ..... **98**

**BÖLÜM IV** ..... **101**

**BULGULAR** ..... **101**

**4.1. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular** ..... **101**

**4.2. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çok Yönlü Liderlik Yönelimlerine İlişkin Bulgular** ..... **111**

**4.3. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz-Yeterlik Düzeyleri ile Çok Yönlü Liderlik Yönelimleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular** ..... **121**

**BÖLÜM V ..... 123**

**TARTIŞMA VE SONUÇ ..... 123**

**5.1. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi ..... 123**

**5.2. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çok Yönlü Liderlik Yönelimlerine İlişkin Bulguların değerlendirilmesi ..... 137**

**5.3. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz-Yeterlik Düzeyleri ile Çok Yönlü Liderlik Yönelimleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulguların Değerlendirilmesi ..... 148**

**Sonuç ..... 150**

**Öneriler ..... 157**

**KAYNAKLAR ..... 159**

**EKLER ..... 185**

**Ek 1: Kişisel Bilgi Formu ..... 186**

**Ek 2: Beden Eğitimi Öğretmeni Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeği (BEÖKÖÖ) ..... 187**

**Ek 3: Çok Yönlü Liderlik Yönelimleri Ölçeği (ÇYLYÖ) ..... 188**

**Ek-4: Etik Kurul Raporu ..... 189**

**Ek-5: Araştırma İzni ..... 190**

# TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tanımlayıcı Bilgileri* .....94

Tablo 2. *BEÖKÖÖ ve ÇYLYÖ Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Test Sonuçları* .....98

Tablo 3. *BEÖKÖÖ ve ÇYLYÖ Alt Boyutlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları* .....99

Tablo 4. *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin BEÖKÖÖ Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler* .....101

Tablo 5. *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre BEÖKÖÖ Mann Whitney-U Testi Sonuçları* .....102

Tablo 6. *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre BEÖKÖÖ Mann Whitney-U Testi Sonuçları* .....102

Tablo 7. *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre BEÖKÖÖ Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları* .....103

Tablo 8. *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre BEÖKÖÖ Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları* .....103

Tablo 9. *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Meslek Hayatlarında İdarecilik Yapma Değişkenine Göre BEÖKÖÖ Mann Whitney-U Testi Sonuçları* .....104

Tablo 10. *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin En Çok İlgilendikleri Spor Branşı Değişkenine Göre BEÖKÖÖ Mann Whitney-U Testi Sonuçları* .....105

Tablo 11. *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders Dışı Etkinlik/Destekleme Yetiştirme Kursu Yapma Değişkenine Göre BEÖKÖÖ Mann Whitney-U Testi Sonuçları* ..... 105

Tablo 12. *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Meslek Hayatlarında Psikolojik Şiddet/Baskı Görme Değişkenine Göre BEÖKÖÖ Mann Whitney-U Testi Sonuçları* ..... 106

Tablo 13. *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çalıştığı Kurum Türü Değişkenine Göre BEÖKÖÖ Mann Whitney-U Testi Sonuçları* ..... 106

Tablo 14. *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre BEÖKÖÖ Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları* ..... 107

Tablo 15. *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Aldıkları Ücreti Değerlendirme Değişkenine Göre BEÖKÖÖ Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları* ..... 108

Tablo 16. *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Aldıkları Ücreti Değerlendirme Değişkenine Göre BEÖKÖÖ Çevre ile İlişkiler Alt Boyutu Mann Whitney-U Testi Sonuçları* ..... 108

Tablo 17. *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Derse Girdikleri Sınıfların Ortalama Mevcutları Değişkenine Göre BEÖKÖÖ Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları* ..... 109

Tablo 18. *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Derse Girdikleri Sınıfların Ortalama Mevcutları Değişkenine Göre BEÖKÖÖ Mann Whitney-U Testi Sonuçları* ..... 110

Tablo 19. *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin ÇYLYÖ Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler* ..... 111

Tablo 20. *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre ÇYLYÖ Mann Whitney-U Testi Sonuçları* ..... 111

Tablo 21. *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre ÇYLYÖ Mann Whitney-U Testi Sonuçları* ..... 112

Tablo 22. *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları* ..... 112

Tablo 23. *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre ÇYLYÖ Mann Whitney-U Testi Sonuçları* ..... 113

Tablo 24. *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ÇYLYÖ Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları* ..... 114

Tablo 25. *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ÇYLYÖ Mann Whitney-U Testi Sonuçları* ..... 115

Tablo 26. *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Meslek Hayatlarında İdarecilik Yapma Değişkenine Göre ÇYLYÖ Mann Whitney-U Testi Sonuçları* ..... 116

Tablo 27. *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin En Çok İlgilendikleri Spor Branşı Değişkenine Göre ÇYLYÖ Mann Whitney-U Testi Sonuçları* ..... 116

Tablo 28. *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders Dışı Etkinlik/Destekleme Yetiştirme Kursu Yapma Değişkenine Göre ÇYLYÖ Mann Whitney-U Testi Sonuçları* ..... 117

Tablo 29. *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Meslek Hayatlarında Psikolojik Şiddet/Baskı Görme Değişkenine Göre ÇYLYÖ Mann Whitney-U Testi Sonuçları* ..... 117

Tablo 30. *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çalıştığı Kurum Türü Değişkenine Göre ÇYLYÖ Mann Whitney-U Testi Sonuçları* ..... 118

Tablo 31. *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre ÇYLYÖ Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları* ..... 119

Tablo 32. *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Aldıkları Ücreti Değerlendirme Değişkenine Göre ÇYLYÖ Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları* ..... 119

Tablo 33. *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Derse Girdikleri Sınıfların Ortalama Mevcutları Değişkenine Göre ÇYLYÖ Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları* ..... 120

Tablo 34. *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin BEÖKÖÖ ve ÇYLYÖ Alt Boyutlarına Göre Spearman's Rho Testi Sonuçları* ..... 121

# SİMGELER VE KISALTMALAR

| | |
|---|---|
| BEÖKÖÖ | Beden Eğitimi Öğretmeni Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeği |
| ÇYLYÖ | Çok Yönlü Liderlik Yönelimleri Ölçeği |
| MEB | Millî Eğitim Bakanlığı |
| S.O. | Sıralar Ortalaması |
| S.T. | Sıralar Toplamı |
| $\bar{X}$ | Aritmetik Ortalama |
| Ss | Standart Sapma |
| Md | Medyan |

# BÖLÜM I

# GİRİŞ

Bu bölümde araştırma konusu olarak ele alınan problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, varsayımlara, sınırlıklara ilişkin bilgilere ve tanımlara yer verilmiştir.

## 1.1. Problem Durumu

Eğitim-öğretim sistemlerinin en önemli teşkilatı olan okulların iş yükünün büyük kısmını üstlenen, bu sistemlerin ve kuruluşların temel faktörlerinden olan öğretmenler (Can, 2018, s.180), "Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" olan eğitim (Kale, 2019, s.5) ile " öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümü" olan öğretim (Varış, 1998, s.11) faaliyetlerinin, planlarının ve politikalarının uygulama aşamasının en önemli öğesi ve uygulayıcısıdırlar.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesine göre "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanan öğretmenlik mesleğinin (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973) mensubu olan öğretmenleri, formal eğitim kurumlarında planlı eğitim-öğretim faaliyetleri vasıtasıyla öğrencilerde istenilen yönde davranış değişikliği oluşturan kişiler olarak tanımlayabiliriz (Erden, 1998, s.21).

Kişilerin akademik yönden gelişimleri ile birlikte psikolojik iyilik durumlarını, yaşadıkları çevreye sosyal yönden uyum sağlamalarını ve iletişim becerileri gibi çeşitli yönlerden gelişimlerini etkilemelerinden dolayı toplumdaki bireylerin gelişim düzeyleri ile öğretmenlerin yetişmişlik seviyeleri arasında bir ilişki bulunmaktadır (Türk Eğitim Derneği, 2014, s.1). Bundan dolayı bir toplumun ilerlemesi ve refah seviyesinin iyi olması öğretmenlerin iyi bir şekilde yetiştirilmeleri ile birlikte öğretmenlerin görevlerini gerçekleştirebilmek için mesleki ve kişisel özelliklere, yeterliliklere sahip olmalarına bağlıdır (Yetim & Göktaş, 2004). "Hiçbir eğitim sisteminin kalitesi, öğretmenlerinin kalitesini geçemez." (Türk Eğitim Derneği, 2014, s.1) sözü göz önüne alındığında eğitim-öğretim faaliyetlerinde istenilen sonuçların elde edilebilmesi, planların ve hedeflerin uygun bir şekilde belirlenmesi kadar planları uygulayarak hedefleri gerçekleştirecek olan öğretmenlerin birtakım yeterliliklere sahip olması ile mümkündür (Sünbül, 2001, s.224).

İnsanları yetiştirme görevini üstlenen öğretmenlerin başarısında önemli yeri olan tutumları, davranışları ve inançları onların niteliklerini ortaya koymaktadır (Çolakoğlu, Karaman, Erarslan & Çolakoğlu, 2019, s.541). Öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili sahip olmaları gereken yeterliliklerin yanında öğretme ve öğrenme etkinlikleri konusundaki öz-yeterlik inançları da önem taşımaktadır (Kaymakamoğlu, 2017). Kişilerin karşılaştıkları olaylarla baş edebilme ve bir faaliyeti başarabilme becerileri hakkındaki inançları olan öz-yeterlik (Senemoğlu, 2020, s.234) konusunda öğretmenlerin öğretme faaliyetlerini başarılı bir şekilde gerçekleştirerek öğrencilerde istenilen öğrenmelerin oluşmasını sağlama yetenekleri ile birlikte eğitim-öğretim faaliyetlerinin paydaşları olan okul idaresi, öğretmenler, öğrenciler, veliler vb. kişilerle kişilerarası iletişim ve ilişki konusunda yeterli olduklarına inanarak iyi ilişkiler kurmaları gerekmektedir.

Öğrencilerin başarılarından sorumlu tutulan öğretmenlerin belirlenen amaçlara ulaşabilmesi için sadece kendilerinin çabaları yeterli olmayıp okul idarecilerinin, meslektaşlarının ve öğrenci velilerinde desteklerine ihtiyaç duymaktadırlar (Friedman, 2003). Bundan dolayı

öğretim faaliyetlerini sadece okul ile sınırlamayarak okul dışı etkenlerinde sürece katılması için öğretmenlere, okul yönetimi ve diğer çalışanları ile dayanışma içerisinde çalışma, öğrenci velileri ile iş birliği yapma ve mesleki olarak liderlik yapma gibi görevler düşmektedir (Sünbül, 2001, s.227).

Tarih boyunca insanları etkileyip yöneten, onları belirli amaç ve hedeflere doğru örgütleyip yönlendiren bireylere yani liderlere her zaman ihtiyaç duyulmuştur (Güney, 1999, s.44). Anne ve babaların çocukluklarına, öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerine liderlik yapmaları gibi birçok insan hayatının bir bölümünde bir grubu veya insanları idare etmek, yönlendirmek zorunda kalmıştır (Gordon, 2013, s.14).

Liderliğin temelinde yer alan insanları etkileme ve onları belirlenen amaçlara ulaştırma gibi ölçütler göz önüne alındığında eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütücüsü olan öğretmenlerin öğrencileri etkileyerek öğrencilerde başarılı öğrenme sonuçları elde etme amacı taşımalarından dolayı mesleklerini gerçekleştirirken liderlik davranışları sergiledikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerini kaliteli bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için bu yönde yapılan planlama ve uygulamaların dışında farklı konularda da gayret göstermesi gerekmektedir. Her öğretmen gibi bu görevleri yerine getirmekle görevli olan beden eğitimi öğretmenleri sporcu geçmişlerinden dolayı okullarda sorumluluk üstlenen, ortaya çıkan problemleri çözme gayreti gösteren, liderlik davranışları sergileyen, okul ve okul dışındaki paydaşları ile etkili iletişim becerilerine sahip olan bireyler olarak ön plana çıkmaktadırlar (Esentürk, Yılmaz, İlhan & Kan, 2019).

Eğitim öğretim faaliyetlerinin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri vb. yönlerden birtakım yeterliklere sahip olmalarının yanında sahip olunan bilgi ve becerilerini öğrencilere aktarabilmesi, eğitim öğretim etkinliklerine veli, çevre ve okul idaresi gibi eğitimle ilgili kurum ve kişilerle iletişim ve ilişki kurarak onların desteğini alabilme

konularında kendilerine güvenmeleri ile bu etkinlikleri gerçekleştirirken yapmış oldukları rehberlik ve sergilemiş oldukları liderlik davranışları önem taşımaktadır.

### 1.2. Amaç

Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeyleri ile liderlik yönelimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada aşağıdaki sorulara da cevaplar aranmıştır.

1. Beden eğitimi öğretmenleri hangi düzeyde kişilerarası öz-yeterliğe sahiptirler?
2. Liderlik yönelimleri bakımından beden eğitimi öğretmenleri en çok hangi liderlik yönelimine sahiptirler?
3. Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeyleri ile liderlik yönelimlerinde cinsiyet değişkenine göre fark var mıdır?
4. Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeyleri ile liderlik yönelimlerinde medeni durum değişkenine göre fark var mıdır?
5. Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeyleri ile liderlik yönelimlerinde yaş değişkenine göre fark var mıdır?
6. Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeyleri ile liderlik yönelimlerinde mesleki kıdem değişkenine göre fark var mıdır?
7. Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeyleri ile liderlik yönelimlerinde meslek hayatlarında idarecilik yapma değişkenine göre fark var mıdır?
8. Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeyleri ile liderlik yönelimlerinde en çok ilgilendikleri spor branşı değişkenine göre fark var mıdır?

9. Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeyleri ile liderlik yönelimlerinde ders dışı etkinlik/destekleme yetiştirme kursu yapma değişkenine göre fark var mıdır?
10. Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeyleri ile liderlik yönelimlerinde meslek hayatlarında psikolojik şiddet/baskı görme değişkenine göre fark var mıdır?
11. Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeyleri ile liderlik yönelimlerinde çalıştığı kurum türü değişkenine göre fark var mıdır?
12. Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeyleri ile liderlik yönelimlerinde görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre fark var mıdır?
13. Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeyleri ile liderlik yönelimlerinde aldıkları ücreti değerlendirme değişkenine göre fark var mıdır?
14. Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeyleri ile liderlik yönelimlerinde derse girdikleri sınıfların ortalama mevcutları değişkenine göre fark var mıdır?
15. Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeyleri ile liderlik yönelimleri arasında bir ilişki var mıdır?

### 1.3. Önem

Öz-yeterlik ve liderlik literatürde geniş bir yer tutan ve geçmişi oldukça uzun yıllara dayanan kavramlar olmalarına rağmen, bu kavramlarla bağlantılı olarak beden eğitimi öğretmenleri ile ilgili yapılan araştırmalar daha çok 2000'li yıllara doğru yaygınlaşmaya başlamıştır. Alan yazını incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri ve öz-yeterlikleri hakkında şimdiye kadar yapılan araştırmalarda, farklı öğretmenlik alanlarında da uygulanan daha çok

öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, öğretim yeterlikleri ve eğitim-öğretim faaliyetlerini kapsayacak şekilde geliştirilen ölçekler ile MEB tarafından belirlenen beden eğitimi öğretmeni yeterlikleri doğrultusunda geliştirilen ölçekler kullanılarak farklı araştırmaların yapıldığı görülmektedir.

Öz-yeterlik ve liderlik kavramları ile ilgili beden eğitimi öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerle yapılan araştırmalara daha sık rastlanmasına rağmen farklı değişkenlerle ve durumlarla ilişkilendirilerek aktif olarak görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik özelikleri, stilleri ve yönelimleri üzerine yapılan araştırmalar ise oldukça yeni ve sınırlı bir sayıdadır.

Sürekli iletişim ve karşılıklı etkileşim halinde olduğu başta öğrencilerine ve sporcularına öğretmenlik, antrenörlük rolleri yanında kimi zaman da liderlik rolleri sergileyen, okullarda idarecilik görevlerinde de bulunan beden eğitimi öğretmenlerinin bu rolleri ve görevleri yerine getirirken ilişki kurduğu kişilerle gerçekleştirdiği kişilerarası iletişim, ilişki ve işbirliği durumlarının biçimi, düzeyi ve bu konudaki yeterlikleri eğitim-öğretim faaliyetleri konusundaki amaçlarına ulaşmaları ve liderlik yönelimleri bakımından oldukça önemlidir.

Yukarıda bahsedilen bilgilerin yanında araştırmada kullanılan BEÖKÖÖ'nün sadece beden eğitimi öğretmenlerine özgü olması, ÇYLYÖ'nün ilk defa aktif olarak görev yapan beden eğitimi öğretmenlerine uygulanıyor olması, kişilerarası ilişki ve iletişimin liderliğin en önemli unsurlarından olması, şimdiye kadar beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeyleri ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmemiş olması açısından araştırmamız önem arz etmektedir.

### 1.4. Sayıltılar

Bu araştırmanın sayıltıları şunlardır;

1. Araştırmada kullanılan ölçek maddelerinin beden eğitimi öğretmenleri tarafından samimi ve doğru olarak cevaplandırıldığı varsayılmaktadır.

2. Veri toplama araçlarının beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeyleri ile liderlik yönelimlerini belirleyebildiği varsayılmaktadır.
3. Ölçekler istekli beden eğitimi öğretmenlerine uygulandığından dolayı toplanan verilerin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

### 1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır;

1. Bu araştırma 2020 yılında Muğla ilinde (merkez ve ilçelerinde) Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ile özel ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan beden eğitimi öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. ÇYLYÖ'nün ilk defa araştırmamızda öğretmenlere uygulanmış olmasından dolayı veriler bulgularımız ve benzer ölçekler ile yapılan araştırmalar çerçevesinde değerlendirilmiştir.
3. BEÖKÖÖ ile ÇYLYÖ'nün birlikte ilk defa araştırmamızda uygulanmasından dolayı beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeyleri ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişki bulgularımız çerçevesinde değerlendirilmiştir.

### 1.6. Tanımlar

*Öğretmen:* "Yükseköğretim kurumlarında genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon eğitimi alarak yetişmiş olan her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile kurs ve seminerlerde eğitim-öğretim hizmetlerini yürüten kişilere denir" (Kangalgil, 2014).

*Yeterlik:* "Bir işi etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlere denir." (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017).

*Öz-yeterlik:* "Bireyin farklı durumlar ile baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendi algılayışıdır, inancıdır, kendi yargısıdır." (Senemoğlu, 2020 s.234).

*Kişilerarası Öz-Yeterlik*: Bir bireyin belirli bir kişilerarası davranışı gerçekleştirme becerisine olan inancına denir (Locke & Sadler, 2007).

*Lider:* "Bir grubu amaçları doğrultusunda harekete geçiren, yol gösteren, rehberlik eden, öncülük eden kişiye denir" (Yenel, 2019, s.285).

*Liderlik:* "Bir gruba önderlik etme ve o grubu belirli şartlar altında yönlendirme ve hedeflerine ulaşacak şekilde etkileme sürecine denir" (Başoğlu, 2018, s.17).

*Araştırma:* "Problemlere güvenilir ve olabildiği ölçüde somut çözümler arama (üretme) amacı ile planlı ve sistemli olarak verilerin toplanması, çözümlenip yorumlanarak değerlendirilmesi ve bütün süreç ve sonuçları ile rapor edilmesi sürecidir" (Karasar, 2018, s.43).

# BÖLÜM II

# KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda beden eğitimi öğretmenleri, öz-yeterlik, liderlik ve iletişim kavramları ile ilgili literatür bilgilerine ve yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

## 2.1. Beden Eğitimi Öğretmeni

Yükseköğretim kurumlarında kendi alanı ile ilgili derslerle birlikte pedagojik formasyon derslerini de aldığı dört yıllık eğitimden sonra mezun olarak devlet ve özel okullarda görev yapmakta olan Milli Eğitim'in temel amaçları ile birlikte "Bireylerin bedenen, ruhen ve fikren gelişimini sağlamak, günlük yaşama ve iş yaşamının koşullarına hazırlamak, ulusal bilinç ve yurttaşlık duygularını kuvvetlendirmek amacı ile yapılan düzenli ve metotlu çalışmalar" olarak ifade edilen beden eğitiminin amaçlarını gerçekleştirmek için bu amaçları öğrenciye sistemli olarak kazandıran kişilere "Beden Eğitimi Öğretmeni" denir (Yılmaz, Yılmaz & Türk, 2010).

MEB tarafından hazırlanan "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders İçi ve Ders Dışı Çalışmaları Rehberine" göre eğitim-öğretim ile ilgili belirli amaçları ve hedefleri gerçekleştirmek üzere okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin yerine getirmeleri gereken mesleki sorumlulukları altı bölümde toplanmaktadır;

1. "Beden Eğitimi Dersi ile İlgili Hususlar (Ders Uygulamaları)"

2. “Spor Kolu (Kulübü) Çalışmaları (Okul İçi ve Okul Dışı)”
3. “İzcilik Faaliyetleri (Okul İçi ve Okul Dışı)”
4. “Halk Oyunu Faaliyetleri (Okul İçi ve Okul Dışı)”
5. “Okul Dışı Faaliyetler ile İlgili Hususlar”
6. “Beden Eğitimi Dersinde Ders Alanı Olarak Kullanılan Yerlerin Bakımı” (Millî Eğitim Bakanlığı, 2000; s.163).

Beden eğitimi öğretmenlerinin dersler ile ilgili planlamalar, hazırlıklar yaparak kendilerine verilen programa göre derslere girmelerinin yanında okul içi ve okul dışı spor etkinlikleri ve müsabakaları ile ilgili işleri organize etmek, milli bayramlar ve özel günlerle ilgili hazırlıklar yapmak, okul içi ve dışındaki toplantılara katılmak gibi okulun mekânları ve saatleri dışına taşan sorumlulukları da bulunmaktadır (Tamer & Pulur, 2001, s.17).

### 2.1.1. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Özellikleri

Genel eğitim ile eğitim programları içerisinde önemli bir yere sahip olan beden eğitimi dersinin belirlenen amaçlarına ulaşabilmesi ve öğrencilerde hedeflenen öğrenmelerin gerçekleştirilebilmesi kaliteli, kendini geliştiren, yenilikler yapan, yaratıcı beden eğitimi öğretmenleri sayesinde mümkün olabilecektir (Ünlü & Aydos, 2010). Bu özelliklerin yanında beden eğitimi öğretmenlerinin sahip oldukları “fiziksel, sosyal, ruhsal ve zihinsel özellikleri” öğrencilerin eğitim-öğretiminde onlara örnek teşkil etmesi açısından oldukça fazla önem taşımaktadır (Tamer & Pulur, 2001, s.18). Beden eğitimi öğretmenleri fiziki olarak gelişmiş, kötü alışkanlıkları olmayan, dengeli ve hareketli bir yaşam tarzı olan, öğrencilerin fiziksel etkinliklere ve spora katılımlarını artıran ortamların oluşmasını sağlayan, insanların ihtiyaçları ile kişisel ve toplumsal sorumluluklarının farkında olan kişiler olması gerekmektedir (Demirhan & Bulca, 2017, s.109).

Araştırmacılar tarafından farklı gruplarla yapılan araştırmalar sonucunda araştırmaya katılan kişilerin görüşleri doğrultusunda genel olarak beden eğitimi öğretmenlerinde olması gereken

özelliklerden öne çıkanları; “her konuda anlama, mesleki bilgi ve becerilerde yeterli olma, espri anlayışına sahip olma, yüksek düzeyde insan ilişkilerine sahip olma, beden eğitimi ve spor yapmaya istek uyandırma, öğrenci düzeyine uygun ders işleme, kendine güven ve kendini iyi kontrol etme” (Demirhan, Coşkun & Altay, 2002), “eleştiriye açık olma, öğrenciyi her konuda anlama, geniş bakış açısına sahip olma” (Saçlı, Bulca, Demirhan & Kangalgil, 2009), “atletik/sportmen, eğlenceli/neşeli, anlayışlı/arkadaş gibi ve ilgili” (Özcan, Mirzeoğlu & Çoknaz, 2016) olarak ifade edebiliriz.

### 2.1.2. Beden Eğitimi Öğretmeni Yeterlikleri

Beden eğitimi öğretmenlerinin sahip oldukları yeterlikler, öğrencilerin gelişimlerine ve öğrenmelerine, davranış değişikliklerine katkı sağlamasından dolayı büyük önem taşımaktadır (Ünlü & Aydos, 2010). Ünlü, Sünbül, ve Aydos (2008) beden eğitimi öğretmeni yeterliklerini, “beden eğitimi öğretmenliğinin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, anlayış, beceri ve tutumlar” olarak ifade etmişlerdir. Kaliteli ve iyi bir beden eğitimi öğretmeni olmak üst seviyede fiziksel yeteneğe sahip olmak ile alanına ait bilgi ve becerileri iyi bir şekilde bilmek kadar bu bilgi ve becerileri öğrencilere aktararak onların öğrenmelerinin sağlanması ile mümkündür (Tamer & Pulur, 2001, s.94). Bundan dolayı alanı ile ilgili iyi bir şekilde eğitim almış, çeşitli yönlerden öz-yeterlik seviyesi yüksek, kendine inanan ve güven duyan, yüksek düzeyde motivasyona sahip öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Mirzeoğlu, 2017, s.103).

MEB tarafından öğretmenlik yeterlikleri konusunda yapılan bir dizi çalışma sonucunda hazırlanan 2006 tarih ve 2590 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanarak yürürlüğe giren “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” doğrultusunda öğretmenlik alanlarına özgü yeterlikler de belirlemiştir. Bu kapsamda hazırlanan “Beden Eğitimi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri” 04/06/2008 ve 25/07/2008 tarihli Makam Onayları ile yürürlüğe konulmuştur (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017)

Beden eğitimi öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikleri belirleyen 6 ana yeterlik ve 30 alt yeterlik şu şekilde sıralanmaktadır:

*1.Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme*

- Öğretime Uygun Planlama Yapabilme,
- Öğretime Uygun Öğrenme Ortamları Düzenleyebilme,
- Öğretim Sürecine Uygun Araç-Gereç ve Kaynakları Kullanabilme,
- Okul Takım Çalışmalarını Planlayabilme,
- Öğretimin Amaçlarının Gerçekleştirilmesi Sürecinde Teknolojik Kaynakları Kullanabilme,
- Öğretimde Özel Eğitime Gereksinim Duyan ve Özel Gereksinimli Öğrencilere (BEP) Yönelik Planlar Yapabilme.

*2.Fiziksel Performans Geliştirmeyi Sağlama ve Koruma*

- Öğrencilerin Temel ve Özelleşmiş Hareket Bilgi ve Becerilerini Geliştirebilme,
- Öğrencilerde Düzenli Fiziksel Etkinlik ve Sağlıklı Yaşam Bilinci Oluşturabilme,
- Öğrencilerin Müsabakalara Katılımını ve Çalışmalarının Yürütülmesini Sağlayabilme,
- Öğrencileri Sağlıklı Beslenme Konusunda Bilinçlendirebilme,
- Spor Sakatlanmalarında İlk Yardım Kurallarını Uygulayabilme,
- Öğrencilerin Liderlik, Sorumluluk Alma, Paylaşma ve Birlikte İş Yapma Becerilerini Geliştirebilme,
- Doğayı Tanıma ve Çevreyi Koruma Bilinci Oluşturabilme,
- Kişisel Güvenlik ve Kazalardan Korunma Bilgi ve Becerisini Kazandırabilme,
- Öğrencilere Spor ve Organizasyonları Bilinci ve Sevgisi Kazandırabilme,
- Beden Eğitimi Dersi Öğretiminde Eğitsel Oyunları Etkili Kullanabilme,
- Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencilere Yönelik Etkinlikler Düzenleyebilme.

*3.Ulusal Bayramları Anlam ve Önemine Yaraşır Şekilde Kutlama*

- Atatürk'ün Beden Eğitimi ve Spor ile İlgili Duygu ve Düşüncelerini Uygulamalarına Yansıtabilme,
- Ulusal Bayramlarda ve Özel Günlerde Sportif Etkinlikler Yapabilme.

*4.Gelişim Performansını İzleme ve Değerlendirme*

- Yapacağı Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Amaçlarını Belirleyebilme,
- Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanabilme,
- Öğrencilerin Bedensel Gelişimlerini Belirlemeye Yönelik Yapılan Ölçme Sonuçlarını Yorumlama ve Geribildirim Sağlayabilme.

*5.Okul, Aile ve Toplumla İş birliği Yapma*

- Öğrencilerin Fiziksel, Zihinsel ve Ruhsal Yönden Geliştirilmesinde Ailelerle ve Toplumla İş birliği Yapabilme,
- Öğrencilerin ve Çevrenin Ulusal Bayram ve Törenlerin Anlam ve Öneminin Farkına Varmalarını ve Törenlere Aktif Katılımlarını Sağlayabilme,
- Ulusal Bayram ve Törenlerin Yönetim ve Organizasyonu Yapabilme,
- Okulun Kültür ve Öğrenme Merkezi Haline Getirilmesinde Toplumla İş birliği Yapabilme.

*6.Mesleki Gelişimi Sağlama*

- Mesleki Yeterliklerini Belirleyebilme,
- Beden Eğitimi Dersi Öğretimine İlişkin Kişisel ve Mesleki Gelişimini Sağlayabilme,
- Mesleki Gelişimine Yönelik Uygulamalarda Bilimsel Araştırma Yöntem ve Tekniklerinden Yararlanabilme,
- Liderlik Yapabilme (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2008).

Eğitim-öğretim faaliyetleri konusunda yapılan araştırmalara ve yaşanılan değişimlere paralel olarak beden eğitimi öğretmenleri ve diğer alan öğretmenlerine ait yeterlikler 01/12/2017 tarihli bakanlık oluru ile kaldırılarak alan yeterlikleri "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" içine dahil edilmiştir (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017).

## 2.2. Öz-Yeterlik

Eğitim, psikoloji ve yönetim alanlarında yapılan araştırmalarda sıkça rastlanılan öz-yeterlik kavramı Albert Bandura (1971) tarafından geliştirilen, bireylerin deneyimleri ile başkalarını gözlemleyerek öğrendiklerini açıklayan “Sosyal Öğrenme Kuramına” dayanmaktadır (s.2). Başarının bilişsel, duygusal ve biyolojik faktörler ile davranışlar ve çevresel faktörler arasındaki etkileşimlere bağlı olduğunu kabul eden sosyal bilişsel kuramın en önemli anahtar mekanizmalarından birisi öz-yeterliktir (Schunk, 2003).

Bireylerin hedeflenen sonuçları elde edebilmek için gerekli olan davranışları başarıyla uygulayabileceklerine ilişkin inançları olan öz-yeterlik (Bandura, 1977), çeşitli amaçlara ulaşmak için bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal becerilerin organize edilmesi ve düzenlenmesine dayanmaktadır (Bandura,1997, s.36).

Kavramın ortaya çıkmasından sonra farklı alanlarda yapılan araştırmalar sonucunda öz-yeterliğin tanımı insanların değişik özellikleri ve inançlarını kapsayacak şekilde yapılmaya başlamıştır. Öz-yeterlik kişinin belirli durumlarda, belirli davranışları ve görevleri gerçekleştirme yeteneklerinin bir yargısıdır (Blazer, 2002; Pajares, 1997; Pajares & Miller, 1994). Zulkosky (2009) ve Kelland (2015) öz yeterliği, kişinin belirli sonuçları elde etmek

için belirli davranışları gerçekleştirme yeteneklerine olan inançları (s.412), Luszczynska, Scholz, ve Schwarzer (2005a) bireylerin zorlu istekleri ile kendi fonksiyonlarını kontrol edebilme yeteneklerine olan inançları olarak tanımlarlar. Maddux (2002) ise öz yeterliği, duyu organları ile algılanamayan, bireyin bazı durumlarda var olan yetenekleri ile 'neyi yapabilirim?' sorusuna verdiği cevaplar ile ilgili kişisel inançları olarak yorumlamaktadır (s.278).

Bireylerin sahip oldukları veya olmadıkları yeteneklerinin ya da becerilerinin sayısı ile ilgili olmayan öz-yeterlik; sahip olunan beceriler ne seviyede olursa olsun farklı ortamlarda neler yapabileceğine dair bir inançtır (Bandura, 1997, s.36). Öz-yeterlik; insanlarda var olan kişilik özelliği, belirli hedeflere ulaşmak için bir niyet, gerekçe veya teşvik edici güç, algılanan bir beceri ya da becerilerinin bir özelliği değildir. Ayrıca öz-yeterlik bir etkinliği gerçekleştireceğine inanmak yerine, bireyin yeteneklerini kullanarak yapabildiklerine ilişkin inançlarının bir ürünüdür, bir sonucudur (Maddux, 2002, s.278; Senemoğlu, 2020, s.234).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere bireylerin sahip oldukları yeteneklerini kullanarak neler yapabileceğine dair kişisel inançları olan öz-yeterlik bireylerin gerçekleştireceği etkinliklerde önemli rol oynamaktadır.

Bilgi ve yeteneklerin başarılı bir şekilde eyleme dönüştürülmesine aracılık eden öz-yeterlik (Fives, 2003, s.9) davranışlar üzerindeki en önemli tek etken de değildir (Schunk, 1991). Etkinlikleri gerçekleştirmek için gerekli ve yeterli seviyede bilgi ve becerilere sahip olduğuna inanmak kısacası yüksek düzeyde öz-yeterlik, gerekli yetenekler olmadığında söz konusu etkinliğin başarılı bir şekilde gerçekleştirileceğini sağlamaz (Fives, 2003, s.8; Schunk, 1991).

İnsanların sahip oldukları yeteneklerini abartarak veya küçümseyerek algılamaları, becerilerini iyi ya da kötü kullanmalarını etkilemektedir (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998). Ayrıca bireylerin etkinlikler için öz-yeterlikleri konusunda şüpheye düşmeleri ile yetenekleri etkisiz hale gelebilmektedir (Bandura, 1997, s.76). Aynı yeteneklere sahip farklı

kişiler, aynı şartlar altında kişisel yeterlik inançlarından dolayı düşük veya yüksek performans sergileyebilirler (Bouffard, 1990; Pajares, 2002).

Öz-yeterlik inançları ve düzeyleri bireylerin kendileri için belirledikleri hedefleri, hedeflere ulaşmak için ne kadar çaba harcadıklarını, zorluklar ve başarısızlıklar karşısında ne kadar dayanabildiklerini belirler (Bandura, 1993; Pajares, 1996; Pajares & Schunk, 2001; Tschannen-Moran vd., 1998; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992;). Ayrıca öz-yeterlik yapılacak etkinliklerin seçimini, zorluklarla baş etmeye çalışıp çalışamayacaklarını ve takip edecekleri hareket yollarını etkilemektedir (Bandura, 1977, 1993). Bireyler kendilerini yeterli gördükleri ve emin hissettikleri etkinliklere katılma (Pajares, 1996; Pajares & Schunk, 2001; Pajares, 2002; Ventura, Salanova & Llorens, 2015), üstesinden gelemeyeceklerine inandıkları zor durumlardan korkup kaçma eğilimindedirler (Bandura, 1977, 1993).

Tanımlanan ve açıklanan öz-yeterlik kavramlarından farklı olarak zorlu veya yeni karşılaşılan olaylarla ilgili bireylerin başa çıkma yetenekleri ile ilgili evrensel inançlarını ifade eden genel bir öz-yeterlik duygusu vardır (Schwarzer & Hallum, 2008). Durumdan bağımsız etkililik inancı olan genel öz-yeterlik, insanların çeşitli durumları gerçekleştirme yeteneklerine olan inançları olarak ifade edilebilir (Scherbaum, Cohen-Charash & Kern, 2006). Öz-yeterliği genel öz-yeterlikten ayıran en önemli fark; öz-yeterliğin göreve özgü bir inanç olmasıdır (Chen, Gully & Eden, 2004). Genellikle alana ve duruma özgü olan öz-yeterlik inancı (Scherbaum vd., 2006), kişinin yapmış olduğu etkinliklere göre büyük olasılıkla farklılık gösterebilmektedir (Zulkosky, 2009). Örneğin, futbolda hücum oyuncusu gol ya da gol pası atma konusunda kendini yeterli görebilirken, rakibi savunma konusunda kendinden emin olmayabilir. Bu nedenle, kişi atağa kalktığında yüksek düzeyde öz-yeterliğe fakat rakip ataklarını karşılamada daha düşük bir seviyede öz-yeterliliğe sahip olacaktır.

### 2.2.1. Öz-Yeterliğin Davranışlar Üzerindeki Etkisi

İnsanlar yalnızca yaşadığı günü ve kendisini değil aynı zamanda geleceğini ve çevresindeki yaşamı da düşünmektedirler. İnsanların bu özellikleri göz önüne alındığında bireyin yaşamında karşısına çıkacak olası zorluklarla başa çıkma kapasitesiyle ilgili bir düşünce ortaya çıkmaktadır (Cervone, Mor, Shadel & Scott, 2004, s.188). Yapacakları hareketleri veya katılacakları etkinlikleri zihinlerinde biçimlendiren bireyler, öz-yeterlik düzeylerine uygun olarak iyimser veya kötümser sonuç beklentisi içine girerler (Schwarzer & Hallum, 2008). Guskey ve Passaro (1994) sonuç beklentilerini; bir kişinin belirli bir durum veya şartlarda belirli davranışların muhtemel sonuçlarına ilişkin inançları, etkinlik beklentilerini ise bireyin belirli durumda veya koşullarda belirli bir seviyede performans elde edebilme becerilerine ilişkin inançları olarak tanımlamaktadır. Sonuç ve etkililik beklentileri arasındaki en önemli fark; sonuç beklentisinin hareket etme niyeti, etkililik beklentisinin ise hareket etme kapasitesi ile ilgili olmasıdır (Snyder, Rand & Sigmon, 2002, s.262). Arzu edilen bir davranışı benimseyen kişiler önce niyetlerini belirlerler ardından da eylemi gerçekleştirmek için çaba sarf ederler. Belirli hareketlerin olumlu veya olumsuz sonuçlarının olabileceğini belirten sonuç beklentileri niyetlerin oluşumunda önemli etkenlerdendir (Luszczynska vd., 2005a; Schwarzer & Fuchs, 1995, s.262).

İnsan davranışlarının sonuç ve etkililik beklentilerinden önemli derecede etkilenmesinden dolayı bireyler yalnızca belirli davranışların arzu edilen sonuçlara sebep olmasını beklemekle kalmaz, bunun yanında davranışları gerçekleştirebilme becerilerine de yani öz-yeterliklerine de inanırlar (Enochs & Riggs, 1990).

Bireylerin sahip oldukları öz-yeterliklerinin seviyesi etkinliklerin öncesinde, etkinlikleri gerçekleştirirken ve etkinlikler sonrasında kendini olumlu veya olumsuz birtakım sonuçlar ile göstermektedir. Güçlü seviyede öz-yeterliğe sahip bireyler zorlu vazifeleri kaçınılması gereken tehditler yerine başarılması gereken görevler olarak kabul ederek (Bandura, 1993, 1994; Pajares, 1997, 2002; Pajares & Schunk, 2001), kendileri için daha yüksek hedefler

belirleyip, amaçlarına ulaşmak isterlerken karşılarına çıkan zorluklar ve problemlerde bile kararlılıklarını azim ile devam ettirerek seçilen etkinlikleri başarılı bir şekilde gerçekleştirebilirler (Zulkosky, 2009).

Öz-yeterlik inancı kuvvetli olan insanlar, zorluklar karşısında istediklerini elde edemediklerinde veya başarılı olamadıklarında daha fazla gayret göstererek (Bandura, 1993, 1999; Locke, 2002, s.306; Pajares, 1996; Pajares & Schunk, 2001), başarısızlığı düşük seviyede çabaya veya öğrenilebilecek bilgi ve beceri eksikliğine bağlayarak başarısızlıklardan sonra öz-yeterlik inançlarını hızla geri kazanıp (Bandura, 1993, 1994; Pajares, 1997, 2002; Pajares ve Schunk, 2001; Schwarzer & Hallum, 2008), zorluklardan daha güçlenmiş ve yetenekleri düzelmiş olarak çıkarlar (Bandura, 1994, 1997, s.80). Ayrıca güçlü öz-yeterlik inançları bireyin fikirlerini ve duygusal davranışlarını etkileyerek (Pajares, 1996, 2002; Pajares & Schunk, 2001; Zulkosky, 2009), stres yaratan durumları kendi lehine çevirme becerilerine güvenip, kendilerinden emin olarak hayattan zevk almalarını sağlar (Siddiqui, 2015).

Düşük seviyede öz-yeterlik inancı olan bireyler ise başarıları ve kişisel gelişimlerine dair kötümser düşünceler barındırarak (Schwarzer & Hallum, 2008), işlerin gözükenden daha zor olduğuna (Pajares, 1996, 1997, 2002; Pajares & Schunk, 2001) ve başarılı olmak için gereken yeteneklere sahip olmadıklarına inanarak etkinlikler için gerekli motivasyonu elde edemezler (Pajares, 2002; Schwarzer & Hallum, 2008). Sorunlarla karşılaştıklarında ve başarısız olduklarında çabalarını azaltma veya vazgeçme yolunu seçerler (Bandura, 1992, 1993, 1999; Pajares & Schunk, 2001). Bunların sonucunda da yeterlik inançlarını geri kazanmakta zorlanmaları nedeniyle hedeflerini düşük tutarak hedefe olan bağlılıklarını zayıflatırlar (Bandura, 1993, 1994).

İnsanlarda görülen olumsuz davranışlar gibi zayıf öz-yeterlik inançların da birtakım nedenleri bulunmaktadır. Yaşanılan başarısız girişimler, elde edilen başarılar sonucunda aile, akraba ve arkadaş çevresinden olumlu geri dönütlerin alınmaması, çevrenin potansiyel

bir tehlike kaynağı olarak algılanması (Jerusalem & Mittag, 1995; s.179), stres, depresyon, kaygı ve çaresizlik (Schwarzer & Hallum, 2008) gibi durumlar öz-yeterlik inançlarının zayıflamasına sebep olur.

### 2.2.2. Öz-Yeterlik Bilgi Kaynakları

İnsanların etkinliklerde başarılı ya da başarısız olmasına neden olan öz-yeterlik inançlarını, çeşitli antrenman veya çalışmalarla geliştirilebilen yetenek ve becerilerden farklı olarak geliştirmenin çeşitli yolları bulunmaktadır.

Doğuştan gelen bir özellik olmadığı için öz-yeterlik inançları bebeklik dönemi ile başlayarak yaşamın her döneminde çeşitli yollarla kazanılan tecrübeler ile gelişmektedir (Maddux, 2002; s.279). İnsanların yaşamları boyunca gerçekleştirdikleri görevler sırasında yaşadıkları başarı veya başarısızlıklar, sahip oldukları veya kazandıkları bilgi ve beceriler alacakları kararları ve katılacakları etkinliklerin seçiminde kritik roller oynayacaktır (Pajares, 2002).

Öz-yeterlik inançlarının; ustalık deneyimleri (performans başarıları), vekâleten yapılan deneyim (dolaylı deneyim), sözlü ikna (sosyal ikna), duygusal ve fizyolojik uyarılmalardan sağlanan dört bilgi kaynağı bulunmaktadır (Bandura, 1977, 1994, 1997, s.79).

*a) Ustalık Deneyimleri (Performans Başarıları)*

Kendi yeterlik inançlarına göre hareket eden insanlar (Bandura, 1997, s.81) katıldıkları görev ve faaliyetleri yorumlamaları sonucu elde ettikleri bilgileri, sonraki etkinliklere katılma konusunda inanç geliştirmek için kullanırlar (Pajares, 1997, 2002).

Güçlü bir öz-yeterlik inancı oluşturmanın en etkili yolu ustalık deneyimleridir (Bandura, 1994, 1997, s.80). Bireyin önceki performanslarını değerlendirerek oluşturduğu ustalık deneyimleri en gerçek ve en güçlü etkiye sahip bilgi kaynağıdır (Bandura, 1977; Coleman & Karraker, 1997; Pajares, 2009, s.151).

Çok az destekle zorlu vazifelerden elde edilen başarılar sayesinde etkililik inançları önemli ölçüde güçlendirilir (Tschannen-Moran vd., 1998). Katıldıkları faaliyetlerde başarılı olan bireyler daha sonra katılacakları etkinliklerde de başarılı olabileceklerine inanmalarının yanında (Cherniss & Goleman, 2001; s.226) faaliyetlerden elde edilen başarılı sonuçlar ödül niteliği taşıyarak bireyin daha sonra yapacağı girişimleri etkilemesi sonucu ustalık beklentilerini artırarak sağlam bir öz-yeterlik inancının oluşmasına neden olur (Maddux, 2002; Pajares, 1997, 2003, 2009, s.151; Zulkosky, 2009).

Performansların sonucunun başarısızlık olarak algılanması ise öz-yeterlik inançlarını azaltarak, sonraki zamanlarda girişilecek etkinliklerin sonucunu da başarısız kılacaktır (Maddux, 2002; Pajares, 2002, 2003, 2009, s.151; Tschannen-Moran, vd., 1998; Zulkosky, 2009). Ayrıca öz-yeterlik inançlarının sağlam bir şekilde oluşmasından önce meydana gelen başarısızlıklar da inançların zayıflamasına sebep olmaktadır (Bandura, 1977, 1994, 1997, s.80). Bu noktada bireyin yeteneklerine ve seviyesine uygun hedef belirlemenin önemi ortaya çıkmaktadır. İnsanları üstesinden gelemeyecekleri görevlere sevk etmek onları geliştirmek yerine öz-yeterlik inançlarının zayıflaması gibi çeşitli problemlere yol açabilmektedir.

*b) Vekaleten Yapılan Deneyimler (Dolaylı Deneyimler)*

İnsanlar öz-yeterlik düzeylerini değerlendirirken bilgi kaynağı olarak sadece kendi yaşantılarına dayanan ustalık deneyimlerine güvenmemektedirler (Bandura, 1977, 1997, s.86). Yeterlikle ilgili olarak kendi inançlarını oluşturmanın ve güçlendirmenin ikinci yolu, sosyal modellerin izlenmesi ile elde edilen dolaylı deneyimlerdir (Bandura, 1994; Pajares, 1997). Bireyler kendi eylemlerinin sonuçlarını değerlendirmenin yanı sıra (Coleman & Karraker, 1997), başkalarının başarıları ve başarısızlıklarını gözlemlemek yolu ile kendi öz-yeterlik seviyelerini belirleyebilirler (Oettingen, 1995, s.150; Zimmerman, 1995, s.206).

Modellerin elde ettiği başarılı sonuçları gözlemlemek, gözlemcilerin kendilerinin de yetenekli olduklarına dair olumlu etkiler oluşturmaları sonucu başarılı olabileceklerini

düşünerek benzer etkinlikleri denemek için motive olmalarını sağlar (Bandura, 1977; Pajares, 2002; Schunk, 1991; Zulkosky, 2009). Ayrıca sosyal modelleri izleyerek onlarla kendilerini kıyaslamaları sonucu kendilerinin performansını başkalarının sergilediği performansa göre olumlu olarak algılayan insanlar karşılaştırmalar sonucu kendi performansını kötü olarak değerlendiren bireylere kıyasla daha yüksek öz yeterliliğe sahiptirler (Luszczynska, Gutiérrez-Doña & Schwarzer, 2005b).

Öz-yeterlik inançları, sosyal modeller ile gözlemci arasındaki algılanan benzerlikten güçlü bir şekilde etkilenmektedir (Bandura, 1994). Bireyler gözlemledikleri modellerle ne kadar yakından benzeşirlerse öz-yeterlik inancı üzerindeki tesiri de o kadar güçlü olacaktır (Bandura, 1994; Pajares, 2009, s.151-152; Zulkosky, 2009). Gözlemcinin örnek aldığı kişiler olumlu performans gösterdiğinde gözlemcinin öz-yeterliği artarken, model kötü sonuç elde ettiğinde de gözlemcinin de etkinlik beklentileri azalır (Bandura, 1994; Hoy & Spero, 2005; Oettingen, 1995, s.150; Tschannen-Moran, vd., 1998). Diğer yandan eğer insanlar modelleri kendilerinden farklı görürlerse öz-yeterlik düzeyleri örnek alınan kişinin davranışlarından ve elde ettiği sonuçlardan fazla etkilenmez (Bandura, 1994).

Dolaylı deneyimler öz-yeterlik inançlarının oluşturulması konusunda ustalık deneyiminden daha zayıf etkiye sahip olabilmektedir (Bandura, 1977). Buna rağmen insanlar kendi becerilerinden emin olamadıklarında veya gerekli tecrübeleri olmadığında bu bilgi kaynağına karşı daha hassas hale gelebilirler (Pajares, 1997, 2002).

Bu bilgi kaynağının seçilen rol modelin performansına bağlı olarak kimi zaman olumlu bazen de olumsuz sonuçları olabilir. Kendinden yetenek olarak düşük seviyede veya aynı seviyede olan kişileri rol model alırsa onun başarıları bireyin öz-yeterlik inançları artırırken, kendisinden daha üst düzey yeteneklere sahip bireyleri rol model alan kişiler ise modelin yaşamış olduğu başarısızlıklar kişinin öz-yeterlik inançlarında zayıflamalara neden olacaktır.

*c) Sözlü İkna (Sosyal İkna)*

Öz-yeterlik bilgi kaynaklarından olan sözlü ikna (sosyal ikna) insanların belirli bir alanda ya da konuda başarılı veya yetenekli oldukları ile ilgili olarak başkaları tarafından ifade edilen sözlü geri bildirimlerden oluşur (Coleman & Karraker, 1997; Pajares, 2002; Warner vd., 2014; Zulkosky, 2009). Bu sözlü bildirimlere "pep konuşmaları/moral konuşmaları" da denebilir (Warner vd., 2014).

Sosyal iknalar yoluyla insanlara yol gösterilerek etkili performanslar sergilemeleri ve karşılaştıkları problemlerle baş edebilmeleri için geçici yardımlar sağlanır (Bandura, 1977). Bireylerin bir vazifede başarılı performans gösterebileceklerine dair başkalarından almış oldukları sözel iknalar, kişiyi cesaretlendirerek öz-yeterlik inançlarının değişimine ve gelişimine katkıda bulunabilmektedir (Pajares, 2002, 2003). Sözlü ikna ile verilen görevleri gerçekleştirebilme becerilerine inanan insanlar, zorluklar karşısında kendilerinden şüphe duymayıp bireysel yetersizliklerini de göz ardı ederek daha fazla gayret göstererek etkinlikleri devam ettireceklerdir (Bandura, 1994, 1997, s.101).

Ustalık ve dolaylı deneyimlerden daha zayıf bir öz-yeterlik bilgi kaynağı olan sözlü iknalar (Pajares, 1997), öz-yeterlik inançlarında kalıcı gelişmeler sağlanabilmesi açısından tek başına her zaman yeterli olmamasına rağmen ikna edenler tarafından yapılan gerçekçi olumlu geri bildirimler bireyin inanç değişimlerine katkıda bulunabilmektedir (Bandura, 1977, 1994; Pajares, 2002). Diğer yandan sözlü iknalar gereksiz ve gerçekçi olmayan övgü ve motive edici sözlerle karıştırılmamalıdır (Pajares, 2002). Gerçekte olmayan bireysel beceriler ile ilgili inançları yükseltmek bireylerin öz-yeterlik inançlarını iyice zayıflatarak başarısız olmalarına neden olur (Bandura, 1977, 1997, s.101; Oettingen, 1995, s.150). Bunun yanında kişilerde var olan yetenekler ile ilgili olarak ikna edicilerin yapacağı olumsuz geri bildirimlerde bireyin inançlarının zayıflamasına neden olabilir. Bu noktada ikna edicilerin tarafsız ve dürüst olması önemlidir.

*d) Fizyolojik ve Duygusal Durumlar*

İnsanlar, fizyolojik ve duygusal durumlarından kaynaklanan bedensel durumlar, kaygı bozukluğu, stres, uyarılma ve ruh hali gibi durumlardan da öz-yeterlik inançları hakkında bilgi sağlarlar (Bandura, 1977, 1997, s.106; Pajares, 1997, 2002, 2003). Örneğin insanlar güç ve dayanıklılık gerektiren faaliyetlerdeki solunum sıkıntısı, yorgunluk vb. problemlerini fizyolojik yetersizliğin belirtisi olarak görürlerken, duygusal yönden ise olumlu ruh hali öz-yeterlik düzeyini artırırken, olumsuz ruh hali ise düşürmektedir (Bandura, 1994, 1997, s.106).

Öz-yeterlik inançları açısından duygusal ve fiziksel etkilerin yoğunluğundan ziyade daha çok nasıl algılandığı ve yorumlandığı önem arz etmektedir (Bandura, 1994, 1997, s.108). İnsanların becerileri hakkında kaygılı fikirlere sahip olmaları, yeteneklerini kullanmalarını engelleyerek yetersiz performans sergilemelerine sebep olan stresi artırabilir (Pajares, 1997, 2002). Genellikle orta düzeyde uyarılma dikkati artırarak yeteneklerin kullanılmasını kolaylaştırırken (Bandura, 1997, s.108; Tschannen-Moran vd., 1998), yüksek düzeyde uyarılma ise çoğunlukla performansı düşürerek kişinin yeteneklerini gerektiği şekilde kullanmasını engelleyebilir (Bandura, 1977, 1997, s.108; Tschannen-Moran vd., 1998).

Dört öz-yeterlik bilgi kaynağı olmasına rağmen bireyler her zaman hepsine ulaşamayabilir. Ustalık deneyimleri konusunda mevcut bilgilerinden tercih ettiklerine önem verebilir, dolaylı deneyimler konusunda örnek alabileceği yetkin model imkânı sınırlı olabilir, sözlü iknalardan olumluları kabul ederken, olumsuz performans tecrübelerini göz ardı edebilir (Oettingen, 1995; s.150).

Genel olarak öz-yeterlik inançlarının geliştirilmesinde; bireylerin bilgi kaynaklarından elde ettiği bilgilere önem verip vermemesi, bu bilgileri kullanılıp kullanmaması ve sağlanan bilgilerin güvenirliği ile miktarı önemlidir.

### 2.2.3. Öz-Yeterlik Süreçleri

Bireylerin hislerini, düşüncelerini, motivasyonlarını ve verdikleri tepkileri etkileyen öz-yeterlik inançlarının çeşitli sonuçları bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçim süreçleri aracılığıyla ortaya çıkmaktadır (Bandura, 1994).

*a) Bilişsel Süreçler*

Öz-yeterlik inançlarının oluşturulmasında ve geliştirilmesinde bilgi kaynaklarından elde edilen bilgilerin yanında alınan bu bilgilerin nasıl yorumlandığı ve nasıl değerlendirildiği önemlidir. Alınan bu bilgilerin yorumlama evresinde bilişsel süreçler devreye girmektedir.

Bireylerden ümit edilen başarılı veya başarısız performansların elde edilmesini ve çevresel istekleri yönetmek için hazırlanan planların uygulanarak kazanılmasını kapsayan bilişsel süreçler (Zimmerman, 1995, s.224); bilgi kaynaklarının nasıl değerlendirileceği ve görevlerin çözümlenmesi gibi durumları etkilemektedir (Tschannen-Moran, vd., 1998). Düşünceler yolu ile şekillenen davranışlar bilişsel hedeflerin ileriye yönelik olarak somutlaştırılmasıyla düzenlenirken, bireysel hedef belirlemelerde becerilerin değerlendirilmesinden etkilenmektedir. Etkililik inancı yüksek olanlar eylemleri için yararlı olabilecek modelleri ve kendilerine katkısı olacak başarı hikâyelerini canlandırırlar. Etkililiğinden şüphe duyanlar ise tam tersi bir yol izleyeceklerdir (Bandura, 1993, 1994).

*b) Motivasyon Süreçleri*

Hedef belirleme ve sonuç beklentilerine dayanan motivasyonun oluşturulmasında öz-yeterlik inançları önemli bir rol oynamaktadır (Zimmerman, 1995, s.224). İnsanlar bilişsel olarak oluşan motivasyonları sayesinde yetenekleri ile neleri başarabilecekleri konusundaki inançları ile geleceğe yönelik hedeflerini zihinlerinde oluştururken mevcut ve gelecekteki eylemlerinin de sonuçları hakkında tahminlerde bulunurlar (Bandura, 1994).

*c) Duyuşsal Süreçler*

Duygusal tepkiler hem doğrudan hem de dolaylı bir biçimde düşünce süreçlerini değiştirerek insanın hareketlerini etkileyebilir (Zulkosky, 2009). Bireylerin problemlerle baş etme becerilerine olan inançları sıkıntılı ve zor süreçlerde yaşadıkları stres ve bunalım ile motivasyon seviyelerini etkilemektedir. Sorunları kontrolü altına alabileceğine inanan insanlar huzursuzluk verici düşünceler oluşturmazlar (Bandura, 1994).

*d) Seçim Süreçleri*

Öz-yeterlik inançları, insanların seçtikleri etkinliklerin türlerini ve ortamlarını etkileyerek hayatta takip edecekleri yolu şekillendirebilir. Tercihleri etkileyen herhangi bir sebep kişisel gelişimin yönüne tesir edebilir. Kariyer hakkında yapılan tercihlerin insanların hayat yolunun akışını etkilemesi öz-yeterlik inançlarının bir sonucu olması en iyi örnektir. İnsanları öz-yeterlik seviyesi ne kadar yüksek olursa, ciddi olarak düşündükleri kariyer tercihleri de o kadar çeşitli, onlara olan alakaları ve çabaları da o kadar fazla olur (Bandura, 1994).

### 2.2.4. Öğretmen Yeterliği

Alanında ustalaşmış öğretmenlerin sahip olması gereken en önemli özelliklerinden biri olan öğretmen yeterliği (Pan, Chou, Hsu, Li & Hu, 2013), öğretmenlerin öğretim görevleri konusunda kendi yeterlik inançlarını gösteren geleceğe ilişkin motivasyonel bir yapı olarak kabul edilir (Fives, 2003, s.2). Sosyal bilişsel kuramın ilkelerine dayanan öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin kendi becerileri (Skaalvik E.M. & Skaalvik, 2010) ile öğrenci öğrenimlerinde olumlu bir etki meydana getirme becerilerini gerçekleştirebilmelerine yönelik inançlar olarak açıklanabilir (Achurraa & Villardón, 2012). Genel olarak öğretmenlerin öğrenci performanslarını etkileme yeteneklerine sahip olma derecelerine ait inançları olarak ifade edilen öğretmen yeterliğini (Ashton, 1984; Brouwers, Tomic & Stijnen, 2002; Dembo & Gibson, 1985), Guskey ve Passaro (1994) zor veya motivasyonu

düşük öğrencilerin bile öğrenimlerinde istenen sonuçların elde edilmesini sağlayabilme becerilerine ait inançlar, Tschannen-Moran vd. (1998) ise öğretmenin belirli bir durumda belirli öğretme görevini başarıyla gerçekleştirmek için gerekli planlamaları yapabilme ve gerçekleştirebilme inancı olarak ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, meydana getirdikleri öğrenme ortamlarının çeşitliliğini, öğrencilerin akademik kazanım seviyelerini (Bandura, 1993), öğretime harcadıkları gayreti, istek düzeylerini, ulaşmak istedikleri hedefleri (Hoy & Spero, 2005), öğretim uygulamalarını, eğitim faaliyetlerine yönelik tutumu, öğretme ve öğrenme etkinliklerinin niteliğini etkiler (Achurraa & Villardón, 2012).

Öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olduğuna inanan öğretmenlerin öğretim konusunda öz-yeterlik inançlarının güçlü olduğu, öğretime ilişkin yeteneklerinden şüphe duyan öğretmenlerin ise öz-yeterlik düzeylerinin düşük seviyede olduğu düşünülmektedir (Brouwers & Tomic, 2001).

Meslek hayatlarına yüksek seviyede hedef, bağlılık ve azimle başlayan öğretmenler iyi performanslar sergileyerek olumlu sonuçlar kazanmayı ümit ederler (Friedman, 2003). Fakat ilerleyen zamanlarda kendisinden, öğrenciden velilerden, okul ortamı ve çevreden kaynaklanan problemlerden dolayı stres ve bunalımlı durumlarla karşılaşabilirler. Bu noktada öğretmenlerin öz-yeterlik inançları devreye girmektedir. Öz-yeterlik inançları nedeniyle öğretmenler arasında birtakım farklar ortaya çıkmaktadır.

*Genel olarak öz-yeterlik duygusu yüksek olan öğretmenler;*

- Öğrenci öğrenmeleri için belirlenen hedeflere ulaşmak için gerekli planlamaları yaparak başarısızlık durumlarında kendi performansını değerlendirerek öğrencilere daha faydalı olabilecek yolları araştırır (Ashton, 1984).
- Yaşanılan sorunları strese girmeden gerekli önlemleri alarak çözüme kavuşturmaya çalışırlar (Friedman, 2003).

- Öğrencilerin problemlerini uygun yardım ve teknikler yoluyla çözebileceğini düşünürler (García-Ros, Fuentes & Fernández, 2015).
- Öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak için alanı ile ilgili yeni fikirlere ve gelişmelere açık olarak onları uygulama konusunda isteklidirler (Chan, 2005).
- Öğrencilerin ilgi alanları ve akademik tutumları konusunda gelişmelerine yardımcı olurlar (Bandura, 1993).
- Öğrencilerin belirlemiş oldukları hedefleri gerçekleştirebilmeleri için hedefleri ile ilgili karar verme süreçlerine dahil olmalarını sağlarlar (Ashton, 1984).
- Öğrencilerin tecrübe kazanabilmesi için uygun ortamlar oluştururlar (Pajares, 1997).
- Öğrencileri özendiren çeşitli öğrenme ortamlarının oluşumuna verimli bir şekilde katkıda bulunurlar (Vaezi & Fallah, 2011).

Eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin öz- yeterliği yüksek olan öğretmenler bu tarz davranışlar sergilerken, öz-yeterlik seviyesi düşük olan öğretmenler, yeterliklerine ve kendilerine güvenmeyip şüphe duyarak (Sridhar & Badiei, 2008), motivasyon düzeyi düşük olan öğrenciler ile ilgili yapabilecekleri fazla bir şey olmadığına (Sridhar & Badiei, 2008; Zulkosky, 2009), öğrencilerin gelişimi konusunda çok az katkılarının olabileceğine inanarak başarılı sonuçlar alabilme ihtimalini azaltırlar (García-Ros vd., 2015). Ayrıca yeterliği düşük seviyede olan öğretmenler öğrencilerin motivasyonunu düşüren sınıf içi katı disiplin uygulamaları (Pajares, 1997) ile olumsuz yaptırımlara bağlı denetim davranışlarını benimsemeleri (Bandura, 1993) nedeniyle öğrencilerin bilişsel gelişimleri ve becerilerine ilişkin yargılarını zayıflatırlar (Pajares, 1997).

Günlük hayatta tüm insanlar gibi okul ortamında da izole bir şekilde tek başına yaşamayan, çalışmayan öğretmenler (Bandura, 1993, 1994, 1999) idareciler, meslektaşları ve diğer çalışanlar ile birlikte parçası olduğu örgütsel alandan çeşitli şekillerde etkilenmeleri ile birlikte (Cherniss, 1993, s.142), okulda idareciler, meslektaşları ve diğer üyeler ile iyi ilişkiler kurmak, eğitim-öğretim ile ilgili karar alma süreçlerinde aktif olmak isteyebilir

(Friedman, 2003; Vaezi & Fallah, 2011). Bu duruma bağlı olarak okul idarecilerinin öğretmenlerle kurduğu iletişim, alınan kararlara öğretmenleri dahil etme şekli (Dembo & Gibson, 1985), öğretmenlerin arkadaşlarından, idarecilerden ve velilerden almış olduğu sözel iknalar, okulun öğretim ile ilgili araç-gereç ve tesislerinin niteliği (Hoy & Spero, 2005) gibi durumları öğretmenlerin öğretim ile ilgili öz-yeterlik inançlarını etkileyen sebepler olarak sayabiliriz.

### 2.2.5. Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesine Yönelik Yapılan Çalışmalar

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde istenilen başarılı sonuçları elde etmek için faaliyetlerin bizzat uygulayıcısı olan öğretmenlerin yeterliklerinin belirlenmesine ilişkin olarak literatürde farklı bakış açıları ile araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçekler ve yöntemler kullanılarak yapılan oldukça fazla araştırma bulunmakla birlikte çok boyutlu bir yapıya sahip olan öğretmen yeterliği ile ilgili yapılan çalışmalarda yapının nasıl tasarlanması ve ne şekilde ölçülmesi gerektiği hususunda düşünce birliği sağlanamamıştır (Skaalvik E.M & Skaalvik, 2010). Bu durumun öğretmenlerin her öğrenme çeşidinde ve görevinde kendilerini aynı derecede etkili hissetmemelerinden, öz-yeterlik inançlarının göreve ve duruma göre değişebileceğinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Chan, 2005; García-Ros vd., 2015). Örneğin öğretmenler öğrencilerin kazanımlarını tarafsız olarak değerlendirmek için yeterli olduklarına inanabilirler fakat öğrencileri motive edici etkinlikler geliştirme konusunda ise kendilerine güvenmeyebilirler (García-Ros vd., 2015).

Yapılan araştırmalarda genellikle öğretmen yeterlik inançlarının “Genel Öğretim Etkililiği” ve “Kişisel Öğretim Etkililiği” olarak kavramlaştırılarak değerlendirildiği görülmektedir (Gibson & Dembo, 1984; Sridhar & Badiei, 2008). Genel öğretim etkililiği, öğretmenlerin çevreden kaynaklanan olumsuzluklara rağmen öğrencilerin başarılarını artırabileceklerine ilişkin bir inanç, kişisel öğretim etkililiği ise öğretmenin öğrencileri motive ederek

hedeflenen öğrenmeleri sağlayabilmek için gereken eylemleri gerçekleştirme becerisine olan inanç olarak açıklanabilir (Fives, 2003, s.11; Pajares, 1997; Sridhar ve Badiei, 2008).

Yapılan literatür taramalarında öğretmen etkililiği araştırmalarının kavramsal yapısının Rotter'in (1966) kontrol odağı teorisi ve Bandura'nın (1971) sosyal öğrenme teorisine dayandığı görülmektedir. Rotter (1966) kontrol odağını, *"*bireyin amaçlanan bir sonucun algılanan nedenlerinin kendi kontrolü dahilinde olduğuna inanma derecesi" olarak ifade eder. Öğretmen etkililiği konusunda yapılan ilk çalışmada, Rotters'in kontrol odağı teorisine dayanan Amerikan Rand Corporation araştırmacıları tarafından geliştirilen iki maddeden oluşan likert tipi ölçek ile öğretmenlerin etkililik düzeyleri ölçülmüştür (Hoy & Spero, 2005). İki maddenin toplamı, öğrencilerin motivasyonun sağlanması ve öğretimlerinde istenen sonuçların elde edilmesinin kontrolünün öğretmenin elinde olduğuna inanma derecesi olarak tanımlanan "Öğretmen Etkililiği" olarak ifade edilir (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). "Genel Öğretim Yeterliliği" olarak adlandırılan birinci maddeye göre; öğrenci öğrenmeleri üzerinde kendi öğretim becerilerine göre çevrenin daha fazla etkiye sahip olduğuna inanan öğretmenlerin dış kontrole sahip oldukları düşünülmektedir (Tschannen-Moran vd., 1998; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). İkinci madde ise "Kişisel Öğretim Yeterliği" olarak adlandırılmış olup zor ve motivasyonu düşük seviyede olan öğrencilerin bile öğretimi konusunda gerekli becerilerin kendilerinde mevcut olduğuna inanan öğretmenlerin iç kontrole sahip oldukları kabul edilmiştir (Brouwers & Tomic, 2001).

Öğretmen yeterliliği konusundaki araştırmaların dayandığı ikinci teori Bandura'nın "Sosyal Bilişsel Kuramı"dır. Bu kurama göre öğretmen etkililiği, bir çeşit öz-yeterlik olarak tanımlandı (Tschannen-Moran, vd., 1998; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Bandura'nın sosyal bilişsel kuramını temel alarak çok yönlü öğretmen etkinliği modeli olan Webb ölçeğini geliştiren Ashton ve Webb, RAND araştırmacılarının öğretmen yeterliliğinin iki boyutu olan "Genel Öğretim Yeterliği" ve "Kişisel Öğretim Yeterliğinin" ayrı ayrı değerlendirebileceğini ifade etmişlerdir. Örneğin kimi öğretmenler öğrenci öğrenmelerinde

öğretmenin güçlü etken olduğunu kabul etmelerine rağmen kendilerinde bu becerilerin olmadığına inanabilirler (Guskey & Passaro, 1994).

Öğretmen etkinliğini hem duruma hem de konuya özgü olarak tanımlayan Gibson ve Dembo (1984) iki alt boyut ve 30 maddeden oluşan "Öğretmen Etkililik Ölçeğini" geliştirdiler. Birinci boyut "Kişisel Öğretim Etkinliği" olarak adlandırılmış olup Bandura'nın öz-yeterlik kavramına, ikinci boyut ise "Genel Öğretim Etkinliği" olarak belirtilmiş olup Bandura'nın sonuç beklentisine karşılık gelebileceğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının değişik görev veya alanlarda farklı olabileceğini belirten Bandura, yedi alt boyut ve 30 maddeden oluşan "Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğini" geliştirdi (Hoy & Spero, 2005). Ölçeğin alt boyutları; "Karar Vermeyi Etkileme Etkinliği", "Okul Kaynaklarını Etkileme Etkinliği", "Öğretimsel Etkinlik", "Disiplin Etkinliği", "Ebeveyn Katılımını Etkileme Etkinliği", "Toplum Katılımını Sağlama Etkinliği" ve "Olumlu Bir Okul İklimi Yaratma Etkinliği"'nden oluşmaktadır (Tschannen-Moran vd., 1998; Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Tschannen-Moran ve Hoy (2001) ise Bandura'nın "Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği"ni temel alan fakat öğretmenlerin becerileri hakkında bu ölçekte temsil edilmeyen öğretim alanlarının da değerlendirilebileceği 8-10 yeni madde ekleyerek, 12 maddeden meydana gelen kısa form ile uzun formu 24 maddeden oluşan "OHİO State Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğini" geliştirdiler. Ölçek "Öğretim Stratejileri İçin Yeterlik", "Öğrenci Katılımı İçin Yeterlik" ve "Sınıf Yönetimi İçin Yeterlik" olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır.

Ölçek geliştirmeden farklı olarak Friedman ve Kass (2002), öğretmen yeterliliği konusunda "Sınıf ve Okul Bağlamı Modeli (CSC)" adını verdiği "Öğretmen Öz-Yeterlik" modelini tasarladılar. Bu modele göre öğretmenlerin okuldaki görevleri; "Öğretmenin öğrencilerle çalıştığı sınıf" ve "Öğretmenin kuruluşun üyesi olarak görev yaptığı okul" olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Bu modele göre öğretmen öz-yeterliği görev, sınıf ve

organizasyon ile bu ortamlardaki öğrenciler, idareciler ve meslektaşları ile bağlantılı olarak değerlendirilmelidir.

### 2.2.6. Türkiye'de Öğretmen Yeterliklerine Yönelik Yapılan Çalışmalar

Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi kapsamında ulusal ve uluslararası alanda yapılan araştırmaların ışığında ülkemizde öğretmenlerde aranan nitelikler ve yeterliklerinin belirlenmesi amacı ile Millî Eğitim Bakanlığı tarafından farklı yıllarda çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Türkiye'de öğretmen yeterlikleri ile ilgili ilk resmi çalışmalar 1998 yılında, Millî Eğitim Bakanlığında ise 1999 yılında başlamıştır. Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin temsilcilerinden oluşan "Öğretmenler Yeterlilikleri Komisyonu" tarafından 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na uygun olarak "Eğitme-Öğretme Yeterlilikleri", "Genel Kültür Bilgi ve Becerileri" ve "Özel Alan Bilgi ve Becerileri" olmak üzere üç bölüm halinde hazırlanan "Öğretmen Yeterlikleri Belgesi" 12/07/2002 tarihli Makam Oluru ile yürürlüğe girmiştir (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017).

Daha sonraki yıllarda öğretmen yeterliklerinin Avrupa Birliği ülkeleriyle uyumlu olması amacı ile Temel Eğitime Destek Programı kapsamında yapılan çalışmada bilginin yanında beceri ve tutumları da kapsayan, 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşturulan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri", 17/04/2006 tarihli Makam Oluru ile uygun bulunmuş olup 2006 yılında 2590 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017).

*Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini oluşturan altı ana yeterlik alanı şunlardır;*

1. "Kişisel ve Meslekî Değerler- Meslekî Gelişim",
2. "Öğrenciyi Tanıma",
3. "Öğrenme ve Öğretme Süreci",

4. “Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme”,
5. “Okul, Aile ve Toplum İlişkileri”,
6. “Program ve İçerik Bilgisi” (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017).

Bu yeterliklerin yanında öğretmenlerin kendi alanlarına özgü sahip olmaları gereken bilgi, beceri, tutum ve değerleri ifade eden "Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliklerinin” belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalar sonucunda ilköğretim kademesinde çalışan öğretmenlere yönelik olarak 14 alanda hazırlanan “Özel Alan Yeterlikleri” 04/06/2008 ve 25/07/2008 tarihlerindeki makam onayları ile ortaöğretim öğretmenlerine yönelik olarak da 8 alandan hazırlanan yeterlikler 26/01/2011 tarihli makam onayları ile yürürlüğe konulmuştur (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017).

Teknolojik gelişmeler, imkanların artması ve yapılan araştırmalar nedeniyle sürekli bir gelişim ve değişim içerisinde olan eğitim alanındaki gelişmelere uyum sağlayabilmek için, öğretmenlik alanlarına özgü özel alan yeterliği belirlemek yerine, "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" içerisine “Alan Bilgisi” ve “Alan Eğitimi Bilgisi” yeterlik alanları da dahil edilerek bütün öğretmen alanlarının yeterliklerini kapsayacak şekilde yeniden oluşturulan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 01/12/2017 tarih ve 20525423 sayılı Bakanlık Oluru ile yürürlüğe girmiştir. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri; “Mesleki Bilgi”, “Mesleki Beceri”, “Tutum ve Değerler” olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan aşağıda gösterilen 3 yeterlik alanı ile bunlar altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017).

*A. Mesleki Bilgi*

- Alan Bilgisi
- Alan Eğitimi Bilgisi
- Mevzuat Bilgisi

*B. Mesleki Beceri*

- Eğitim Öğretimi Planlama

- Öğrenme Ortamları Oluşturma
- Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme
- Ölçme ve Değerlendirme

*C. Tutum ve Değerler*

- Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
- Öğrenciye Yaklaşım
- İletişim ve İş Birliği
- Kişisel ve Mesleki Gelişim (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017).

MEB tarafından yapılan öğretmen yeterliklerini belirleme çalışmaları ile birlikte yurt dışındaki araştırmacıların geliştirdiği ölçeklerin Türkçe uyarlamaları yapılarak kullanılan ve ülkemizdeki araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçeklerin kullanıldığı farklı branş öğretmenlerine yönelik yeterlik, öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik ve kişilerarası öz-yeterlik gibi kavramları kapsayan araştırmalar yapılmıştır. Bu kavramlarla alakalı olarak beden eğitimi öğretmenlerine yönelik çalışmalar ilgili araştırmalar bölümünde sunulmuştur.

### 2.2.7. Kişilerarası Öz-Yeterlik

Literatür incelemelerinde öğretmen yeterliklerinin, Rotter (1966) ve Bandura (1971)'nın teorilerini temel alarak geliştirilen ölçme araçları kullanılarak yapılan çalışmalar ile ölçüldüğü görülmektedir. Öğretmenlerin yeterliklerini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçeklerle yapılan çalışmaların sonuçları ve eğitim-öğretimdeki değişmeler ve gelişmeler göz önüne alınarak öğretmenlerin yeterlik alanları ile ilgili olarak araştırmacıların yeni fikirler ve öneriler ileri sürerek yeterlik ile ilgili farklı alanlara yöneldikleri görülmektedir. Öz-yeterlik inançlarının göreve ve duruma özgü olmasından dolayı (Bandura, 1997, s.36), genel olarak değerlendirmek yerine, performans görevine uygun olarak ölçülmesi gerektiğinden (Pajares & Miller, 1994) hareketle yeni ölçme araçları ve çalışmalar ortaya çıkmaya başlamıştır. Kişilerarası öz-yeterlik de bu gelişmelerin sonucunda literatürde yer almaya başlayan yeterlik alanlarından biridir.

Cherniss (1993) başka mesleklerde olduğu gibi öğretmenlerin de günlük hayatlarının çoğunu alıcı konumundaki öğrencileri ile çalışma ortamı ve okullardaki idareciler, meslektaşları ve

diğer kişiler ile sürekli bir etkileşim içerisinde geçirdiklerini, bu etkileşimler sonucunda da çeşitli problemler ve stres yaşamalarının kaçınılmaz olduğunu belirterek, mesleki öz-yeterliğin rol performansını "Görev Alanı", "Kişilerarası Alan" ve Organizasyonel Alan" olarak genişletmenin yararlı olacağını düşünmüştür (s.142)

"Görev Alanı", mesleki rolün teknik yönleriyle alakalıdır. Öğretmenlerin dersler ile ilgili planları yaparak uygulamaları, öğrencilerin gayretlerini motive etmeleri ile öğrenci performanslarını düzeltme faaliyetlerinde becerili olmaları hakkındaki inançları ile alakalıdır. "Kişilerarası Alan", bireyin öğrenciler, çalışma arkadaşları, idareciler ve diğer kişiler ile uyumlu olarak çalışma yeteneği ile ilgilidir. Örnek verecek olursak öğretmenin başarısını öğrencilerle etkili ilişki kurma becerileri belirleyecektir. "Organizasyon Alanı" ise, kişinin çalışma ortamı ile ilgili sosyal ve siyasal güçleri etkileme becerilerine dair inançlarıdır (Cherniss, 1993; s.142).

Literatür incelemelerinde Cherniss'in, önerdiği kavramsallaştırma konusunda temel kavramların ötesinde ayrıntılara girmediği görülmektedir (Friedman ve Kass, 2002; Sridhar & Badiei, 2008). Buna rağmen Cherniss (1993) tarafından önerilen kişilerarası alan öz-yeterlik konusuna farklı bir bakış açısı kazandırarak konu ile ilgili yapılan araştırmaların yaygınlaşmaya başladığı görülmektedir. Bu araştırmalardan dikkat çekeni Brouwers ve Tomic (2001) tarafından yapılan araştırmadır.

Brouwers ve Tomic (2001), öğretmenlerin görev alanlarındaki kişilerarası çeşitli faaliyetleri gerçekleştirme becerilerine ait öz-yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla "Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeğini" geliştirdiler. Kişilerarası alanda, öğretmenlerin etkinliklerini "a) öğretmenlerin etkileşime girdiği kişiler (öğrenciler, meslektaşları ve okul müdürleri) ile b) öğretmenlerin başkaları ile girdiği etkileşimlerin altında yatan sebepler" olarak açıklamışlardır. "Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeği"; öğretmenlerin "Sınıftaki Öğrenci Davranışını Yönetmede Algılanan Öz-Yeterlilik", "Meslektaşlarından Destek Sağlamada Algılanan Öz-Yeterlik" ve "Okul Müdürlerinden Destek Sağlamada

Algılanan Öz-Yeterlik" olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır (Brouwers ve Tomic, 2001).

Brouwers ve Tomic (2001) tarafından geliştirilen "Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeği"'nin Türkçe uyarlaması Çapri ve Kan (2006) tarafından yapıldıktan sonra farklı branş öğretmenlerine yönelik araştırmalarda ve Öncü (2019) tarafından bazı maddeleri çıkarılarak beden eğitimi öğretmenlerine yönelik yapılan araştırmada da kullanılmıştır.

## 2.3. Kişilerarası İletişim ve İlişkiler

### 2.3.1. Kişilerarası İletişim

İnsanlığın yaradılışı ile ortaya çıkarak tarihi süreç içerisinde insan yaşamının en belirgin özelliği olan, kişiler arası duygu ve düşüncelerin karşılıklı alışverişi şeklinde tanımlanan iletişim (Aytekin, 2021, s.1), sosyal bir varlık olarak çevresindeki bireylerle yaşamak mecburiyetinde olan insanoğlunun hayatının olmazsa olmaz ön koşullarındandır (Kaya, 2020, s.30).

Türkçede yazı dilinde ve konuşmalarda "iletişim kurmak" "iletişim halinde olmak" "etkileşim", "iletişime geçmek", "haberleşme", "haber", "haber vermek" "haber almak" ve "haberdar olmak" gibi kelimelerin iletişim ile ilgili olarak yaygın bir şekilde kullanıldığı görülmektedir (Bağdoğan, 2018, s.5). Diğer yandan benzer anlama gelecek şekilde birbirlerinin yerine kullanılan "iletişim", "etkileşim" ve "ilişki" kavramları birbirleri ile bağlantılı olmalarına rağmen aynı anlamı taşımamaktadırlar (Kaya, 2020, s.30).

Balcı (2020) iletişimi, karşılıklı olarak bilgilerin aktarılması, değişimi ve bir mananın paylaşılması süreci olarak ifade ederken (s.99), kişiler arası iletişimi ise bireylerin karşılıklı olarak birbirlerini anlama ve yanıtlama gayretlerinden meydana gelen iletişim süreçleri olarak ifade etmektedir (s.101).

Literatürde “sosyal etkileşim” olarak da ifade edilen, en az iki kişi arasında meydana gelen iletişim olarak adlandırılan “kişilerarası iletişim” (Bağdoğan, 2018, s.49), genel olarak en az iki insan arasında karşılıklı olarak gerçekleşen bilgi, duygu, fikir ve yaşantıların paylaşıldığı psikolojik, sosyal ve kültürel bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Kaya, 2020, s.5).

İletişim “kaynak”, “mesaj”, “kanal”, “alıcı” ve “dönüt” aşamalarından geçerek gerçekleşmektedir (Balcı, 2020, s.100; Tanrıöğen, 2018, s.17). İletişimin başlamasına sebep olan kişi “kaynak”, iletişimin kurulma nedeni “mesaj”, kaynaktan alıcıya iletilecek mesajların taşınmasını sağlayan teknikler “kanal”, kaynaktan çıkan iletilerin muhatabı olan kişi “alıcı” ve iletiye alıcının vermiş olduğu tepki “dönüt” olarak açıklanabilir. Belirtilen bu aşamalardan geçerek oluşan, çift yönlü bir yapıya sahip olan iletişimde kaynaktan çıkarak alıcıya ulaşan mesaja alıcı herhangi bir dönüt ağlamazsa iletişim daha çok bilgilendirmeye dönüşür (Aytekin, 2021, s.5-11).

*Çeşitli etkenlere bağlı olarak iletişimi şu şekillerde sınıflandırmak mümkündür:*

- Etkilerine Göre: Olumlu İletişim ve Olumsuz İletişim,
- Yönüne Göre: Tek Yönlü İletişim ve Çift Yönlü İletişim,
- Kullanılan Kod Sistemine Göre: Sözlü İletişim, Yazılı İletişim ve Sözsüz-Görsel İletişim,
- İlişki Sistemine Göre: Kişi İçi İletişim, Kişilerarası İletişim, Grup İçi İletişim ve Kitle İletişimi,
- Bireylerin Konumuna Göre: Yatay İletişim ve Dikey İletişim,
- Zaman ve Mekân Boyutuna Göre: Yüz Yüze İletişim ve Uzaktan İletişim (Bağdoğan, 2018, s.33-51;Kaya, 2020, s.16;).

İletişim bireyler arası statü, bireylerin sahip olduğu roller, algılama süreci gibi nedenlerden dolayı her zaman istenildiği şekilde gerçekleşemeyebilir (Balcı, 2020, s.100). Bunların yanında cinsiyet, fiziki görünüm, kişilik nitelikleri, geçmiş tecrübeler ve davranış biçimlerini kişiler arası iletişime etki eden faktörler olarak sayabiliriz (Siyez, 2020, s.67).

### 2.3.2. Kişilerarası İlişkiler

İnsanları birbirine bağlayarak, etkileşimde bulunmalarını sağlayan iletişim, insan ilişkilerinin en önemli etmenlerinden birisidir (Tanrıöğen, 2018, s.13). Çevremizdeki

insanlarla, toplumla ve tabiat ile iletişim sayesinde karşılıklı etkileşim içerisinde bulunarak iletişim ve etkileşimi de içeren daha geniş bir kavram olan ilişkileri oluştururuz (Kaya, 2020, s.30). İletişime dayalı olarak meydana gelen kişilerarası ilişkilerin (Korkut, 1996) başlatılması, gelişmesi, devam ettirilmesi ve bitirilmesinde kişilerarası iletişimin önemli bir yer tutmasından dolayı "kişilerarası ilişki", "kişilerarası iletişim" kavramı ile birlikte ele alınarak tanımlanmaktadır (Siyez, 2020, s.66).

Locke ve Sadler'e (2007) göre kişilerarası ilişkiler; "iki veya daha fazla birey arasındaki herhangi bir etkileşim içinde, her birinin kişilerarası davranışının aynı anda diğerinin davranışının hem nedeni hem de etkisi olduğu kişilerarası işlem döngüsüdür". Siyez (2020) ise kişilerarası ilişkileri; "iletişimin sürekli hale gelmesi ile iki ya da daha fazla kişi arasında oluşan sosyal bağ, sosyal ilişki ya da duygusal yakınlık" olarak tanımlamaktadır (s.73).

Kişilerarası ilişkiler sırasında gerekli olan kişilerarası beceriler, insan davranışları ve grubun işleyişi hakkında bilgi sahibi olma, çevresindeki insanların duygularını, tutumlarını, güdülerini anlama becerilerini, açık ve ikna edici biçimde iletişim kurma becerilerini kapsamaktadır. Empati, sosyal öngörü, cazibe sahibi olma, diplomasi, ikna etme ve hitabet yeteneği gibi beceriler iş birliğine dayalı ilişkiler geliştirmek ve devam ettirmek için gerekli olan kişilerarası yeteneklerdir (Yukl, 2013, s.150).

Kişilerarası ilişkiler biçimsel ve biçimsel olmayan ilişkiler şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Biçimsel ilişki; üst makam tarafından belirlenen, örgütün yapısına uygun olarak mecburiyetten ortaya çıkan ilişkidir. Biçimsel olmayan ilişki ise; üyeler arasında ortak fikir ve düşüncelerin paylaşılması amacıyla herhangi bir mecburiyet olmadan oluşan ilişkilerdir (Başoğlu, 2018, s.24; Eren, 1993, s.278).

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapıldığı ve öğretim etkinleri sayesinde birtakım bilgilerin kazanıldığı, iletişim süreçlerinin en yoğun yaşandığı yer olan okullar kişilerarası iletişim becerilerinin kazanılmasında da önemli katkılar sağlamaktadır. İdareciler, öğretmenler,

öğrenciler ve veliler okullarda iletişimi başlatan ve devam ettiren en önemli aktörlerdir (Baltacı, 2020, s.306).

Bazı meslek dallarında olduğu gibi iletişim ve ilişkilere dayalı olarak mesleğini yürüten öğretmenler için kişilerarası ilişkiler ve iletişim becerilerinin oldukça fazla önem taşımasından dolayı başarılı bir öğretmende bulunması gereken en önemli beceri başarılı ve etkili olacak şekilde öğrencilerle ilişki ve iletişim sağlayabilme becerisidir (Kaya, 2020, s.1).

### 2.4. Liderlik

İnsanlar belli bir yaşa geldikten sonra yaşamlarını devam ettirebilmeleri için gerekli olan bireysel gereksinimlerin bir kısmını tek başlarına giderebilirlerken büyük çoğunluğunu ise diğer insanlarla ilişkiye girerek karşılayabilirler (Gordon, 2013, s.31). İnsanlar arasında kurulan ilişkilerin asıl sebebi insanların fizyolojik ve güvenlik gibi hayatlarını sürdürecek ihtiyaçlarının yanında kişiliklerini oluşturma ve geliştirme ile ilgili istekleridir (Adair, 2004, s.46.). Bireysel olarak gerçekleştiremedikleri ihtiyaçları karşılamak gibi çeşitli amaçlar ve istekler doğrultusunda kişilerin karşılıklı etkileşimleri sonucu meydana gelen sosyal gruplarda (Güney, 1999, s.42), toplu olarak hareket edilen her ortamda ve durumda sözüne itimat edilen, alınan kararlarda etkili olan kişiler tarihsel süreçte lider olarak tarif edilmiştir (Akın, 2020, s.131). Gruplarda, örgütlerde söz ve davranışları ile öne çıkarak gruplara yön veren liderler; kimi zaman grup üyelerinin tercih ve kararları gözetilmeksizin grup dışından resmi olarak atanırken, kimi zamanda grup içinde çeşitli özellikleri ile ön plana çıkan bir kişi gayri resmi bir şekilde grup üyelerinin arzusuyla lider olarak belirlenmiştir (Güney, 1999, s.58, Karaküçük, 1999, s.267).

Tarihsel dönemlere göre incelendiğinde liderlik “aile reisliği”, “toprak ağalığı”, “komutanlık”, “devlet adamlığı” rollerine eşdeğer görülmüş, liderliğe verilen anlam kültürden kültüre, toplumlara ve durumlara göre farklılık göstermiştir (Tuğsal, 2019, s. 15). Oxford İngilizce Sözlüğüne göre İngilizcede "lider" kelimesinin görülmeye başlaması

her ne kadar 1300 yıllara denk gelmesine rağmen, "liderlik" kelimesi asıl olarak 1900'lü yıllarda İngiliz Meclisinin yazılarında görülmeye başlamıştır (Bass, 2007, s.16). "Lider (leader)", "liderlik etmek (to lead)" ve "liderlik (leadership)" kelimelerinin Anglo-Sakson kökü "yol" veya "yön" anlamı taşıyan "lead" dir. Anglo-Saksonlar denizci olmalarından dolayı kelimeyi "Gemi Rotası" anlamına gelecek şekilde de kullanmışlardır (Yıldız, 2013a, s.23). Dilimizde ise "Önderlik" veya "Yederlik" kelimeleri uygun görülmesine rağmen genel olarak "Liderlik" kelimesi kullanılmaktadır (Şişman, 2018, s.2).

Geçmişte ve günümüzde olduğu gibi gelecekte de popülerliğini ve gizemini koruyacak olan liderlik (Sönmez, 2017, s.4), sosyal bilimlerin farklı dallarının ortak araştırma konularından olmasına rağmen, kavrama farklı görüş açılarından bakılarak yorumlandığından dolayı liderliğin ifade ettikleri hakkında ortak bir algı dayanağı oluşmamıştır (Şişman, 2018, s.1). Araştırmacıların genellikle liderliği kişisel görüşlerine ve ilgilendikleri alanın yönlerine göre açıklamalarından dolayı (Yukl, 2013, s.2) yapılan tanımlar liderliği tam anlamıyla açıklayamamaktadır, sadece liderliğin özünü farklı bir pencereden aktarmaktadırlar (Kolzow, 2014, s.9). Araştırmacıların ortak bir tanımda buluşamamalarını ise bir karışıklık olarak yorumlamak yerine kavrama kazandırılan zenginlik olarak görmek mümkündür (Yenel 2019, s.283-284).

Stogdill, liderlik ile ilgili yaptığı detaylı literatür araştırmasından sonra "kavramı tanımlamaya çalışan kişiler kadar neredeyse liderlik tanımı vardır" sonucuna ulaşmıştır (Yukl, 2013, s.2). Bilim adamları ve araştırmacılar tarafından yapılarak öne çıkan bu tanımlamalarda; Vroom ve Jago (2007) liderliği "insanları büyük şeyler başarmak için işbirliği içinde çalışmaya motive etme süreci", Northouse (2016), "bir bireyin ortak hedeflere ulaşmak için bir grup kişiyi etkilediği süreç" (s.6), Doğan (2015), "belirlenen amaçlara ulaşmak için bireylerin veya grubun etkilenmesi süreci" (s.179), Başaran (1982) "ortak amaçlar için birleşen insanları amaçları gerçekleştirmeye etkileme süreci" (s.60), Yıldız (2013a) " liderin bir amaca ulaşmak için gerekenleri insanlara ya da gruplara istekle

yaptırabilme süreci" (s.24), Yukl (2013) "başkalarını neyin yapılması gerektiğini ve nasıl yapılacağını anlamaları ve anlaşmaları için etkileme ve ortak hedeflere ulaşmak için bireysel ve kolektif çabaları kolaylaştırma süreci" (s.7) olarak tanımlamışlardır.

Liderlik üzerine yapılan birbirine benzer bu tanımların ortak noktası daha çok liderliğin etkilemesi ve süreci üzerine odaklanmalarıdır. Farklı bir bakış açısıyla bilgi, beceri ve yetenekler esas alınarak yapılan tanımlamalarda ise; Eren (1993), "bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme bilgi ve yeteneklerinin toplamıdır" (s.337), Simpson (2012) "bir grup insanı veya kuruluşu yönetme veya bunu yapma yeteneği" (s.6), Bridge (2003) "ekip üyelerinin işe, ortak bir amaca yönelik çalışmalarını etkileme ve yöneltme becerisi." (s.5) olarak tanımlamışlardır. Collıngwood'a (2003) göre ise liderlik; "eylemin kendisidir, liderlik anlatılan değil gösterilen bir şeydir, doğru örneği ortaya koyma meselesidir" (s.13).

Liderlikten söz edilen her durumda ve ortamda, liderlik kavramının en önemli öğesi olan "Lider" den söz edilir. Liderlik bir olguyu açıklarken, "Lider" ise gerçek bir insanı ifade etmektedir (Sağır, 2018, s.210). Güney'e (1998) göre lider; "belirli zaman ve durumlar içinde ilişkili bulunduğu grup veya toplumun tutum, davranış ve etkinliklerini değiştirip, yöneltme yeteneğini gösteren kişi, kısaca bir topluluğu yöneten kişi" (s.186), Mankan'a (2012) göre de lider; "Bir grup insanın kendi kişisel ve grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere takip ettikleri emir ve talimatı doğrultusunda davrandıkları kişidir" (s.70). Ayrıca kısa bir şekilde tarif edilen tanımlara göre lideri Ergezer (2003), "liderlik konumunu üstlenen kişi" (s.17), Baltaş (2014), "sonucu değiştiren kişi" (s.123), Doğan (2015) ise "liderlik işlevlerini yerine getiren kişi"(s.179) olarak tanımlamışlardır.

Liderlik ile ilgili tanımlamalara dikkat edildiğinde, kimi araştırmacılar liderliği birtakım özellikler olarak ifade etmiş, kimisi bilgi ve yeteneklerden meydana geldiğini düşünmüş, bazıları ise sosyal olarak karşılıklı etkileşim ve ilişkilerin önemine dikkat çeken bir süreç olarak ifade etmişlerdir (Kolzow, 2014, s.10). Jago'ya (1982) göre ise liderlik; "hem bir

süreç hem de bir özelliktir". Süreç olarak düşünüldüğünde liderlik; bir grup veya örgütteki etkinlikleri ve ilişkileri yönlendirmek ve düzenlemek için üyeler üzerinde etkinin kullanılmasıdır (Yukl, 2013, s.2). Özellik olarak liderlik ise; bu etkiyi başarılı olacak şekilde uyguladığı kabul edilen insanlara uygun görülen ve bu insanlarda bulunması gereken özelliklerin bütünüdür (Jago, 1982). Northouse'a (2016) göre de liderliğin bileşenlerini şu şekilde sayabiliriz; "Liderlik bir süreçtir, liderlik etki içerir, liderlik gruplar halinde gerçekleşir, liderlik ortak hedefleri içerir" (s.6).

Bass'a (2007) göre liderlik ile ilgili yapılan tanımların ortak noktalarına göre liderlik; "grup süreçlerinin odak noktası, kişilik meselesi, uyumu teşvik etme meselesi, etkileme çalışmaları, belirli davranışlar, ikna biçimi, güç ilişkisi, hedeflere ulaşmak için bir araç, etkileşimin etkisi, farklılaştırılmış bir rol, yapının başlangıcı ve bu tanımların birçok kombinasyonu olarak düşünülmüştür" (s.16).

### 2.4.1. Liderlerin Özellikleri

Topluma ve gruplara yön veren liderlerin sahip oldukları özellikler her zaman araştırmacıların ilgi odağı olmuştur. Farklı dönemlerde ve durumlarda liderlerde olması beklenen özellikler değişiklik göstermiştir. Adair'e (2004) göre liderlerde aranan özellikler, davranışlar ve yetenekler liderlik yapılan ortamın ihtiyaçları tarafından belirlenmektedir (s.20). Bunun yanında kültüre, zamana, duruma ve konuma göre farklılıklar gösterebilir (Ergezer, 2003, s.21). İnsanlık tarihinin ilk zamanlarında liderden beklenen özellikler genellikle güç ve cesaret iken zamanla liderlerde bulunması gereken özellikler değişmiş, kimi zaman güçlü, akıllı, bilgili kimi zaman da karizmatik bireyler lider olarak görülmüştür (Güçlü, 2020, s.1).

Liderlerin özellikleri konusunda olduğu gibi elde edilmesi konusunda da bilim adamları görüş ayrılığına düşmüşlerdir. Bazı bilim adamları liderlik özelliklerinin doğuştan geldiğini yani lider olarak doğduklarını, bazı bilim adamları ise liderlerde bulunması gereken

özelliklerin eğitim ve tecrübe ile kazanılabileceğini ifade etmişlerdir (Güney, 1999, s.61; Maxwell, 2004a, s.4). Maxwell (2004a) doğuştan lider özelliği taşıyan insanlar olabilmesine rağmen, liderliğin sadece bu insanların kabul edildiği bir kulüp olmadığını belirterek yalnızca liderlerin sahip olması gereken özelliklerin bulunduğunu ifade etmiştir (s.3). Güney'e (1999) göre de liderlik doğuştan sahip olunan özelliklerin yanında eğitim ve tecrübeler yoluyla elde edilen özelliklerden meydana gelmektedir (s.65). Etkili ve kalıcı liderlik için doğuştan gelen liderlik özelliklerinin geliştirilmesi şarttır (Maxwell, 2004a, s.3).

Bilim adamlarının yanı sıra fikirleri, davranışları, insanlara verdikleri mesajlar, yaptıkları planlar, taktikler ile yaşadıkları zamanda sözü dinlenen, kabul gören komutanlar, düşünürler, yaşadıkları toplumun önde gelen kişileri de kendi bakış açıları ile insanlara liderlik eden kişilerde, yöneticilerde, komutanlarda bulunması gereken özellikleri ifade etmişlerdir. Roberts'a (1989) göre liderlik özellikleri hakkında Avrupa Hun İmparatoru Attilla, ülkeye yön verecek kişilerde bulunması gereken özellikleri "Bağlılık, cesaret, arzu, duygusal güç, fiziksel güç, sezgi, kararlılık, tahmin, zamanlama, rekabetçilik, özgüven, sorumluluk, inanılırlık, ısrarcılık, güvenilirlik, koruyuculuk" olarak ifade etmiştir (s.36-40). 12. yy. da yaşamış olan İslam filozoflarından Ebu Necîp Sühreverdi siyaset ve ahlak üzerine yazdığı, döneminin önemli siyasetnamelerinden olan Nehcu's-Sülûk fî Siyâseti'l Mülûk isimli eserinde toplumu yöneten kişilerde, devlet adamlarında bulunması gereken özellikleri "Adaletli olmak, akıllı olmak, bilgili olmak, cesur olmak, vefalı olmak, şükredici olmak, doğru olmak, yavaş hareket edici olmak (aceleden kaçınmak), şefkat ve merhamet sahibi olmak, cömert olmak, sabırlı olmak, namuslu olmak (kötü söz ve işten uzak durmak), yumuşak huylu olmak, affedici olmak, vakar sahibi olmak." olarak ifade etmiştir (Sühreverdi, 2008, s.49).

Liderlerin özellikleri üzerine yapılan çalışmaları detaylı olarak inceleyen Stogdill ise liderlerin "zekâ, ilim, sorumluluk alma, güvenilirlik, sosyal katılım (toplumsallık) ve sosyo-

ekonomik durum" bakımından takipçilerinin önüne geçtiğini belirtmiştir (Başaran, 1982, s.61; Adair, 2004, s. 20).

Komutanların uygulamaları, bilim adamlarının görüşleri, şimdiye kadar yapılan araştırmalardan sonra genel olarak liderlerde bulunması gereken özelikleri; "vizyon, öngörü-sezgi, inisiyatif kullanabilmesi, bilgili olabilmesi, olayları analiz edebilmesi ve değerlendirebilmesi, amaçları benimsetebilmesi ve insanları o amacı gerçekleştirmek üzere harekete geçirebilmesi, cesur olması, sabırlı olması, esnek ve hızlı olabilmesi, etkili bir iletişimci olması" şeklinde sıralayabiliriz (Yıldız, 2013a, s.27).

Duygusal zekâ üzerine inceleme ve araştırmalar yaparak liderlerde bulunması gereken özelliklere farklı bakış açısı ile yaklaşan Goleman (2013) ise "Öz Farkındalık, Kendini Kontrol Etme-Ayarlama, Motivasyon, Empati ve Sosyal Beceriden" oluşan duygusal zekanın liderliğin en önemli şartlarından birisi olduğunu, başarılı veya sıradan liderler arasındaki en önemli farkın zekâ veya yetenekler yerine duygusal zekalarından kaynaklandığını ifade etmiştir (s.9).

Liderlerde bulunması gereken özellikler doğuştan var olduğu gibi sonradan da çeşitli yöntemlerle kazanılabilir. Önemli olan bu özelliklerin uygun zamanda uygun şekilde kullanılabilmesidir. Bu yetenek ve özelliklere sahip olmak liderlik için yeterli olmaz. Liderlik her gün kalıplaşmış rolleri ve görevleri yerine getirmekten fazlasına ihtiyaç duymaktadır (Goleman, Boyatzıs & McKEE, 2003, s.36). Lider ve takipçiler arasındaki karşılıklı etkileşim şeklinde ifade edilen ve gerçekleştirilen liderlikte birinin etkilemesi için, diğerinin etkilenmesine izin vermesi gerekir (Jago, 1982). Liderlik etkidir ne daha çok ne de az (Maxwell, 2004a, s.7). Eğer insanları etkileme özelliğine sahip değilseniz onları yönlendiremezsiniz (Maxwell, 2004b, s.17) ve eğer takipçiniz yoksa lider olamazsınız (Gordon, 2013, s.30; Vroom & Jago, 2007).

### 2.4.2. Liderlik Güçleri

İnsanların tutum ve davranışlarını istenen yönde etkileme kapasitesi olarak ifade edilen güç (Northouse, 2016, s.10; Şişman, 2018, s.11; Yukl, 2013, s.216), liderlerin kişiliklerinden, konumlarından, bilgilerinden ve yeteneklerinden kaynaklanmaktadır (Bridge, 2003, s.32). Yapmış oldukları araştırmalarda bir ortamda veya durumda bireyin güçlü olmasını sağlayan etmenlerin neler olduğunu belirlemeye çalışan John French ve Bertram Raven beş güç biçimi belirlediler (Newton & Bristoll, 2015, s.21). French ve Raven'ın güç sınıflandırması daha detaylı incelendiğinde, liderin sahip olduğu gücün iki kaynağı ortaya çıkmaktadır (Patterson, 2010; s.20). Bu kaynaklar kişinin bulunduğu konumdan elde ettiği pozisyon gücü ve kişiliğinin sağladığı kişisel güç olmak üzere iki genel kategoriye ayrılabilir (Yukl, 2013, s.193). Pozisyon gücü; "Meşru güç, ödül gücü ve zorlayıcı güçten" oluşur. Kişisel güç ise; "Referans ve uzman güçlerinden" oluşmaktadır (Northouse, 2016, s.11-12).

*a) Yasal Güç (Konum Gücü/Meşru Güç)*

Statüsü bulunan bir konuma atanma sonucunda elde edilen, kişiye ünvanı nedeniyle sunulan güçtür (Newton & Bristoll, 2015, s, 22). Resmi bir yetki olduğundan dolayı takipçiler uymak zorunda olduklarını düşünürler (Özler, 2013, s.99). Bir şehrin, şirketin, yönetim kurulu başkanı, amir vb. konumlarda olmakla gücü elinde bulundurmak liderlik anlamına gelmemektedir (Kolzow, 2014, s.34). Çünkü liderlikte tutku, sadakat, gönüllülük gibi kavramlar esastır (Bridge, 2003, s.26).

*b) Baskıcı güç (Zorlayıcı güç)*

Zorlayıcı güç, kişilerin beklenilen şekilde davranmaları amacıyla kullanılan maddi ve manevi baskı, korkutma (Özler, 2013; s.99), men etme, engelleme, cezalandırma vb. etkenlere dayanır (Bolman & Deal, 2008, s.203). Faaliyetlerin türüne göre değişiklik gösteren, liderin takipçiler üzerindeki zorlayıcı gücü (Yukl, 2013, s.190) yoluyla istenilen davranışları gerçekleştiremedikleri zaman cezalandırılacaklarını bilen üyeler üzerinde otorite sağlanır (Kolzow, 2014, s. 35).

*c) Ödül (Kaynak) Gücü*

Kurumlara ve pozisyonlara göre farklılık gösterebilen ödüllendirme gücü, kaynakları ve ödülleri dağıtma konusundaki biçimsel yetkiden kaynaklanır (Yukl, 2013, s.189). Ödüllendirme gücünde liderler, ücret artışı, terfi, prim vb. maddi ödüllerin yanında övgü dolu sözler, onaylama, takdir etme gibi manevi ödüllerden de faydalanmaktadır. (Özler, 2013, s.99; Kolzow, 2014, s.36). Liderin ödüllendirme imkânı varsa bu ödüller sayesinde takipçileri liderleri ile verimli bir şekilde çalışacaklardır (Newton & Bristoll, 2015, s.21).

*d) Referans Gücü*

Referans gücü, kuvvetli bir sevgi, hayranlık, bağlılık duygusu besledikleri kişileri mutlu etme isteğinden kaynaklanmaktadır (Yukl, 2013, s.190). Davranışları, sözleri, ilgi çekici fiziki görünüşleri nedeniyle başka insanlar tarafından beğenilen kişiler doğal olarak referans gücüne sahiptirler (Newton & Bristoll, 2015, s.23). Ünlü kişileri, karizmatik liderleri ve toplumda saygınlığı olan kişileri referans gücüne sahip bireyler olarak sayabiliriz (Kolzow, 2014, s.37).

*e) Uzmanlık ve Bilgi Gücü*

Kişisel bilgi ve deneyimlerinden kaynaklanan uzmanlık (bilgi) gücü (Özler, 2013, s.99), ihtiyaç duyulan herhangi bir durumda ya da problemlerin çözülmesi konusunda sahip olduğu bilgiler ve deneyimler sayesinde başkalarına yardım edebileceğine güvenilen kişilerde bulunan (Bolman & Deal, 2008, s.203; Kolzow, 2014, s.38) gayri resmî bir güçtür (Newton & Bristoll, 2015, s.22). Çözülmesi gereken problem ne kadar zor ise çözüm için gerekli olan bilgiye veya deneyime sahip olan kişinin de gücü o kadar büyük olur (Yukl, 2013, s.191).

Amaçları gerçekleştirmek için takipçileri etkilemek ve onları bir araya getirmek için sahip oldukları güçleri kullanan liderler için en önemli nokta, güç kaynaklarını uygun durumda ve zamanda doğru biçimde kullanmalarının gerekmesidir (Özler, 2013, s.100). Takipçilerden en yüksek verimin alınması genellikle kişisel güçlerin etkin kullanılmasıyla ortaya

çıkmasına rağmen amaçlara karşı alakasız, isteksiz ve motive olmamış takipçilerde beklenen sonuçlar elde edilemeyebilir. Diğer yandan amaçları gerçekleştirmek için azimli ve istekli olan kişilerin itaatini kazanmak için zorlayıcı gücü kullanmakta olumsuz takipçi sonuçlarına neden olacaktır (Patterson, 2010, s, 20).

### 2.4.3. Lider ve Yönetici Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar

İnsan gruplarının olduğu her yerde yaygın bir şekilde bahsedilen yöneticilik ve liderlik kavramının bileşenleri olan yönetici ve liderler sergiledikleri farklı rolleri, davranışları ve özelliklerine odaklanarak tanımlanan kavramlar olmalarına rağmen (Şişman, 2018, s.16) ortak yönlerinden dolayı kimi zaman yanlış bir şekilde birbirinin yerine kullanılmaktadır. Belirlenen hedeflere ulaşmak için bir takım yönetimsel faaliyetleri gerçekleştirmelerinden dolayı yöneticilik ve liderlik birbirine yakın kavramlar olmak ile birlikte (Yenel, 2019, s.300), birbirinden ayrılan bazı hususlar da bulunmaktadır (Özler, 2013, s.95).

Çoğunlukla yönlendirme ve yönetmenin aynı anlama geldiği düşünülmektedir (Maxwell, 2004b, s.20). Oysaki planlanmış hedefleri gerçekleştirebilmek için malzeme, bütçe, teknoloji gibi kaynakları tahsis etme süreci şeklinde tanımlanan yönetim işleri (Hersey, Blanchard & Johnson, 2013, s.4) teşkilatın amaçlarını belirleme, planlama, bütçe yapma, teşkilatlandırma ve kadrolaşmayı gerektirirken, liderlik yön belirleme, takipçileri hedefler için düzene sokma, motive etme sürecidir (Baltaş, 2014, s.130; Kotter, 2013, s.55).

Daha çok geleceğe dönük dinamik bir kavram olan liderlik de (Baltaş, 2014, s.130), yenilik, değişim, gelişim ve farklılıklar oluşturma gibi durumlar yöneticiliğe göre daha fazla görülmektedir (Mankan, 2012, s.76). Bu duruma bağlı olarak liderin bilgi, deneyim ve hayallerinden meydana gelen vizyonu vardır (Yıldız, 2013a, s.29). Durağan bir kavram olan yöneticilik de ise sadece yaşanan zamanla ilgili problemlerin çözülmesine (Baltaş, 2014, s.130), düzenin ve yapının devam ettirilmesine odaklanılmaktadır (Maxwell, 2004b, s.20-21).

Yöneticiler ve liderler takipçilerinin, iş görenlerinin belirlenen hedeflere ulaşması için sahip oldukları çeşitli otorite veya güçleri kullanırlar (Güney, 1999, s.54; Yenel, 2019, s.300). Lider ve yönetici hedeflere ulaşmak için kullandıkları, sahip oldukları güç ve otorite kaynakları bakımından da belirgin bir şekilde ayrılmaktadırlar (Güçlü, 2020, s.2). Çeşitli teşkilatlarda, kurumlarda görev yapan yöneticilerin sahip oldukları yetkinin kaynağında kanuni düzenlemeler bulunmaktadır (Akın, 2020, s.136). Bu sayede yöneticiler bulundukları pozisyondan, statüden elde ettikleri resmi güce sahiptirler (Güçlü, 2020, s.2; Özler, 2013, s.95; Patterson, 2010, s.15; Yenel, 2019, s.300). Yöneticiden farklı olarak liderler ise resmi olmayan güce sahiptir (Güney, 1999, s.54). Liderler informel gücünü kişiliğinden, bilgisinden (Özler, 2013, s.95), takipçileri ile arasındaki etkileşimin niteliğinden, yoğunluğundan (Güçlü, 2020, s.2), takipçileri üzerinde bıraktığı etkiden alırlar (Yenel, 2019, s.300). Kısaca özetleyecek olursak, insanlar sevdikleri, saygı duydukları, etkisi altında kaldıkları liderleri takip ederlerken, verilen emirleri yerine getirmeleri gerektiğinden dolayı da yöneticilere itaat ederler (Özler, 2013, s. 97).

Bu farklılıkların yanında Bennis'e (1991) göre yönetici ve lider arasındaki önemli farklar şunlardır:

- Yönetici idare eder, lider yenilikler yapar.
- Yönetici taklit eder; lider orijinaldir.
- Yönetici sürdürür; lider geliştirir.
- Yönetici sistemlere ve yapıya odaklanır; lider insanlara odaklanır.
- Yönetici kontrole güvenir; lider güven verir.
- Yöneticinin kısa bir görüş açısı vardır; liderin uzun vadeli bir perspektifi vardır.
- Yönetici nasıl ve ne zaman diye sorar; lider neden ve niçin diye sorar.
- Yönetici statükoyu kabul eder; lider ona meydan okur.
- Yönetici klasik iyi askerdir; lider kendi başına kişi.
- Yönetici işleri doğru yapar; lider doğru olanı yapar.

Liderlik ve yöneticilik kendilerine has özellikleri ve görevleri olan birbirinden farklı iki kavram olmakla birlikte birbirinin tamamlayıcısı (Kotter, 2013, s.53; Mankan, 2012, s.76; Yıldız, 2013a, s.28) ve doğaları gereği daima uyumlu olan kavramlardır (Simpson, 2012, s.7). Bir kişi yöneticilik yapmadan da lider olabileceği gibi, liderlik yapmadan da yöneticilik

görevini yürütebilir (Yukl, 2013, s.6). Fakat günümüzde meydana gelen değişimler ve gelişmeler, yaşanılan rekabet ortamı sonucunda başarılı olmanın şartları daha da zorlaştığından dolayı yönetici ve lider rol ve davranışlarının birlikte sergilenmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Balcı, 2020, s.147; Kotter, 2013, s.53; Yıldız, 2013a, s.28). Bir kurumda veya örgütte belirlenen amaçlara ulaşabilmek için yöneticilerin, yöneticilik rollerinin yanında liderlik davranışlarını da sergilemesi beklenmektedir (Başaran, 1982, s. 73; Bridge, 2003, s.15; Özler, 2013, s.95; Plecas, Squires & Garis, 2018, s.10; Şişman, 2018, s.16). Organizasyonlarda başarıyı elde etmenin yolu etkili yönetim ve liderlik gerektirir (Patterson, 2010, s.15).

### 2.4.4. Liderlik Teorileri

İnsanlar gruplar halinde yaşadıkları ve birlikte hareket ettikleri sürece liderlik var olmuş (Patterson, 2010, s, 17), grup halinde başarılması gereken bir faaliyette insanların güç birliği yapması ve koordine edilmesi şart olduğunda da mutlaka liderlerin varlığına gereksinim duyulmuştur (Eren, 1993, s.337). Buna rağmen liderlik kavramı 1900'lü yıllara geçilmesi ile birlikte bilimsel olarak incelenmeye başlamıştır (Buluç, 2020, s.41; Güney, 1999, s.45). Yapılan araştırmalarda farklı bakış açıları ile kavrama yaklaşan araştırmacılar 1930-1940'lı yıllarda başarılı liderlerin özellikleri, 1940-1960 dönemlerinde liderlik sürecinde liderlerin sergiledikleri davranışlar, 1960 ile 1980 yılları arasında da yaşanan değişim ve gelişmeler ışığında değişen durumlarda liderlik davranışlarını inceleyerek birtakım sonuçlar ve teoriler ortaya çıkarmışlardır (Güçlü, 2020, s.13). "Özellikler Teorisi, Davranışsal Liderlik Teorisi ve Durumsallık Teorisini" ortaya çıkan belli başlı teoriler olarak sayabiliriz (Yenel, 2019, s.286).

#### *2.3.4.1. Özellikler Teorisi*

İnsanlar sahip oldukları çeşitli bireysel özellikleri nedeniyle diğer insanlara göre daha çok dikkat çekerek bulundukları ortamlarda sözü dinlenen kişiler olarak liderlik yapabilmektedirler (Buluç, 2020, s.45). Bu durumdan dolayı liderlik hakkındaki araştırmaların başlangıç noktası liderin özelliklerine eğilen "Özellikler Teorisi" olmuştur (Yukl, 2013, s.12). Hareket noktası "Lider olunmaz ancak lider olarak doğulur" olan (Sağır, 2018, s.212; Şişman, 2018, s.5) bu teoriye göre doğuştan gelen yetenekler ile bu yeteneklerin çocukluk yıllarında eğitim ve yaşantı yoluyla elde edilen özellikler ile geliştirilmesi liderliğin temelini oluşturmaktadır (Başoğlu, 2018, s.17; Eren, 1993, s.337; Güney, 1999, s.79; Yenel, 2019, s.286). Bu teori dünyada yaşanan önemli olayların bilgileri ve vizyonları ile yaşadıkları toplumları değiştiren "Büyük Adamların" etkisiyle gerçekleştiğini savunan teoriye dayanan (Vroom & Jago, 2007) "Liderlik Büyük Adam Teorisi" olarak da bilinir (Balcı, 2020, s.148; Kolzow, 2014, s.18).

Özellikler teorisine göre liderlerin takipçilerinde ve başka insanlarda bulunmayan özelliklere sahip olan kişiler olduğu varsayılarak (Jago, 1982; Yıldız, 2013a, s.31; Yukl, 2013, s.12) liderlik gerçekleştirildiği durumdan ayrı düşünülerek genel bir kişisel özellik olarak kabul edilmiştir (Vroom & Jago, 2007). Bu düşünceden hareketle çeşitli kurumlarda veya örgütlerde görev yapan, kendi alanlarında başarılı olmuş devlet adamları, komutanlar, müdürler vb. kişiler araştırılarak etkili liderlik yapmalarına katkı sağlayan özellikleri tespit edilerek, lider konumunda bulunan kişilerin ortak özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır (Jago, 1982; Şişman, 2018; s.5). Yapılan araştırmalar sonucunda başarılı liderlerin taşıdığı başlıca özellikler; "fiziksel özellikler (boy ağırlık, yaş, sağlık durumu, güçlülük, yakışıklılık vb.), kişisel özellikler (zekâ, konuşma yeteneği, sosyal ilişkiler, iletişim gücü, güven verme, girişim, risk alma, cesaret vb.) ve sosyo-ekonomik özellikler (çevre, öğrenim düzeyi vb) olarak belirlenmiştir (Eren, 1993, s.337; Güney, 1999, s.87; Şişman, 2018, s.5; Yenel, 2019, s.286; Yıldız, 2013a, s.30;).

Yapılan araştırmalar sonucunda her başarılı liderin özelliği dikkate alındığından dolayı liderlerde bulunması gereken özelliklerin sayısının oldukça fazla olması (Eren, 1993, s.337), buna rağmen her liderin benzer özelliklere sahip olmaması (Başoğlu, 2018, s.18; Güney, 1999, s.88;), özelliklerin ölçülmesinin güç öznel yargılardan oluşması (Akın, 2020, s.139; Başaran, 1982, s.61), liderler ile lider olmayan kişiler arasında özellikler bakımından önemli farkların olmaması (Başaran, 1982, s.61), liderlik yapılan durumların dikkate alınmaması (Northouse, 2016, s.31), lider özelliklerinin grup üyeleri ile faaliyetleri üzerine etkisinin ilişkilendirilmemesi (Northouse, 2016, s.31; Yukl, 2013, s. 159) gibi eleştirel görüşler nedeniyle bazı araştırmacılar liderliğin sadece bireysel özellikler esas alınarak ifade edilemeyeceğini, ifade edilen özelliklere sahip olan herkesin de her zaman lider olamayacağını açıklamışlardır (Özler, 2013, s.106).

Özellikler yaklaşımı liderliği açıklamada tam anlamıyla yeterli olmasa da daha planlı yapılan araştırmalar sonucunda günümüzde bireysel özelliklerin liderlerin başarısında önemli bir etken olduğu kabul edilmektedir (Buluç, 2020, s.45; Yukl, 2013, s.12).

#### *2.3.4.2. Davranışsal Teoriler*

Liderlerin özelliklerini esas alan yaklaşımların liderler ile lider olmayan kişiler arasındaki farklar ile liderlerin belirgin ortak özelliklerini tam olarak belirleyememeleri, başarılı liderleri tanımlamada yetersiz kalmaları, yönetim faaliyetlerinde insan ilişkilerine dayanan yaklaşımların benimsenmeye başlaması (Başoğlu, 2018, s.18; Sağır, 2018, s.212; Yenel, 2019, s.287; Yıldız, 2013a, s.31), davranışların kişisel niteliklere göre gözlenmesinin ve açıklanmasının daha kolay olması (Güney, 1999, s.117) nedeniyle araştırmacılar tarafından alanında başarılı olmuş liderlerin faaliyetlerde sergiledikleri davranışlar araştırılarak lider davranışları tespit edilmeye çalışılmıştır (Şişman, 2018, s.5).

Ohio Eyalet Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi'nin öncülüğünde gerçekleştirilen davranışsal yaklaşım araştırmalarının ortak noktası; liderlerin kim olduklarından çok liderlik

süreçlerinde sergiledikleri davranışlara odaklanmalarıdır (Northouse, 2016, s.90; Vroom & Jago, 2007). Eylemlerin veya davranışların liderlik becerilerini açıkladığını öne süren davranış teorisi (Kolzow, 2014, s.21); liderin takipçilerini etkilerken nasıl davrandığı (Balcı, 2020, s.149), kararları nasıl aldığı, işleri nasıl yürüttüğü, izleyicileri nasıl geliştirdiği, otoriter, demokratik vb. davranışların hangilerini sergilediği gibi sorulara odaklanmıştır (Güney, 1999, s.118).

Liderlerin davranışları esas alınarak yapılan önemli çalışmalar "Ohio State Üniversitesi Çalışmaları, Michigan Üniversitesi Çalışmaları, Blake ve Mouton Yönetim Modeli ve Rennis Likert Sistem 4 Modelidir" (Northouse, 2016, s.90; Sağır, 2018, s.213; Şişman, 2018, s.5; Yıldız, 2013a, s.31).

#### *2.3.4.2.1. Ohio State (Eyalet) Üniversitesi Çalışmaları*

1940'lı yılların sonuna doğru yapılan ve yönetim alanında önemli yer tutan "Ohio State Üniversitesi Araştırmaları" (Başoğlu, 2018, s.19; Buluç, 2020, s.47), liderliği kişilik özellikleri üzerinden araştırmanın faydası olmadığına inanarak liderlerin liderlik sürecinde sergiledikleri davranışların incelenmesi ile ortaya çıkmıştır (Northouse, 2016, s.72). Araştırmacılar, liderlerin davranışlarına yönelik maddelerden oluşturarak geliştirdikleri "Lider Davranışı Tanımlama Anketini" takipçilere uygulayarak yapmış oldukları çalışmalar sonucunda (Northouse, 2016, s.72; Yıldız, 2013a, s.31) liderlerin davranışlarının; görev yönelimlilik (yapıyı kurma) ve birey yönelimlilik (bireyi dikkate alma/anlayış gösterme) olmak üzere iki boyuttan meydana geldiğini ifade etmişlerdir (Balcı, 2020, s.149; Başoğlu, 2018, s.19; Northouse, 2016, s.90).

*Görev Yönelimlilik (İşe Ağırlık Verme/Yapıyı Kurma):* Bu boyut liderin ulaşılmak istenen hedeflere ilişkin görevlerin zamanında bitirilmesi için (Özler, 2013, s.117; Yıldız, 2013a, s.32) takipçilerin etkinliklerini "planlama, organize etme, denetleme, iletişim sistemi belirleme, amaçları ve iş sürelerini belirleme" (Yenel, 2019, s.288), lider ve üyelerin rollerini

açıklama, işlerin yapılış şeklini gösterme ve geri bildirimde bulunma gibi davranışları ile ifade edilebilir (Balcı, 2020, s.149).

*Birey Yönelimlilik (Anlayış Gösterme/Bireyi Dikkate Alma):* Liderin takipçilerine önem verdiği bu boyutta liderin davranışları (Yenel, 2019, s.288) güven ve saygı ortamı oluşturma (Yıldız, 2013a, s.31), karşılıklı ilişkilerde anlayış gösterme (Başoğlu, 2018, s.19), üyelere yardım ederek menfaatleri için uğraşma, meseleleri açıklama ve dostça yaklaşma olarak tarif edilebilir (Balcı, 2020, s.149).

Ohio State Üniversitesi çalışmalarının sonuçlarına göre görev ya da birey yönelimlilik boyutlarından sadece birisine önem veren liderlerin örgüt hedeflerinin gerçekleştirilmesinde başarılı olamayacağı düşünülerek, liderlerin amaçlara ulaşmak için iki boyut arasında bir denge kurmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır (Sağır, 2018, s.213).

#### *2.3.4.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları*

Rennis Likert tarafından takipçilerin doyumunu ve grup performansını artıran etkenleri tespit etmek amacı ile sanayii sektöründe çeşitli statülerde görev yapan personelin incelendiği araştırmalardır. Bu araştırmalarda, "verimlilik, iş tatmini, personel devir hızı, şikayetler, devamsızlık, maliyet ve motivasyon" gibi kriterler kullanılmıştır (Yenel, 2019, s.288). Yapılan araştırmalar sonucunda; işe yönelik (üretim odaklı) ve kişiye yönelik (çalışan odaklı) olmak üzere başlıca iki tür liderlik davranış tarzı tespit edilmiştir (Balcı, 2020, s.149; Özler, 2013, s.117; Yenel, 2019, s.288; Yıldız, 2013a, s.32).

*İşe Yönelik Liderler (Üretim Odaklı):* Üretim ile ilgili teknik işlere daha fazla önem veren (Yıldız, 2013a, s.32), takipçileri görevlerini yerine getirirken sık sık kontrol ederek duruma göre ceza verme yöntemine başvuran bu tarz liderler iş ile ilgili hedeflere ulaşmada başarılı olmalarına rağmen çalışanların doyumu ile ilişkiler geliştirme bakımından yetersiz olabilmektedirler (Özler, 2013, s.109).

*Kişiye Yönelik Liderler (Çalışan Odaklı):* Bu liderler grup üyeleri arasında sosyal ilişkilere ve bireyselliğe önem veren, üyelerin ihtiyaçlarına ilgi gösteren (Yıldız, 2013a, s.32), üyelere yetki devrederek gelişimlerine katkı sağlayan, verimli çalışma ortamları oluşturan, üyelerin doyumunu sağlayan davranışlar sergilemektedirler (Özler, 2013, s.109).

Ohio State Üniversitesi ile Michigan Üniversitesi tarafından yapılan liderlik araştırmalarının görev yönelimlilik ile üretim odaklılık boyutları, birey yönelimlilik ile de kişiye yönelik liderlik boyutları birbirine benzemektedir (Balcı, 2020, s.149; Northouse, 2016, s.73; Yıldız, 2013a, s.32).

Michigan Üniversitesi liderlik araştırmalarına göre örgütlerde amaçlara ulaşmak için sadece üretime önem vermenin yetersiz kalacağı üyeleri de dikkate almanın gerekliliği ifade edilerek üyeleri örgütsel hedefler doğrultusunda harekete geçirmenin üretime odaklanmak kadar önemli olduğu tespit edilmiştir (Sağır, 2018, s.214). Üretim ve çalışan odaklılık davranış tarzları ayrı ayrı düşünüldüğünde liderler üretime ve çalışanlara aynı anda odaklanabilecekleri sonucu çıkarılabilir (Northouse, 2016, s.74).

#### *2.3.4.2.3. Robert Blake-Jane Mouton Liderlik Modeli*

Blake ve Mouton yapmış oldukları araştırmalar sonucunda iki eksenden oluşan ızgara üzerinde sonuçlar için endişe (üretime yönelik) ve insanlar için endişe (kişiler arası ilişkilere yönelik) olmak üzere iki türlü lider davranışı olduğunu gösteren modeli geliştirdiler (Newton & Bristoll, 2015, s.10; Northouse, 2016, s.90; Özler, 2013, s.117). Bu modele göre davranış tarzlarından birisini "yatay eksene", diğerinin de "dikey eksene" yerleştirilip çizilmesiyle oluşan grafik ile liderlerin hangi davranış tarzına yakın olduğu incelenmiştir (Yıldız, 2013a, s.34). Yönetim gözeneği adı verilen bu grafikte ayrıca her iki boyut da 1'den 9'a kadar derecelendirilmiştir (Başaran, 1982, s.62).

*1.1. Düzeyinde Zayıf Yönetim (Yoksullaşmış Yönetim):* Bu düzeyde yer alan liderler sonuçlar ve kişilerarası ilişkilerin ikisine de ilgi göstermeyen (Northouse, 2016, s.75), yönetimden

çekilerek grubu kendi haline bırakan (Başaran, 1982, s.63), görev dağılımından sonrasına karışmayan, sorumluluktan kaçan, üyelerle ilişkilerini en alt düzeyde tutan, sadece kendisine bildirilen sorunlarla ilgilenen davranışlar gösterirler (Yıldız, 2013a, s.36). Grup amaçlara ulaşmada başarılı olamadığından dolayı üyelerin ihtiyaçları karşılanamamaktadır (Newton & Bristoll, 2015, s, 11).

*1.9. Düzeyinde Taşra Kulüp Yönetimi (İş Görene Düşkün Yönetim):* Bu liderler insanlar arası ilişkilere yüksek derecede önem verirken (Northouse, 2016, s.75), sonuçlara ilgi göstermeyerek işleri oluruna bırakırlar (Başaran, 1982, s.64). Çalışanların kapasiteleri dahilinde bir şeyler yapmak için uğraştıklarına inanan liderler onların hatalarını görmemezlikten gelirler (Yıldız, 2013a, s.36).

*5.5. Düzeyinde Yolun Yarısı (Orta Yolda Yönetim):* Bu düzeyde üretime ve kişilere eşit düzeyde yönelim gösterilerek denge sağlanmaktadır (Başaran, 1982, s.64; Northouse, 2016, s.76). Yeterli düzeyde üretim için belli oranda baskı yapan liderler, hedeflere ulaşma konusunda çalışanların kabiliyetlerine güvendiklerinden dolayı moralleri bozmamak adına yeterli düzeyde de taviz vermektedirler (Yıldız, 2013a, s.36). Bu tarz bir yaklaşım dönüşümlü olarak üretime ve insanlara odaklanma anlamını taşımaktadır (Newton ve Bristoll, 2015, s.12).

*9.1. Düzeyindeki Görev Yönetimi (Göreve Düşkün Yönetim):* Bu düzeyde üyelerle ilişkileri göz ardı ederek tüm enerjisini üretime odaklayan liderler (Başaran, 1982, s.64), üyelerle görevler hakkında talimat verme haricinde iletişim kurmazlar (Northouse, 2016, s.75). Tek başlarına aldıkları kararlara uyulmasını isteyerek aksi davrananları ise cezalandırmayı tercih ederken, kararları eleştirenlerin ise itaatsiz olduğunu düşünürler (Yıldız, 2013a, s.35). İnsanları amaca ulaşmada bir araç olarak görürler (Northouse, 2016, s.75).

*9.9 Düzeyinde Ekip Yönetimi (Takım Yönetimi):* Kişilere ve sonuçlara yüksek seviyede odaklanma söz konusudur (Başaran, 1982, s.64). Üyelerin faaliyetlere yüksek oranda katılarak takım halinde çalışmalarını teşvik eder (Northouse, 2016, s.77). Çalışanların kendi

menfaatlerine uygun olan durumları bildikleri için yönlendirilmeye ve kontrol etmeye gerek olmadığı düşünülmektedir (Yıldız, 2013a, s.37). En iyi tarz olmakla birlikte çalışanlar ile örgütün amaçları bağlantılı olmadığında dengeyi kurarak herkesi memnun etmek mümkün olmayacağından dolayı başarılması da en zor olan tarzdır (Newton ve Bristoll, 2015, s.12). Blake-Mouton'a göre etkili liderlik üretim ve kişiler arası ilişkiler arasında denge kurabilmek ile mümkün olabilmektedir (Sağır, 2018, s.215). Bu şekilde davranılarak örgütsel ve kişisel beklentilerin uyumlu hale getirilmesi ile örgütsel performans sürekli yükselmektedir (Yıldız, 2013a, s.37).

#### *2.3.4.2.4. Rennis Likert'in Sistem 4 Liderlik Modeli*

Michigan Üniversitesi araştırmalarının uzantısı olarak Rennis Likert tarafından geliştirilen bir uçta bireye dönük davranışlar diğer uçta ise göreve dönük davranışların yer aldığı dört boyuttan meydana gelen "Sistem 1-Sistem 4" olarak da adlandırılan model (Yıldız, 2013a, s.33), "İstismarcı Otokratik", "Yardımsever Otokratik", "Katılımcı" ve "Demokratik" olmak üzere dört tarz lider davranışından meydana gelmektedir (Özler, 2013, s.118).

*Sistem 1:* Astlara güvenin olmadığı, fikirlerinin nadiren alındığı, korku ve ceza yolu ile üyelerin kontrol edildiği (Yıldız, 2013a, s.33) istismarcı otokratik liderlik tarzının özelliklerinden oluşan davranış tarzında, takipçilere temel ihtiyaçlarını karşılayacak ödüller verilir (Güney, 1999, s.133).

*Sistem 2:* Bu liderlik tarzında yardımsever olmanın yanında otoriter davranış da gösteren (Güney, 1999, s.133), ödül ve ceza yöntemi ile izleyicileri motive eden, astların fikirlerini ara sıra alan liderler, kararların çoğunu üst kademelerde alırken belli kurallar çerçevesinde takipçilere de karar alma yetkisi verirler (Yıldız, 2013a, s.33).

*Sistem 3:* Katılımcı liderlik tarzının özelliklerini sergileyen bu tarz liderler (Güney, 1999, s.126), takipçilere kısmen güvenmekle birlikte özel kararlar üst kademede alınmaktadır (Yıldız, 2013a, s.33). Takipçilere alt seviyelerde bazı teknik konularda karar verme imkânı

sağlayan liderler onları güdüleyebilmek için sorunları ile alakadar olma, ödül ve ceza verme gibi yöntemleri kullanır (Güney, 1999, s.127). Sistem 2'ye göre daha çok yatay iletişim gerçekleşir (Yıldız, 2013a, s.33).

*Sistem 4:* Demokratik liderlerin özelliklerini taşıyan bu tarz liderler kişiler arası ilişkilere önem veren, takipçilere her konuda güvenerek görüşlerini rahatça ifade etmelerine fırsat tanıyan, karar verme süreçlerini planlı, programlı ve eşit olarak gruba dağıtan davranış tarzına sahiptirler (Güney, 1999, s.127-128; Yıldız, 2013a, s.33). Bu tarz liderlik de resmi ve resmi olmayan yapılar birlikte kullanılmaktadır (Yıldız, 2013a, s.34).

Rennis Likert araştırmaları sonucunda sistem-3 (katılımcı) ve sistem-4 (demokratik) tarzların daha verimli, sistem-1 (otokratik) ve sistem-2'de (otokratik) ise verimin düşük olduğu gözlemlenmiştir (Yıldız, 2013a, s.34).

Davranışsal liderlik kuramı araştırmaları sonucunda liderlerin sergilediği davranışlara göre genel olarak; kişilere önem veren lider ve göreve önem veren lider olmak üzere iki türlü liderlik tarzı belirlenmiştir. Kişilere odaklanan liderler demokratik liderlik tarzına uygun iken göreve odaklanan liderler ise otoriter liderlik tarzına uygundurlar (Güney, 1999, s.135; Yenel, 2019, s.288-289).

Kişisel özellikler yerine liderlerin sergilediği davranışları incelemesi, geniş bir araştırma grubu ile çalışılması, liderliği görev ve kişilerarası ilişki olmak üzere iki boyuttan oluşturmaları, sezgisel değerlere sahip olması gibi durumlar davranışsal liderlik araştırmalarının olumlu yönleri olarak değerlendirilmektedir (Northouse, 2016, s.90).

Kimi araştırmalarda takipçilere, kimisinde liderlere sorular sorularak, bazı araştırmalarda da araştırmacının gözlemlerine dayanarak sonuçların çıkarılması nedeniyle metot ve kaynak farklılıklarının olması (Güney, 1999, s.135), araştırmaların büyük bölümünün aynı kültürel ortamda sadece Amerika' da yapılması nedeniyle bu ülkenin kültürünü yansıtması (Güney, 1999, s.136; Mankan, 2012, s.79), moral, iş doyumu ve verimlilik gibi etkenlerle liderlerin davranışları arasında ilişkinin kurulmaması, başarılı liderlik için evrensel liderlik

davranışlarının tespit edilememesi (Northouse, 2016, s.91) gibi durumlar da davranışsal liderlik araştırmalarının olumsuz yönleri olarak değerlendirilmektedir.

Davranışsal liderlik araştırmaları sonucunda kişilere odaklanan liderlerin genel olarak daha başarılı olduklarına dair genel bir düşünce oluşmasına rağmen bu düşünce farklı koşullarda ve ortamlarda her zaman geçerli olmayacağı konusunda eleştirilmiş sonucunda da durumsal liderlik teorileri ortaya çıkmıştır (Özler, 2013, s.112).

#### *2.3.4.3. Durumsal Liderlik Teorileri*

Liderlik konusunda yapılan araştırmalar sonucunda geliştirilen özellikler ve davranışsal teorilerin her yerde geçerli olan liderlik özelliklerinin tespit edilmesinde ihtiyacı karşılayamadıkları için (Güney, 1999, s.157) liderliğe dair daha geçerli bir bakış açısına ihtiyaç duyulması sonucunda yapılan araştırmalarla özellikler ve davranış teorilerinin karışımı olan liderlikte durumsallık teorileri geliştirilmiştir (Mankan, 2012, s.79). Bu teoriler liderliğin içinde bulunulan duruma göre değişmesi nedeniyle "Beklenmedik Durum Teorileri" (Simpson, 2012, s.23), "Acil Durum Teorileri" (Yukl, 2013, s.13) olarak da adlandırılmaktadır. Durumsal liderlik teorileri "Her zaman ve her ortamda geçerli bir liderlik tarzı yoktur." (Mankan, 2012, s.79; Şişman, 2018, s.5; Yenel, 2019, s.289) ile başkalarını etkilemenin "tek bir en iyi yolu yoktur" fikrine dayanmaktadır (Hersey & Blanchard 1988, s.181).

Durumsal yaklaşımın araştırmacılarına göre liderlik belirli özelliklere sahip olmakla oluşan bir durum olmayıp (Güney, 1999, s.159), farklı durumlarda, şartlarda, ortamlarda ve gruplarda farklı liderlik tarzları gerektirmektedir (Özler, 2013, s.118; Şişman, 2018, s.5). Kısacası belirli özelliklere sahip bir kişi bazı ortamlarda ve şartlarda liderlik yapabilirken aynı kişi başka koşullarda ve çevrelerde liderlik yapamayabilir ya da başarılı olamayabilir (Güney, 1999, s.159; Yenel, 2019, s.289; Yukl, 2013, s.13). Bundan dolayı liderler değişen ortama ve şartlara uygun özelliklere sahip olmalarının yanında hızlı bir şekilde oluşan

değişikliklere uyumlu davranışlar sergilemelidir (Başoğlu, 2018, s.19). Ayrıca liderlerin davranışları da bulundukları ortamdan ve durumdan etkilenebilmektedir. Durumsal liderlik yaklaşımına göre liderlik süreçlerini etkileyen durumsal faktörleri; takipçilerin özellikleri, grubun amaçları, çevre şartları ve liderin özellikleri olarak sayabiliriz (Karaküçük, 1999, s. 266; Yukl, 2013, s.13).

Durumsal liderlik teorileri ile ilgili geliştirilen en yaygın liderlik modellerini şu şekilde sıralayabiliriz;

- Fiedler Olasılık Modeli
- Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Modeli
- Vroom-Yetton Liderlik Modeli
- Yol-Hedef (Amaç) Teorisi
- Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Teorisi (Sağır, 2018, s.216; Simpson, 2012, s.23; Şişman, 2018, s. 5).

#### *2.3.4.3.1. Fiedler'in Olasılık Modeli*

Davranışsal kuram kapsamında yeni bir model geliştirmek için araştırmalara başlayan Fiedler araştırmanın sonunda durumsallık teorisi olarak bilinen "Lider Etkililiği Modeli"ni geliştirmiştir (Yenel, 2019, s.290). Grubun başarısının liderin liderlik tarzı ile durumun uyuşmasına bağlı olduğunu belirten Fiedler geliştirmiş olduğu "En Az Tercih Edilen Çalışma Arkadaşı Ölçeğini" (LPC) uygulayarak liderlik tarzlarını tespit etmeye çalışmıştır (Balcı, 2020, s.149). İki uçlu ölçekte liderlerin en az çalışmak istedikleri iş arkadaşlarını olumlu veya olumsuz olarak değerlendirmeleri sonucunda liderleri görev odaklı ve ilişki odaklı olmak üzere iki gruba ayırdı (Vroom & Jago, 2007). Göreve yönelik liderler amaçları gerçekleştirmeye, ilişkilere yönelik liderler ise üyeler arasında yakın ilişkiler oluşturmaya önem verirler (Yıldız, 2013a, s.38).

Her durumda tek bir liderlik tarzını sergilemek yerine içinde bulunulan duruma göre liderlik tarzını değiştirmenin uygun olduğu fikrine dayanan bu yaklaşıma göre (Newton ve Bristoll, 2015, s.17), liderlik yapılan süreçte içinde bulunulan koşullara ve duruma göre bazen görev odaklı, bazen de ilişki odaklı liderler başarılı olabilirler (Güney, 1999, s.166).

Durumsallık yaklaşımın boyutlarını "Lider-Üye İlişkileri", "Görev Yapısı" ve "Pozisyon Gücü" olarak belirleyen Fred Fiedler (Başoğlu, 2018, s.20; Jago, 1982; Yıldız, 2013a, s.38), her boyutu da "Güçlü ve Zayıf Lider-Üye İlişkileri", "Yapılandırılmış ve Yapılandırılmamış Görevler" ve "Güçlü ve Zayıf Konum Gücü" olmak üzere ikiye ayırmıştır (Jago, 1982).

*Lider-Üye İlişkileri (Güçlü-Zayıf):* Takipçilerin lideri beğenme, ona güvenme ve liderliğini kabul etmelerinin derecesidir (Güney, 1999, s.162; Jago, 1982). Koşullar olumlu, lidere güven ve bağlılık varsa ilişki güçlü aksi durumda zayıf ilişki olarak kabul edilir (Yıldız, 2013a, s.38). Lider-üye ilişkisinin güçlü olduğu durumlarda lider resmi bir otoriteye ihtiyaç duymaz (Güney, 1999, s.163).

*Görev Yapısı (Yapılandırılmış-Yapılandırılmamış):* Görevin yapılması ile ilgili olarak gerekli planların yapılıp-yapılmaması ve görevin yerine getirilip-getirilmemesi ile ilgilidir (Güney, 1999, s.163). Yapılacak iş ile ilgili talimatlar açıkça belirlenmiş ve sürekli yapılan kolay bir iş ise rutin iş, aksi durumda rutin olmayan iş olarak tanımlanır (Yıldız, 2013a, s.38).

*Pozisyon Gücü (Güçlü-Zayıf):* Liderin sahip olduğu statünün takipçilerini emirlere uymaya zorlama derecesidir. Liderin bulunduğu pozisyondan dolayı elde ettiği resmi otoriteyi gösterir (Güney, 1999, s.164). Bu yetki sayesinde lider takipçileri yönlendirme, değerlendirme, ödüllendirme ve cezalandırma eylemlerinde bulunabilir (Jago, 1982). Lider üyelerini işe alma-çıkarma veya üst kademelere yükseltme gibi yetkilere sahip ise güçlü pozisyon-yetki gücü aksi takdirde zayıf pozisyon-yetki gücü olarak açıklanır (Yıldız, 2013a, s.38).

Bu boyutlardan en olumlusu “güçlü lider-üye ilişkileri, yapılandırılmış görev ve güçlü pozisyon gücü” en olumsuzu ise “zayıf lider-üye ilişkileri, yapılandırılmamış görev ve zayıf pozisyon gücü” tarif edilen durumdur (Jago, 1982).

Fiedler'in liderlik yaklaşımına göre; başarılı liderliğe ulaşmanın yolu durum ile liderlik davranışının uyuşmasından geçer. Bu durumun gerçekleşmemesi halinde durumu değiştirmek, liderlik stillerini değiştirmekten daha kolaydır (Yenel, 2019, s.290).

#### *2.3.4.3.2. Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı*

Göreve yönelik liderliğe karşılık insan odaklı liderlik tarzları ile uyumlu olan Hersey & Blanchard tarafından geliştirilen durumsal liderlik yaklaşımına göre (Kolzow, 2014, s.24), liderin performansını ve başarısını etkileyen davranışları ve niteliklerinin yanında takipçilerin özellikleri de lidere yön veren en önemli faktörlerdendir (Sağır, 2018, s.218). Liderin başarısını etkileyen takipçi özellikleri olarak üyelerin lideri kabul edip etmemeleri ile üyelerin verilen görevi gerçekleştirme istek ve yeteneklerini sayabiliriz (Kolzow, 2014, s.24). Bunların yanında yeteneği, eğitim seviyesi ve kendine olan güven duygusu yüksek olan üyeler ile düşük olan üyeler liderlerinden farklı beklentiler içerisinde bulunurlar (Yenel, 2019, s.291). Bireylerin kendi davranışlarını yönlendirme konusunda sorumluluk üstlenme istek ve kabiliyetleri olarak açıklanan olgunluk düzeyi liderlik davranışlarının belirlenmesinde etkili olmakla birlikte (Özler, 2013, s.118), Hersey-Blanchard’a göre başarılı liderliğin yolu üyelerin olgunluk seviyesine uygun liderlik tarzları ile mümkün olabilmektir (Balcı, 2020, s.150).

Hersey-Blanchard durumsal liderlik teorisi; göreve yönelik liderlik ile ilişkiye yönelik liderlik olmak üzere iki boyut ve her boyutunda kötü veya iyi olarak birbirini etkilemeleri sonucunda dört gözenekten meydana gelmektedir (Balcı, 2020, s.150). Dört gözeneğe göre liderlerin davranışları “Yönlendirme”, “Koçluk”, “Destekleme” ve “Yetkilendirme” olarak adlandırılmaktadır (Balcı, 2020, s.150; Kolzow, 2014, s.24; Özler, 2013, s.116).

*1. Gözenek:* Üyelerin olgunluk seviyesi ve görev iyi, kişiler arası ilişkiler kötü ise etkili liderlik davranışı yönlendirmedir (otoriter-anlatan) (Balcı, 2020, s.150). Takipçilerine yapmaları gerekenleri ifade ederken tek yönlü iletişimi kullanan, denetime önem veren bu tarz liderler (Kolzow, 2014, s.25), işin başarılı bir şekilde yapılmasını hedefleyen göreve yönelik liderlerdir (Özler, 2013, s.116).

*2. Gözenek:* Üyelerin olgunluk seviyesi, görev ve kişiler arası ilişkiler iyi olduğunda başarılı liderlik davranışı koçluk (öğretici) davranışı olarak ifade edilir (Balcı, 2020, s.150). Amaçlara ulaşmak için takipçilere talimatlar vermenin yanında onları motive etmeyi de ihmal etmeyen göreve ve ilişkiye yönelik liderlerdir (Özler, 2013, s.116). Bu tarz liderler kontrol kendilerinde olmak üzere karar verme sürecinde üyelerin fikirlerini alarak iki yönlü iletişimi kullanmaya başlarlar (Kolzow, 2014, s.26).

*3. Gözenek:* Kişiler arası ilişkiler iyi, görev kötü, takipçilerin olgunluk seviyesi de orta veya düşük olduğunda etkili lider davranışı destekleyici davranıştır (Balcı, 2020, s.150). İlişkilere yönelik liderlik olan bu tarzda lider üyelerin katılımıyla hedeflere erişmeye çalışır (Özler, 2013, s.116). Liderler takipçilerini dinlemek, üyeleri problem çözme ve karar vermeye dahil etmek, katılımlarını sağlamak, çabalarını desteklemek gibi destek davranışları sergilerler (Kolzow, 2014, s.26).

*4. Gözenek:* İlişkiler ve görev kötü, iş ve takipçilerin olgunlukları da orta seviyelerde ise başarılı liderlik için yetkilendirme (danışma) davranışı sergilenmelidir (Balcı, 2020, s.150). Görev ile ilişkilerin ikisine de yönelik olmayan bu tarz liderler (Özler, 2013, s.116), üyelerle problemleri tartışarak çözüme kavuşturmaya imkân tanır (Kolzow, 2014, s.26).

Hersey-Blanchard durumsal liderlik teorisine göre bir durumda liderin işine yarayan özellik veya davranış farklı bir durumda etkili olmayabilir (Kolzow, 2014, s.24). Bu nedenle liderler içinde bulundukları ortama hızlı bir şekilde uyum sağlayarak kişilere, koşullara ve duruma göre tarzını değiştirebilmelidir (Newton & Bristoll, 2015, s.24).

#### *2.3.4.3.3. Vroom-Yetton Normatif Durumsallık Teorisi*

Victor Vroom ve Philip Yetton tarafından yapılan araştırmalar sonucunda 1973 yılında geliştirilip (Yenel, 2019, s.291) Jago'nun yapmış olduğu çalışmalarla da katkıda bulunduğu normatif durumsallık teorisinde (Yıldız, 2013a, s.41), liderlik sürecinde karar vermenin öneminden bahsedilerek liderin karar verme işlemleri üzerinde durmuş (Yenel, 2019, s.291), koşullara bağlı olarak da liderin üyelerin karar almaya hangi durumda ve ne ölçüde katılacakları konusundaki yaklaşımını belirlemeye çalışmıştır (Özler, 2013, s.118; Yıldız, 2013a, s.41). Teoriye göre kararların etkili ve başarılı olması kararların grup başarısını geliştirme ve basitleştirme derecesi olan "Karar Kalitesi", takipçilerin kararları kabul edip etmemesi olan "Karar Kabulü" ve kararın alınması gereken süre olan "Zaman" etkenlerine bağlıdır (Balcı, 2020, s.165).

Yıldız'a (2013a) göre bir grup içerisinde karar verme süreçlerinde beş değişik liderlik davranış çeşidi tespit edilmiştir;

- *Otokratik-1:* Lider mevcut bilgileri ile kimsenin fikrini almadan karar verir.
- *Otokratik-2:* Lider takipçilerden aldığı bilgileri kullanıp tek başına karar verir
- *Danışmacı-1:* Lider takipçiler ile bire bir görüşüp üyeler ile bir araya gelmeden kararı tek başına verir.
- *Danışmacı-2:* Lider üyelerle problemi ve konuyu görüşür fakat kararı tek başına verir.
- *Grup:* Lider grup üyeleri ile topluca sorunu konuşup, tartışarak kendi görüşünü dayatmadan son kararı gruba bırakır (s.41).

Vroom ve Yetton normatif liderlik teorisine göre her duruma uyan liderlik tarzı olmamakla birlikte liderler danışmacı liderlikten başlayarak otokratik liderliğe kadar giden davranış tarzlarına sahip olarak bunları alınan kararın durumuna göre tarzlar arasında esnek bir şekilde geçiş yaparak uygulamalıdır (Balcı, 2020, s.165).

#### *2.3.4.3.4. Yol-Amaç Liderlik Kuramı*

Bireysel yeterliklerin sağlanmasında ve grup hedeflerine ulaşmada göreve ve üyelere odaklanmak kadar üyeleri güdülemenin de öneminden bahseden (Sağır, 2018, s.216), Martin Evans ve Robert House tarafından geliştirilen (Eren, 1993, s.349; Yenel, 2019, s.290) yol-amaç teorisi "Beklenti-Valans Güdülenme Teorisi" nden türetilmiştir (Balcı, 2020, s.263; Yenel, 2019, s.290). Beklenti kuramına göre üyeler kendilerini yeterli hissetmeleri, azimlerinin ödüllendirileceğini düşünmeleri ve emeklerinin karşılığının değerli bulunması halinde motive olmaktadırlar (Northouse, 2016, s.135). Yol-Amaç teorisine göre hedeflere ulaşabilmek için liderin üyelerinin motivasyonunu nasıl sağlayacağı (Northouse, 2016, s.115; Yıldız, 2013a, s.39), hedeflerin grup tarafından nasıl algılandığı ve amaca ulaşma yolların neler olduğuna odaklanmıştır (Eren, 1993, s.349).

Takipçilerin ve amacın özelliklerine göre liderin ne tür davranış sergileyeceğine karar vermesi gerektiğini belirten amaç-yol kuramına göre liderler "Otoriter (Yönlendirici) Liderlik", "Destekleyici Liderlik", "Katılımcı Liderlik" ve "Başarıya Yönelik Liderlik" olmak üzere dört farklı davranış sergileyebilirler (Başoğlu, 2018, s.22; Yıldız, 2013a, s.40;).

*Otoriter Liderlik (Yönlendirici):* Üyeleri emir vererek yöneten, tüm yetkileri elinde bulunduran otoriter liderlik, otoriteden yana olan üyelerin bulunduğu gruplarda (Yıldız, 2013a, s.40) ve amaçların belirgin olmadığı ortamlarda başarılı olmaktadır (Northouse, 2016, s.135).

*Destekleyici Liderlik:* Bu tarz liderler, üyelerle sıkı ilişkiler kurmaya, onların problemleri ile ilgilenmeye, kişisel ihtiyaçlarını gidermeye, onların mutlu olmasını sağlamaya ve işleri eğlenceli hale getirmeye yönelik davranışlar sergilerler (Güney, 1999, s.169). İşlerin belli bir rutinde ilerlediği tekrarlayan görevlerde etkili olan destekleyici liderlik (Northouse, 2016, s.135) mekanik hale dönüşmüş çalışanlara sosyal yönden katkı sağlamaktadır (Yıldız, 2013a, s.40).

*Katılımcı Lider:* Takipçilere işin yapılması ve problemlerin çözülmesi gibi konularda danışarak onların fikirlerini alan katılımcı liderlik (Güney, 1999, s.169), amaçlara ulaşabilmek adına üyelerin takip edecekleri yolu netleştirmesinden dolayı (Yıldız, 2013a, s.40) görevlerin açık olmadığı ve takipçilerin özerk bırakıldığı durumlarda en iyi tarzdır (Northouse, 2016, s.135).

*Başarıya Yönelik Liderlik:* Kendilerine yüksek hedefler belirleyerek başkalarının dikkatini çekmeye ve öne çıkmaya çalışan üyelerin olduğu gruplar (Yıldız, 2013a; s.41) ile zorluk derecesinin yüksek olduğu görevlerde başarıya yönelik liderlerin etkili olabileceği ifade edilmektedir (Northouse, 2016, s.135).

Bu liderlik tarzlarının uygunluğu; gerçekleştirilecek görevin özelliği, takipçilerin bireysel özellikleri, üyelerin üzerlerinde hissettikleri süre ve çevre baskısı (Güney, 1999, s.170), ödüllere ulaştırma olasılığına göre liderin tarzının üyeler tarafından kabul edilip edilmemesi (Eren, 1993, s.349), liderin üyelerin bireysel amaçlarını grubun amaçları ile uyumlu hale getirerek hedeflerin elde etmesini sağlayacak stratejileri devreye sokması gibi faktörlerden etkilenmektedir (Balcı, 2020, s.263-264).

Dört liderlik tarzının üyelerin verimliliğini ve memnuniyetini ne şekilde etkilediğini belirlemek için gerekli teorik bilgileri sağlaması, beklenti kuramının motivasyon ilkelerini liderlik kuramına uyarlaması, liderlerin üyelere yardımcı olduğu yolları göstermesi (Northouse, 2016, s.135), takipçilerin işten zevk almalarını artırması, rol karmaşasını azaltması veya ortadan kaldırması (Güney, 1999, s.171), üyelere destek olarak, koçluk yaparak onları motive edip zorlukları ortadan kaldırması (Yıldız, 2013a, s.39) yol-amaç teorisinin olumlu yanları olarak sayılabilir.

Geçerliliğini sağlayacak sayıda araştırmanın yapılmaması (Güney, 1999, s.173), yapılan araştırmaların sonuçları ile teorinin tutarlı olmaması, kapsamının birbiriyle alakalı çok fazla varsayım kümesinden oluşması nedeniyle herhangi bir faaliyette uygulanmasının zor olması

(Northouse, 2016, s.135), orjinal hali ile basit olması, iş yerlerinde yeteri kadar değişkeni incelememesini (Eren, 1993, s.351) yol-amaç teorisinin olumsuz yanları olarak sayılabilir.

#### *2.3.4.3.5. Reddin Üç Boyutlu Durumsal Liderlik Kuramı*

William J. Reddin, önceki teorilerde yer alan görev ve ilişki odaklı lider davranış boyutlarına etkinlik boyutunu da ekleyerek "Üç Boyutlu Yönetim Kuramını" oluşturmuştur. Bu modele göre liderlik sürecinde içinde bulunulan duruma göre liderlik tarzları duruma uygunsa "etkin", uygun değilse "etkisiz" olmasından dolayı her durumda etkin olabilecek lider tarzı olmamaktadır (Eren, 1993, s.346-347). Bu teoriye göre "yüksek görev" ve "kişiler arası yüksek ilişki seviyesi" olması gereken davranış tarzıdır. Etkili liderler görev ve ilişki boyutlarının ikisine de yüksek seviyede önem veren, odaklanan kişilerdir (Sağır, 2018, s.218). Burada dikkat edilmesi gereken nokta etkin veya etkin olmayan davranış tarzı arasındaki farkın liderin davranışı yerine davranış tarzının sergilendiği duruma uygun olup olmamasından kaynaklanmaktadır. Kısaca liderin davranış tarzı faaliyet için harekete geçiren bir uyarıcı iken, etkin olma veya olmama bu uyarıcıya verilen bir tepkidir (Eren, 1993, s.347).

Durumsal liderlik teorilerini kısaca özetleyecek olursak "her yerde ve her zaman geçerli tek ve en iyi bir liderlik tarzı yoktur" sözü durumsal liderlik teorilerinin çıkış noktası olmuştur (Güney, 1999, s.171). Bu kurama göre en etkili liderlik tarzı liderlik sürecinin gerçekleştirildiği durumlara ve şartlara uygun olmasına bağlıdır (Güçlü, 2020, s.13). Kimi zaman görev odaklı, kimi zamanda birey odaklı liderlik tarzı başarılı olabilmektedir (Güney, 1999, s.171). Bir yerde ve zamanda başarılı görülen liderlik davranışı başka bir ortamda veya zamanda aynı etkiyi göstermeyerek başarısız olabilir (Eren, 1993, s.338).

#### *2.3.4.4.Modern Liderlik Teorileri*

1930'lu yıllardan itibaren sistemli olarak incelenmeye başlayan lider ve liderlik kavramı ile ilgili çeşitli zaman dilimlerinde özellikler, davranışsal ve durumsal liderlik teorileri geliştirilmiştir. Yapılan bu araştırmaların ve teorilerin ışığında günümüzde de bilim adamları tarafından da liderliğe yeni yaklaşımlar kazandırılmıştır. Bu kısımda son zamanlarda ortaya çıkan literatürde yaygın olarak yer alan liderlik yaklaşımlarından söz edilmiştir.

##### *2.3.4.4.1. Bolman ve Deal'in Dört Çerçeve Liderlik Teorisi*

Yıllarca bilim adamlarının etkili liderlerin özellikleri ve davranışları üzerine araştırmalar yapmalarına rağmen liderlerin durumları nasıl algıladıkları ve tanımladıkları konusuna odaklanmadıklarını ifade eden Bolman ve Deal (1991a) yapmış oldukları çalışmalarla liderlik tarzları üzerine literatüre "Dört Çerçeve" adını verdikleri yeni bir yaklaşım kazandırmışlardır.

Bolman ve Deal'e (2015) göre; dünyayı ve yaşadığımız çevreyi anlayabilmek için dar görüşlü yaklaşımların yerine çok yönlü, kapsamlı ve değişik çerçevelerden düşünmek gerekmektedir. Herhangi bir sorunu veya problemi çözmenin her zaman birden fazla yolu olduğunu tespit edebilen ve farklı çerçevelerden bakma konusunda ustalaşan insanlar çözüme götüren yolların seçimi konusunda özgürleşerek güç kazanırlar.

Bolman ve Deal organizasyonları ve liderliği anlamak için geliştirdikleri dört çerçeveyi; "Yapısal Çerçeve", "İnsan Kaynakları Çerçevesi", "Politik Çerçeve" ve "Sembolik Çerçeve" olarak adlandırmışlardır (Bolman & Deal, 1991b; Bolman & Deal, 2015).

*Yapısal Çerçeve:* Bakış açısını sosyoloji biliminden alan bu çerçeve amaçlara ve verimliliğe odaklanır. Yapısal liderler amaçları, rolleri, grubun siyasetini, kuralları ve talimatları net bir şekilde belirlerler. Sonuçlar için üyeleri sorumlu tutan bu liderler, problemleri yeni politika ve kurallarla ya da problemi yeniden yapılandırma yolu ile çözümlemeye çalışırlar (Bolman & Deal, 1991a; s.3; Bolman & Deal, 1991b).

*İnsan Kaynakları Çerçevesi:* İlkelerini psikoloji ve örgütsel davranış alanlarından alan insan kaynakları çerçevesi, bireylerin temel ihtiyaçlarını karşılayan teşkilatların daha verimli olacağını kabul ederek üyelerin bireysel ihtiyaçlarına odaklanır. İnsan kaynakları liderleri kişiler arası ilişkilere ve üyelerin duygularına değer veren, işleri kolaylaştıran, üyeleri geliştirip güçlendiren, organizasyonları takipçilere göre ya da takipçileri organizasyona göre uyumlu hale getirmeye çaba sarf eden davranışlar sergilemektedirler (Bolman & Deal, 1991a, s.4; Bolman & Deal, 1991b).

*Politik Çerçeve:* Temel oluşturacak fikirlerini siyaset biliminden alan politik çerçeve, kurumsal hedefler yerine üyelerin ve grubun çıkarlarına odaklanır. Siyasi liderler realizm ve pragmatizmi savunan müzakerelerle sorunları çözen, ilişkiler kurarak destek ve güç sağlamaya yönelik görüşmelerde bulunurlar. Örgütleri çatışma ve rekabet alanları olarak görmektedirler (Bolman & Deal, 1991a, s.4; Bolman & Deal, 1991b).

*Sembolik Çerçeve:* Fikirleri ve kavramları oluştururken antropoloji ve birkaç bilim dalından faydalanan sembolik çerçeveye göre örgütler insanların tavırlarını farkına varmadan değiştiren, ortak misyon, kimlik ve kültürel semboller geliştirilmesine katkıda bulunurlar. Sembolik liderler karizmaları sayesinde örgütte heyecan, sevgi, saygı ve sadakat duygularını geliştirirler. Bu tür liderler törenlere, kutlamalara, kültürel sembollere değer verirler (Bolman & Deal, 1991a, s.4; Bolman & Deal, 1991b).

#### *2.3.4.4.2. Daniel Goleman Duygusal Zekâ Liderlik Tarzları*

Yönetim ve liderlik davranışları üzerine son yıllarda yazılan eserlerde yönetim ve liderliğin merkezine konan, Daniel Goleman (2000)'a göre kendimizi ve başkaları ile olan ilişkilerimizi etkili bir şekilde yönetme yeteneği olarak tanımlanan duygusal zekâ, "Öz Farkındalık", "Öz Yönetim", "Sosyal Farkındalık" ve "Sosyal Beceri" yeteneklerinden oluşmaktadır (s.6).

Liderlik kavramı içinde yer almaya başlayan duygusal zekâ ile ilgili olarak araştırmacılar, liderlerin duygusal açıdan zeki olmalarının şart olduğunu ifade ederek duygusal zekâları yüksek olan liderlerin oldukça başarılı olacağını savunmuşlardır (Bridge, 2003, s.154). Goleman'a (2000) göre duygusal zekânın bileşenlerinin farklı karışımlarının kullanıldığı altı çeşit liderlik tarzı bulunmaktadır (s.3).

- *Zorlayıcı Tarz*: Üyelerin kesin itaat etmesini isteyen bu tarz yaklaşım, sıkıntılı zamanlarda ve problemli üyeler ile çalışırken etkili olmakla birlikte üyelerin motivasyonunu düşürür.
- *Otoriter Tarz:* Yetkili bir lider olarak üyelerin kendisini takip etmelerini ister, genel amaçları belirttikten sonra ulaşma araçları konusunda üyeleri özgür bırakır. Düzensiz ortamlarda etkili olan bu tarz liderler kendisinden daha fazla deneyime sahip olan kişilerden oluşan gruplarda etkileri azalabilir.
- *Bağlılık Tarzı:* Önce insan fikrini benimseyen bu tarz liderler grup içerisinde uyum ortamı oluşturmak ve moralleri yükseltmek için idealdir. Üyelere övgü dolu sözler söylemeye odaklandıklarından dolayı düşük performansları düzeltemezler. Üyeler liderin hatalarını ara sıra söylemesinden dolayı tereddüt içinde olabilirler.
- *Demokratik Tarz:* Üyelerin kararlara katılarak seslerini duyurmalarına ve yeni fikirlerin ortaya çıkmasına imkân tanırlar. Fakat sık sık yapılan danışmalar ve uzun süren toplantılar lidersizlik hissi uyandırarak üyelerin kafasının karışmasına sebep olması nedeniyle etkililiği sanıldığı kadar yüksek olmayabilir.
- *Hız Belirleme Tarzı:* Belirlediği yüksek performans hedeflerini uygulayarak gösteren liderler kendi kendini motive eden grup üyeleri üzerinde oldukça etkilidirler.
- *Koçluk Tarzı:* Kişisel gelişime odaklanarak üyelerini geliştiren bu tarz liderler üyeler güçsüz yönlerinin farkında olduklarında etkili olurken değişime karşı direndikleri zaman ise etkisini kaybetmektedir (Goleman, 2003, s.3).

Kusursuz liderler liderlik sürecindeki şartlara uygun olan akılcı ve duygusal boyutlardan oluşan duygusal zekasını kullandığı liderlik tarzları arasında kazandığı tecrübelerle kolayca geçişler yaparlar (Bloch & Whiteley, 2007, s.43). En etkili liderler tarzlar arasında geçiş yapma esnekliğine sahip olanlardır (Goleman, 2000, s.3).

### 2.4.5. Liderlik Davranış Modelleri

Liderin, liderlik ettiği grup veya grubun üyeleri ile olan ilişkilerinde göstermiş olduğu tutuma liderlik davranışı denir (Eren, 1993, s.351; Yenel, 2019, s.291). Toplumdan topluma, kültürden kültüre, liderlik sürecinde içinde bulunulan duruma ve kişilere göre değişiklik gösterebilen liderlik davranışları (Ergezer, 2003, s.94; Newton & Bristoll, 2015, s.33) genel olarak verilen emirler ile işlerin yaptırıldığı, tek yönlü iletişimin olduğu yönlendirici davranışlar ile üyelerin desteklendiği iki yönlü iletişimin olduğu destekleyici davranışlardan oluşmaktadır (Northouse, 2016, s.94).

Liderlik ile ilgili literatür incelendiğinde liderlik davranışlarının "Geleneksel Liderlik Tarzları" ve "Çağdaş Liderlik Tarzları" olmak üzere iki ana başlık altında incelendiği görülmektedir (Özler, 2013, s.100). Geleneksel liderlik davranışları 1930'lu yıllarda Kurt Lewin tarafından "Otokratik Liderlik", "Demokratik Liderlik" ve "Tam Serbestlik Tanıyan Liderlik (Liberal/Laissez-faire)" olmak üzere üç gruba ayrılmıştır (Newton & Bristoll, 2015, s.33).

Geleneksel liderlik tarzlarının belirlenmesinden sonra günümüze kadar farklı bakış açıları ile yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkan, liderlik literatüründe adları sıkça geçen çağdaş liderlik tarzlarını ise "Transformasyonel Liderlik (Dönüşümcü)", "Transaksiyonel Liderlik (İşlemci-Etkileşimci)", "Vizyoner Liderlik", "Etik Liderlik", "Karizmatik Liderlik", "Manevi Liderlik (Spiritüel)" "Ahlaki Liderlik (Moral)", "Hizmetkar Liderlik", "Otantik Liderlik", "Stratejik Liderlik", "Kültürel Liderlik" "Sembolik Liderlik" olarak sayabiliriz (Şişman, 2018, s.7; Tuğsal, 2019, s.16).

#### *2.4.5.1. Otokratik Lider*

Sahip oldukları güç sayesinde karar verme konusunda kendilerini tek yetkili olarak görerek (Simpson, 2012, s.12) kararları üyelerin fikirlerini almadan veren otokratik liderler (Bridge, 2003, s.29; Kolzow, 2014, s.30; Newton & Bristoll, 2015, s.34), grubun hedefleri ile politikalarını tek başlarına belirlerler (Ergezer, 2003, s.96). Grubun vizyonunu, kurallarını, işlerin yapılış şekli ile ilgili talimatları (Bloch & Whiteley, 2007, s.62; Newton & Bristoll, 2015, s,34) ve üyelerin görevlerini belirleyen, organize eden, kişiler arası ilişkilerden çok görevlere odaklanan (Kolzow, 2014, s.30), üyeler arasındaki iletişimi en düşük düzeyde tutan otokratik liderler (Ergezer, 2003, s.96) çoğunlukla kendi belirlediği bir üye aracılığı ile gruptaki diğer kişilerle ilişkilerini yürüterek üyelerin kendisini etkilemesine izin vermezler (Karaküçük, 1999, s.273).

Belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesine büyük önem veren (Simpson, 2012, s.12) bu doğrultuda da üyelere emir veren ve verilen emirlerin üyeler tarafından gerçekleştirilmesini talep eden otokratik liderler (Güney, 1999, s.129), amaçlara ulaşmada ödül ve ceza yönteminden yararlanırlar (Bridge, 2003, s.29; Yenel, 2019, s.293).

Otokratik liderlik büyüğe duyulan aşırı saygı ve kararların büyüklerden beklendiği geleneksel özelliklere sahip olan üyeler ile otokratik ve bürokratik ortamlarda yetişen üyelerin beklentileri ile uyuşmaktadır (Eren, 1993, s.352).

Otokratik liderlik tarzı; üye sayısının yoğun olduğu, sık sık ani kararların alındığı gruplarda (Yenel 2019, s.293), kararların hızlı bir şekilde alınıp uygulanması gereken durumlarda (Kolzow, 2014, s.30), liderin varlığına ihtiyaç duyulan sıra dışı zamanlarda (Özler, 2013, s.101), bağımsız olarak çalışacak şekilde bilgi ve tecrübeye sahip olmayan üyelerin bulunduğu gruplarda (Newton & Bristoll, 2015, s,34) oldukça faydalı bir liderlik tarzıdır.

Grup üyelerinin grubu ilgilendiren amaçlar ve planlar ile ilgili söz haklarının olmaması nedeniyle yeni fikirlerin ortaya çıkışının azalması (Eren, 1993, s.352), üyelerin yeteneklerini gösterme ve geliştirme imkanını sağlamaması (Sağır, 2018, s.223), üyelerin ve grubun

sorumluluk almayarak, yumuşak başlı ve miskin davranışlar sergilemeleri (Karaküçük, 1999, s.277), amaçlara ulaşmak için tehdit, zorlama ve cezaya başvurulduğu için üyelerin motivasyonlarının düşerek, grupta kaos ortamının oluşması (Kolzow, 2014, s.30), üyelere görevlerinin her zaman lider tarafından emir ile bildirilmesine alışan grubun liderin kısa bir süreliğine grubun başından ayrılması ile dağılma durumunun ortaya çıkması (Yenel, 2019, s.293) gibi durumlar otokratik liderliğin olumsuz yanları olarak sayılabilir.

#### *2.4.5.2. Demokratik Lider*

Liderlere yetkilerinin grup üyeleri tarafından verildiğini, üyelerin motivasyonları sağlandığı takdirde kendi kendilerini idare edebilecek güce ve yeteneklere sahip olduklarını varsayan demokratik liderler (Kolzow, 2014, s.31) grubun amaçlarının, planlarının ve siyasetinin tespit edilmesi (Eren, 1993, s.351) gibi konularda her üyenin görüş ve fikirlerini alıp (Özler, 2013, s.101), üyeleri karar verme sürecine katarak (Simpson, 2012, s.14) yönetim gücünü üyelerle paylaşma eğilimi gösterirler (Yenel, 2019, s.292).

Üyelerin fikirlerinin alınarak verilen kararların üyeler tarafından benimsenebilirliğinin ve uygulanabilirliğinin, liderin kimseyi dahil etmeden aldığı kararlardan daha yüksek olduğunu savunan demokratik liderlerin (Sağır, 2018, s.223) üyeleri karar verme sürecine dahil etmeleri, liderin üyeleri serbest bırakarak kenara çekildiği anlamına gelmemelidir (Özler, 2013, s.101). Bu süreç üyelerin karar almasından ziyade daha çok fikir almaya, danışmaya yönelik olmaktadır (Bloch & Whiteley, 2007, s.65). Grubu ilgilendiren tüm konular lider tarafından gruba getirilerek üyelerin tamamının katıldığı bir ortamda tartışılarak ortak bir fikir belirlenir (Güney, 1999, s.120). Kararların alınmasında yardımcı rolünü üstlenen liderler (Karaküçük, 1999, s.272), takdir ve eleştiriler konusunda taraf tutmadan, duygularını karıştırmadan kararlara dahil olduktan sonra (Güney, 1999, s.120) son sözü söyleyip alınan kararları kesinleştirirler (Simpson, 2012, s.14).

Karar verme süreçlerine üyelerin katılarak görüşlerini bildirdiği ortamlarda kimin lider kimin takipçi olduğunun ayırt edilemediği karşılıklı bir etki süreci gerçekleşecektir (Bass, 2000). Bunun sonucunda da kişilerarası ilişkilerin yoğun olarak sürdürüldüğü (Yenel, 2019, s.292), üyelerin moral ve motivasyon seviyelerinin daha yüksek olduğu ortamların oluşması sonucu belirlenen amaçların daha kolay elde edilmesiyle (Özler, 2013, s.102) üyelerin iş doyumu artmaktadır (Balcı, 2020, s.142).

Bu tarz liderlik amaçların ve hedeflerin açıkça belli olduğu bunlara ulaşmak için üyelerin fikirlerine ihtiyaç duyulduğu (Bloch & Whiteley, 2007, s.65), üye sayısının fazla olmadığı, bilgi ve tecrübe düzeyi yüksek üyelerin bulunduğu, ani kararlar almaya ihtiyaç duyulmayan gruplarda etkili olabilmektedir (Yenel 2019, s.293).

*Demokratik liderliğin uygulandığı ortamlard*a;

- Her kararın grupta tartışılarak alınması nedeniyle üyelerin gözünde liderin etkisiz gözükmesine ve varlığının sorgulanmasına (Kolzow, 2014, s.31; Özler, 2013, s.101), karar sürecinin ağır ilerleyerek zaman kayıplarının oluşmasına (Eren, 1993, s.352), üye sayısının fazla olduğu gruplarda karar etkinliğinin azalması sonucu ortak bir karar alınamamasına neden olabilmektedir (Eren, 1993, s.352; Karaküçük, 1999, s.276).
- Kriz ortamlarında ve acil durumlarda ani kararların verilmesi gereken hallerde herkesin fikrini almak gerektiğinden kararlar hızlı bir şekilde alınamayacağından dolayı etkili olmayabilir (Eren, 1993, s.352; Bloch & Whiteley, 2007, s.66; Karaküçük, 1999, s.276).
- Herkesin görüşünü açıklamasının istenmesi konu ile ilgili üst düzey bilgisi olmayan üyeleri zor durumda bırakmakla birlikte yanlış fikirlerin savunulmasına neden olmasından dolayı (Eren, 1993, s.352) bilgi ve tecrübe eksikliği olan üyelerin bulunduğu gruplarda etkili olamayabilir (Newton & Bristoll, 2015, s.35).

- Üyelerle karşılıklı fikir alışverişinden sonra kararların lider tarafından verilmesi lider ve danışma süreci ile ilgili olarak kafa karışıklığı oluşturabilir (Bloch & Whiteley, 2007, s.65).

Sayılan bu olumsuzluklara rağmen demokratik liderlik tarzı diğer liderlik tarzları ile birlikte duruma göre kullandığı zaman oldukça etkili olmasının yanında (Bloch & Whiteley, 2007, s.65) başarısı liderlerin grubun başında olmadığı zamanlar grup ve üyelerin kendi başlarına işleri yapma yetenekleri ile ölçülür (Güney, 1999, s.121).

#### *2.4.5.3. Serbesiyetçi Lider (Liberal Lider/Laissez-Faire Lider)*

Serbest bırakma anlamına gelen "Laissez-faire" teriminden kaynaklanan (Manktelow, 2011, s.5) üyelerin yeteneklerinden en üst düzeyde verim alabilmek amacıyla (Sağır, 2018, s.224) onları en iyi yaptıkları işleri yapmaları için serbest bırakan serbesiyetçi liderler (Newton & Bristoll, 2015, s.35), üyelerin kendilerine tahsis edilen kaynakları kullanarak amaç, plan ve programlarını oluşturmalarına olanak tanımakla birlikte (Eren, 1993, s.351), yönetim gücünü kullanmayarak yetkilerini grup üyelerinin kullanımına bırakırlar (Karaküçük, 1999, s.274; Özler, 2013, s.102).

Bu tarz liderler görev ve sorumlulukların tahsis edilmesinde etkisi olmayan, karar sürecinde tartışmalara katılmayan, olumlu veya olumsuz herhangi bir yorumda bulunmayan, üyelere herhangi bir direktif vermeyen davranışlar sergilerler (Güney, 1999, s.122-123). Bu liderlik modelinde liderlerin en önemli görevleri, kendilerine soru yöneltildiğinde veya fikirleri sorulduğunda düşüncelerini ifade etmenin yanında (Yenel, 2019, s.294) grubun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için gerekli olan kaynakları sağlamaktan oluşmaktadır (Simpson, 2012, s.14).

Grup için belli bir amaç belirlemeyen (Karaküçük, 1999, s.274), üyelere sempatik görünmeye çalışan, risk almayan, grubun işleri ile yakından ilgilenmeyen serbesiyetçi

liderlerin (Bridge, 2003, s.30) bu davranış tarzları sonucunda doğal olarak grup içinde otorite boşluğu meydana gelebilmektedir (Özler, 2013, s.102).

*Serbesiyetçi liderliğin olumlu yönlerini şu şekilde sıralayabiliriz;*

- Üyelerin grup ile ilgili her türlü kararı alarak uygulama konusunda serbest olmaları sayesinde üyelerin yeteneklerini açığa çıkarma ve geliştirme (Sağır, 2018, s.224), yeni fikirler konusunda yaratıcılıklarını ortaya çıkarma gibi fırsatlara ortam oluşturması (Yenel, 2019, s.294).
- Üyelere dilediği kimse ile grup oluşturma imkânını tanımasıyla sorunların çözümünde ortaya çıkan düşünceleri test ederek en uygun kararların alınması (Eren, 1993, s.353).
- Çok tecrübeli, bilgili ve alanında uzman olan kişilerden oluşan gruplar (Manktelow, 2011, s,5) ile sorumluluklarını bilerek yerine getirmekten kaçmayan üyelerin yer aldığı gruplarda oldukça etkilidir (Eren, 1993, s.353).

*Serbesiyetçi liderliğin olumsuz yönlerini ise şu şekilde sıralayabiliriz;*

- Otorite kullanılmaması nedeniyle grup içinde karışıklıkların oluşması, genel amaçlar yerine farklı ve karşıt amaçların meydana gelmesi (Eren, 1993, s.353).
- Grupta dengenin kurulamaması nedeniyle faaliyetlerden sonuç elde edilememesi (Karaküçük, 1999, s.274).
- Çalışmaktan kaçma eğilimi gösteren üyelerin karışıklık çıkarmaları ve kaynakları şahsi menfaatleri için kullanmaları (Eren, 1993, s.353).
- Problemlerle başa çıkabilmek için hazır olmayan (Newton & Bristoll, 2015, s, 35), bağımsız çalışma yeteneğine ve bilgiye, gerekli motivasyona sahip olmayan üyelerin bulunduğu gruplarda başarılı olamaz (Simpson, 2012, s.14),
- Bu tarz liderlikte grup verimliliği ve üyelerin iş doyumu düşmektedir (Balcı, 2020, s.142).

Grup üyelerine fazla müdahale etme ve kararlar konusunda söz hakkı vermemenin birtakım sorunlara sebep olması gibi tüm gücü üyelere bırakarak onları kendi hallerine bırakmakta liderlik sürecinde problemlerin yaşanmasına neden olacaktır. Her yetkiyi üyelere bırakarak onlara karışmamak liderlikte bağdaşmamaktadır (Özler, 2013, s.102).

Lewin'in Liderlik Tarzları olarak ifade edilen otokratik, demokratik ve serbesiyetçi liderlik tarzlarının her birinin olumlu yanları olduğu gibi olumsuz yanları da bulunmaktadır. Bu liderlik tarzları uygun gruplarda, doğru ortamda ve zamanda kullanılırsa başarılı sonuçlar elde edilebilir (Newton & Bristoll, 2015, s.35).

### 2.4.6. Modern Liderlik Davranış Modelleri

Son yıllarda araştırmacılar tarafından farklı gruplarla yapılan araştırmalarda sıkça bahsi geçen modern liderlik modelleri olarak transformasyonel (dönüşümcü) liderlik, transaksiyonel liderlik (etkileşimci-işlemsel), karizmatik liderlik, etik liderlik, otantik liderlik, ruhsal (spiritual) liderlik, hizmetçi (servant) liderlik, vizyoner liderlik,ve kuantum liderlik sayılabilir.

#### *2.4.6.1. Transformasyonel (Dönüşümcü) Liderlik Tarzı*

1970 ve 1980'li yıllarda başta J. M. Burns ve B. M. Bass olmak üzere önde gelen araştırmacılar (Kolzow, 2014, s.43) örgütlerde meydana gelen değişim ve gelişim gayretleri artmaya başlayınca "Dönüşümcü Liderlik" kavramını açıklamışlardır (Balcı, 2020, s.46). Üyelerin ilham aldığı ve kendilerini motive eden liderleri takip edeceği varsayımından doğan dönüşümcü liderlik teorisi (Kolzow, 2014, s.43), üyelerin birbirlerinin ve grubun yararını gözeterek grup halinde hareket edildiği olumlu değişim sağlayan liderlikle alakalı bir kavramdır (Warrilow, 2009).

Üyelerin karşılıklı etkileşimleri sonucu liderde ve üyelerde motivasyon ve ahlak seviyesini artıran bağlantıların oluşturulduğu dönüşümsel liderlik tarzında (Northouse, 2016, s.162),

yetkilerini üyelere devrederek göz önünde bulunma gereği duymayan dönüşümcü liderler (Manktelow, 2011, s, 6) üyelerin ihtiyaç ve güdülerine değer vererek onların kapasitelerinin tamamına ulaşmalarına yardımcı olmaktadırlar (Northouse, 2016, s.162). Bu doğrultuda takipçilerin desteklenmesi ve geliştirilmesine yönelik davranışlara odaklanma, üyelerin ilgisini çeken bir vizyon oluşturma, yenilikçi fikirleri teşvik etme, bireysel değerlerden söz etme ve grup için fedakarlıkta bulunma gibi davranışlar sergilemektedirler (Yukl, 2013, s.53).

Örgütlerde yenilikler gerçekleştirmek adına üyelerin eskiden beri süregelen durumlar ile mücadele etmeleri konusunda onları cesaretlendirmesi nedeniyle yenilikçilik ile arasında sıkı bir ilişki bulunan dönüşümcü liderler (Türker, 2013, s.102), grubun varlığını devam ettirmesi ve amaçlarına ulaşabilmesi için zamanla ortam şartlarında meydana gelen değişikliklere grubun uyumunu sağlayacak biçimde değişimini sağlayan kişiler olarak (Doğan S., 2020, s.102), örgütsel yenileşme ve dönüşüme odaklanmaktadırlar (Beycioğlu, 2020, s.25).

Sürekli bir şekilde meydana gelen yaşamımızın bir parçası olan değişim süreçlerine karşılık vererek idare etmek günümüzde önemli bir liderlik becerisidir (James, 1997, s.117). Liderler doğal bir süreç olan değişim ve yeniliklerin kontrol altına alınarak faydalı olabilmesi için organizasyonların ve grubun amaçları doğrultusunda planlanarak yönlendirilmesini sağlayacak olan kişilerdir (Adair, 2008, s.21). Dönüşümcü liderliğin başarılı olması, takipçilerin kazanımlarının arttırıldığı, üyelerin grubun ortak amaçları ile misyonunun farkına vararak kabul etmelerinin sağlandığı, üyelerin kendi kazançlarının yanında grubun çıkarlarına da odaklanmalarının teşvik edildiği durumlarda ortaya çıkmaktadır (Bass, 1990). Dönüşümcü liderlerin bu sonuçlara ulaşmasını sağlayan özellikleri ve bileşenleri "İdealleştirilmiş Etki", "İlham Verici Motivasyon", "Entelektüel Teşvik" ve "Kişiselleştirilmiş Görüş" dür (Bass & Avolio, 1994).

- *İdealleştirilmiş Etki (Karizma):* Liderin üyeler tarafından takdir edilen davranışlar göstermesi, belirgin ve tutarlı değerlere sahip olması sayesinde üyeler tarafından örnek kişilik olarak benimsenmesidir (Warrilow, 2009).
- *İlham Verici Motivasyon:* Dönüşümcü liderler takım birlikteliği ve ruhu oluşturma isteği, coşkusu, hevesleri ve olumlu bakış açıları ile üyelerin kendilerini kurumun vizyonuna adamalarını sağlarlar (Kolzow, 2014, s.44).
- *Entelektüel Teşvik:* Dönüşümcü liderler üyelerin problemleri çözmeleri, yaratıcı ve yenilikçi olmaları için kendilerinin ve grubun inançlarına karşı mücadele etmeye teşvik ederler (Odumeru & Ifeanyi, 2013).
- *Kişiselleştirilmiş Görüş (İlgi):* Grup üyelerinin kişişel ihtiyaçlarını ve sorunlarını bilmek için onları dinleyen dönüşümcü liderler (Manktelow, 2011, s.7), her üyeye ayrı ayrı ilgi göstererek onlara koçluk yapar (Bass, 1990).

Dönüşümcü liderliğin olumlu yanlarını; ilgi çekici güncel bir model olması, liderlik sürecinde üyelerin önemini belirtmesi, kalıplaşmış işlemlerden farklılaşması, ahlaki değerlere odaklanması, üyeleri geliştirecek şekilde liderliği kapsamlı hale getirmesi, (Northouse, 2016, s.190), amaçlara ulaşmak için üyelere güven sağlayacak şekilde davranması (İşçi, 2013, s.231), grupların sonuçlarını takdir ederek işbirliğine önem vermesi, yenilik ve değişimin sonuçlarına odaklanması (Băeşu & Bejinaru, 2013) olarak ifade edebiliriz.

#### *2.4.6.2. Transaksiyonel Liderlik (Etkileşimci-İşlemsel) Tarzı*

Etkinliklerde denetime, organizasyona ve grubun performansına odaklanan işlemsel liderlik tarzına göre (Odumeru & Ifeanyi, 2013) ödül ve ceza vermek koşuluyla motive edilen üyelerin açıkça belirlenen emir komuta düzeni ile başarılı şekilde çalıştıkları varsayılmaktadır (Kolzow, 2014, s.42; Manktelow, 2011, s.5;). Örgütün gelenekleri, alışkanlıkları ve değerlerine bağlı kalarak var olan düzeni, statükoyu korumaya çalışarak

değişimi ve riske girmeyi göze almayan işlemci liderler (Doğan S., 2020, s.115) bu özelliklerinden dolayı bazı kaynaklarda "Sürdürümcü Lider" olarak da adlandırılmaktadır (Akın, 2020, s.144)

İşlemci liderler göreve odaklanmalarından dolayı takipçileri verilen görevlerin üstesinden gelme ve amaçlara ulaşma konusunda motive etmeye (Özler, 2013, s.104), takipçilerin daha etkili ve aktif şekilde etkinlikleri gerçekleştirmeleri için onların istek ve ihtiyaçlarını karşılamaya çaba göstermektedirler (Yıldız, 2013a, s.43). Takipçilerin ise birincil görevi liderin talimat ve emirlerine uygun davranmaktır (Kolzow, 2014, s.42).

İşlemsel liderlerin özellikleri çabalar ve başarılı performanslar için ödül vaat eden "Koşullu Ödül", kurallardan ve amaçlardan oluşan sapmaları izleyerek düzeltici önlemleri alan "İstisnaya Göre Yönetim (Aktif)" ve görevle ilgili standartlar karşılanmadığı zaman müdahale eden "İstisnaya Göre Yönetim (Pasif)" den oluşmaktadır (Bass, 1990, s.22).

Herhangi bir vizyon oluşturulmayarak kısa vadeli hedeflere odaklanılmasından dolayı işlemsel liderlik liderlikten ziyade bir yönetim tarzıdır (Manktelow, 2011, s.6). Grubun işleyişi hakkındaki kurallara, prosedürlere ve standartlara fazlasıyla önem veren işlemci liderler görevlerin gerçekleştirilmesine, üyelerin yönlendirilmesine, faaliyetleri sıkı bir şekilde denetlemeye aşırı şekilde odaklanmalarından dolayı liderden çok bir yönetici gibi davranmaktadırlar (Kolzow, 2014, s.42).

İşlemci liderlik tarzı, acil durum ve sıkıntılı süreçlerde, projelerin standart bir şekilde yürütülmesi gerektiğinde ve belirli işler için ayrılan grupları ayrı ayrı yöneterek belirli görevleri başarılı şekilde gerçekleştirmede etkili olabilmektedir (Odumeru & Ifeanyi, 2013).

Genellikle birbiriyle karşılaştırılarak aralarındaki farklılıkların ortaya konmaya çalışıldığı dönüşümcü liderlik ile işlemci liderlik şu yönlerden birbirlerinden ayrılmaktadır:

- Dönüşümcü (transformasyonel) liderler değişim ve gelişime odaklanarak değişimi başlatan kişilerdir (Özler, 2013, s.104). İşlemci (transaksiyonel) liderler ise değişime

odaklanmayarak örgütün mevcut durumunu korumaya çalışmaktadırlar (Balcı, 2020, s.46; Odumeru & Ifeanyi, 2013).

- Dönüşümcü liderlikte grubun ortak amaç ve çıkarları, işlemci liderlikte ise üyelerin mevcut ihtiyaçları esastır (Balcı, 2020, s.46).
- Dönüşümcü liderler üyelerin amaçları elde edebilmesi için performanslarını artırıcı tarzda davranışlar sergilerken (Yıldız, 2013a, s.45), üyelerin bireysel çıkarlarını elde edebilmeleri için şartlı destek veren işlemci liderler (Sağır, 2018, s.219), koşullu ödül ve istisnai liderlik tarzlarıyla karakterize edilir (Bass & Avolio, 1994).

#### *2.4.6.3. Karizmatik Liderlik*

Karizmatik liderlerin diğer insanlardan farklı bir şekilde doğuştan gelen üstün güç ve özellikleri barındırdıklarını ifade ederek kavramdan ilk defa bahseden kişi Max Weber olmuştur (Baltaş, 2014, s.154). Toplumdaki üyelerin inançlarına göre, toplumu idare eden yönetici veya kişilerin sahip olduğu etkileyici niteliklerin tamamına (Güney, 1998, s.160) kısaca insanları etkileyerek onların dikkatini çekme yeteneğine karizma denir (Bloch & Whiteley, 2007, s.52). Karizmatik lider ise sahip olduğu çekicilik ve güç gibi özellikleri ile üyeleri etkileyebilen (Balcı, 2020, s.131), grubun amaçları ile değerlerini ideal bir şekilde gösteren, üyeler tarafından saygı duyularak emirlerine itaat edilen kişilere denir (Güney, 1998, s.160).

Karizmatik liderlerin ortaya çıkışı ile kriz durumları arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır (Güney, 1999, s.210). Çoğunlukla toplumlarda veya gruplarda meydana gelen sıkıntılı dönemlerde, umutların tükendiği zamanlarda ortaya çıkan karizmatik liderler grup üyeleri veya toplumdaki bireyler tarafından yetenekleri ve özellikleri nedeniyle kurtarıcı gözüyle bakılan kişilerdir (Ergezer, 2003, s.98). İnsanların ilgisini çekerek insanları bir amaca yönelik olarak harekete geçiren karizmatik insanlar (Bloch & Whiteley, 2007, s.52) kişilerin

inançlarına bağlı olarak ilgi çekici, büyüleyici olabilirlerken karizmatik liderin etkisi her kişide aynı sonucu vermeyebilir (Özler, 2013, s.105).

Genel olarak karizmatik liderler; üyelere ilham vererek onlarda heyecan uyandırmak, üyelerin motivasyonlarını artırmak, iletişim ve sosyal becerileri gelişmiş olmak (Simpson, 2012, s.13-14), bireysel risk almayı sevmek, sıra dışı davranışlar sergilemek, değişim için mücadele etmek, vizyon sahibi olmak (Baltaş, 2014, s.154), vizyon ile ilgili tutarlı davranışlar sergilemek, üyeleri güçlendirmek, üyelere iyimserliği ve güveni aşılamak (Yukl, 2013, s.312) gibi özellikler taşımaktadırlar.

Karizmatik liderliğin, liderin karizmasını art niyetli bir şekilde kullanması sonucu üyelerin inançlarını suistimal etmesi (Bridge, 2003, s.36), lidere aşırı güven nedeniyle liderin ayrılması durumunda grubun çökmesi (Simpson, 2012, s.13), liderin sadece kendisini düşünerek üyelere gösterdiği ilgi ve duyarlılığın eksik olması, liderin otoriter tarz davranış sergilemesi (Kolzow, 2014, s.41), lidere hayran olunması ve yanılmaz olduğu düşüncesi nedeniyle üyelerin olumlu yeni fikirlerinin azalması, lidere duyulan aşırı güven nedeniyle liderin bazı gerçekleri görememesi (Yukl, 2013, s.319) gibi olumsuz sonuçları olabilmektedir.

#### *2.4.6.4. Etik Liderlik*

Bireysel eylemler ve kişiler arası ilişkilerde normatif olarak uygun davranılması ve bu tarz davranışların çift yönlü iletişim ile üyeleri güçlendirme ve karar verme yoluyla üyelere tanıtılmasına "Etik liderlik" denir (Brown, Trevino & Harrison, 2005). Kısaca etik liderlik, liderin elinde bulundurduğu yetkilerini takipçilerinin haklarına saygı göstererek iyi şekilde kullandığı liderlik türüne denir (Yıldız, 2013b, s.217).

Bireylere ve ilişkilere odaklanarak üyelerine değer veren (Yıldız, 2013b, s.215), dürüst, sevecen, ilkeli, üyeleri ile etik hakkında görüşen, etik hakkında kesin standartlar belirleyen, ödül ve ceza yöntemini kullanan, adil ve eşit bir şekilde karar veren (Brown & Trevino,

2006), üyelerin ihtiyaçlarını gidererek onları güçlendirmeyi, sosyal adaleti özendirmeyi, üyelerin birbirlerine karşı güven ve saygı duymalarını, üyeler arasındaki problemleri çözmeyi sağlayan etik liderler (Yukl, 2013, s.357) grup üyeleri tarafından daha başarılı ve etkili bulunmakla birlikte grup üyelerinin iş doyumu ve amaçlara bağlılığı artmaktadır (Akın, 2020, s.147).

Etik olan ve etik olmayan davranışların değerlendirilmesinde liderin kişiliği ile içinde bulunulan durum beraber ele alınmaktadır (Yukl, 2013, s.357). Bunun nedeni etik değerlerin anlamlandırılmasında kültürler arasında farklılıklar olabileceği gibi etik liderlerin de grup üyeleri üzerinde bıraktığı etkiler kültürden kültüre değişmekle birlikte, liderin kararlarının ve davranışlarının da etik olup olmaması liderin karakter özelliklerine, inanç ve değer yargılarına bağlı olmaktadır (Yıldız, 2013b, s.216).

#### *2.4.6.5. Otantik Liderlik*

Çeşitli teşkilat ve gruplardaki liderlerin başarısızlıklarının sonucu olarak takipçilerin isteklerini gerçekleştirmek amacıyla güven duyulan etkili liderlik için ortaya çıkan otantik liderlik (Northouse, 2016, s. 220), pozitif psikoloji ve psikolojik öz düzenleme kuramlarına dayanmakla birlikte liderlikle ilgili eski görüşler ile etik liderliğin esaslarını bütünleştirmeye çalışır (Yukl, 2013, s.351).

Otantik liderlik üyelerinin bireysel gelişimine fırsat tanıyan kişisel farkındalığı gelişmiş, özgüven düzeyi yüksek, dürüst, güvenilir tutarlı ve etik davranış anlayışına sahip olan liderlik tarzıdır (Yıldız, 2013b, s.210). Genel olarak öz farkındalık, şeffaf ve tutarlı olma, üyelerin çıkarlarına odaklanma, umut, iyimserlik, dayanma gücü gibi olumlu davranışları sergileyen otantik liderler kararlarını ahlaki değerlerine uygun olarak etik bir şekilde almaktadırlar (Brown & Trevino, 2006).

Son yıllarda ortaya çıkan otantik liderlik kavramı henüz biçimlenme ve gelişim aşamasında olmakla birlikte yapılacak yeni araştırmalarla otantik liderlik hakkındaki fikirlerin değişmesi ihtimal dahilindedir (Northouse, 2016, s.221).

#### *2.4.6.6. Ruhsal (Spiritual) Liderlik*

Temelinde insanı meydana getiren ruh, beden, akıl ve kalbin yer aldığı "Ruhsal Liderlik", liderin takipçilerinin ruhsal doyumlarını sağlayarak daha sadık ve etkili olmaları için çaba göstermesini hedefler (Yıldız, 2013b, s.210). Takipçilerinin maddi çıkarlarını gözeterek onların performansını etkileyen, manevi duygularına odaklanarak buna göre ilişki kuran, üyelerine umut ve inanç aşılayan liderlere "Ruhsal "Lider" denir (Ertürk, 2020, s.133-134).

Liderin bütünlük, dürüstlük, alçak gönüllülük gibi manevi değerlere sahip olup güvenilen ve takdir edilen biri haline gelmesiyle ortaya çıkan ruhsal liderlik (Brown & Trevino 2006), liderin kendisini ve üyeleri motive etmek için sahip olunması gereken değerleri, davranışları ve tutumları kapsamaktadır (Fry & Cohen, 2009).

Ruhsal liderliğin ahlak, dürüstlük, fedakârlık gibi kavramlara önem vermesi etik, dönüşümcü ve otantik liderlikler ile benzer yönlerindendir. Diğer yandan dönüşümcü liderler gibi vizyoner olmaları nedeniyle de etik liderlerden ayrılmaktadırlar (Brown & Trevino, 2006).

#### *2.4.6.7. Hizmetçi (Servant) Liderlik*

Hizmetkar liderlik eskiden beri süregelen liderlik anlayışlarına aykırı ve çelişkili olmasına rağmen liderliğe farklı bir bakış açısı sunmaktadır (Northouse, 2016, s.225). Başka insanlara hizmet etme konusunda istekli olmanın insanlarda liderlik etme arzusu oluşturduğunu savunan Robert Greenleaf, insanların gereksinimlerini karşılamak üzere onlara hizmet etmek şeklinde tasvir edilen "Hizmetkar Lider" kavramını ortaya çıkarmıştır (Patterson, 2010, s.24). İnsanlara hizmet etme amacıyla yola çıkan kişilerin çevresinde bulunan kişi sayısının gittikçe çoğalması nedeniyle sorumlulukların artmasının yanında liderlik davranışı

sergileme gerekliliğinin de ortaya çıkmasıyla insanlara hizmet etmekle birlikte yapılan liderlik sürecine "Hizmetkar Liderlik" denir (Ertürk, 2020, s.133).

Başarıları başkalarının ihtiyaçlarına hizmet etmekten geçen (Patterson, 2010, s.25), insanlara hizmet etme konusunda içten gelen duygulara sahip olan hizmetkar liderler (Bass, 2000, s.33), izleyicilerin ihtiyaçlarını karşılayarak, onları güçlendirmeleri ve korumaları sayesinde etkili olurlar (Yukl, 2013, s.349). Hizmetkâr liderler üyelerin çıkarlarını liderinkinden üstün tutan, üyelerle güçlü iletişimi olan, üyelerin ve grubun faydası yönünde hizmet eden kişilerdir (Northouse, 2016, s.253).

İlk başlarda hizmet eden daha sonra grup içinde lider statüsü kazanan kişiler diğer lider tarzlarına göre üyelerle ilişkiler ve onlara rehberlik etme konusunda daha farklı davranmaktadırlar (Patterson, 2010, s.24). Hizmetkar liderlerin özelliklerini üyeleri dinleme, şeffaflık, anlayış gösterme, iyileştirme bilincinde olma, ikna yeteneği, kavramsal düşünebilme, ileriyi görme, üyelerin sorunlarını çözüme kavuşturma, üyelerine sadakat, insanların gelişimine çaba sarf etmek olarak ifade edebiliriz (Yıldız, 2013b, s.212).

#### *2.4.6.8. Vizyoner Liderlik*

Toplumlarda ve örgütlerde görülen değişim süreçlerinde, geleceğe yönelik belirsizlikler yaşandığında liderin ortaya koyması gereken vizyon en önemli liderlik özelliklerinden birisidir (Şişman, 2018, s.7). Geleceği tahmin ederek ona uyum sağlayan, oluşabilecek olumsuzlara karşı tedbirleri önceden alan liderlere "vizyoner lider" denir (Sağır, 2018, s.220).

Her liderin grubu ile ilgili bir vizyonu olabilmektedir. Burada önemli olan vizyonu gerçekleştirmeye yönelik davranışların sergilenmesidir (Akın, 2020, s.150). Vizyoner liderler gruba gidecekleri yönü işaret ederek, grubun gelecekte bulunacağı yeri gösterir ve üyelerin amaçları elde etmelerini sağlarlar (Doğan S., 2020, s.91). Vizyoner bir liderde bulunması gereken öncelikli davranışlar, geleceği tahmin ederek uygun vizyon belirlemek,

vizyonu kabullenerek üyelerle paylaşmak, değişime ve gelişime uymak ve grup çalışmasını desteklemek olarak ifade edilebilir (Bridge, 2003, s.47).

#### *2.4.6.9. Kuantum Liderlik*

Kuantum liderlik "Newtoncu-Pozitivist" bilim yaklaşımına karşı olarak ortaya çıkan "Kuantum Paradigmasının" etkisiyle örgütlerinde kâinat gibi bilinmezlikler barındırdığından dolayı kontrol edilemez olduğunu ifade etmektedir (Akın, 2020, s.157).

Belirsizliğin doğallığını kabul edip belirsizlikten çekinmeyerek ona uygun yönetim tarzı uygulamayı hedefleyen bir liderlik yaklaşımı olan, örgütlerde görülen belirsizlik durumlarına uygun olan kuantum liderlik (Ertürk, 2020, s.134) tarzı liderler görünenin ötesine geçerek görünmeyen yüze odaklanabilmelidir (Akın, 2020, s.157).

## 2.5. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın konusu ile ilgili anahtar kelimeler olarak belirlenen beden eğitimi öğretmeni (physical education teacher), yeterlik (competence), öz-yeterlik (self-efficacy), öz-yeterlilik (self-sufficiency), kişilerarası öz-yeterlik (interpersonal self-efficacy), kişilerarası yeterlik (interpersonal competence), kişilerarası ilişkiler (interpersonal relationships), kişilerarası iletişim (interpersonal communication), lider (leader), liderlik (leadership), liderlik teorileri (leadership theories) ve liderlik davranışları (leadership behavior) kelimeleri birbirleriyle bağlantılı olacak şekilde kullanılarak çeşitli veri tabanları üzerinden litetatür taramaları yapılmıştır. Yapılan taramalarda herhangi bir kurumda görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ile yapılan araştırmalar dikkate alınmıştır.

Yapılan taramalar sonucunda, araştırmanın problem cümlesi, araştırma grubu ve kullanılan ölçekler ele alındığında literatürde araştırmamızda kullanılan BEÖKÖÖ kullanılarak Artunç (2020) ve Işgın (2020) tarafından yapılan araştırmalar bulunmakla birlikte, ÇYLYÖ

kullanılarak Güler, Dursun, ve Günay (2020) tarafından spor lisesi öğrencileri ile yapılan bir araştırma bulunmasına rağmen beden eğitimi öğretmenleri ile yapılan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bunun yanında araştırmamızda kullanılan ölçeklerden farklı yeterlik ve liderlik ölçekleri kullanılarak beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik yönelimleri ile yeterliklerini farklı yönlerden ölçerek aralarındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak Satıcı (2018) ve İskender (2019) tarafından yapılan araştırmalar dışında beden eğitimi öğretmelerinin liderlik yönelimleri ile kişilerarası öz-yeterlikleri ilişkilendirilerek yapılan araştırmaya rastlanmamıştır.

Liderliğin ve kişilerarası öz-yeterliğin kişilerarası ilişki ve iletişim gibi kavramları kapsamasından dolayı bu kriteri göz önüne alarak yapmış olduğumuz taramalarda da farklı bir liderlik ölçeği kullanılarak Uğur (2013), Öz (2018) ile Uğur ve Çolakoğlu (2019) tarafından beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik davranışları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar ile farklı bir öz-yeterlik ölçeği kullanılarak Yıldırım (2021) tarafından beden eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma ile Gülüm (2019) tarafından beden eğitimi öğretmenlerinin iletişim becerileri üzerine yapılan araştırmalar tespit edilmiştir.

### 2.5.1. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterlik ve Öz-Yeterlikleri Hakkında Yapılan Araştırmalar

Artunç (2020) tarafından BEÖKÖÖ kullanılarak 220 beden eğitimi öğretmeni ile yapılan araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin meslekteki hizmet sürelerine göre BEÖKÖÖ'nün "okul içi ilişkiler", "aile ile ilgili ilişkiler" alt boyutları ile "kişiler arası öz-yeterlik toplam puanında" gruplar arasında fark tespit edilmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, istihdam tipi ve gelir durumu değişkenlerine göre ise gruplar arasında bir farklılık tespit edilmemiştir. Işgın (2020) tarafından BEÖKÖÖ

kullanılarak 419 beden eğitimi öğretmeni ile yapılan araştırmada ise beden eğitimi öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterliklerinde cinsiyet, medeni durum, çalışılan kurum, çalışılan yer, yaş ve deneyim yılına göre gruplar arasında farklar tespit edilmiş, eğitim düzeyi, çalışılan kademe ve kurumdaki öğretmen sayısına göre ise beden eğitimi öğretmenleri arasında fark tespit edilmemiştir.

Öncü (2019) tarafından "Sınıf Yönetiminde Algılanan Öz-Yeterlik", "Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik" ve "İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik" olmak üzere üç alt boyuttan oluşan "Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeğinin" bazı maddeleri çıkarılarak uyarlaması yapıldıktan sonra beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlikleri bazı değişkenlere göre incelenmiştir.

Türk (2009), Yılmaz vd. (2010), Özçete (2018) ve Aslantürk (2018) tarafından yapılan araştırmalarda YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesinde yer alan öğretmen yeterlik göstergelerinden oluşan "Öğretmen Yetkinlik Beklenti Envanteri (ÖYBE)" kullanılarak beden eğitimi öğretmenlerinin genel olarak mesleki faaliyetlerine ilişkin öz-yeterlik düzeyleri tespit edilerek farklı değişkenlerle ilişkisi incelenmeye çalışılmıştır.

Ünlü ve Aydos (2010) tarafından "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterlilikleri Üzerine Bir Derleme" isimli araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlilikleri kuramsal olarak incelenmiştir.

Koparan, Öztürk, ve Korkmaz (2010), Koparan, Öztürk, ve Korkmaz (2011), Saraçoğlu, Certel, Varol, ve Bahadır (2012), Mouton, Hansenne, Delcour, ve Cloes (2013), Tuzcuoğlu ve Mirzeoğlu (2018), Karamehmetoğlu (2017), Kozak (2017), Tuzcu (2019) ve Demir (2020) tarafından yapılan araştırmalarda "Öğrenci Katılımını Sağlama (Öğrenci Katılımı/Güdülenmesi, Öğrencilerle İletişim)", "Öğretim Stratejilerinde Yeterlilik (Öğretim Stratejileri)" ve "Sınıf Yönetiminde Yeterlilik (Sınıf Yönetimi)" olmak üzere üç boyuttan oluşan "Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği" beden eğitimi öğretmenlerine uygulanarak öğretim faaliyetlerine ilişkin öz-yeterlikleri ve farklı değişkenlerle ilişkileri incelenmiştir. Koparan

vd. (2011) araştırmalarında "Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği" ile birlikte "Genel Kültür", "Meslek Bilgisi" ve "Özel Alan Bilgisi" boyutlarından oluşan "Beden Eğitimi Öğretmeni Yeterlilik Ölçeğini" de kullanılarak beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği bakımından yeterlikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Brouwers, Tomic, ve Boluijt (2011) tarafından yapılan araştırmada "İş Taleplerini Etkileme ile İlgili Öz-Yeterlik" ölçeği kullanılarak beden eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının iş talepleri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Yıldırım (2012) tarafından yapılan araştırmada "Eğitim Öğretimde Teknolojiden Yararlanabilmede Öz-Yeterlik", "Ölçme Değerlendirmede Öz-Yeterlik", "Sınıf Yönetiminde Öz-Yeterlik", "Sözlü ve Sözsüz İletişimde Öz-Yeterlik", "Özel Alan Bilgisinde Öz-Yeterlik", "Kaynak Bulma ve Destek Sağlayabilmede Öz-Yeterlik", "Planlamada Öz-Yeterlik", "Özel Eğitimde Öz-Yeterlik" olmak üzere sekiz alt boyuttan oluşan "Beden Eğitimi Öğretmenleri Öz-Yeterlik Ölçeği" kullanılarak beden eğitimi öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Pan vd. (2013) tarafından yapılan araştırmada "Kişisel Öğretim Yeterliği (PTE)" ve "Genel Öğretim Yeterliği (GTE)" alt boyutlarından oluşan "Sağlık ve Beden Eğitimi Öğretmenleri için Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği (TSES-HPE)" kullanılarak Tayvan'daki sağlık ve beden eğitimi (HPE) müfredatında öğretmen öz yeterliği ile öğretim uygulamaları arasındaki ilişki doğrulanmaya çalışılmıştır.

Kangalgil (2014) ile Karabulutlu ve Pulur (2017) tarafından yapılan araştırmalarda "Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme Konusunda Yeterlik", "Fiziksel Performans Geliştirmeyi Sağlama ve Koruma Konusunda Yeterlik", "Ulusal Bayramları Anlam ve Önemine Yaraşır Şekilde Kutlama Konusunda Yeterlik", "Gelişim Performanslarını İzleme ve Değerlendirme Konusunda Yeterlik", "Okul, Aile ve Toplumla İşbirliği Yapma Konusunda Yeterlik" ve "Mesleki Gelişimi Sağlama Konusunda Yeterlik" olmak üzere altı boyuttan oluşan "Beden

Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Eğitimlerinin Özel Alan Yeterliklerine Etkisi Ölçeği" beden eğitimi öğretmenlerine uygulanarak mesleki eğitimleri doğrultusunda özel alan yeterlikleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Pan (2014) tarafından yapılan araştırmada "Kişisel Öğretim Yeterliği (PTE)" ve "Genel Öğretim Yeterliği (GTE)" alt boyutlarından oluşan "Lise Beden Eğitimi Öğretmenleri için Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği (TSES-HSPET)" kullanılarak beden eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlikleri ile öğrencilerin motivasyonu ve memnuniyet düzeyleri arasındaki ilişkiler tespit edilmeye çalışılmıştır.

Şahin (2016) tarafından yapılan araştırmada "Kendini Sevme" ve "Öz Yeterlilik" olmak üzere iki alt boyuttan oluşan "Kendini Sevme-Öz Yeterlilik Ölçeği" kullanılarak beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kendilerini sevme ve öz-yeterlikleri hakkındaki fikirleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Aydın (2016) ile Arı, Canlı, ve Mat (2020) tarafından yapılan araştırmalarda "Kişisel ve Meslekî Değerler", "Meslekî Gelişim", "Öğrenciyi Tanıma", "Öğrenme ve Öğretme Süreci", "Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme", "Okul - Aile ve Toplum İlişkileri", "Program ve İçerik Bilgisi" olmak üzere toplam altı boyuttan oluşan "Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlik Ölçeği" kullanılarak beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim-öğretim faaliyetleri, etkileşim içinde bulunduğu kişiler ve öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlikleri ile diğer değişkenler arasındaki ilişkileri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Al-Adwan ve Al-Khayat (2016) tarafından yapılan araştırmada "Genelleştirilmiş Öz Yeterlilik Ölçeği" kullanılarak beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ becerileri ile öz-yeterlik düzeyleri incelenmiştir.

Akbal (2016) tarafından yapılan araştırmada "Genel Öz-Yeterlik Ölçeği" kullanılarak beden eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlikleri tespit edilerek öğretmenliğe ilişkin tutumları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Murathan, Yetiş, Uğurlu, ve Murathan (2017) tarafından yapılan araştırmada "Eleştirel Okuma Becerisine İlişkin Öz-Yeterlik Algısı Anketi'' kullanılarak beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin okuma ve eleştirel okuma becerilerine ilişkin öz-yeterlik algıları belirlenmeye çalışılmıştır.

Martínez-López, Zamora-Aguilera, Grao-Cruces, ve Torre-Cruz (2017) tarafından yapılan araştırmada "Self-Efficacy Questionnaire of Physical Education Teachers With Respect to Overweight and Obese Students" kullanılarak beden eğitimi öğretmenlerinin obezite olan öğrencilere yönelik öz-yeterlikleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Baskonuş'un (2018) yapmış olduğu araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen "Genel Bilgiler", "Geliştirme Uygulama" ve "Süreç Değerlendirme" alt boyutlarından oluşan "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri İçin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Tutum Ölçeği (BESÖDTÖ)" uygulanarak beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin derslerdeki ölçme değerlendirme işlemlerine ilişkin tutumları ile yeterliklerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Yalvuç (2019) tarafından yapılan araştırmada "Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği" kullanılarak beden eğitimi öğretmenleri ve diğer branş öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlikleri ile yenilikçi tutumları arasındaki ilişkisi incelenmiştir.

Kantarcıoğlu (2018) tarafından "Öğretmenlik Yeterlilik Belirleme Ölçeği" kullanılarak merkezde ve taşrada görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki öz yeterlilikleri incelenmiştir.

Avcı (2019) tarafından yapılan araştırmada "Dersin İşleniş Süreci", "Öğrenci Katılımı", "Disiplin", "Eğitim Öğretim Süreci" ve "Sınıf Yönetimi" olmak üzere beş alt boyuttan oluşan "Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği" kullanılarak beden eğitimi öğretmenleri ile farklı branşlardaki öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin öz-yeterlikleri ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır.

Begeç (2019) tarafından yapılan araştırmada "Bilimsel Bilgileri Beden Eğitimi Öğretiminde Uygulama Öz-Yeterliği", "Beceri Seviyelerindeki Farklılıklara Müdahale Öz-Yeterliği", "Engelli Öğrencilerin Öğretim Öz-Yeterliği", "Öğretim Öz-Yeterliği", "Değerlendirme Öz-Yeterliği" ve "Teknoloji Kullanım Öz-Yeterliği" alt boyutlarından oluşan "Beden Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği" uygulanarak beden eğitimi öğretmenlerinin farklı alanlara ait öz-yeterlik düzeyleri incelenmiştir.

Arıkan (2020) tarafından yapılan "Beden Eğitimi ve Spor, Sınıf, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Algısı ve Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi" isimli araştırmada "Başa Çıkma davranışı" ve "Yenilikçi Davranış" olmak üzere iki boyuttan oluşan "Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği" kullanılarak beden eğitimi öğretmenleri ile farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin akademik öz-yeterlikleri ve oyun algıları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Yıldırım (2021) tarafından yapılan araştırmada "Başlama", "Yılmama" ve "Sürdürme Çabası/Israr" alt boyutlarından oluşan "Genel Öz-Yeterlilik Ölçeği (GÖÖ)" kullanılarak beden eğitimi öğretmenlerinin iletişim becerileri ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

### 2.5.2. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Liderlikleri Hakkında Yapılan Araştırmalar

Ermihan (1998) ile Üşenmez (2004) tarafından yapılan araştırmalarda "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders İçi Liderlik Davranışları Anketi" öğrencilere uygulanarak öğrencilerin gözünden beden eğitimi öğretmenlerinin ders içi liderlik davranışları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Can (2002), Üstün (2004), Dinçer (2012) ve Öz (2018) tarafından yapılan araştırmalarda "Yapıyı Kurma Boyutu" ile "Anlayış Gösterme Boyutlarından" oluşan "Lider Davranışını

Betimleme Anketi (LDBA)" kullanılarak beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Katkat, Tunçkol, ve Şahin (2005) tarafından yapılan araştırmada "İşe Yönelik Lider" ve "İnsana Yönelik Lider" boyutlarından oluşan "Liderlik Yönelim Envanteri" kullanılarak beden eğitimi öğretmenlerinin çeşitli değişkenler doğrultusunda liderlik yönelimleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Güllü ve Arslan (2009), Çelik (2014) ile Çelik ve Tamer (2018) tarafından yapılan araştırmalarda "Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği" kullanılmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçeklerden elde ettikleri puan aralıklarına göre "Otokratik/Baskıcı", "Yarı Demokratik" ve "Demokratik/Katılımcı" liderlik özelliklerinden hangisini taşıdıkları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Uğur (2013), Uğur ve Çolakoğlu (2019), Sucan, Turan, Pepe, Karaoğlu, ve Doğan (2016), Şirin, Aydın, ve Bilir (2018) tarafından yapılan araştırmalarda orijinal adı "Multifactor Leadership Questionnaire-MLQ 5X – SHORT" olan "Dönüşümcü Liderlik", "Etkileşimci Liderlik" ve "Liderlik Davranışının Sonuçları" olmak üzere üç alt boyuttan ve her alt boyutunda kendi içerisinde alt boyutlardan meydana gelen "Liderlik Stilleri Ölçeği" kullanılarak beden eğitimi öğretmenlerinin farklı değişkenlerle ilişkili olarak liderlik davranışları tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayten (2019) tarafından yapılan araştırmada da "Liderlik Stilleri Ölçeği" ile birlikte "Liderlik Algı Ölçeği" kullanılarak beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik özellikleri ve algıları tespit edilerek aralarındaki ilişki incelenmiştir.

Çiçek (2014) ile Akıncı ve Kubilay (2020) tarafından yapılan araştırmalarda "İletişimsel Etik", "İklimsel Etik", "Karar Vermede Etik" ve "Davranışsal Etik" alt boyutlarından oluşan "Etik Liderlik Ölçeği (ELÖ)" kullanılarak beden eğitimi öğretmenlerinin etik liderliğe yönelik görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Gürses (2015) tarafından yapılan araştırmada tek boyuttan oluşan "Öğretimsel Liderlik Ölçeği" kullanılarak beden eğitimi öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını belirlemek amaçlanmıştır.

Kocaekşi, Özbal, ve Yavaş (2015) tarafından yapılan araştırmada "Emredici Liderlik Davranışları" ve "Destekleyici Liderlik Davranışları" alt boyutlarından oluşan "Liderlik Davranışı Ölçeği" kullanılarak beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojileri ve liderlik davranışları incelenmiştir.

Castillo, Álvarez, Estevan, Queralt, ve Molina-García (2017) tarafından yapılan araştırmada "Dönüşümsel Öğretim Anketi" kullanılarak beden eğitimi öğretmenlerinin öğretme tutkuları, dönüşümcü liderlikleri ve tükenmişlikleri incelenmiştir.

Çelikdağ (2018) tarafından yapılan araştırmada "İnsana Yönelik Liderlik", "Yapıya Yönelik Liderlik", "Dönüşümsel Liderlik" ve "Karizmatik Liderlik" olmak üzere dört temel boyuttan oluşan "Liderlik Yönelim Ölçeği" kullanılarak beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik özellikleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır.

Demiral (2018), Satıcı (2018), İskender (2019), İlgörmüş (2020) ile Öktem ve Kul (2020) tarafından yapılan araştırmalarda "Kurumsal Gelişme", "Mesleki Gelişim" ve "Meslektaşlarla İşbirliği" boyutlarından oluşan "Öğretmen Liderlik Ölçeği" vasıtasıyla beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri, öğretmen liderlik tarzları, duygusal zekaları ve karar verme becerileri arasındaki ilişkiler tespit edilmeye çalışılmıştır.

Turan, Gözler, Koç, ve Yüce (2020) tarafından yapılan araştırmada "Mesleki İşbirliği", "Yönetici Desteği" ve "Destekleyici Çalışma Ortamı" olmak üzere 3 alt boyuttan oluşan "Öğretmen Liderliği Kültürü" ölçeği kullanılarak beden eğitimi öğretmenleri ile farklı branşlardaki öğretmenlerin liderlik kültürleri hakkındaki yönelimleri incelenmiştir.

Tanrıkulu (2020) tarafından yapılan "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Ruhsal Liderlik İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli araştırmada ise

“Vizyon”, “Umut/İnanç”, “Özgeçil Sevgi”, “Çağrı/Anlam” ve “Üyelik” alt boyutlarından oluşan “Ruhsal Liderlik Ölçeği” kullanılarak çeşitli değişkenlerle beden eğitimi öğretmenlerinin ruhsal liderlikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir.

# BÖLÜM III

# YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren-örneklemi, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

## 3.1. Araştırmanın Modeli

Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeyleri ile liderlik yönelimlerini belirlemek üzere yapılan araştırmada genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Karasar (2018) genel tarama modelini; "Çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir" (s.111) şeklinde açıklamaktadır.

## 3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2020 yılında Muğla ilinde (merkez ve ilçelerinde) Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ile özel ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 561 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise Muğla ilinde (merkez ve ilçelerinde) görev yapmakta olup araştırmaya katılmayı kabul eden gönüllü 329 beden eğitimi öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde katılımcıların araştırmaya istekli ve uygun oldukları için seçildikleri örnekleme türü olan elverişli

örnekleme tekniği tercih edilmiştir (Avcı & Yıldırım, 2014). Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerine ait tanımlayıcı bilgiler tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tanımlayıcı Bilgileri*

| Değişkenler | | n | f | % |
|---|---|---|---|---|
| Cinsiyet | Kadın | 329 | 132 | 40,1 |
| | Erkek | | 197 | 59,9 |
| Medeni Durum | Evli | 329 | 257 | 78,1 |
| | Bekar | | 72 | 21,9 |
| Yaş | 22-34 Arası | 329 | 55 | 16,7 |
| | 35-49 Arası | | 217 | 66 |
| | 50 ve üzeri | | 57 | 17,3 |
| Mesleki Kıdem | 1-14 Yıl | 329 | 130 | 39,5 |
| | 15-29 Yıl | | 171 | 52 |
| | 30 ve üzeri | | 28 | 8,5 |
| İdarecilik Yapma Durumu | Evet | 329 | 114 | 34,7 |
| | Hayır | | 215 | 65,3 |
| İlgilenilen Spor Dalı | Bireysel Sporlar | 329 | 81 | 24,6 |
| | Takım Sporları | | 248 | 75,4 |
| Ders Dışı Etkinlik/Kurs Yapma | Evet | 329 | 240 | 72,9 |
| | Hayır | | 89 | 27,1 |
| Psikolojik Şiddet/Baskı Görme | Evet | 329 | 125 | 38 |
| | Hayır | | 204 | 62 |
| Çalışılan Kurum Türü | Devlet Okulu | 329 | 275 | 84 |
| | Özel Okul | | 54 | 16 |
| Görev Yapılan Kurumun Yerleşim Yeri | İl Merkezi | 329 | 43 | 13,1 |
| | İlçe Merkezi | | 203 | 61,7 |
| | Köy/B.Şehir Kap. Mahalle | | 83 | 25,2 |
| Alınan Ücreti Değerlendirme | Düşük | 329 | 157 | 47,7 |
| | Orta | | 169 | 51,4 |
| | Yüksek | | 3 | ,9 |
| Derse Girilen Sınıfların Ortalama Mevcudu | 5-19 Kişi | 329 | 78 | 23,7 |
| | 20-34 Kişi | | 220 | 66,9 |
| | 35 ve üzeri | | 31 | 9,4 |

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 329 beden eğitimi öğretmeninin 132'si kadın (%40,1), 197'si erkek (%59,9), 257'si evli (%78,1), 72'si de bekâr (%21,9) öğretmen olduğu

tespit edilmiştir. 22-34 yaş aralığında 55 (%16,7), 35-49 aralığında 217 (%66), 50 ve üzeri yaş grubunda 57 (%17,3), 1-14 yıl aralığında çalışan 130 (%39,5), 15-29 yıl çalışan 171 (%52), 30 yıl ve üzeri çalışan ise 28 (%8,5) beden eğitimi öğretmeni bulunmaktadır. Beden eğitimi öğretmenlerinden 114'ü (%34,7) geçmişte ya da şu anda idarecilik yaptığını, 215'i (%65,3) ise meslek hayatları boyunca idarecilik yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Beden eğitimi öğretmenlerinden 81 kişi (%24,6) bireysel sporlar ile 248 kişi (%75,4) takım sporları ile daha çok ilgilenirken, 240 kişi (%72,9) ders dışı ekinlik veya destekleme ve yetiştirme kursu düzenlerken 89 kişi (%27,1) ise bu kurslarda ve etkinliklerde görev almamaktadırlar. 125 (%38) beden eğitimi öğretmeni amirlerinden veya üstlerinden psikolojik şiddet/baskı gördüklerini, 204 kişi (%62) ise psikolojik şiddet/baskı görmediklerini belirtmişlerdir. 275 (%84) beden eğitimi öğretmeni devlet, 54 (%16) beden eğitimi öğretmeni ise özel okullarda görev yapar iken, okulunun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olan 43 kişi (13,1), ilçe olan 203 kişi (%61,7), büyükşehir kapsamında mahalle (önceden köy) olan ise 83 (%25,2) kişidir. 157 (%47,7) beden eğitimi öğretmeni aldığı ücreti düşük, 169 (%51,4) kişi orta, 3 (%,9) kişide yüksek olduğunu düşünmektedir. Derse girdikleri ortalama sınıf mevcudu 5-19 olan 78 (%23,7), 20-34 olan 220 (%66,9), 35 ve üzeri olan 31 (%9,4) beden eğitimi öğretmeni bulunmaktadır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, araştırmanın bağımsız değişkenlerinden oluşan kişisel bilgi formu ile birlikte Esentürk vd. (2019) tarafından geliştirilen "Beden Eğitimi Öğretmeni Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeği (BEÖKÖÖ)" ile Dursun, Günay, ve Yenel (2019) tarafından geliştirilen "Çok Yönlü Liderlik Yönelimleri Ölçeği (ÇYLYÖ)" google form üzerinden beden eğitimi öğretmenlerine uygulanmıştır.

### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenleri hakkında bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formu 12 maddeden oluşmaktadır (ek-1).

### 3.3.2. Beden Eğitimi Öğretmeni Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeği

Esentürk vd. (2019) tarafından geliştirilen BEÖKÖÖ toplam 32 madde olmak üzere "Okul İçi İlişkiler" (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18), "Aile ile İlişkiler" (19, 20, 21, 22, 23, 24) ile "Çevre ile İlişkiler" (25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32) boyutlarından oluşmaktadır.

Ölçeğin yapı geçerliği kapsamında yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda ölçek maddelerinin faktör yüklerinin; "Okul İçi İlişkiler" boyutunda ,49 ile ,88, "Aile ile İlişkiler" boyutunda ,42 ile ,75, "Çevre ile İlişkiler" boyutunda ise ,64 ile ,86 arasında değiştiği tespit edilmiştir. AFA sonucunda elde edilen yapının farklı araştırma grubundan elde edilen verilerle uyumunu kıyaslamak amacıyla yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda faktör yüklerinin "Okul içi İlişkiler" boyutunda, ,61 ile ,85, "Aile ile İlişkiler" boyutunda ,73 ile ,83, "Çevre ile İlişkiler" boyutunda ise ,66 ile ,85 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Yapılan AFA ve DFA sonuçları ölçme aracının yapı geçerliğinin sağlandığını göstermektedir (Esentürk vd., 2019).

Ölçeğin güvenirliğini tespit etmek için yapılan analiz sonucunda Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı, ölçeğin tüm maddeleri için ,96, "Okul İçi İlişkiler" boyutunda ,96, "Aile ile İlişkiler" boyutunda ,90 ve "Çevre ile İlişkiler" boyutunda ise ,91 olarak tespit edilmiştir. Güvenirlik analizi sonucunda elde edilen bulgular ölçeğin geneli ve alt boyutlarının yüksek seviyede güvenilir olduğunu ortaya koymuştur (Esentürk vd., 2019).

5'li Likert tipi ölçek olarak düzenlenen veri toplama aracında maddeler, "Kesinlikle Katılıyorum (5 puan)", "Katılıyorum (4 puan)", "Kararsızım (3 puan)", "Katılmıyorum (2

puan)", "Kesinlikle Katılmıyorum (1 puan)" olarak derecelendirilmiştir. 32 maddelik ölçekten alınabilecek en düşük puan 32, en yüksek ise 160 puandır.

### 3.3.3. Çok Yönlü Liderlik Yönelimleri Ölçeği

Dursun vd. (2019) tarafından geliştirilen ÇYLYÖ, toplam 19 madde olmak üzere "Politik Liderlik" (3, 6, 9, 10, 11), "İnsan Kaynaklı Liderlik" (2, 8, 12, 14, 17), "Karizmatik Liderlik" (13, 15, 16, 18, 19) ve "Yapısal Liderlik" (1, 4, 5, 7) alt boyutlarından oluşmaktadır.

Ölçeğin yapı geçerliği kapsamında yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda ölçek maddelerinin faktör yükleri; "Politik Liderlik" boyutunda ,61 ile ,80, "İnsan Kaynaklı Liderlik" boyutunda ,59 ile ,73, "Karizmatik Liderlik" boyutunda ,52 ile ,67, "Yapısal Liderlik" boyutunda ise ,52 ile ,69 arasında değişmektedir. AFA sonucunda ortaya çıkan yapının doğrulaması için yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda faktör yüklerinin "Politik Liderlik" boyutunda ,45 ile ,68, "İnsan Kaynaklı Liderlik" boyutunda ,41 ile ,44, "Karizmatik Liderlik" boyutunda ,39 ile ,53, "Yapısal Liderlik" boyutunda ise ,37 ile ,59 aralığında olduğu tespit edilmiştir (Dursun vd., 2019).

Ölçeğin güvenirliğini tespit etmek için yapılan analiz sonucunda Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ölçeğin geneli için ,85, "Politik Liderlik" boyutunda ,80, "İnsan Kaynaklı Liderlik" boyutunda ,73, "Karizmatik Liderlik" boyutunda ,74 ve "Yapısal Liderlik" boyutunda ise ,72 olarak tespit edilmiştir. Güvenirlik analizi sonucunda elde edilen bulgulardan ölçeğin geneli ve alt boyutlarının oldukça güvenilir olduğu tespit edilmiştir (Dursun vd., 2019).

ÇYLYÖ'de yer alan maddeler "Tamamen Katılmıyorum" ile "Tamamen Katılıyorum" aralığında 5'li likert tipinde derecelendirilmektedir. Alt boyutlar kapsamında ele alınarak değerlendirilen ölçeğin alt boyutlarından alınan puanların yüksek olması kişinin o liderlik yönelimine meylinin yüksek olduğunu göstermektedir (Dursun vd., 2019).

### 3.4. Verilerin Analizi

Beden eğitimi öğretmenlerine BEÖKÖÖ ve ÇYLYÖ uygulanarak toplanan veriler SPSS 22.0 istatistik programına girilerek analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerden elde edilen verilerin güvenilirlik analizleri Cronbach's Alpha testi ile gerçekleştirilmiştir (tablo 2).

Tablo 2

*BEÖKÖÖ ve ÇYLYÖ Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Test Sonuçları*

| | Cronbach's Alpha | Madde Sayısı |
|---|---|---|
| BEÖKÖÖ Toplam | ,93 | 32 |
| Okul İçi İlişkiler | ,90 | 18 |
| Aile ile İlişkiler | ,88 | 6 |
| Çevre ile İlişkiler | ,88 | 8 |
| ÇYLYÖ Toplam | ,92 | 19 |
| Yapısal Liderlik | ,80 | 4 |
| İnsan Kaynaklı Liderlik | ,79 | 5 |
| Politik Liderlik | ,84 | 5 |
| Karizmatik Liderlik | ,79 | 5 |

Tablo 2 incelendiğinde BEÖKÖÖ ve ÇYLYÖ alt boyutlarına göre hesaplanan Cronbach Alfa değerleri; BEÖKÖÖ toplam puanı için ,93, Okul İçi İlişkiler boyutu ,90, Aile ile İlişkiler boyutu ,88, Çevre ile İlişkiler boyutu ,88, ÇYLYÖ toplam puanı için ,92, Yapısal Liderlik boyutu ,80, İnsan Kaynaklı Liderlik boyutu ,79, Politik Liderlik boyutu ,84 ve Karizmatik Liderlik boyutu için ,79 olarak tespit edilmiştir. Genel olarak ,7'nin üzerindeki Cronbach Alfa değerlerinin kabul edilebilir olmasından (Pallant, 2017, s.113) hareketle veri toplama araçlarının araştırma için güvenilir ölçme yaptığı söylenebilir.

Katılımcılardan elde edilen verilere uygulanacak testlerin belirlenmesi amacı ile normallik testi gerçekleştirilerek sonuçları tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3

*BEÖKÖÖ ve ÇYLYÖ Alt Boyutlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları*

| Boyutlar | | K-S | | S-W | |
|---|---|---|---|---|---|
| | n | İstatistik | p | İstatistik | p |
| Okul İçi İlişkiler | 329 | ,107 | ,000* | ,937 | ,000* |
| Aile ile İlişkiler | 329 | ,096 | ,000* | ,951 | ,000* |
| Çevre ile İlişkiler | 329 | ,088 | ,000* | ,980 | ,000* |
| BEÖKÖÖ Toplam | 329 | ,055 | 020* | ,985 | ,002* |
| Yapısal Liderlik | 329 | ,167 | ,000* | ,901 | ,000* |
| İnsan Kaynaklı Liderlik | 329 | ,132 | ,000* | ,876 | ,000* |
| Politik Liderlik | 329 | ,100 | ,000* | ,966 | ,000* |
| Karizmatik Liderlik | 329 | ,098 | ,000* | ,961 | ,000* |

*p<,05

Tablo 3 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin BEÖKÖÖ ve ÇYLYÖ'den aldıkları puanların dağılımlarının normallik varsayımı analiz edildiğinde Kolmogorov Smirnov (K-S) ve Shapiro-Wilk (S-W) testlerine ilişkin istatistiklerin p<,05'e göre anlamlı olduğu, ölçeklerden alınan puanların normal dağılım göstermeyerek normallik varsayımını karşılamadığı görülmektedir.

Grupların dağılımı normal olmadığından dolayı beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeyleri ile liderlik yönelimlerini tespit etmek için cinsiyet, medeni durum, ilgilenilen spor branşı, çalışılan okul türü, idarecilik yapma durumu, psikolojik şiddet/baskı görme durumu ile ders dışı etkinlik/destekleme ve yetiştirme kursu yapma değişkenlerine non-parametrik testlerden Mann Whitney-U testi, yaş, kıdem yılı, çalışılan kurumun bulunduğu bölge ve alınan ücreti değerlendirme değişkenlerine göre ise Kruskal Wallis-H testi uygulanarak gruplar arasındaki farka bakılmıştır. Kruskal Wallis-H testi sonucu elde edilen farkların hangi gruplar lehine olduğunu tespit etmek için ikili gruplar arasında Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeyleri ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişki ise Spearman's Rho Testi kullanılarak tespit edilmiştir. Analiz sonuçları %95 güven düzeyinde ele alınmış olup p<,05 değerleri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

# BÖLÜM IV

# BULGULAR

Bu bölümde, veri toplama araçları ile elde edilerek analizleri yapılan verilere ilişkin bulgular ile bulgular doğrultusunda yapılan yorumlar yer almaktadır.

## 4.1. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 4

*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin BEÖKÖÖ Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler*

| Alt Boyutlar | n | Ortalama Puan | | | Toplam Puan | | | Çarpıklık | Basıklık |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Min | Max | X̄± Ss | Min | Max | X̄± Ss | | |
| Okul İçi İlişkiler | 329 | 3,67 | 5 | 4,54±,35 | 66 | 90 | 81,68±6,34 | -,376 | -1,004 |
| Aile ile İlişkiler | 329 | 2,33 | 5 | 4,20±,56 | 14 | 30 | 25,22±3,40 | -,369 | -,266 |
| Çevre ile İlişkiler | 329 | 1,75 | 5 | 3,73±,67 | 14 | 40 | 29,87±5,37 | -,170 | ,044 |
| BEÖKÖÖ Toplam | 329 | 3,25 | 5 | 4,27±,39 | 104 | 160 | 136,78±12,55 | -,133 | -,670 |

Tablo 4'e göre beden eğitimi öğretmenlerinin BEÖKÖÖ'nün okul içi ilişkiler boyutunda en düşük 66 en yüksek 90 ve ortalama 81,68 puan, aile ile ilişkiler boyutunda en düşük 14 en yüksek 30 ve ortalama 25,22 puan, çevre ile ilişkiler boyutunda en düşük 14 en yüksek 40 ve ortalama 29,87 puan, BEÖKÖÖ toplamda da en düşük 104 en yüksek 160 ve ortalama 136,78 puan aldıkları tespit edilmiştir. Ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin BEKÖÖ'den almış oldukları ortalama puanlarına (4,27±,39) ve toplam puan ortalamalarına göre (136,78±12,55) yüksek düzeyde kişilerarası öz-yeterliğe sahip oldukları betimlenmiştir.

Tablo 5

*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre BEÖKÖÖ Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 329 | X̄±Ss | Md | S.O. | S.T. | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| BEÖKÖÖ | Okul İçi İlişkiler | Kadın | 132 | 81,83±6,12 | 83 | 166,22 | 21940,50 | -,190 | ,849 |
| | | Erkek | 197 | 81,58±6,50 | 82 | 164,19 | 32344,50 | | |
| | Aile ile İlişkiler | Kadın | 132 | 25,50±3,38 | 25 | 171,90 | 22690,50 | -1,083 | ,279 |
| | | Erkek | 197 | 25,04±3,41 | 25 | 160,38 | 31594,50 | | |
| | Çevre ile İlişkiler | Kadın | 132 | 28,92±4,88 | 29 | 149,59 | 19745,50 | -2,412 | ,016* |
| | | Erkek | 197 | 30,50±5,61 | 31 | 175,33 | 34539,50 | | |
| | BEÖKÖ Toplam | Kadın | 132 | 136,25±11,69 | 136,50 | 161,88 | 21368,50 | -,487 | ,626 |
| | | Erkek | 197 | 137,13±13,11 | 137,00 | 167,09 | 32916,50 | | |

*p<,05

Tablo 5 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçlarına göre; okul içi ilişkiler (z=-,190, p=,849>,05), aile ile ilişkiler (z=-1,083, p=,279>,05) boyutlarına ve BEÖKÖ toplam puanına (z=-,487, p=,626>,05) göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir (p>,05). Çevre ile ilişkiler boyutunda ise erkek öğretmenler lehine ($Md_{erkek}$=31>$Md_{kadın}$=29) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir (z=-2,412, p= ,016<,05).

Tablo 6

*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre BEÖKÖÖ Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 329 | X̄±Ss | Md | S.O. | S.T. | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| BEÖKÖÖ | Okul İçi İlişkiler | Evli | 257 | 81,91±6,19 | 83 | 167,99 | 43174,00 | -1,080 | ,280 |
| | | Bekar | 72 | 80,87±6,85 | 82 | 154,32 | 11111,00 | | |
| | Aile ile İlişkiler | Evli | 257 | 25,12±3,44 | 25 | 162,17 | 41676,50 | -1,028 | ,304 |
| | | Bekar | 72 | 25,61±3,26 | 25 | 175,12 | 12608,50 | | |
| | Çevre ile İlişkiler | Evli | 257 | 29,84±5,41 | 30 | 163,39 | 41990,50 | -,583 | ,560 |
| | | Bekar | 72 | 29,98±5,27 | 31 | 170,76 | 12294,50 | | |
| | BEÖKÖ Toplam | Evli | 257 | 136,87±12,41 | 137 | 165,32 | 42486,50 | -,114 | ,909 |
| | | Bekar | 72 | 136,47±13,11 | 136,50 | 163,87 | 11798,50 | | |

p>,05

Tablo 6 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçlarına göre; okul içi ilişkiler (z=-1,080, p=,280>,05), aile ile ilişkiler (z=-1,028, p=,304>,05), çevre ile ilişkiler (z=-,583, p=,560>,05) boyutlarına

ve BEÖKÖ toplam puanına (z=-,114, p=,909>,05) göre evli ve bekâr beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir (p>,05).

Tablo 7

*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre BEÖKÖÖ Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 329 | X̄±Ss | Md | S.O. | $x^2$ | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| BEÖKÖÖ | Okul İçi İlişkiler | 22-34 Yaş | 55 | 82,78±6,46 | 83 | 182,91 | 2,425 | 2 | ,297 |
| | | 35-49 Yaş | 217 | 81,40±6,32 | 83 | 160,60 | | | |
| | | 50-65 yaş | 57 | 81,70±6,31 | 82 | 164,46 | | | |
| | Aile ile İlişkiler | 22-34 Yaş | 55 | 25,58±3,84 | 26 | 179,74 | 1,605 | 2 | ,448 |
| | | 35-49 Yaş | 217 | 25,14±3,34 | 25 | 162,04 | | | |
| | | 50-65 yaş | 57 | 25,21±3,19 | 25 | 162,05 | | | |
| | Çevre ile İlişkiler | 22-34 Yaş | 55 | 30,32±5,01 | 32 | 176,01 | 1,446 | 2 | ,485 |
| | | 35-49 Yaş | 217 | 29,66±5,55 | 30 | 160,60 | | | |
| | | 50-65 yaş | 57 | 30,22±5,06 | 31 | 171,13 | | | |
| | BEÖKÖ Toplam | 22-34 Yaş | 55 | 138,69±12,86 | 141 | 180,25 | 1,951 | 2 | ,377 |
| | | 35-49 Yaş | 217 | 136,20±12,58 | 136 | 160,46 | | | |
| | | 50-65 yaş | 57 | 137,14±12,12 | 139 | 167,58 | | | |

p>,05

Tablo 7 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına göre; okul içi ilişkiler ($x^2$=2,425, p=,297>,05), aile ile ilişkiler ($x^2$=1,605, p=,448>,05), çevre ile ilişkiler ($x^2$=1,446, p=,485>,05) boyutlarına ve BEÖKÖ toplam puanına ($x^2$=1,951, p=,377>,05) göre beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (p>,05).

Tablo 8

*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre BEÖKÖÖ Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 329 | X̄±Ss | Md | S.O. | $x^2$ | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| BEÖKÖÖ | Okul İçi İlişkiler | 1-14 Yıl | 130 | 82,15±6,47 | 83 | 172,95 | 4,189 | 2 | ,123 |
| | | 15-29 Yıl | 171 | 81,69±6,15 | 83 | 164,27 | | | |
| | | 30 ve üzeri | 28 | 79,46±6,65 | 78,50 | 132,57 | | | |
| | Aile ile İlişkiler | 1-14 Yıl | 130 | 25,48±3,45 | 25 | 174,08 | 2,992 | 2 | ,224 |
| | | 15-29 Yıl | 171 | 25,15±3,43 | 25 | 161,79 | | | |
| | | 30 ve üzeri | 28 | 24,50±2,96 | 24 | 142,45 | | | |
| | Çevre ile İlişkiler | 1-14 Yıl | 130 | 30,08±5,17 | 30 | 168,50 | ,646 | 2 | ,724 |
| | | 15-29 Yıl | 171 | 29,64±5,71 | 30 | 161,10 | | | |
| | | 30 ve üzeri | 28 | 30,25±4,10 | 31 | 172,61 | | | |
| | BEÖKÖ Toplam | 1-14 Yıl | 130 | 137,72±12,63 | 138,50 | 172,63 | 2,213 | 2 | ,331 |
| | | 15-29 Yıl | 171 | 136,49±12,57 | 136,00 | 162,50 | | | |
| | | 30 ve üzeri | 28 | 134,21±12,01 | 133,00 | 144,86 | | | |

p>,05

Tablo 8 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına göre; okul içi ilişkiler ($x^2$=4,189, p=,123>,05), aile ile ilişkiler ($x^2$=2,992, p=,224>,05), çevre ile ilişkiler ($x^2$=,646, p=,724>,05) boyutları ile BEÖKÖ toplam puanına ($x^2$=2,213, p=,331>,05) göre beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir (p>,05).

Tablo 9

*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Meslek Hayatlarında İdarecilik Yapma Değişkenine Göre BEÖKÖÖ Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 329 | X̄±Ss | Md | S.O. | S.T. | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| BEÖKÖÖ | Okul İçi İlişkiler | Evet | 114 | 82,42±6,22 | 84 | 176,07 | 20072,50 | -1,541 | ,123 |
| | | Hayır | 215 | 81,28±6,38 | 82 | 159,13 | 34212,50 | | |
| | Aile ile İlişkiler | Evet | 114 | 25,62±3,31 | 25 | 174,11 | 19849,00 | -1,273 | ,203 |
| | | Hayır | 215 | 25,01±3,43 | 25 | 160,17 | 34436,00 | | |
| | Çevre ile İlişkiler | Evet | 114 | 30,95±5,36 | 31 | 185,13 | 21104,50 | -2,802 | ,005* |
| | | Hayır | 215 | 29,29±5,31 | 29 | 154,33 | 33180,50 | | |
| | BEÖKÖ Toplam | Evet | 114 | 139±12,78 | 140 | 181,71 | 20715,50 | -2,322 | ,020* |
| | | Hayır | 215 | 135,60±12,29 | 136 | 156,14 | 33569,50 | | |

*p<,05

Tablo 9 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin meslek hayatlarında idarecilik yapma değişkenine göre yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçlarına göre; okul içi ilişkiler (z=-1,541, p=,123>,05) ve aile ile ilişkiler (z=-1,273, p=,203>,05) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir (p>,05). Çevre ile ilişkiler boyutu (z=-2,802, p=,005<,05; $Md_{evet}$=31>$Md_{hayır}$=29) ve BEÖKÖ toplam puanına (z=-2,322, p=,020<,05; $Md_{evet}$=140>$Md_{hayır}$=136) göre ise meslek hayatlarında idarecilik yapan beden eğitimi öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir (p<,05).

Tablo 10

*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin En Çok İlgilendikleri Spor Branşı Değişkenine Göre BEÖKÖÖ Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 329 | X̄±Ss | Md | S.O. | S.T. | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| BEÖKÖÖ | Okul İçi İlişkiler | Bireysel | 81 | 81,09±6,41 | 82 | 156,46 | 12673,00 | -,933 | ,351 |
| | | Takım | 248 | 81,87±6,32 | 83 | 167,79 | 41612,00 | | |
| | Aile ile İlişkiler | Bireysel | 81 | 25,12±3,53 | 25 | 162,09 | 13129,00 | -,319 | ,749 |
| | | Takım | 248 | 25,26±3,36 | 25 | 165,95 | 41156,00 | | |
| | Çevre ile İlişkiler | Bireysel | 81 | 29,54±5,33 | 30 | 158,58 | 12845,00 | -,701 | ,483 |
| | | Takım | 248 | 29,97±5,39 | 30 | 167,10 | 41440,00 | | |
| | BEÖKÖ Toplam | Bireysel | 81 | 135,76±12,44 | 134 | 156,01 | 12637,00 | -,980 | ,327 |
| | | Takım | 248 | 137,11±12,59 | 139 | 167,94 | 41468,00 | | |

p>,05

Tablo 10 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin en çok ilgilendikleri spor branşı değişkenine göre yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçlarına göre; okul içi ilişkiler (z=-,933, p=,351>,05), aile ile ilişkiler (z=-,319, p=,749>,05), çevre ile ilişkiler (z=-,701, p=,483>,05) boyutları ile BEÖKÖ toplam puanına (z=-,980, p=,327>,05) göre bireysel ve takım sporları ile ilgilenen beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir (p>,05).

Tablo 11

*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders Dışı Etkinlik/Destekleme Yetiştirme Kursu Yapma Değişkenine Göre BEÖKÖÖ Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 329 | X̄±Ss | Md | S.O. | S.T. | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| BEÖKÖÖ | Okul İçi İlişkiler | Evet | 240 | 81,79±6,44 | 83 | 167,08 | 40100,00 | -,654 | ,513 |
| | | Hayır | 89 | 81,38±6,09 | 82 | 159,38 | 14185,00 | | |
| | Aile ile İlişkiler | Evet | 240 | 25,19±3,39 | 25 | 164,81 | 39555,00 | -,059 | ,953 |
| | | Hayır | 89 | 25,31±3,44 | 25 | 165,51 | 14730,00 | | |
| | Çevre ile İlişkiler | Evet | 240 | 30,11±5,28 | 31 | 170,17 | 40841,00 | -1,623 | ,105 |
| | | Hayır | 89 | 29,22±5,58 | 29 | 151,06 | 13444,00 | | |
| | BEÖKÖ Toplam | Evet | 240 | 137,10±12,56 | 139 | 167,83 | 40278,00 | -,885 | ,376 |
| | | Hayır | 89 | 135,92±12,54 | 136 | 157,38 | 14007,00 | | |

p>,05

Tablo 11 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin ders dışı etkinlik veya destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alma değişkenine göre yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçlarına göre; okul içi ilişkiler (z=-,654, p=,513>,05), aile ile ilişkiler (z=-,059 p=,953>,05), çevre ile ilişkiler (z=-1,623, p=,105>,05) boyutları ile BEÖKÖ toplam puanına

(z=-,885, p=,376>,05) göre beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (p>,05).

Tablo 12

*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Meslek Hayatlarında Psikolojik Şiddet/Baskı Görme Değişkenine Göre BEÖKÖÖ Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 329 | X̄±Ss | Md | S.O. | S.T. | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| BEÖKÖÖ | Okul İçi İlişkiler | Evet | 125 | 81,16±6,66 | 82 | 158,01 | 19751,50 | -1,045 | ,296 |
| | | Hayır | 204 | 82,00±6,13 | 83 | 169,28 | 34533,50 | | |
| | Aile ile İlişkiler | Evet | 125 | 25,44±3,57 | 25 | 170,08 | 21260,00 | -,763 | ,445 |
| | | Hayır | 204 | 25,09±3,29 | 25 | 161,89 | 33025,00 | | |
| | Çevre ile İlişkiler | Evet | 125 | 29,16±5,58 | 29 | 151,98 | 18997,50 | -1,948 | ,051 |
| | | Hayır | 204 | 30,30±5,21 | 31 | 172,98 | 35287,50 | | |
| | BEÖKÖ Toplam | Evet | 125 | 135,76±13,10 | 136,00 | 158,04 | 19754,50 | -1,040 | ,298 |
| | | Hayır | 204 | 137,41±12,19 | 137,50 | 169,27 | 34530,50 | | |

p>,05

Tablo 12 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin meslek hayatlarında psikolojik şiddet/baskı görme değişkenine göre yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçlarına göre; okul içi ilişkiler (z=-1,045, p= ,296>,05), aile ile ilişkiler (z=-,763, p=,445>,05), çevre ile ilişkiler (z=-1,948, p=,051>,05) boyutlarına ve BEÖKÖ toplam puanına (z=-1,040, p=,298>,05) göre beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir (p>,05).

Tablo 13

*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çalıştığı Kurum Türü Değişkenine Göre BEÖKÖÖ Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 329 | X̄±Ss | Md | S.O. | S.T | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| BEÖKÖÖ | Okul İçi İlişkiler | Devlet | 275 | 81,45±6,34 | 82 | 161,48 | 44406 | -1,520 | ,129 |
| | | Özel | 54 | 82,83±6,30 | 83,50 | 182,94 | 9879 | | |
| | Aile ile İlişkiler | Devlet | 275 | 24,94±3,45 | 25 | 157,03 | 43184 | -3,450 | ,001* |
| | | Özel | 54 | 26,66±2,73 | 26 | 205,57 | 11101 | | |
| | Çevre ile İlişkiler | Devlet | 275 | 29,49±5,50 | 30 | 157,44 | 43295 | -3,263 | ,001* |
| | | Özel | 54 | 31,77±4,25 | 32 | 203,52 | 10990 | | |
| | BEÖKÖ Toplam | Devlet | 275 | 135,90±12,66 | 136 | 158,42 | 43564,50 | -2,834 | ,005* |
| | | Özel | 54 | 141,27±10,99 | 143 | 198,53 | 10720,50 | | |

*p<,05

Tablo 13 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştığı kurum değişkenine göre yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçlarına göre; okul içi ilişkiler boyutunda gruplar

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir (z=-1,520, p=,129>,05). Aile ile ilişkiler boyutuna (z=-3,450, p=,001<,05; $Md_{özel}$=26>$Md_{devlet}$=25), çevre ile ilişkiler boyutuna (z=-3,263, p=,001<,05; $Md_{özel}$=32>$Md_{devlet}$=30) ve BEÖKÖ toplam puanına (z=-2,834, p=,005<,05; $Md_{özel}$=143>$Md_{devlet}$=136) göre ise özel okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir (p<,05).

Tablo 14

*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre BEÖKÖÖ Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 329 | X̄±Ss | Md | S.O. | $x^2$ | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| BEÖKÖÖ | Okul İçi İlişkiler | İl Merkezi | 43 | 81,93±6,79 | 83 | 170,57 | 2,485 | 2 | ,289 |
| | | İlçe Merkezi | 203 | 81,28±6,33 | 82 | 158,70 | | | |
| | | Mahalle (BŞ) | 83 | 82,53±6,11 | 85 | 177,52 | | | |
| | Aile ile İlişkiler | İl Merkezi | 43 | 26,09±2,91 | 26 | 184,57 | 2,699 | 2 | ,259 |
| | | İlçe Merkezi | 203 | 25,17±3,53 | 25 | 164,78 | | | |
| | | Mahalle (BŞ) | 83 | 24,90±3,28 | 25 | 155,40 | | | |
| | Çevre ile İlişkiler | İl Merkezi | 43 | 30,06±4,34 | 31 | 168,31 | 3,971 | 2 | ,137 |
| | | İlçe Merkezi | 203 | 30,18±5,73 | 31 | 171,60 | | | |
| | | Mahalle (BŞ) | 83 | 29,01±4,89 | 29 | 147,15 | | | |
| | BEÖKÖ Toplam | İl Merkezi | 43 | 138,09±11,54 | 139 | 175,79 | ,644 | 2 | ,725 |
| | | İlçe Merkezi | 203 | 136,64±13,02 | 136 | 163,68 | | | |
| | | Mahalle (BŞ) | 83 | 136,44±11,96 | 139 | 162,63 | | | |

p>,05

Tablo 14 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucu; okul içi ilişkiler ($x^2$=2,485, p=,289>,05), aile ile ilişkiler ($x^2$=2,699, p=,259>,05), çevre ile ilişkiler ($x^2$=3,971, p=,137>,05) boyutlarına ve BEÖKÖ toplam puanına ($x^2$=,644, p=,725>,05) göre beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir (p>,05).

Tablo 15

*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Aldıkları Ücreti Değerlendirme Değişkenine Göre BEÖKÖÖ Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 329 | X̄±Ss | Md | S.O. | $x^2$ | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| BEÖKÖÖ | Okul İçi İlişkiler | Düşük | 157 | 81,17±6,67 | 82 | 158,45 | 1,853 | 2 | ,396 |
| | | Orta | 169 | 82,18±6,02 | 83 | 171,61 | | | |
| | | Yüksek | 3 | 80,00±6,00 | 80 | 135,67 | | | |
| | Aile ile İlişkiler | Düşük | 157 | 24,97±3,51 | 25 | 158,88 | 2,751 | 2 | ,253 |
| | | Orta | 169 | 25,49±3,31 | 25 | 171,76 | | | |
| | | Yüksek | 3 | 23,66±0,57 | 24 | 104,50 | | | |
| | Çevre ile İlişkiler | Düşük | 157 | 29,06±5,76 | 29 | 151,88 | 8,419 | 2 | ,015* |
| | | Orta | 169 | 30,53±4,89 | 31 | 175,40 | | | |
| | | Yüksek | 3 | 35,00±2,64 | 36 | 265,83 | | | |
| | BEÖKÖ Toplam | Düşük | 157 | 135,21±13,24 | 136 | 153,63 | 4,300 | 2 | ,116 |
| | | Orta | 169 | 138,20±11,82 | 138 | 175,32 | | | |
| | | Yüksek | 3 | 138,66±7,37 | 136 | 178,67 | | | |

*p<,05

Tablo 15 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin aldıkları ücreti değerlendirme değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına göre; okul içi ilişkiler ($x^2$=1,853, p=,396>,05), aile ile ilişkiler ($x^2$=2,751, p=,253>,05) boyutlarına ve BEÖKÖ toplam puanına ($x^2$=4,300, p=,116>,05) göre beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir (p>,05). Çevre ile ilişkiler boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($x^2$=8,419, p=,015<,05). Çevre ile ilişkiler boyutundaki farklılığın hangi gruplar lehine olduğunu tespit etmek için yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16

*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Aldıkları Ücreti Değerlendirme Değişkenine Göre BEÖKÖÖ Çevre ile İlişkiler Alt Boyutu Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

| | Alt Boyut | Değişken | n | X̄±Ss | Md | S.O | S.T | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| BEÖKÖÖ | Çevre ile İlişkiler | Düşük | 157 | 29,06±5,76 | 29 | 151,36 | 23764,00 | -2,247 | ,025* |
| | | Orta | 169 | 30,53±4,89 | 31 | 174,78 | 29537,00 | | |
| | | Düşük | 157 | 29,06±5,76 | 29 | 79,52 | 12484,50 | -1,942 | ,052 |
| | | Yüksek | 3 | 35,00±2,64 | 36 | 131,83 | 395,50 | | |
| | | Orta | 169 | 30,53±4,89 | 31 | 85,62 | 14470,00 | -1,742 | ,081 |
| | | Yüksek | 3 | 35,00±2,64 | 36 | 136,00 | 408,00 | | |

*p<,05

Tablo 16 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin aldıkları ücreti değerlendirme değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucu çevre ile ilişkiler boyutunda ortaya

çıkan farkın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçlarına göre çevre ile ilişkiler boyutunda aldıkları ücreti düşük bulan beden eğitimi öğretmenleri ile aldıkları ücreti orta düzeyde bulan beden eğitimi öğretmenleri arasında aldıkları ücreti orta düzeyde bulanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir (z= -2,247, p=,025<,05; $Md_{orta=}31 > Md_{düşük=}29$). Aldıkları ücreti düşük ile yüksek (z=-1,942, p=,052>,05) ve orta ile yüksek (z=-1,742, p=,081>,05) bulan beden eğitimi öğretmenleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir (p>,05).

Tablo 17

*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Derse Girdikleri Sınıfların Ortalama Mevcutları Değişkenine Göre BEÖKÖÖ Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 329 | X̄±Ss | Md | S.O | $x^2$ | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| BEÖKÖÖ | Okul İçi İlişkiler | 5-19 Kişi | 78 | 82,96±6,35 | 85,00 | 185,57 | 12,647 | 2 | ,002* |
| | | 20-34 Kişi | 220 | 81,71±6,18 | 83,00 | 164,91 | | | |
| | | 35 ve üzeri | 31 | 78,22±6,35 | 78,00 | 113,90 | | | |
| | Aile ile İlişkiler | 5-19 Kişi | 78 | 26,01±3,57 | 26,00 | 189,69 | 7,457 | 2 | ,024* |
| | | 20-34 Kişi | 220 | 25,04±3,24 | 25,00 | 158,89 | | | |
| | | 35 ve üzeri | 31 | 24,58±3,85 | 24,00 | 146,26 | | | |
| | Çevre ile İlişkiler | 5-19 Kişi | 78 | 30,61±5,40 | 31,50 | 177,54 | 2,782 | 2 | ,249 |
| | | 20-34 Kişi | 220 | 29,78±5,23 | 30,00 | 163,34 | | | |
| | | 35 ve üzeri | 31 | 28,64±6,17 | 28,00 | 145,19 | | | |
| | BEÖKÖÖ Toplam | 5-19 Kişi | 78 | 139,58±12,81 | 141,50 | 186,64 | 8,826 | 2 | ,012* |
| | | 20-34 Kişi | 220 | 136,54±11,96 | 136,00 | 162,51 | | | |
| | | 35 ve üzeri | 31 | 131,45±14,33 | 133,00 | 128,24 | | | |

*p<,05

Tablo 17 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin derse girdikleri sınıfların ortalama mevcutları değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına göre; çevre ile ilişkiler boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir ($x^2$=2,782, p=,249>,05). Okul içi ilişkiler ($x^2$=12,647, p=,002<,05), aile ile ilişkiler ($x^2$=7,457, p=,024<,05) boyutlarına ve BEÖKÖ toplam puanına ($x^2$=8,826, p=,012<,05) göre ise beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir (p<,05). Okul içi ilişkiler, aile ile ilişkiler boyutları ve BEÖKÖ toplam puanına göre farklılıkların hangi gruplar lehine olduğunu tespit etmek için yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18

*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Derse Girdikleri Sınıfların Ortalama Mevcutları Değişkenine Göre BEÖKÖÖ Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

| | Alt Boyutlar | Değişken | n | X̄±Ss | Md | S.O | S.T | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| BEÖKÖÖ | Okul İçi İlişkiler | 5-19 Kişi | 78 | 82,96±6,35 | 85,00 | 163,57 | 12758,50 | -1,682 | ,092 |
| | | 20-34 Kişi | 220 | 81,71±6,18 | 83,00 | 144,51 | 31792,50 | | |
| | | 5-19 Kişi | 78 | 82,96±6,35 | 85,00 | 61,50 | 4797,00 | -3,414 | ,001* |
| | | 35 ve üzeri | 31 | 78,22±6,35 | 78,00 | 38,65 | 1198,00 | | |
| | | 20-34 Kişi | 220 | 81,71±6,18 | 83,00 | 130,90 | 28797,00 | -2,851 | ,004* |
| | | 35 ve üzeri | 31 | 78,22±6,35 | 78,00 | 91,26 | 2829,00 | | |
| | Aile ile İlişkiler | 5-19 Kişi | 78 | 26,01±3,57 | 26,00 | 170,80 | 13322,50 | -2,558 | ,011* |
| | | 20-34 Kişi | 220 | 25,04±3,24 | 25,00 | 141,95 | 31228,50 | | |
| | | 5-19 Kişi | 78 | 26,01±3,57 | 26,00 | 58,38 | 4554,00 | -1,787 | ,074 |
| | | 35 ve üzeri | 31 | 24,58±3,85 | 24,00 | 46,38 | 1441,00 | | |
| | | 20-34 Kişi | 220 | 25,04±3,24 | 25,00 | 127,44 | 28037,00 | -,843 | ,339 |
| | | 35 ve üzeri | 31 | 24,58±3,85 | 24,00 | 115,77 | 3589,00 | | |
| | BEÖKÖ Toplam | 5-19 Kişi | 78 | 139,58±12,81 | 141,50 | 165,90 | 12940,00 | -1,957 | ,050 |
| | | 20-34 Kişi | 220 | 136,54±11,96 | 136,00 | 143,69 | 31611,00 | | |
| | | 5-19 Kişi | 78 | 139,58±12,81 | 141,50 | 60,24 | 4699,00 | -2,749 | ,006* |
| | | 35 ve üzeri | 31 | 131,45±14,33 | 133,00 | 41,81 | 1296,00 | | |
| | | 20-34 Kişi | 220 | 136,54±11,96 | 136,00 | 129,32 | 28450,50 | -1,931 | ,053 |
| | | 35 ve üzeri | 31 | 131,45±14,33 | 133,00 | 102,44 | 3175,50 | | |

*p<,05

Tablo 18 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin derse girdikleri sınıfların ortalama mevcutları değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucu okul içi ilişkiler, aile ile ilişkiler ve BEÖKÖÖ toplam puanına göre ortaya çıkan farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre; okul içi ilişkiler boyutunda beden eğitimi öğretmenlerinden dersine girdikleri sınıfların ortalama mevcudu 5-19 kişi ile 35 kişi ve üzeri olanlardan 5-19 kişi olanların lehine (z= -3,414 p=,001<,05; $Md_{5\text{-}19}$= 85>$Md_{35\ üzeri}$=78) ve 20-34 kişi ile 35 kişi ve üzeri olanlardan 20-34 kişi olanların lehine (z= -2,851, p=,004<,05; $Md_{20\text{-}34}$= 83>$Md_{35\ üzeri}$=78), aile ile ilişkiler boyutunda ortalama sınıf mevcudu 5-19 kişi ile 20-34 kişi olanlardan 5-19 kişi olanlar lehine (z=-2,558, p=,011<,05; $Md_{5\text{-}19}$= 26>$Md_{20\text{-}34}$=25) ve BEÖKÖ toplam puanına göre de ortalama sınıf mevcudu 5-19 kişi ile 35 kişi ve üzeri olanlardan 5-19 kişi olanlar lehine (z=-2,749, p=,006<,05; $Md_{5\text{-}19}$= 141,5>$Md_{35\ üzeri}$=133) istatistiksel olarak anlamlı farklar elde edilmiştir (p<,05).

## 4.2. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çok Yönlü Liderlik Yönelimlerine İlişkin Bulgular

Tablo 19

*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin ÇYLYÖ Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler*

| Alt Boyutlar | n | Ortalama Puan | | | Toplam Puan | | | Çarpıklık | Basıklık |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Min | Max | X̄± Ss | Min | Max | X̄± Ss | | |
| Yapısal Liderlik | 329 | 3 | 5 | 4,44±,45 | 12 | 20 | 17,76±1,82 | -,280 | -,856 |
| İnsan Kaynaklı Liderlik | 329 | 1,80 | 5 | 4,46±,41 | 9 | 25 | 22,34±2,05 | -,777 | 3,852 |
| Politik Liderlik | 329 | 2 | 5 | 4,07±,56 | 10 | 25 | 20,36±2,84 | -,377 | -,100 |
| Karizmatik Liderlik | 329 | 1,80 | 5 | 4,13±,53 | 9 | 25 | 20,67±2,66 | -,471 | ,703 |

Tablo 19'a göre beden eğitimi öğretmenlerinin ÇYLYÖ'nün alt boyutlarından aldıkları toplam puanların yapısal liderlik boyutunda en düşük 12 en yüksek 20 ve ortalama 17,76 puan, insan kaynaklı liderlik boyutunda en düşük 9 en yüksek 25 ve ortalama 22,34 puan, politik liderlik boyutunda en düşük 10 en yüksek 25 ve ortalama 20,36 puan, karizmatik liderlik boyutunda ise en düşük 9 en yüksek 25 ve ortalama 20,67 puan olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin ÇYLYÖ alt boyut puan ortalamalarına göre liderlik yönelimleri bakımından insan kaynaklı liderlik yönelimlerinin (4,46±,41) diğer liderlik boyutlarına göre daha baskın olduğu ve sırasıyla yapısal liderlik (4,44±,45), karizmatik liderlik (4,13±,53), politik liderlik (4,07±,56) yönelimlerine sahip oldukları betimlenmiştir.

Tablo 20

*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre ÇYLYÖ Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 329 | X̄±Ss | Md | S.O. | S.T. | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ÇYLYÖ | Yapısal Liderlik | Kadın | 132 | 17,69±1,86 | 17 | 163,45 | 21576,00 | -,246 | ,806 |
| | | Erkek | 197 | 17,81±1,79 | 18 | 166,04 | 32709,00 | | |
| | İnsan Kaynaklı L. | Kadın | 132 | 22,48±1,89 | 23 | 170,48 | 22503,00 | -,868 | ,385 |
| | | Erkek | 197 | 22,24±2,14 | 22 | 161,33 | 31782,00 | | |
| | Politik Liderlik | Kadın | 132 | 20,29±2,75 | 20 | 162,75 | 21482,50 | -,354 | ,723 |
| | | Erkek | 197 | 20,41±2,90 | 20 | 166,51 | 32802,50 | | |
| | Karizmatik Liderlik | Kadın | 132 | 20,80±2,54 | 20,50 | 167,72 | 22138,50 | -,427 | ,669 |
| | | Erkek | 197 | 20,58±2,74 | 21 | 163,18 | 32146,50 | | |

p>,05

Tablo 20 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçlarına göre; yapısal liderlik (z=-,246, p=,806>,05), insan kaynaklı liderlik (z=-,868, p=,385>,05), politik liderlik (z=-,354, p=,723>,05) ve karizmatik liderlik (z= -,427, p=,669>,05) boyutlarında kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir (p>,05).

Tablo 21

*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre ÇYLYÖ Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 329 | X̄±Ss | Md | S.O | S.T | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ÇYLYÖ | Yapısal Liderlik | Evli | 257 | 17,77±1,84 | 18 | 165,28 | 42478,00 | -,104 | ,917 |
| | | Bekar | 72 | 17,75±1,72 | 17,50 | 163,99 | 11807,00 | | |
| | İnsan Kaynaklı L. | Evli | 257 | 22,29±2,04 | 22 | 163,27 | 41960,00 | -,633 | ,526 |
| | | Bekar | 72 | 22,51±2,07 | 22 | 171,18 | 12325,00 | | |
| | Politik Liderlik | Evli | 257 | 20,22±2,87 | 20 | 160,29 | 41195,50 | -,1,707 | ,088 |
| | | Bekar | 72 | 20,87±2,66 | 20,50 | 181,80 | 13089,50 | | |
| | Karizmatik Liderlik | Evli | 257 | 20,57±2,76 | 20 | 162,39 | 41734,50 | -,947 | ,344 |
| | | Bekar | 72 | 21,02±2,27 | 21 | 174,31 | 12550,50 | | |

p>,05

Tablo 21 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçlarına göre; yapısal liderlik (z=-,104, p=,917>,05), insan kaynaklı liderlik (z=-,633, p=,526>,05), politik liderlik (z=-1,707, p=,088>,05) ve karizmatik liderlik (z=-,947, p=,344>,05) boyutlarında evli ve bekâr beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (p>,05).

Tablo 22

*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 329 | X̄±Ss | Md | S.O. | $x^2$ | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ÇYLYÖ | Yapısal Liderlik | 22-34 Yaş | 55 | 18,23±1,97 | 19 | 192,59 | 8,138 | 2 | ,017* |
| | | 35-49 Yaş | 217 | 17,75±1,82 | 18 | 163,89 | | | |
| | | 50-65 yaş | 57 | 17,35±1,54 | 17 | 142,60 | | | |
| | İnsan Kaynaklı Liderlik | 22-34 Yaş | 55 | 22,96±1,92 | 23 | 193,32 | 6,583 | 2 | ,037* |
| | | 35-49 Yaş | 217 | 22,25±2,11 | 22 | 161,47 | | | |
| | | 50-65 yaş | 57 | 22,07±1,82 | 22 | 151,13 | | | |
| | Politik Liderlik | 22-34 Yaş | 55 | 20,76±3,21 | 22 | 181,89 | 2,474 | 2 | ,290 |
| | | 35-49 Yaş | 217 | 20,35±2,78 | 20 | 163,38 | | | |
| | | 50-65 yaş | 57 | 20,01±2,65 | 20 | 154,89 | | | |
| | Karizmatik Liderlik | 22-34 Yaş | 55 | 21,25±2,97 | 22 | 188,53 | 6,460 | 2 | ,040* |
| | | 35-49 Yaş | 217 | 20,65±2,69 | 20 | 164,77 | | | |
| | | 50-65 yaş | 57 | 20,15±2,11 | 20 | 143,18 | | | |

*p<,05

Tablo 22 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına göre politik liderlik boyutunda beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($x^2$=2,474, p=,290>,05). Yapısal liderlik ($x^2$=8,138, p=,017<,05), insan kaynaklı liderlik ($x^2$=6,583, p=,037<,05) ve karizmatik liderlik ($x^2$=6,460, p=,040<,05) boyutlarında ise beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar elde edilmiştir (p<,05). Yapısal liderlik, insan kaynaklı liderlik ve karizmatik liderlik boyutlarındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney-U Testinin sonuçları tablo 23'de sunulmuştur.

Tablo 23

*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre ÇYLYÖ Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

| | Alt Boyutlar | Değişken | n | X̄±Ss | Md | S.O. | S.T | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ÇYLYÖ | Yapısal Liderlik | 22-34 Yaş | 55 | 18,23±1,97 | 19 | 154,72 | 8509,50 | -1,966 | ,049* |
| | | 35-49 Yaş | 217 | 17,75±1,82 | 18 | 131,88 | 28618,50 | | |
| | | 22-34 Yaş | 55 | 18,23±1,97 | 19 | 65,87 | 3623,00 | -3,054 | ,002* |
| | | 50-65 yaş | 57 | 17,35±1,54 | 17 | 47,46 | 2705,00 | | |
| | | 35-49 Yaş | 217 | 17,75±1,82 | 18 | 141,01 | 30599,00 | -1,459 | ,145 |
| | | 50-65 yaş | 57 | 17,35±1,54 | 17 | 124,14 | 7076,00 | | |
| | İnsan Kaynaklı Liderlik | 22-34 Yaş | 55 | 22,96±1,92 | 23 | 157,35 | 8654,00 | -2,235 | ,025* |
| | | 35-49 Yaş | 217 | 22,25±2,11 | 22 | 131,22 | 28474,00 | | |
| | | 22-34 Yaş | 55 | 22,96±1,92 | 23 | 63,97 | 3518,50 | -2,431 | ,015* |
| | | 50-65 yaş | 57 | 22,07±1,82 | 22 | 49,29 | 2809,50 | | |
| | | 35-49 Yaş | 217 | 22,25±2,11 | 22 | 139,25 | 30217,00 | -,724 | ,469 |
| | | 50-65 yaş | 57 | 22,07±1,82 | 22 | 130,84 | 7458,00 | | |
| | Karizmatik Liderlik | 22-34 Yaş | 55 | 21,25±2,97 | 22 | 152,17 | 8369,50 | -1,665 | ,96 |
| | | 35-49 Yaş | 217 | 20,65±2,69 | 20 | 132,53 | 28758,50 | | |
| | | 22-34 Yaş | 55 | 21,25±2,97 | 22 | 64,35 | 3539,50 | -2,533 | ,011* |
| | | 50-65 yaş | 57 | 20,15±2,11 | 20 | 48,92 | 2788,50 | | |
| | | 35-49 Yaş | 217 | 20,65±2,69 | 20 | 141,24 | 30649,50 | -1,538 | ,124 |
| | | 50-65 yaş | 57 | 20,15±2,11 | 20 | 123,25 | 7025,50 | | |

*p<,05

Tablo 23 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucu yapısal liderlik, insan kaynaklı liderlik ve karizmatik liderlik boyutlarındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçlarına göre yapısal liderlik boyutunda; 22-34 ile 35-49 yaş grupları arasında 22-34 yaş grupları lehine (z=-1,966, p=,049<,05; $Md_{22-34}$= 19>$Md_{35-49}$=18), 22-34 ile 50-65 yaş grupları arasında 22-34 yaş grupları lehine (z=-3,054 p=,002<,05; $Md_{22-}$

$_{34}$=19>$Md_{50-65}$=17), insan kaynaklı liderlik boyutunda 22-34 ile 35-49 yaş grupları arasında 22-34 yaş grupları lehine (z= -2,235, p=,025<,05; $Md_{22-34}$= 23>$Md_{35-49}$=22), 22-34 ile 50-65 yaş grupları arasında 22-34 yaş grupları lehine (z= -2,431 p=,015<,05; $Md_{22-34}$= 23>$Md_{50-65}$=22) ve karizmatik liderlik boyutunda da 22-34 ile 50-65 yaş grupları arasında 22-34 yaş grupları lehine (z=-2,533, p=,011<,05; $Md_{22-34}$=22>$Md_{50-65}$=20) istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir (p<,05).

Tablo 24

*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ÇYLYÖ Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 329 | X̄±Ss | Md | S.O. | $x^2$ | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ÇYLYÖ | Yapısal Liderlik | 1-14 Yıl | 130 | 17,88±1,94 | 18 | 173,04 | 9,468 | 2 | ,009* |
| | | 15-29 Yıl | 171 | 17,82±1,77 | 18 | 167,25 | | | |
| | | 30 ve üzeri | 28 | 16,85±1,20 | 16,50 | 113,93 | | | |
| | İnsan Kaynaklı Liderlik | 1-14 Yıl | 130 | 22,67±1,90 | 23 | 179,61 | 16,272 | 2 | ,000* |
| | | 15-29 Yıl | 171 | 22,29±2,15 | 22 | 164,39 | | | |
| | | 30 ve üzeri | 28 | 21,03±1,42 | 21 | 100,91 | | | |
| | Politik Liderlik | 1-14 Yıl | 130 | 20,76±2,78 | 20 | 177,22 | 3,890 | 2 | ,143 |
| | | 15-29 Yıl | 171 | 20,14±2,94 | 20 | 158,50 | | | |
| | | 30 ve üzeri | 28 | 19,82±2,19 | 20 | 147,98 | | | |
| | Karizmatik Liderlik | 1-14 Yıl | 130 | 20,90±2,59 | 21 | 172,21 | 4,802 | 2 | ,910 |
| | | 15-29 Yıl | 171 | 20,62±2,84 | 21 | 165,39 | | | |
| | | 30 ve üzeri | 28 | 19,85±1,55 | 20 | 129,13 | | | |

*p<,05

Tablo 24 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına göre; politik liderlik ($x^2$=3,890, p=,143>,05) ve karizmatik liderlik ($x^2$=4,802, p=,910>,05) boyutlarında beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (P>,05). Yapısal liderlik ($x^2$=9,468, p=,009<,05) ve insan kaynaklı liderlik ($x^2$=16,272, p=,000<,05) boyutlarında ise beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar elde edilmiştir (p<,05). Yapısal liderlik ve insan kaynaklı liderlik boyutlarındaki farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney-U Testinin sonuçları tablo 25'de gösterilmiştir.

Tablo 25

*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ÇYLYÖ Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

| | Alt Boyutlar | Değişken | n | X̄±Ss | Md | S.O. | S.T. | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ÇYLYÖ | Yapısal Liderlik | 1-14 Yıl | 130 | 17,88±1,94 | 18 | 154,06 | 20028 | -,544 | ,587 |
| | | 15-29 Yıl | 171 | 17,82±1,77 | 18 | 148,67 | 25423 | | |
| | | 1-14 Yıl | 130 | 17,88±1,94 | 18 | 84,48 | 10982,00 | -3,007 | ,003* |
| | | 30 ve üzeri | 28 | 16,85±1,20 | 16,50 | 56,39 | 1579,00 | | |
| | | 15-29 Yıl | 171 | 17,82±1,77 | 18 | 104,58 | 17883,00 | -2,826 | ,005* |
| | | 30 ve üzeri | 28 | 16,85±1,20 | 16,50 | 72,04 | 2017,00 | | |
| | İnsan Kaynaklı Liderlik | 1-14 Yıl | 130 | 22,67±1,90 | 23 | 158,97 | 20666 | -1,407 | ,159 |
| | | 15-29 Yıl | 171 | 22,29±2,15 | 22 | 144,94 | 24785 | | |
| | | 1-14 Yıl | 130 | 22,67±1,90 | 23 | 86,14 | 11198,00 | -3,992 | ,000* |
| | | 30 ve üzeri | 28 | 21,03±1,42 | 21 | 48,68 | 1363,00 | | |
| | | 15-29 Yıl | 171 | 22,29±2,15 | 22 | 105,45 | 18031,50 | -3,352 | ,001* |
| | | 30 ve üzeri | 28 | 21,03±1,42 | 21 | 66,73 | 1868,50 | | |

*p<,05

Tablo 25 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucu yapısal liderlik ve insan kaynaklı liderlik boyutlarındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçlarına göre; yapısal liderlik boyutunda 1-14 yıl ile 30 yıl ve üzeri çalışanlar arasında 1-14 yıl çalışanlar lehine (z=-3,007, p=,003<,05; $Md_{1\text{-}14}$= 18>$Md_{30\ üzeri}$=16,5), 15-29 yıl ile 30 yıl ve üzeri çalışanlar arasında 15-29 yıl çalışanlar lehine (z=-2,826, p=,005<,05; $Md_{15\text{-}29}$= 18>$Md_{30\ üzeri}$=16,5), insan kaynaklı liderlik boyutunda 1-14 yıl ile 30 yıl ve üzeri çalışanlar arasında 1-14 yıl çalışanlar lehine (z=-3,992, p=,000<,05; $Md_{1\text{-}14}$= 23>$Md_{30\ üzeri}$=21) ve 15-29 yıl ile 30 yıl ve üzeri çalışanlar arasında 15-29 yıl çalışanlar lehine (z=-3,352, p=,001<,05; $Md_{15\text{-}29}$= 22>$Md_{30\ üzeri}$=21) istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir (p<,05).

Tablo 26

*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Meslek Hayatlarında İdarecilik Yapma Değişkenine Göre ÇYLYÖ Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 329 | X̄±Ss | Md | S.O | S.T. | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ÇYLYÖ | Yapısal Liderlik | Evet | 114 | 18,17±1,65 | 19 | 184,00 | 20976,50 | -2,692 | ,007* |
| | | Hayır | 215 | 17,54±1,87 | 17 | 154,92 | 33308,50 | | |
| | İnsan Kaynaklı L. | Evet | 114 | 22,65±2,28 | 23 | 183,18 | 20883,00 | -2,564 | ,010* |
| | | Hayır | 215 | 22,17±1,89 | 22 | 155,36 | 33402,00 | | |
| | Politik Liderlik | Evet | 114 | 20,79±2,99 | 21 | 180,39 | 20564,00 | -2,151 | ,032* |
| | | Hayır | 215 | 20,13±2,73 | 20 | 156,84 | 33721,00 | | |
| | Karizmatik Liderlik | Evet | 114 | 20,81±2,77 | 21 | 171,68 | 19571,50 | -,934 | ,350 |
| | | Hayır | 215 | 20,59±2,60 | 20 | 161,46 | 34713,50 | | |

*p<,05

Tablo 26 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin meslek hayatlarında idarecilik yapma değişkenine göre yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçlarına göre; yapısal liderlik (z=-2,692, p=,007<,05; $Md_{evet}$=19>$Md_{hayır}$=17), insan kaynaklı liderlik (z=-2,564, p=,010<,05; $Md_{evet}$=23>$Md_{hayır}$=22) ve politik liderlik (z=-2,151, p=,032<,05; $Md_{evet}$=21>$Md_{hayır}$=20) boyutlarında meslek hayatlarında idarecilik yapan beden eğitimi öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilirken (p<,05), karizmatik liderlik boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir (z=-,934, p=,350>,05).

Tablo 27

*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin En Çok İlgilendikleri Spor Branşı Değişkenine Göre ÇYLYÖ Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 329 | X̄±Ss | Md | S.O. | S.T. | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ÇYLYÖ | Yapısal Liderlik | Bireysel | 81 | 17,56±1,90 | 17 | 156,04 | 12639,50 | -,996 | ,319 |
| | | Takım | 248 | 17,83±1,79 | 18 | 167,93 | 41645,50 | | |
| | İnsan Kaynaklı L. | Bireysel | 81 | 22,19±1,90 | 22 | 155,88 | 12626,50 | -1,009 | ,313 |
| | | Takım | 248 | 22,38±2,09 | 22 | 167,98 | 41658,50 | | |
| | Politik Liderlik | Bireysel | 81 | 20,44±2,69 | 20 | 163,72 | 13261,50 | -,140 | ,889 |
| | | Takım | 248 | 20,33±2,89 | 20 | 165,42 | 41023,50 | | |
| | Karizmatik Liderlik | Bireysel | 81 | 20,90±2,42 | 20 | 168,07 | 13613,50 | -,337 | ,736 |
| | | Takım | 248 | 20,59±2,74 | 21 | 164,00 | 40671,50 | | |

p>,05

Tablo 27 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin en çok ilgilendikleri spor branşı değişkenine göre yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçlarına göre; yapısal liderlik (z=-,996,

p=,319>,05), insan kaynaklı liderlik (z=-1,009, p=,313>,05), politik liderlik (z=-,140, p=,889>,05) ve karizmatik liderlik (z=-,337, p=,736>,05) boyutlarında bireysel ve takım sporları ile ilgilenen beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (p>,05).

Tablo 28

*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders Dışı Etkinlik/Destekleme Yetiştirme Kursu Yapma Değişkenine Göre ÇYLYÖ Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 329 | X̄±Ss | Md | S.O. | S.T. | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ÇYLYÖ | Yapısal Liderlik | Evet | 240 | 17,79±1,81 | 18 | 166,83 | 40038 | -,583 | ,560 |
| | | Hayır | 89 | 17,68±1,85 | 17 | 160,08 | 14247 | | |
| | İnsan Kaynaklı L. | Evet | 240 | 22,35±1,88 | 22 | 164,36 | 39446 | -,204 | ,838 |
| | | Hayır | 89 | 22,29±2,45 | 22 | 166,73 | 14839 | | |
| | Politik Liderlik | Evet | 240 | 20,38±2,71 | 20 | 164,43 | 39464 | -,179 | ,858 |
| | | Hayır | 89 | 20,31±3,17 | 20 | 166,53 | 14821 | | |
| | Karizmatik Liderlik | Evet | 240 | 20,68±2,38 | 20 | 163,82 | 39317 | -,372 | ,710 |
| | | Hayır | 89 | 20,62±3,31 | 21 | 168,18 | 14968 | | |

p>,05

Tablo 28 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin ders dışı etkinlik veya destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alma değişkenine göre yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçlarına göre; yapısal liderlik (z=-,583, p=,560>,05), insan kaynaklı liderlik (z=-,204, p=,838>,05), politik liderlik (z=-,179, p=,858>,05) ve karizmatik liderlik (z=-,372, p=,710>,05) boyutlarında beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir (p>,05).

Tablo 29

*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Meslek Hayatlarında Psikolojik Şiddet/Baskı Görme Değişkenine Göre ÇYLYÖ Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 329 | X̄±Ss | Md | S.O | S.T. | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ÇYLYÖ | Yapısal Liderlik | Evet | 125 | 17,74±1,89 | 18 | 164,43 | 20553,50 | -,087 | ,931 |
| | | Hayır | 204 | 17,77±1,77 | 18 | 165,35 | 33731,50 | | |
| | İnsan Kaynaklı L. | Evet | 125 | 22,50±2,23 | 23 | 175,42 | 21927,50 | -1,579 | ,114 |
| | | Hayır | 204 | 22,24±1,92 | 22 | 158,62 | 32357,50 | | |
| | Politik Liderlik | Evet | 125 | 20,50±3,13 | 20 | 172,09 | 21511,00 | -1,065 | ,287 |
| | | Hayır | 204 | 20,27±2,64 | 20 | 160,66 | 32774,00 | | |
| | Karizmatik Liderlik | Evet | 125 | 20,83±2,81 | 21 | 171,69 | 21461,50 | -1,006 | ,314 |
| | | Hayır | 204 | 20,57±2,57 | 20 | 160,90 | 32823,50 | | |

p>,05

Tablo 29 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin meslek hayatlarında psikolojik şiddet/baskı görme değişkenine göre yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçlarına göre; yapısal liderlik (z=-,087, p=,931>,05), insan kaynaklı liderlik (z=-1,579, p=,114>,05), politik liderlik (z=-1,065, p=,287>,05) ve karizmatik liderlik (z=-1,006, p=,314>,05) boyutlarına göre beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (p>,05).

Tablo 30

*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çalıştığı Kurum Türü Değişkenine Göre ÇYLYÖ Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 329 | X̄±Ss | Md | S.O | S.T | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ÇYLYÖ | Yapısal Liderlik | Devlet | 275 | 17,65±1,80 | 17 | 159,19 | 43778,50 | -2,549 | ,011* |
| | | Özel | 54 | 18,31±1,83 | 19 | 194,56 | 10506,50 | | |
| | İnsan Kaynaklı L. | Devlet | 275 | 22,20±2,03 | 22 | 158,90 | 43696,50 | -2,667 | ,008* |
| | | Özel | 54 | 23,01±1,99 | 23 | 196,08 | 10588,50 | | |
| | Politik Liderlik | Devlet | 275 | 20,06±2,84 | 20 | 155,16 | 42669,50 | -4,262 | ,000* |
| | | Özel | 54 | 21,90±2,25 | 22 | 215,10 | 11615,50 | | |
| | Karizmatik Liderlik | Devlet | 275 | 20,45±2,68 | 20 | 157,35 | 43270,00 | -3,318 | ,001* |
| | | Özel | 54 | 21,77±2,27 | 22 | 203,98 | 11015,00 | | |

*p<,05

Tablo 30 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştığı kurum değişkenine göre yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçlarına göre; yapısal liderlik (z=-2,549, p=,011<,05; $Md_{özel}$=19>$Md_{devlet}$=17), insan kaynaklı liderlik (z=-2,667, p=,008<,05; $Md_{özel}$=23>$Md_{devlet}$=22), politik liderlik (z=-4,262, p= ,000<,05; $Md_{özel}$=22>$Md_{devlet}$=20) ve karizmatik liderlik (z=-3,318, p=,001<,05; $Md_{özel}$=22>$Md_{devlet}$=20 ) boyutlarına göre özel okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar elde edilmiştir (p<,05).

Tablo 31

*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre ÇYLYÖ Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 329 | X̄±Ss | Md | S.O. | $x^2$ | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ÇYLYÖ | Yapısal Liderlik | İl Merkezi | 43 | 18,02±1,89 | 19 | 177,03 | 1,094 | 2 | ,579 |
| | | İlçe Merkezi | 203 | 17,75±1,84 | 18 | 165,02 | | | |
| | | Mahalle (BŞ) | 83 | 17,66±1,73 | 17 | 158,71 | | | |
| | İnsan Kaynaklı Liderlik | İl Merkezi | 43 | 22,60±2,16 | 22 | 175,87 | ,682 | 2 | ,711 |
| | | İlçe Merkezi | 203 | 22,30±2,10 | 22 | 163,81 | | | |
| | | Mahalle (BŞ) | 83 | 22,28±1,85 | 22 | 162,27 | | | |
| | Politik Liderlik | İl Merkezi | 43 | 20,72±2,65 | 21 | 176,53 | ,784 | 2 | ,676 |
| | | İlçe Merkezi | 203 | 20,35±2,88 | 20 | 164,04 | | | |
| | | Mahalle (BŞ) | 83 | 20,20±2,84 | 20 | 161,37 | | | |
| | Karizmatik Liderlik | İl Merkezi | 43 | 20,97±2,23 | 21 | 174,35 | 1,059 | 2 | ,589 |
| | | İlçe Merkezi | 203 | 20,69±2,74 | 21 | 166,30 | | | |
| | | Mahalle (BŞ) | 83 | 20,44±2,68 | 20 | 156,98 | | | |

p>,05

Tablo 31 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına göre yapısal liderlik ($x^2$=1,094, p=,579>,05), insan kaynaklı liderlik ($x^2$=,682, p=,711>,05), politik liderlik ($x^2$=,784, p=,676>,05) ve karizmatik liderlik ($x^2$=1,059, p=,589>,05) boyutlarında beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (p>,05).

Tablo 32

*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Aldıkları Ücreti Değerlendirme Değişkenine Göre ÇYLYÖ Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 329 | X̄±Ss | Md | S.O. | $x^2$ | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ÇYLYÖ | Yapısal Liderlik | Düşük | 157 | 17,63±1,84 | 18 | 158,46 | 1,483 | 2 | ,476 |
| | | Orta | 169 | 17,88±1,78 | 18 | 170,91 | | | |
| | | Yüksek | 3 | 18,00±2,64 | 19 | 174,67 | | | |
| | İnsan Kaynaklı L. | Düşük | 157 | 22,16±2,20 | 22 | 158,49 | 2,105 | 2 | ,349 |
| | | Orta | 169 | 22,48±1,90 | 23 | 170,17 | | | |
| | | Yüksek | 3 | 23,33±1,52 | 23 | 214,33 | | | |
| | Politik Liderlik | Düşük | 157 | 20,33±2,87 | 20 | 163,37 | ,211 | 2 | ,900 |
| | | Orta | 169 | 20,40±2,81 | 20 | 166,82 | | | |
| | | Yüksek | 3 | 19,66±3,21 | 21 | 147,67 | | | |
| | Karizmatik Liderlik | Düşük | 157 | 20,68±2,60 | 21 | 164,14 | ,662 | 2 | ,718 |
| | | Orta | 169 | 20,69±2,70 | 20 | 166,55 | | | |
| | | Yüksek | 3 | 18,66±4,04 | 21 | 122,67 | | | |

p>,05

Tablo 32 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin aldıkları ücreti değerlendirme değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına göre; yapısal liderlik ($x^2$=1,483, p=,476>,05), insan kaynaklı liderlik ($x^2$=2,105, p=,349>,05), politik liderlik ($x^2$=,211, p=,900>,05) ve karizmatik liderlik ($x^2$=,662, p=,718>,05) boyutlarına göre beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir (p>,05).

Tablo 33

*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Derse Girdikleri Sınıfların Ortalama Mevcutları Değişkenine Göre ÇYLYÖ Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 329 | X̄±Ss | Md | S.O. | $x^2$ | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ÇYLYÖ | Yapısal Liderlik | 5-19 Kişi | 78 | 17,97±1,81 | 18,50 | 174,90 | 1,405 | 2 | ,495 |
| | | 20-34 Kişi | 220 | 17,72±1,79 | 17,50 | 163,03 | | | |
| | | 35 ve üzeri | 31 | 17,54±2,04 | 18,00 | 154,05 | | | |
| | İnsan Kaynaklı Liderlik | 5-19 Kişi | 78 | 22,75±2,03 | 23,00 | 184,65 | 4,528 | 2 | ,104 |
| | | 20-34 Kişi | 220 | 22,21±2,07 | 22,00 | 159,29 | | | |
| | | 35 ve üzeri | 31 | 22,19±1,85 | 22,00 | 156,10 | | | |
| | Politik Liderlik | 5-19 Kişi | 78 | 20,85±2,60 | 21,00 | 181,22 | 3,635 | 2 | ,162 |
| | | 20-34 Kişi | 220 | 20,23±2,92 | 20,00 | 161,72 | | | |
| | | 35 ve üzeri | 31 | 20,06±2,71 | 20,00 | 147,44 | | | |
| | Karizmatik Liderlik | 5-19 Kişi | 78 | 21,05±2,59 | 21,00 | 179,08 | 2,288 | 2 | ,319 |
| | | 20-34 Kişi | 220 | 20,55±2,68 | 20,00 | 160,91 | | | |
| | | 35 ve üzeri | 31 | 20,54±2,68 | 21,00 | 158,61 | | | |

p>,05

Tablo 33 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin derse girdikleri sınıfların ortalama mevcutları değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına göre; yapısal liderlik ($x^2$=1,405 p=,495>,05), insan kaynaklı liderlik ($x^2$=4,528, p=,104>,05), politik liderlik ($x^2$=3,635, p=,162>,05) ve karizmatik liderlik ($x^2$=2,288, p=,319>,05) boyutlarında beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (p>,05).

### 4.3. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz-Yeterlik Düzeyleri ile Çok Yönlü Liderlik Yönelimleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Tablo 34

*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin BEÖKÖÖ ve ÇYLYÖ Alt Boyutlarına Göre Spearman's Rho Testi Sonuçları*

| | BEÖKÖÖ | | | | ÇYLYÖ | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Okul İçi İlişkiler | Aile ile İlişkiler | Çevre ile İlişkiler | BEÖKÖ Toplam | Yapısal Liderlik | İnsan Kaynaklı L. | Politik Liderlik | Karizmatik Liderlik |
| Okul İçi İlişkiler | 1,000 | ,670** | ,419** | ,868** | ,607** | ,650** | ,562** | ,559** |
| Aile ile İlişkiler | | 1,000 | ,556** | ,846** | ,562** | ,564** | ,628** | ,575** |
| Çevre ile İlişkiler | | | 1,000 | ,766** | ,296** | ,310** | ,514** | ,405** |
| BEÖKÖÖ Toplam | | | | 1,000 | ,583** | ,620** | ,671** | ,614** |
| Yapısal Liderlik | | | | | 1,000 | ,599** | ,580** | ,545** |
| İnsan Kaynaklı L. | | | | | | 1,000 | ,580** | ,576** |
| Politik Liderlik | | | | | | | 1,000 | ,759** |
| Karizmatik Liderlik | | | | | | | | 1,000 |

**p<,01

Tablo 34 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin BEÖKÖÖ ve ÇYLYÖ alt boyutlarına göre yapılan Spearman's Rho Testine göre *okul içi ilişkiler boyutu* ile; aile ile ilişkiler (r=,670, p<,01), çevre ile ilişkiler (r=,419, p<,01), BEÖKÖ toplam puanı (r=,868, p<,01), yapısal liderlik (r=,607, p<,01), insan kaynaklı liderlik (r=,650, p<,01), politik liderlik (r=,562, p<,01) ve karizmatik liderlik (r=,559, p<,01) boyutları arasında, *aile ile ilişkiler boyutu* ile; çevre ile ilişkiler (r=,556, p<,01), BEÖKÖ toplam puanı (r=,846, p<,01), yapısal liderlik (r=,562, p<,01), insan kaynaklı liderlik (r=,564, p<,01), politik liderlik (r=,628, p<,01) ve karizmatik liderlik (r=,575, p<,01) boyutları arasında, *çevre ile ilişkiler boyutu* ile; BEÖKÖ toplam puanı (r=,766, p<,01), yapısal liderlik (r=,296, p<,01), insan kaynaklı liderlik (r=,310, p<,01), politik liderlik (r=,514, p<,01) ve karizmatik liderlik (r=,405, p<,01) boyutları arasında, *BEÖKÖ toplam puanları* ile; yapısal liderlik (r=,583, p<,01), insan kaynaklı liderlik (r=,620, p<,01), politik liderlik boyutu (r=,671, p<,01) ve karizmatik liderlik (r=,614, p<,01) boyutları arasında, *yapısal liderlik boyutu* ile; insan kaynaklı liderlik (r=,599, p<,01), politik liderlik boyutu (r=,580, p<,01) ve karizmatik liderlik (r=,545, p<,01) boyutları arasında, *insan kaynaklı liderlik boyutu* ile; politik liderlik

(r=,580, p<,01) ve karizmatik liderlik (r=,576, p<,01) boyutları arasında; *politik liderlik boyutu* ile; karizmatik liderlik boyutu (r=,759, p<,01) arasında pozitif yönde ilişkiler tespit edilmiştir.

# BÖLÜM V

# TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulguların literatür taramalarından elde edilen bilgilerle birlikte yorumlanmasına ve sonuçlarına yer verilmiştir.

## 5.1. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeylerini belirleme amacını içeren araştırmamızda yapılan analizler sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin yüksek düzeyde kişilerarası öz-yeterlik algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Artunç'un (2020) BEÖKÖÖ'yü, Öncü'nün de (2019) Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeğini kullanarak beden eğitimi öğretmenleri ile yapmış oldukları araştırmalarda genel olarak beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu ifade etmeleri araştırmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterliklerinin yüksek düzeyde olması beden eğitimi öğretmenlerinin aktif olarak spor yaptıkları zamanlarda ve okul takımlarını müsabakalara hazırlarken spor sayesinde kazandıkları yüksek düzeyde sosyal becerilere sahip olmalarına, beden eğitimi dersleri ve okul sporları nedeniyle iç ve dış paydaşlar ile sürekli olarak yakın ilişkiler kurmalarına ve iş birliği içerinde çalışmalarına bağlanabilir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerin sonucuna göre okul içi ilişkiler, aile ile ilişkiler boyutları ile BEÖKÖ toplam puanına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Çevre ile ilişkiler boyutunda ise erkek beden eğitimi öğretmenleri lehine gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Artunç (2020), 220 beden eğitimi öğretmeninin kişilerarası öz-yeterlikleri üzerine yapmış olduğu araştırma sonucunda cinsiyetler arası fark elde etmemiştir. Işgın (2020) 419 beden eğitimi öğretmeni üzerinde yaptığı araştırmada ise, araştırmamızdan farklı olarak "okul içi ilişkiler", "aile ile ilişkiler" ve toplam öz-yeterlik puanlarına göre kadın beden eğitimi öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit etmiştir.

Öncü (2019) beden eğitimi öğretmenleri üzerinde farklı kişilerarası öz-yeterlik ölçeği kullanarak yapmış olduğu araştırma sonucunda, kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenleri arasında tüm boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir fark elde etmediğini vurgulamıştır.

BEÖKÖÖ'nün çevre ile ilişkiler boyutuna benzer maddeler içeren "okul, aile ve toplumla işbirliği yapma" boyutunun bulunduğu farklı bir ölçek kullanılarak yapılan araştırmalarda, Aydın (2016) kadın beden eğitimi öğretmenleri lehine fark elde ederken, Kangalgil (2014), Karabulutlu ve Pulur (2017) ile Arı vd. (2020) cinsiyet değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir fark tespit etmemişlerdir.

"İletişimde yeterlik (öğrenci güdülenmesi/katılımı)" alt boyutunun bulunduğu başka bir ölçek kullanarak yapılan araştırmalarda, Saraçoğlu vd. (2012), Mouton vd. (2013), Karamehmetoğlu (2017), Kozak (2017), Tuzcuoğlu ve Mirzeoğlu (2018), Tuzcu (2019), Demir (2020), Koparan vd. (2010), Koparan vd. (2011) beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulmamışlardır.

Yıldırım (2012) yapmış olduğu araştırmada "sözlü ve sözsüz iletişimde öz-yeterlik", "kaynak ve destek sağlayabilmede öz-yeterlik" konusunda cinsiyet değişkeni bakımından beden eğitimi öğretmenleri arasında anlamlı bir fark elde etmemiştir.

Aslantürk (2018) beden eğitimi öğretmenleri üzerinde farklı ölçek kullanarak, kullanmış olduğu ölçek içeriğinde "iletişim sürecine ilişkin becerileri etkin biçimde kullanma konusunda özel bir yeteneğim olduğuna inanıyorum", "vücut dilimi etkin bir şekilde kullanabilirim", "velilerle rahat iletişim kurabilirim", "okul yöneticileri, meslektaşlarım ve okul personeli ile kolay iletişim kurabilirim" maddelerinin yer aldığı araştırma sonucunda cinsiyetler arası anlamlı bir fark elde etmezken, Türk (2009) ile Yılmaz vd. (2010) ise bayan beden eğitimi öğretmenleri lehine anlamlı fark elde ettiklerini vurgulamışlardır.

Öz-yeterlik konusu ile ilgili yapılan araştırmaların yanında kişiler arası ilişkilerin temelini oluşturan iletişim becerilerinin de önemli olmasından dolayı; Öz (2018), Gülüm (2019) ve Yıldırım (2021) beden eğitimi öğretmenleri üzerinde yapmış oldukları araştırmalar sonucunda cinsiyet değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde etmemişlerken, Uğur (2013) ise kadın beden eğitimi öğretmenleri lehine anlamlı bir fark elde etmiştir.

Çelikdağ (2018) beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâlarına yönelik yapmış olduğu araştırma sonucunda, kişilerarası ilişkiler ve iletişim gibi kavramları içeren "kişiler arası beceriler" boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark tespit etmemiştir.

Cinsiyet değişkenine göre elde edilen veriler literatür ile tartışılmış olup bizim sonuçlarımız literatür ile paralellik göstermektedir. Literatürde bizim araştırma sonuçlarımıza paralel olmayan araştırmalarda elde edilen sonuçların ise ölçme araçlarının farklılıklarından ve örnekleme dahil olan beden eğitimi öğretmenlerinin farklı kişisel özelliklerinden kaynaklanabileceği söylenebilir. Bunların yanında öz-yeterlik teorisini ortaya çıkaran Bandura, cinsiyet değişkenine göre öz-yeterlik inançlarının sadece değişik kültürler arasında farklılık gösterebileceğini ifade etmiştir (Bandura'dan aktaran Yorgancı & Bozgeyikli, 2016).

Kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenlerinin; okul içi ilişkiler ve aile ile ilişkiler alt boyutları ile kişilerarası öz-yeterlik toplam puanları arasında fark elde edilmemesini spor

geçmişleri nedeniyle benzer ilişkileri yaşamalarından, aynı eğitim öğretimi görüp benzer aşamalardan geçerek öğretmen olup aynı görevleri yerine getirmelerinden, benzer yaşam tarzlarına sahip olmalarından, kişilerarası iletişim ve ilişkilerin öğretmenlik için gerekli olan temel becerilerden olması nedeniyle yoğun bir şekilde gerçekleştirmelerinden kaynaklanabileceği söylenebilir. Çevre ile ilişkiler boyutunda oluşan farkın ise özellikle evli kadınların eğitim öğretim faaliyetleri dışındaki zamanlarının çoğunu evdeki işlerine ayırmalarına, erkeklerin ise okul ve ev hayatlarının dışındaki zamanlarında eğitim-öğretimin paydaşları olan çevre ile ilişkilere kadın beden eğitimi öğretmenlerine göre daha fazla zaman ayırabilmeleri nedeniyle ilişkilerin daha yoğun yaşanmasına bağlanabilir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre yapılan analizler sonucunda okul içi ilişkiler, aile ile ilişkiler, çevre ile ilişkiler boyutları ile BEÖKÖ toplam puanına göre evli ve bekâr beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Artunç (2020) yapmış olduğu araştırmada medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark elde etmemiştir. Işgın (2020) ise yapmış olduğu araştırmada araştırmamızdan farklı olarak "okul içi ilişkiler" boyutunda evli beden eğitimi öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit ettiğini vurgulamıştır.

BEÖKÖÖ'nün alt boyutlarına benzer boyut veya maddeler içeren ölçekler kullanılarak yapılan araştırmalarda; Koparan vd. (2011) ile Karabulutlu ve Pulur (2017) "okul, aile ve toplumla işbirliği yapma" boyutunda, Tuzcu (2019) "öğrenci güdülenmesi" boyutunda, Özçete (2018) ile Aslantürk (2018) içeriğinde iletişim ve kişilerarası ilişkileri ifade eden maddelerin yer aldığı ölçek ile yapmış oldukları araştırmalarında evli ve bekar beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit etmemişlerdir. Aynı ölçeği kullanarak yapmış oldukları araştırmalarda Türk (2009) ile Yılmaz vd. (2010) ise evli beden eğitimi öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulmuşlardır.

Çelikdağ (2018) beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâları hakkında yapmış olduğu araştırmada "kişiler arası beceriler" boyutunda, Öz (2018) ile Gülüm (2019) beden eğitimi

öğretmenlerinin iletişim becerileri hakkında yapmış oldukları araştırmalarda medeni durum değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde etmemişlerdir.

Medeni durum değişkenine göre elde edilen veriler literatür ile tartışılmış olup bizim sonuçlarımız literatür ile paralellik göstermektedir. Literatürde bizim araştırma sonuçlarımıza paralel olmayan araştırmalarda elde edilen sonuçların ise ölçme araçlarının farklılıklarından ve örnekleme dahil olan beden eğitimi öğretmenlerinin farklı kişisel özelliklerinden kaynaklanabileceği söylenebilir. Evli ya da bekar olsa da insanlar daha çok kendilerine uygun çevre ile öğretmenlerde okulda öğrencileri, öğretmen arkadaşları, okul idaresi ve veliler ile sürekli bir iletişim halindedirler. Evli ya da bekâr olmanın sadece insanların yaşam tarzlarında değişiklikler meydana getirmesi nedeniyle insanlar arası ilişki ve iletişim öz-yeterlik inançlarını azaltacak veya artıracak bir değişken olmadığı söylenebilir. Araştırmamızda beden eğitimi öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre kişiler arası öz-yeterliklerinde fark bulunmamasının bu sebeplerden kaynaklanmış olabileceği ifade edilebilir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre yapılan analizlerin sonuçlarına göre okul içi ilişkiler, aile ile ilişkiler ve çevre ile ilişkiler boyutları ile BEÖKÖ toplam puanına göre beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Artunç (2020) yapmış olduğu araştırmada, beden eğitimi öğretmenleri arasında yaş değişkenine göre fark tespit etmediklerini belirtmişlerdir. Işgın (2020) ise yapmış olduğu araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin yaşları ile kişilerarası öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir.

BEÖKÖÖ'nün alt boyutlarına benzer boyut veya maddeler içeren farklı ölçekler kullanılarak yapılan araştırmalarda; Koparan vd. (2010) yapmış oldukları araştırmada, Türk (2009) ile Yılmaz vd. (2010) içeriğinde iletişim ve kişilerarası ilişkileri ifade eden maddelerin yer aldığı ölçek ile yapmış oldukları araştırmalarda, Yıldırım (2012) "sözlü ve sözsüz iletişimde öz-yeterlik", "kaynak bulma ve destek sağlayabilmede öz-yeterlik" boyutlarında, Aydın

(2016), Karabulutlu ve Pulur (2017) ile Arı vd. (2020) "okul, aile ve toplumla işbirliği yapma" boyutunda, Demir (2020) "öğrenci güdülenmesi" boyutunda yaş değişkenine göre beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit etmemişlerdir. Bahsedilen bu araştırmalardan ve araştırmamızdan farklı olarak Koparan vd. (2011) yapmış oldukları araştırmada, yaş değişkeni bakımından beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit etmişlerdir.

Aslantürk (2018) içeriğinde iletişim ve kişilerarası ilişkileri ifade eden maddelerin yer aldığı ölçek ile yapmış olduğu araştırmada 31-35 yaş ile 30 yaş altında bulunan beden eğitimi öğretmenleri arasında 30 yaş ve altındaki beden eğitimi öğretmenleri lehine anlamlı bir fark elde etmişlerdir.

Çelikdağ (2018) beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâları hakkında yapmış olduğu araştırmada "kişiler arası beceriler" boyutunda, Uğur (2013), Öz (2018), Gülüm (2019) ve Yıldırım (2021) beden eğitimi öğretmenlerinin iletişim becerileri hakkında yapmış oldukları araştırmalarda yaş değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde etmemişlerdir.

Yaş değişkenine göre elde edilen veriler literatür ile tartışılmış olup araştırma sonuçlarımız literatür ile paralellik göstermektedir. Literatürde araştırmamızın sonuçlarına paralel olmayan araştırmalarda elde edilen sonuçların ise araştırmalarda kullanılan ölçeklerden, örnekleme dahil olan öğretmenlerin yaş dağılımlarından, kişisel özelliklerinden ve değer yargılarından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. İnsanlar doğdukları andan itibaren sürekli olarak çevresi ile iletişim ve ilişki içerisinde bulunmaktadırlar. Dolayısıyla her insan hangi yaşta olursa olsun hayatının her döneminde sosyal beceri olarak ifade edebileceğimiz kişiler arası ilişkileri ve karşılıklı iletişimleri gerçekleştirmektedir. Araştırmamızda yaş değişkenine göre fark elde edilmemesini kişilerarası ilişkiler ve iletişim ile bu becerileri gerçekleştirme konusundaki inançların kişinin yaşından ziyade daha çok sahip olduğu değer yargılarından, mizaç ve karakterinden etkilenmesinden kaynaklanabileceği düşünülebilir.

Barni, Danioni, ve Benevene'de (2019) bireylerin sahip olduğu değerlerin öz-yeterlik inançlarını etkileyebileceğini ifade etmişlerdir. Örneğin 15 yaşındaki bir kişi sahip olduğu çeşitli özelliklerinden dolayı 45 yaşındaki bir kişiden daha iyi düzeyde kişilerarası ilişki ve iletişim becerileri ile bunları etkili bir şekilde uygulama inancına sahip olabilir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre yapılan analizlerin sonuçlarına göre okul içi ilişkiler, aile ile ilişkiler ve çevre ile ilişkiler boyutları ile BEÖKÖ toplam puanına göre beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir.

BEÖKÖÖ kullanılarak yapılan araştırmalarda Artunç (2020) "okul içi ilişkiler", "aile ile ilgili ilişkiler" boyutları ile öz-yeterlik toplam puanında 5 yıl ve daha az, 6-10 yıl arası ve 16 yıl ve üzeri yıl çalışanlar lehine beden eğitimi öğretmenleri arasında anlamlı fark olduğunu, 11-15 yıl arası çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin ortalamalarının ise belirtilen gruplara göre düşük olduğunu vurgulamıştır. Işgın (2020) ise yapmış olduğu araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin deneyim yılı ile kişilerarası öz-yeterlik düzeyleri arasında pozitif yönde düşük seviyede ilişki olduğunu tespit etmiştir.

BEÖKÖÖ'ye benzer maddeler veya boyutlar içeren farklı öz-yeterlik ölçekleri ile yapılan araştırmalarda; Yıldırım (2012) "sözlü ve sözsüz iletişimde öz-yeterlik" boyutunda 1-6 yıldan fazla hizmet yılına sahip beden eğitimi öğretmenleri lehine, Aslantürk (2018) içeriğinde iletişim ve kişilerarası ilişkileri ifade eden maddelerin yer aldığı ölçek ile yapmış olduğu araştırmada 1-5 yıl arası çalışan beden eğitimi öğretmenleri lehine, Öncü (2019) kişilerarası öz-yeterlik düzeyleri bakımından deneyimli beden eğitimi öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit ettiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmacılar tarafından elde edilen bu bulguların yanında yapılan diğer araştırmalarda ise Koparan vd. (2010) ile Koparan vd. (2011) beden eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlik puan ortalamalarında, Yıldırım (2012) "kaynak bulma ve destek sağlayabilmede öz-yeterlik" boyutunda, Aydın (2016) ile Arı vd. (2020) "okul, aile ve toplumla işbirliği yapma"

boyutunda, Saraçoğlu vd. (2012), Karamehmetoğlu (2017), Kozak (2017), Tuzcuoğlu ve Mirzeoğlu (2018), Tuzcu (2019) ve Demir (2020) "iletişimde yeterlik (öğrenci güdülenmesi/katılımı)" boyutunda, Özçete (2018) içeriğinde iletişim ve kişilerarası ilişkileri ifade eden maddelerin yer aldığı ölçek ile yapmış olduğu araştırmada beden eğitimi öğretmenleri arasında hizmet yılına göre anlamlı bir fark elde etmediklerini vurgulamışlardır.

Uğur (2013), Öz (2018), Gülüm (2019) ve Yıldırım'ın (2021) beden eğitimi öğretmenlerinin iletişim becerileri hakkında yaptıkları araştırmalar ile Çelikdağ'ın (2018) beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâları üzerine yaptığı araştırmada "kişilerarası beceriler" boyutunda mesleki kıdem bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit etmemişlerdir.

Mesleki kıdem değişkenine göre elde edilen veriler literatür ile tartışılmış olup bizim sonuçlarımız literatür ile paralellik göstermektedir. Literatürde bizim araştırma sonuçlarımıza paralel olmayan araştırmalarda elde edilen sonuçların ise araştırmalarda kullanılan ölçeklerden, örnekleme dahil olan öğretmenlerin mesleki kıdem dağılımlarından ve kişisel özelliklerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Bandura (1977) öz-yeterlik inançlarının bireyin kendi deneyimleri, çevreden edindiği dolaylı deneyimleri, çevresindeki kişiler tarafından yapılan sözlü iknalar ile duygusal ve fizyolojik uyarılmalardan oluşan kaynaklardan etkilendiğini ifade etmektedir. Oettingen (1995) ise insanların her zaman bu bilgi kaynaklarını elde edemeyeceğini, elde ettiği bilgilerde ise seçici davranabileceklerini ya da elde edilen bilgilerin yeterli olmayacağını ifade etmiştir (s.150). Öz-yeterlik inançlarını etkileyen en önemli kaynaklardan biri deneyimler olmasına rağmen tek başına deneyimler yeterli olmamakla birlikte bunun yanında diğer bilgi kaynaklarından da etkilenmektedir. Deneyimler farklı konulardaki ve alanlardaki örneğin akademik, eğitim-öğretim vb. faaliyetleri gerçekleştirmeye yönelik öz-yeterlik inançlarında en önemli etkenlerden iken kişilerarası ilişkilere yönelik inançları etkileyen tek değişken

olmayabilir. Pajares'e (2002) göre bir göreve ilişkin güçlü duygusal tepkiler, etkinlikten beklenen başarı veya başarısızlığa dair ipuçları verebilmektedir. Bundan dolayı bazı durumlarda öz-yeterlik inançları üzerinde duygusal durumlar deneyimlere göre daha etkili olabilmektedir. Çelikkaleli ve İnandı'da (2012) öğretmenlerin kişiler arası yeterlikleri hakkında mesleki kıdem bakımından farklı sonuçlar bulunmasını öğretmenlik deneyimi sırasındaki yaşantıları yerine bireyin sosyalleşme becerilerini kazandığı çocukluk ve ergenlik dönemlerindeki yaşantılarından etkilenmiş olabileceğini ifade etmektedirler. Araştırmamızda mesleki deneyime göre farklılık elde edilmemesini ifade edilen bu bilgilerle birlikte araştırmamıza katılan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdem dağılımlarından kaynaklanmış olabileceği ifade edilebilir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin meslek hayatlarında idarecilik yapma değişkenine göre yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre okul içi ilişkiler ile aile ile ilişkiler boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Çevre ile ilişkiler boyutu ve BEÖKÖ toplam puanına göre ise meslek hayatlarında idarecilik yapan beden eğitimi öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir.

Literatür incelemeleri sonucunda meslek hayatında idarecilik yapma değişkeni kullanılarak beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlikleri ve farklı öz-yeterlikleri hakkında yapılan araştırmalara rastlanmamakla birlikte Uğur'un (2013) beden eğitimi öğretmenlerinin iletişim becerileri üzerine yaptığı araştırmada idarecilik yapan beden eğitimi öğretmenleri lehine elde etmiş olduğu istatistiksel olarak anlamlı fark araştırmamızın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Araştırmamızın sonuçlarına göre beden eğitimi öğretmenlerinin çevre ile ilişkilere yönelik öz-yeterlik düzeyleri ile kişilerarası öz-yeterlik toplam puanları bakımından geçmişte veya halâ idarecilik yapan beden eğitimi öğretmenleri lehine fark bulunmasının idarecilerin başta öğretmenler ve öğrenciler olmak üzere, öğrenci velileri ile sürekli ilişki ve iletişim halinde olmalarının yanında kamu kurum ve kuruluşları ile resmi işler ve okula destek sağlama

konusunda öğretmenlere göre daha fazla resmi ve gayri resmi ilişkilerde bulunmaları ile ilgili bir sonuç olabileceği ifade edilebilir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin en çok ilgilendikleri spor branşı değişkenine göre yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre okul içi ilişkiler, aile ile ilişkiler, çevre ile ilişkiler boyutları ile BEÖKÖ toplam puanına göre bireysel ve takım sporları ile ilgilenen beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu durumun beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel sporlara yönelik müsabakalara sporcuları hazırlarken yaklaşık olarak bazı takım sporlarındaki sporcu sayısı kadar kişi ile çalışmalarından dolayı benzer şartlarda olmalarından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Literatür taramalarında beden eğitimi öğretmenlerinin en çok ilgilendikleri spor branşı değişkeni ele alınarak kişilerarası öz-yeterlik, yeterlik, öz-yeterlik ve iletişim becerileri üzerine yapılan araştırmalara ise rastlanmamıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin ders dışı etkinlik veya destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alma değişkenine göre yapılan analizler sonucunda okul içi ilişkiler, aile ile ilişkiler, çevre ile ilişkiler boyutları ile BEÖKÖ toplam puanına göre beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin hemen hemen hepsi meslek hayatlarının bir döneminde okul takımlarını çalıştırarak onları müsabakalara hazırlamış, bu faaliyetleri gerçekleştirirken de çeşitli kurumlar ve kişiler ile iş birliği gerçekleştirmiş, okul takımlarına destek sağlamak amacıyla da girişimlerde bulunmuşlardır. Bu konularda gerçekleştirilen ilişkiler ve iletişim konusunda elde edilen tecrübelerin şu anda çeşitli sebeplerden dolayı ders dışı etkinlik ile destekleme ve yetiştirme kursu yapmamakla yok olmayacağı veya azalmayacağı göz önüne alındığında beden eğitimi öğretmenleri arasında ders dışı etkinlik veya destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alma değişkenine göre fark elde edilmemesinin normal bir sonuç olduğu söylenebilir. Literatür taramalarında beden eğitimi öğretmenlerinin ders dışı etkinlik veya destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alma değişkeni ele alınarak kişilerarası öz-

yeterlik, yeterlik, öz-yeterlik ve iletişim becerileri üzerine yapılan araştırmalara ise rastlanmamıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin meslek hayatlarında psikolojik şiddet/baskı görme değişkenine göre yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre okul içi ilişkiler, aile ile ilişkiler, çevre ile ilişkiler boyutları ile BEÖKÖ toplam puanına göre beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Bu durumun öğretmenlerinin psikolojik şiddet veya baskıyı ne şekilde algıladıkları ile mesleklerini adil bir şekilde yürütmeye özen gösteren öğretmenlerin kişi veya kişilerle yaşadığı problemleri bir başkası ile olan ilişkilerine yansıtmamalarından kaynaklanabileceği söylenebilir. Literatür taramalarında beden eğitimi öğretmenlerinin meslek hayatlarında psikolojik şiddet/baskı görme değişkeni ele alınarak kişilerarası öz-yeterlik, yeterlik, öz-yeterlik ve iletişim becerileri üzerine yapılan araştırmalara ise rastlanmamıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları kurum değişkenine göre yapılan analizler sonucunda okul içi ilişkiler boyutunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Aile ile ilişkiler boyutu, çevre ile ilişkiler boyutu ile BEÖKÖ toplam puanına göre ise özel okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir. Işgın (2020) BEÖKÖÖ'yü kullanarak yapmış olduğu araştırmada "çevre ile ilişkiler" boyutunda özel okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenleri lehine bulmuş olduğu anlamlı fark bulgularımızı destekler niteliktedir.

BEÖKÖÖ'nün alt boyutlarına benzer boyut veya maddeler içeren ölçekler kullanılarak yapılan araştırmalarda; Kozak (2017) ve Demir (2020) "iletişimde yeterlik (öğrenci güdülenmesi/katılımı)" boyutunda, Türk (2009) ile Yılmaz vd. (2010) içeriğinde iletişim ve kişilerarası ilişkileri ifade eden maddelerin yer aldığı ölçek ile yapmış oldukları araştırmalarda, Çelikdağ'da (2018) "kişiler arası beceriler" boyutunda çalışılan kurum değişkenine göre devlet ve özel okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığını ifade etmişlerdir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları kurum değişkenine göre elde edilen veriler literatür ile tartışılmış olup bizim sonuçlarımız literatür ile paralellik göstermektedir. Literatürde bizim araştırma sonuçlarımıza paralel olmayan araştırmalarda elde edilen sonuçların ise ölçme araçlarının farklılıklarından ve örnekleme dahil olan beden eğitimi öğretmenlerinin farklı kişisel özelliklerinden kaynaklanabileceği düşünülebilir. Devlet ve özel okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenleri arasında okul içi ilişkiler boyutunda anlamlı fark elde edilmemesi her iki kurumda da görev yapan öğretmenlerin meslektaşları, idareciler ve öğrencilerle benzer ilişkiler içerisinde bulunmalarına bağlanabilir. Aile ile ilişkiler, çevre ile ilişkiler ve toplam öz-yeterlik puanlarında özel okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenleri lehine elde edilen farkların ise özel okullardaki öğrenci velilerinin öğrencileri ile oldukça fazla ilgilenmelerinden, velilerin özel okulların gerçekleştirdiği eğitim-öğretim ve sosyal faaliyetlere yakın ilgi göstermelerinden, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin çeşitli sebeplerden dolayı memnuniyetsizlik durumunda sözleşmelerinin sona erdirileceğini düşünerek kendilerini daima geliştirme ve ilişkileri sıcak tutma ihtiyacı hissetmeleri gibi sebeplerden kaynaklanmasının mümkün olabileceği düşünülebilir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre okul içi ilişkiler, aile ile ilişkiler, çevre ile ilişkiler boyutları ile BEÖKÖ toplam puanına göre beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir.

Araştırmamızın sonuçlarına benzer şekilde Yıldırım (2012) BEÖKÖÖ'nün alt boyutlarına benzer boyut ve maddeler içeren farklı bir öz-yeterlik ölçeği kullanarak yapmış olduğu araştırmada "sözlü ve sözsüz iletişimde öz-yeterlik", "kaynak bulma ve destek sağlayabilmede öz-yeterlik" boyutlarında beden eğitimi öğretmenleri arasında çalışılan okulun bulunduğu yerleşim yerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit etmediğini ifade etmiştir.

Araştırmamızın sonucundan farklı sonuçların elde edildiği araştırmalarda; BEÖKÖÖ'yü kullandığı araştırmasında Işgın (2020) "çevre ile ilişkiler" boyutunda, farklı öz-yeterlik ölçeklerinin kullanıldığı araştırmalarda da Aydın (2016) "okul, aile ve toplumla iş birliği yapma" boyutunda, Türk (2009) ile Yılmaz vd. (2010) ise içeriğinde iletişim ve kişilerarası ilişkileri ifade eden maddelerin yer aldığı ölçek ile yapmış oldukları araştırmalarda il merkezinde çalışan beden eğitimi öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar bulduklarını vurgulamışlardır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre elde edilen veriler literatür ile tartışılmış olup araştırma sonuçlarımız literatür ile paralellik göstermektedir. Literatürde bizim araştırma sonuçlarımıza paralel olmayan araştırmalarda elde edilen sonuçların ise ölçme araçlarının farklılıklarından ve örnekleme dahil olan beden eğitimi öğretmenlerinin farklı kişisel özelliklerinden, öğretmenlerin yaşadıkları yerin gelişmişlik düzeyinden kaynaklanmış olabileceği ifade edilebilir. Örneğin doğudaki bir il merkezi çeşitli yönlerden gelişmişlik düzeyinde Muğla ilindeki bazı ilçelerin gerisinde olabilmektedir. Araştırmanın yapıldığı Muğla ilinde çalışan öğretmenler belirli bir süre mecburi hizmet bölgelerindeki il merkezlerinde, ilçelerde veya köylerde çalışıp tecrübe kazandıktan sonra il dışı tayinler ile genelde ilk önce bu bölgedeki köy vb. gibi daha küçük yerlere atamaları yapılarak bu yerlerde belli bir süre görev yaptıktan sonra şu anda çalıştıkları yere gelmektedirler. Bu bilgiler doğrultusunda çalışılan kurumun bulunduğu yerleşim yeri bakımından beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlikleri arasında fark bulunmamasını araştırmanın yapıldığı ildeki öğretmenlerin hemen hemen her yerleşim yerinde çalışma tecrübelerine sahip olmalarından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin aldıkları ücreti değerlendirme değişkenine göre yapılan analizlerin sonucuna göre okul içi ilişkiler, aile ile ilişkiler boyutları ile BEÖKÖ toplam puanına göre beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Çevre ile ilişkiler boyutunda ise aldıkları ücreti düşük bulan beden eğitimi

öğretmenleri ile aldıkları ücreti orta düzeyde bulan beden eğitimi öğretmenleri arasında aldıkları ücreti orta düzeyde bulanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

BEÖKÖÖ'yü kullanarak yaptığı araştırmasında Artunç (2020) gelir durumu miktarına göre, Çelikdağ (2018) ise farklı bir ölçek kullandığı araştırmasında "kişilerarası beceriler" boyutunda gelir durumuna göre beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulmadıklarını ifade etmişlerdir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin aldıkları ücreti değerlendirme değişkenine göre elde edilen veriler literatür ile tartışılmış olup okul içi ilişkiler, aile ile ilişkiler boyutları ile BEÖKÖ toplam puanına göre araştırmamızda elde edilen sonuçlar literatür ile paralellik göstermektedir. Literatürde bizim araştırma sonuçlarımıza paralel olmayan araştırmalarda elde edilen sonuçların ise ölçme araçlarının farklılıklarından ve örnekleme dahil olan beden eğitimi öğretmenlerinin farklı kişisel özelliklerinden kaynaklanabileceği söylenebilir. Aldıkları ücreti değerlendirme bakımından beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlikleri bakımından aile ile ilişkiler, okul içi ilişkiler ve toplam puan bakımından fark bulunmamasını öğretmenlerin mesleklerini maddi ve manevi sorunlarını görev yaptıkları okulun dışında bırakarak eğitim-öğretim faaliyetlerine, arkadaşlarına ve öğrencilerine yansıtmadan yürütmelerinden kaynaklanabileceği ifade edilebilir. Öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik toplam puanlarında fark oluşmamasına rağmen çevre ile ilişkiler boyutunda oluşan farkın ise farklı nedenlerden kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin derse girdikleri sınıfların ortalama mevcutları değişkenine göre yapılan analizlerin sonuçlarına göre çevre ile ilişkiler boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Okul içi ilişkiler boyutunda dersine girdikleri sınıfların ortalama mevcudu 5-19 kişi ile 35 kişi ve üzeri olan beden eğitimi öğretmenlerinden 5-19 kişi olanlar lehine, 20-34 kişi ile 35 kişi ve üzeri olan beden eğitimi öğretmenlerinden 20-34 kişi olanlar lehine, aile ile ilişkiler boyutunda ortalama sınıf mevcudu 5-19 kişi ile 20-34 kişi

olan beden eğitimi öğretmenlerinden ortalama sınıf mevcudu 5-19 kişi olanların lehine ve BEÖKÖ toplam puanına göre de ortalama sınıf mevcudu 5-19 kişi ile 35 kişi ve üzeri olan beden eğitimi öğretmenlerinden ortalama sınıf mevcudu 5-19 kişi olan beden eğitimi öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar elde edilmiştir.

Dersine girdikleri ortalama sınıf mevcudu düşük olan beden eğitimi öğretmenleri lehine fark bulunmasını sınıf mevcudu az olan öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetleri sırasında daha az öğrenci ve veli ile ilgilenmeleri dolayısıyla iş yüklerinin azalması sonucu her öğrenciye ve veliye ulaşma imkânlarının doğması ile açıklanabilir. Literatür taramalarında beden eğitimi öğretmenlerinin derse girdikleri sınıfların ortalama mevcudu değişkeni ele alınarak kişilerarası öz-yeterlik, yeterlik, öz-yeterlik ve iletişim becerileri üzerine yapılan çalışmalara ise rastlanmamıştır.

## 5.2. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çok Yönlü Liderlik Yönelimlerine İlişkin Bulguların değerlendirilmesi

Beden eğitimi öğretmenlerinin çeşitli değişkenlerine göre liderlik yönelimlerini inceleme amacı içeren araştırmamızda ÇYLYÖ alt boyut ortalamalarına göre beden eğitimi öğretmenlerinin insan kaynaklı liderlik ortalamalarının diğer boyutlara göre daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin insan kaynaklı liderlik yönelimlerinin diğer boyutlara göre baskın olması öğretmenlik mesleğinin hedef kitlesinin öğrenciler olmasından dolayı beden eğitimi öğretmenlerinin her şartta ve durumda gerek beden eğitimi derslerinde gerek okul takımını çalıştırırken onlara anne-baba şefkati ile yaklaşarak öğrencileri ile birebir ilgilenmelerine, onlara değer vererek fikirlerini önemsemelerine, onların okul içi ve dışı ile ilgili sorunlarını dinleyerek çözüme kavuşturmaya gayret etmelerine bağlanabilir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre yapısal liderlik, insan kaynaklı liderlik, politik liderlik ve karizmatik liderlik

boyutlarında kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Dursun vd. (2019) ÇYLYÖ'nün alt boyutlar kapsamında değerlendirildiğini, alt boyutlardan elde edilen puanların yüksek olmasının bireyin o liderlik yönelimine eğiliminin de yüksek olduğu anlamına geldiğini ifade etmişlerdir. Bu ifadeden hareketle araştırmamızda kadın beden eğitimi öğretmenlerinin insan kaynaklı ve karizmatik liderlik yönelimlerinin erkek beden eğitimi öğretmenlerine göre, erkek beden eğitimi öğretmenlerinin ise yapısal ve politik liderlik yönelimlerinin kadın beden eğitimi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çelikdağ (2018) ÇYLYÖ'ye benzer madde ve boyutlardan oluşan "Liderlik Yönelim Ölçeğini" kullanarak yaptığı araştırmada "insana yönelik liderlik", "yapıya yönelik liderlik" ve "karizmatik liderlik" boyutlarında cinsiyet değişkeni bakımından beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını ifade etmesi araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir. Bunun yanında Çelikdağ (2018) yaptığı araştırmada araştırmamızdan farklı olarak erkek beden eğitimi öğretmenlerinin "insana yönelik liderlik" ve "karizmatik liderlik" puan ortalamalarının kadın beden eğitimi öğretmenlerine göre, kadın beden eğitimi öğretmenlerinin ise "yapıya yönelik liderlik" puan ortalamalarının erkek beden eğitimi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu vurgulamıştır.

ÇYLYÖ'den farklı liderlik ölçekleri kullanılarak yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmamızın sonuçlarından farklı olarak Katkat vd. (2005) "işe yönelik" lider davranışı bakımından erkek beden eğitimi öğretmenleri lehine, "insana yönelik" lider davranışı bakımından kadın beden öğretmenleri lehine, Dinçer (2012) "yapıyı kurma ve anlayış gösterme" boyutlarında kadın beden eğitimi öğretmenleri lehine, Öz (2018) ise "yapıyı kurma" boyutunda erkek beden eğitimi öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit etmişlerdir.

Cinsiyet değişkenine göre elde edilen veriler literatür ile tartışılmış olup bizim sonuçlarımız literatür ile paralellik göstermektedir. Literatürde bizim araştırma sonuçlarımıza paralel olmayan araştırmalarda elde edilen sonuçların ise ölçme araçlarının farklılıklarından ve örnekleme dahil olan beden eğitimi öğretmenlerinin farklı kişisel özelliklerinden kaynaklanabileceği söylenebilir. Kadınların insan kaynaklı liderlik yönelim puan ortalamalarının erkeklere göre erkeklerinde yapısal liderlik yönelim puan ortalamalarının kadınlara göre yüksek olmasını kadınların annelik rolleri ile birlikte erkeklere göre daha duygusal olmalarından dolayı olaylara duygusal yönden ve annelik duyguları ile yaklaşmalarından, erkeklerin ise daha çok mantıkları ile hareket ederek gerçekçi davranmaları ile genelde otoriter tarzda davranışlar sergilemelerinden kaynaklanabileceği düşünülebilir. Kadınların karizmatik liderlik yönelim puan ortalamalarının erkeklere göre yüksek olmasını kadınların erkeklere göre kendilerini daha fazla beğenmelerine, daha fazla heyecan verici ve yaratıcı fikirlere sahip olmalarına, erkeklerin politik liderlik yönelim puan ortalamalarının kadınlara göre yüksek olmasını ise insan ilişkilerinde kadınlara göre daha politik davranmalarından, kadınlara göre daha geniş bir çevreye sahip olmalarından dolayı başka insanların desteğini sağlama konusunda kadınlardan daha başarılı olabileceklerinden kaynaklanabileceği düşünülebilir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre yapısal liderlik, insan kaynaklı liderlik, politik liderlik ve karizmatik liderlik boyutlarında evli ve bekâr beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Medeni durum değişkenine göre evli beden eğitimi öğretmenlerinin yapısal liderlik yönelimlerinin bekar öğretmenlere göre, bekar öğretmenlerin ise insan kaynaklı, politik ve karizmatik liderlik yönelimlerinin evli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Farklı liderlik ölçekleri kullanılarak yapılan araştırmalarda; Çelikdağ (2018) “insana yönelik liderlik”, “yapıya yönelik liderlik” ve “karizmatik liderlik” boyutlarında, Öz (2018) ise

“yapıyı kurma ve anlayış gösterme” boyutlarında evli ve bekar beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit etmemişlerdir. Medeni durum değişkenine göre elde edilen veriler literatür ile tartışılmış olup bizim sonuçlarımız literatür ile paralellik göstermektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre yapılan analizlerden elde edilen sonuçlara göre politik liderlik boyutunda beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Yapısal liderlik ve insan kaynaklı liderlik boyutlarında; 22-34 ile 35-49 yaş grupları arasında 22-34 yaş aralığındaki beden eğitimi öğretmenleri lehine, 22-34 ile 50-65 yaş grupları arasında 22-34 yaş aralığındaki beden eğitimi öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir. Karizmatik liderlik boyutunda ise 22-34 ile 50-65 yaş grupları arasında 22-34 yaş aralığındaki beden eğitimi öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. 22-34 yaş aralığında bulunan beden eğitimi öğretmenlerinin diğer yaş grubundaki beden eğitimi öğretmenlerine göre yapısal, insan kaynaklı, politik ve karizmatik liderlik yönelimlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Katkat vd. (2005) farklı liderlik ölçeği kullanarak yaptıkları araştırmada "işe yönelik" liderlik boyutunda genç beden eğitimi öğretmenleri lehine buldukları fark araştırmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmamızdan farklı olarak Katkat vd. (2005) araştırmalarında "insana yönelik" liderlik boyutunda yaşça büyük beden eğitimi öğretmenleri lehine, Öz (2018) “yapıyı kurma” boyutunda 41-45 yaş ve 46+ yaş grubundaki beden eğitimi öğretmenleri lehine, Çelikdağ (2018) “insana yönelik liderlik” ve “yapıya yönelik liderlik” boyutlarında 41 yaş ve üzeri aralığında olan beden eğitimi öğretmenleri lehine anlamlı bir fark elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmamızda karizmatik liderlik boyutunda 22-34 yaş aralığındaki beden eğitimi öğretmenleri lehine anlamlı fark bulunmasından farklı olarak Çelikdağ (2018)

araştırmasında “karizmatik liderlik” boyutunda yaş değişkeni bakımından beden eğitimi öğretmenleri arasında anlamlı bir fark bulmadığını ifade etmiştir.

Yaş değişkenine göre elde edilen veriler literatür ile tartışılmış olup bizim sonuçlarımız literatür ile paralellik göstermektedir. Literatürde bizim araştırma sonuçlarımıza paralel olmayan araştırmalarda elde edilen sonuçların ise ölçme araçlarının farklılıklarından ve örnekleme dahil olan beden eğitimi öğretmenlerinin farklı kişisel özelliklerinden kaynaklanabileceği söylenebilir. Yapısal, insan kaynaklı ve karizmatik liderlik boyutlarında 22-34 yaş aralığındaki beden eğitimi öğretmenleri lehine fark bulunması bu yaş grubundaki öğretmenlerin meslek hayatlarının henüz başlarında olmaları nedeni ile tükenmişlik ve yıpranma düzeylerinin fazla olmamasına, kurallara daha fazla bağlı olmalarına, diğer yaş gruplarına göre yaş olarak öğrencilere daha yakın olmalarından dolayı öğrencilerin bu yaş grubundaki öğretmenleri daha çok örnek almalarına bağlanabilir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre yapılan analizlerin sonuçlarına göre, politik liderlik ve karizmatik liderlik boyutlarında beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmemiştir. Yapısal liderlik boyutunda 1-14 yıl ile 30 yıl ve üzeri çalışanlar arasında 1-14 yıl çalışan beden eğitimi öğretmenleri lehine, 15-29 yıl ile 30 yıl ve üzeri çalışanlar arasında 15-29 yıl çalışan beden eğitimi öğretmenleri lehine, insan kaynaklı liderlik boyutunda 1-14 yıl ile 30 yıl ve üzeri çalışanlar arasında 1-14 yıl çalışan beden eğitimi öğretmenleri lehine, 15-29 yıl ile 30 yıl ve üzeri çalışanlar arasında ise 15-29 yıl çalışan beden eğitimi öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar elde edilmiştir.

Katkat vd. (2005) farklı bir liderlik ölçeği kullanarak yaptıkları araştırmada "işe yönelik" lider davranışı bakımından deneyimsiz beden eğitimi öğretmenleri lehine fark bulduklarını ifade etmişlerdir. Elde ettikleri bu sonuç araştırmamızın bulgularına paralellik gösterirken, aynı araştırmada araştırmamızdan farklı olarak "insana yönelik" lider davranışı bakımından tecrübeli beden eğitimi öğretmenleri lehine anlamlı fark tespit etmişlerdir.

ÇYLYÖ'den farklı liderlik ölçekleri kullanılarak yapılan araştırmalarda; Dinçer (2012) "yapıyı kurma" ve "anlayış gösterme" boyutlarında görev yaptıkları sürelere göre beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde etmediğini ifade etmiştir. Çelikdağ (2018) "insana yönelik liderlik" alt boyutunda 16 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip olan beden eğitimi öğretmenlerinin lehine, "karizmatik liderlik" boyutunda da 2-8 yıl, 9-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip beden eğitimi öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar elde etmişlerdir. Öz (2018) ise yapmış olduğu araştırmasında "yapıyı kurma" boyutunda 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip beden eğitimi öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulduğunu vurgulamıştır. Bu araştırmaların sonuçları araştırmamız sonucunda yapısal ve insan kaynaklı liderlik boyutlarında mesleki kıdemi az olan beden eğitimi öğretmenleri lehine elde edilen farklar ile uyuşmamaktadır. Her ne kadar diğer araştırmalarda olduğu gibi araştırmamızda da benzer boyutlarda fark elde edilmiş olsa da araştırmamızda elde edilen farkların mesleki kıdemi az olan beden eğitimi öğretmenleri lehine olmasından dolayı diğer araştırmaların sonuçları ile araştırmamızın sonuçları paralellik göstermemektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre elde edilen veriler literatür ile tartışılmış olup araştırmamızda elde ettiğimiz sonuçlar literatür ile paralellik göstermektedir. Literatürde bizim araştırma sonuçlarımıza paralel olmayan araştırmalarda elde edilen sonuçların ise ölçme araçlarının farklılıklarından ve örnekleme dahil olan beden eğitimi öğretmenlerinin farklı kişisel özelliklerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir. Yapısal ve insan kaynaklı liderlik yönelimi bakımından 1-14 yıl ile 15-29 yıl mesleki kıdeme sahip beden eğitimi öğretmenleri lehine fark bulunması ile 1-14 yıl mesleki kıdeme sahip beden eğitimi öğretmenlerinin diğer kıdemlere sahip beden eğitimi öğretmenlerine göre yapısal, insan kaynaklı, politik ve karizmatik liderlik yönelimlerinin daha yüksek olması, 1-14 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin meslek hayatlarının henüz başlarında olmaları nedeni ile tükenmişlik ve yıpranma gibi durumların henüz çok düşük seviyede olmasından, işlerine ve öğrencilere karşı daha duyarlı olmaları ile birlikte

öğrencilerinde bu gruptaki öğretmenlerle daha iyi iletişim kurabilmelerinden kaynaklanmış olabilir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin meslek hayatlarında idarecilik yapma değişkenine göre yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre; yapısal liderlik, insan kaynaklı liderlik ve politik liderlik boyutlarında meslek hayatlarında idarecilik yapan beden eğitimi öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilirken, karizmatik liderlik boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir. İdarecilik yapan beden eğitimi öğretmenlerinin idarecilik yapmayan beden eğitimi öğretmenlerine göre yapısal, insan kaynaklı, politik ve karizmatik liderlik yönelimlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yapısal liderlik, insan kaynaklı liderlik ve politik liderlik bakımından meslek hayatlarının herhangi bir döneminde idarecilik yapan beden eğitimi öğretmenleri lehine fark bulunması idarecilerin okulun eğitim-öğretim faaliyetlerini planlayarak bu konudaki iç ve dış paydaşları sevk ve idare ederek yönlendirmeleri, okulun işleyişi ve ihtiyaçları konusunda destek sağlamak için ilgili üst kurumlar ve çevre ile sürekli olarak ilişkiler kurmaları ile açıklanabilir. Literatür taramalarında beden eğitimi öğretmenlerinin meslek hayatlarında idarecilik yapma değişkeni ele alınarak liderlik davranışları ve yönelimleri üzerine yapılan araştırmalara ise rastlanmamıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin en çok ilgilendikleri spor branşı değişkeni ele alınarak yapılan analizlerin sonuçlarına göre yapısal liderlik, insan kaynaklı liderlik, politik liderlik ve karizmatik liderlik boyutlarında bireysel ve takım sporları ile ilgilenen beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Araştırmamız sonucunda en çok ilgilenilen spor branşı değişkenine göre gruplar arasında herhangi bir fark elde edilmemesine rağmen bireysel sporlar ile ilgilenen beden eğitimi öğretmenlerinin politik ve karizmatik liderlik yönelimlerinin takım sporları ile ilgilenen beden eğitimi öğretmenlerine göre, takım sporları ile ilgilenen beden eğitimi öğretmenlerinin ise insan

kaynaklı ve yapısal liderlik yönelimlerinin bireysel sporlar ile ilgilenen beden eğitimi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öz (2018) farklı bir liderlik ölçeği kullanarak yaptığı araştırmasında uzmanlık alanlarına göre "yapıyı kurma" ve "anlayış gösterme" boyutlarında beden eğitimi öğretmenleri arasında anlamlı fark bulmadığını ifade etmiştir. Bu araştırmanın sonuçları araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir.

En çok ilgilenilen spor branşı değişkenine göre elde edilen veriler literatür ile tartışılmış olup bizim sonuçlarımız literatür ile paralellik göstermektedir. Her ne kadar bireysel sporlarda takım sporlarına göre daha az sayıda sporcu veya öğrenci ile çalışılıyor olsa da her ikisinde de sporculara çeşitli hedefler belirleyerek onları yönlendirme, harekete geçirme ve etkileme etkinlikleri benzer şekilde gerçekleştirildiğinden dolayı en çok ilgilenilen spor branşı değişkenine göre beden eğitimi öğretmenleri arasında liderlik yönelimleri bakımından fark elde edilmemesinin normal bir sonuç olacağı düşünülebilir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin ders dışı etkinlik veya destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alma değişkenine göre yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre yapısal liderlik, insan kaynaklı liderlik, politik liderlik ve karizmatik liderlik boyutlarında beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ders dışı etkinlik veya destekleme yetiştirme kursu yapan beden eğitimi öğretmenlerinin ders dışı etkinlik veya kurs yapmayan beden eğitimi öğretmenlerine göre yapısal, insan kaynaklı, politik ve karizmatik liderlik yönelimlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumu ders dışı etkinlik veya kursların daha çok yarışmalara yönelik olarak ve bir başarı elde etmek amacı ile yapılmasından dolayı hem yapılan etkinliklere hem de aynı oranda sporcuların ve öğrencilerin morallerini üst düzeyde tutma çabalarından dolayı onlara önem vermelerinden, bu tarz etkinlikler için başta okul idaresi olmak üzere çeşitli kurumlardan ve kişilerden sürekli olarak destek arayışında olmalarından, sporcuları veya öğrencileri yönlendirerek belirlediği etkinlikleri gerçekleştirerek hedefe ulaşmalarını sağlayacak şekilde

etkilemeleri ile açıklanabilir. Literatür taramalarında beden eğitimi öğretmenlerinin ders dışı etkinlik veya destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alma değişkeni ele alınarak liderlik davranışları ve yönelimleri üzerine yapılan araştırmalara ise rastlanmamıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin meslek hayatlarında psikolojik şiddet/baskı görme değişkenine göre yapılan analizlerin sonuçlarına göre; yapısal liderlik, insan kaynaklı liderlik, politik liderlik ve karizmatik liderlik boyutlarına göre beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Meslek hayatlarında psikolojik şiddet/baskı gördüğünü ifade eden beden eğitimi öğretmenlerinin insan kaynaklı, politik ve karizmatik liderlik yönelimlerinin psikolojik şiddet/baskı görmediğini ifade eden öğretmenlere göre, psikolojik şiddet/baskı görmediğini ifade eden beden eğitimi öğretmenlerinin ise yapısal liderlik yönelimlerinin psikolojik şiddet/baskı gördüğünü ifade eden öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Psikolojik şiddet veya baskı gördüğünü düşünen beden eğitimi öğretmenlerinin yapısal liderlik yönelimlerinin psikolojik şiddet/baskı görmediğini ifade eden beden eğitimi öğretmenlerine göre düşük olmasının nedeni iş yerinde maruz kalınan psikolojik şiddet veya baskı nedeniyle insanlarda zamanla moral bozukluğu ve tükenmişlik meydana gelmesi sonucu işe karşı boş vermişlik duyarsızlık gibi durumların oluşması ile ifade edilebilir. Literatür taramalarında beden eğitimi öğretmenlerinin meslek hayatlarında psikolojik şiddet/baskı görme değişkeni ele alınarak liderlik davranışları ve yönelimleri üzerine yapılan araştırmalara ise rastlanmamıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin çalışılan kurum değişkenine göre yapılan analizlerin sonuçlarına göre; yapısal liderlik, insan kaynaklı liderlik, politik liderlik ve karizmatik liderlik boyutlarında özel okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir.

Can (2002), farklı bir liderlik ölçeği kullanarak yaptığı araştırmasında "yapıyı kurma" ve "anlayış gösterme" boyutlarında devlet ve özel okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenleri arasında özel okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenleri lehine

istatistiksel olarak anlamlı farklar bulduğunu ifade etmiştir. Can'ın (2002) elde etmiş olduğu bu sonuçlar araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmamızın sonuçlarından farklı olarak Çelikdağ (2018) yapmış olduğu araştırmada "insana yönelik liderlik", "yapıya yönelik liderlik" ve "karizmatik liderlik" boyutlarında devlet ve özel okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde etmemiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları kurum değişkenine göre elde edilen veriler literatür ile tartışılmış olup araştırmamızda elde ettiğimiz sonuçlar literatür ile paralellik göstermektedir. Diğer araştırmalarda araştırmamızda elde edilen bulgulardan farklı sonuçların elde edilmesini ise farklı ölçeklerin kullanılması ile örneklemlerinin farklı kişilerden oluşmuş olmasından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Yapısal, insan kaynaklı, politik ve karizmatik liderlik boyutlarında özel okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenleri lehine fark elde edilmesinin nedeni olarak özel okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin sözleşmeye dayalı olarak memnuniyet ve performans esaslı çalışmalarından dolayı sözleşme şartlarını yerine getirmedikleri takdirde sözleşmelerinin sona ereceğini bildiklerinden dolayı kurallara daha fazla bağlı olmaları, okul yönetimi, veli ve öğrencilerle her zaman sıcak, yakın ve olumlu ilişkiler kurmaya yönelik davranışlar sergilemeleri söylenebilir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre yapısal liderlik, insan kaynaklı liderlik, politik liderlik ve karizmatik liderlik boyutlarına göre beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. İl merkezinde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin diğer yerleşim yerlerinde çalışan beden eğitimi öğretmenlerine göre yapısal, insan kaynaklı, politik ve karizmatik liderlik yönelimlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

İl merkezinde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin diğer yerleşim yerlerinde çalışan beden eğitimi öğretmenlerine göre liderlik yönelim boyutlarının tamamında puan ortalamalarının yüksek çıkmasının büyük çoğunluğu ilk önce küçük yerleşim yerlerine veya gelişmişlik düzeyi düşük olan yerlere atanan öğretmenlerin bu bölgelerde çalıştıktan ve tecrübeler edindikten sonra daha üst düzey yerleşim yerlerine tayin olmalarının devamında da il merkezlerinde çalışan öğretmenlerin her çalıştığı yerleşim yerinde ve kurumda farklı deneyimler kazanmaları sonucu kişiler arası ilişki, etkileşim, girişimcilik, vb. özellikler konusunda tecrübe kazanarak kişisel olarak gelişmelerinden kaynaklanabileceği düşünülebilir. Literatür taramalarında beden eğitimi öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkeni ele alınarak liderlik davranışları ve yönelimleri üzerine yapılan araştırmalara ise rastlanmamıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin aldıkları ücreti değerlendirme değişkenine göre yapılan analizlerin sonucuna göre yapısal liderlik, insan kaynaklı liderlik, politik liderlik ve karizmatik liderlik boyutlarında göre beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemesine rağmen aldıkları ücreti yüksek bulan beden eğitimi öğretmenlerinin yapısal ve insan kaynaklı liderlik yönelimlerinin diğer beden eğitimi öğretmenlerine göre, aldıkları ücreti orta seviyede bulanların ise politik ve karizmatik liderlik yönelimlerinin diğer beden eğitimi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Çelikdağ (2018) yapmış olduğu araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin gelir durumuna göre “insana yönelik liderlik”, “yapıya yönelik liderlik” ve “karizmatik liderlik” boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit etmediğini ifade etmesi araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin aldıkları ücreti değerlendirme değişkenine göre elde edilen veriler literatür ile tartışılmış olup araştırmamızda elde ettiğimiz sonuçlar literatür ile paralellik göstermektedir. Beden eğitimi öğretmenleri arasında liderlik yönelimleri

bakımından fark olmamasına rağmen alt boyutlarda bazı grupların ortalamalarının yüksek çıkması yaklaşık aynı miktarda ücret ve maaş alan beden eğitimi öğretmenlerinin farklı kişisel özelliklerine bağlanabilir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin dersine girdikleri sınıfların ortalama mevcutlarına göre yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre yapısal liderlik, insan kaynaklı liderlik, politik liderlik ve karizmatik liderlik boyutlarında beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Derse girdikleri sınıf mevcudu 5-19 kişi olan beden eğitimi öğretmenlerinin diğer sınıf mevcut ortalamalarına sahip beden eğitimi öğretmenlerine göre yapısal, insan kaynaklı, politik ve karizmatik liderlik yönelimlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Gruplar arasında liderlik yönelimleri bakımından fark olmamasına rağmen alt boyutlarda derse girdikleri sınıf mevcudu az olan beden eğitimi öğretmenlerinin ortalamalarının yüksek çıkmasının sınıf mevcudu ortalamaları yerine beden eğitimi öğretmenlerinin farklı özelliklerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir. Ölçek maddeleri incelendiğinde alt boyutlar bazında sınıf mevcudunun azlığı ya da çokluğunun etkileyeceği maddelerin bulunmaması öngörümüzü doğrular niteliktedir. Literatür taramalarında beden eğitimi öğretmenlerinin derse girdikleri ortalama sınıf mevcudu değişkeni ele alınarak liderlik davranışları ve yönelimleri üzerine yapılan araştırmalara ise rastlanmamıştır.

### 5.3. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz-Yeterlik Düzeyleri ile Çok Yönlü Liderlik Yönelimleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulguların Değerlendirilmesi

Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeyleri ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişki Spearman's Rho momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Korelasyon katsayısının önündeki artı (+) işareti iki değişken arasında pozitif korelasyon, eksi (-) işareti ise negatif korelasyon olduğunu işaret eder. -1 ile +1 arasındaki değerler de ilişkinin gücünü göstermektedir (Pallant, 2017, s.138). Korelasyon katsayıları

genel olarak; 0,00-0,19 “çok zayıf ilişki”, 0,20-0,39 “zayıf ilişki”, 0,40-0,69 “orta düzeyde ilişki”, 0,70-0,89 “yüksek düzeyde ilişki”, 0,90-1,00 “çok yüksek düzeyde ilişki” olduğu yönünde yorumlanmaktadır (Taşpınar, 2017, s.194).

Bu açıklamalar doğrultusunda beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeyleri ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile yapılan analizler sonucunda; okul içi ilişkiler boyutu ile aile ile ilişkiler boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki, çevre ile ilişkiler boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki, BEÖKÖ toplam puanı arasında yüksek düzeyde pozitif yönde ilişki, yapısal liderlik, insan kaynaklı liderlik, politik liderlik ve karizmatik liderlik boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişkiler tespit edilmiştir.

Aile ile ilişkiler boyutu ile çevre ile ilişkiler boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki, BEÖKÖ toplam puanı arasında yüksek düzeyde pozitif yönde ilişki, yapısal liderlik, insan kaynaklı liderlik, politik liderlik ve karizmatik liderlik boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişkiler olduğu elde edilmiştir.

Çevre ile ilişkiler boyutu ile BEÖKÖ toplam puanı arasında yüksek düzeyde pozitif yönde ilişki, yapısal liderlik, insan kaynaklı liderlik boyutları arasında zayıf düzeyde pozitif yönde ilişki, politik liderlik ve karizmatik liderlik boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir.

BEÖKÖ toplam puanları ile yapısal liderlik, insan kaynaklı liderlik, politik liderlik ve karizmatik liderlik boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu görülmüştür.

Yapısal liderlik boyutu ile insan kaynaklı liderlik, politik liderlik ve karizmatik liderlik boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki, insan kaynaklı liderlik boyutu ile politik liderlik ve karizmatik liderlik boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki, politik liderlik boyutu ile karizmatik liderlik boyutu arasında ise yüksek düzeyde pozitif yönde ilişkiler tespit edilmiştir.

Öz (2018) beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik davranışları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında beden eğitimi öğretmenlerinin "yapıyı kurma" liderlik davranışı ile iletişim düzeyi arasında pozitif ve orta düzeyin altında, "anlayış gösterme" liderlik davranışı ile iletişim düzeyi arasında ise orta seviyede pozitif bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir.

İnsanlar iyi bir iletişim ve ilişki kurdukları liderlerden etkilenerek onu takip ederler. Güney'in (1999) ifade ettiği gibi "liderlik insanları etkileme sanatıdır" (s.76). Başaran (1982) liderlerin üyelerle daha iyi iletişim ve daha etkili ilişki kurmaları ile diğer insanlardan farklılaştıklarını ifade etmiştir (s.61). Bu ifadelerden hareketle bir liderde bulunması gereken en önemli özellikler olarak yüksek düzeyde kişilerarası ilişki, iletişim ve etkileşime sahip olma söylenebilir. Yukarıda bahsedilen ifadeler ve araştırmamızın kavramsal çerçevesinde bahsedilen liderlik ve lider ile ilgili bilgiler araştırmamızın sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin kişiler arası öz-yeterlik düzeyleri ile liderlik yönelimleri arasında elde edilen pozitif yönde ilişkileri destekler niteliktedir.

**Sonuç**

Araştırmamızda beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeyleri ile liderlik yönelimlerinin incelenmesi sonucunda aşağıda belirtilen sonuçlar elde edilmiştir.

1. Beden eğitimi öğretmenlerinin yüksek düzeyde kişilerarası öz-yeterliğe sahip oldukları tespit edilmiştir.
2. Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucu okul içi ilişkiler, aile ile ilişkiler boyutları ve BEÖKÖ toplam puanına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir ($p>,05$). Çevre ile ilişkiler boyutunda ise erkek beden eğitimi öğretmenleri lehine gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<,05$).

3. Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeylerinin medeni durum değişkenine göre incelenmesi sonucu kişilerarası öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir fark elde edilmemiştir (p>,05).
4. Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeylerinin yaş değişkenine göre incelenmesi sonucu kişilerarası öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (p>,05).
5. Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi sonucu kişilerarası öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir fark elde edilmemiştir (p>,05).
6. Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeylerinin meslek hayatlarında idarecilik yapma değişkenine göre yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre okul içi ilişkiler ile aile ile ilişkiler boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir (p>,05). Çevre ile ilişkiler boyutu ile BEÖKÖ toplam puanına göre ise meslek hayatlarında idarecilik yapan beden eğitimi öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir (p<,05).
7. Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeylerinin en çok ilgilendikleri spor branşı değişkenine göre incelenmesi sonucu kişilerarası öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir fark elde edilmemiştir (p>,05).
8. Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeylerinin ders dışı etkinlik veya destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alma değişkenine göre incelenmesi sonucu kişilerarası öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (p>,05).
9. Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeylerinin meslek hayatlarında psikolojik şiddet/baskı görme değişkenine göre incelenmesi sonucu kişilerarası öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir fark elde edilmemiştir (p>,05).

10. Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeylerinin çalışılan kurum değişkenine göre yapılan analizler sonucunda okul içi ilişkiler boyutunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir (p>,05). Aile ile ilişkiler boyutu, çevre ile ilişkiler boyutu ile BEÖKÖ toplam puanına göre özel okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir (p<,05).
11. Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeylerinin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre incelenmesi sonucu kişilerarası öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir fark elde edilmemiştir (p>,05).
12. Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeylerinin aldıkları ücreti değerlendirme değişkenine göre yapılan analizlerin sonucuna göre okul içi ilişkiler, aile ile ilişkiler boyutları ile BEÖKÖ toplam puanına göre beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir (p>,05). Çevre ile ilişkiler boyutunda ise aldıkları ücreti düşük bulan beden eğitimi öğretmenleri ile aldıkları ücreti orta düzeyde bulan beden eğitimi öğretmenleri arasında aldıkları ücreti orta düzeyde bulanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir (p<,05).
13. Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeylerinin derse girdikleri sınıfların ortalama mevcutları değişkenine göre yapılan analizlerin sonuçlarına göre çevre ile ilişkiler boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir (p>,05). Okul içi ilişkiler boyutunda dersine girdikleri sınıfların ortalama mevcudu 5-19 kişi ile 35 kişi ve üzeri olan beden eğitimi öğretmenlerinden 5-19 kişi olanlar lehine, 20-34 kişi ile 35 kişi ve üzeri olan beden eğitimi öğretmenlerinden 20-34 kişi olanlar lehine, aile ile ilişkiler boyutunda ortalama sınıf mevcudu 5-19 kişi ile 20-34 kişi olan beden eğitimi öğretmenlerinden ortalama sınıf mevcudu 5-19 kişi olanların lehine ve BEÖKÖ toplam puanına göre de ortalama sınıf mevcudu 5-19 kişi ile 35

kişi ve üzeri olan beden eğitimi öğretmenlerinden ortalama sınıf mevcudu 5-19 kişi olan beden eğitimi öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar elde edilmiştir (p<,05).

14. Beden eğitimi öğretmenlerinin insan kaynaklı liderlik yönelimlerinin diğer liderlik yönelimlerine göre daha baskın olduğu tespit edilmiştir.

15. Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre liderlik yönelimlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklık elde edilmemiştir (p>,05).

16. Beden eğitimi öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre liderlik yönelimlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklık elde edilmemiştir (p>,05).

17. Beden eğitimi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre politik liderlik boyutunda göre beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (p>,05). Yapısal liderlik ve insan kaynaklı liderlik boyutlarında; 22-34 ile 35-49 yaş grupları arasında 22-34 yaş aralığındaki beden eğitimi öğretmenleri lehine, 22-34 ile 50-65 yaş grupları arasında 22-34 yaş aralığındaki beden eğitimi öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir. Karizmatik liderlik boyutunda ise 22-34 ile 50-65 yaş grupları arasında 22-34 yaş aralığındaki beden eğitimi öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

18. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre yapılan analizlerin sonuçlarına göre politik liderlik ve karizmatik liderlik boyutlarında beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (p>,05). Yapısal liderlik boyutunda 1-14 yıl ile 30 yıl ve üzeri çalışanlar arasında 1-14 yıl çalışan beden eğitimi öğretmenleri lehine, 15-29 yıl ile 30 yıl ve üzeri çalışanlar arasında 15-29 yıl çalışan beden eğitimi öğretmenleri lehine, insan kaynaklı liderlik boyutunda 1-14 yıl ile 30 yıl ve üzeri çalışanlar arasında 1-14 yıl çalışan beden eğitimi öğretmenleri lehine, 15-29 yıl ile 30 yıl ve üzeri çalışanlar arasında ise 15-29

yıl çalışan beden eğitimi öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir (p<,05).

19. Beden eğitimi öğretmenlerinin meslek hayatlarında idarecilik yapma değişkenine göre yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre yapısal liderlik, insan kaynaklı liderlik ve politik liderlik boyutlarında meslek hayatlarında idarecilik yapan beden eğitimi öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilirken (p<,05), karizmatik liderlik boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (p>,05).
20. Beden eğitimi öğretmenlerinin en çok ilgilendikleri spor branşı değişkenine göre liderlik yönelimlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklık elde edilmemiştir (p>,05).
21. Beden eğitimi öğretmenlerinin ders dışı etkinlik veya destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alma değişkenine göre liderlik yönelimlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklık tespit edilmemiştir (p>,05).
22. Beden eğitimi öğretmenlerinin meslek hayatlarında psikolojik şiddet/baskı görme değişkenine göre liderlik yönelimlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklık elde edilmemiştir (p>,05).
23. Beden eğitimi öğretmenlerinin çalışılan kurum değişkenine göre yapılan analizlerin sonuçlarına göre yapısal liderlik, insan kaynaklı liderlik, politik liderlik ve karizmatik liderlik boyutlarında özel okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir (p<,05).
24. Beden eğitimi öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre liderlik yönelimlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklık elde edilmemiştir (p>,05).

25. Beden eğitimi öğretmenlerinin aldıkları ücreti değerlendirme değişkenine göre liderlik yönelimlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklık elde edilmemiştir (p>,05).
26. Beden eğitimi öğretmenlerinin derse girdikleri sınıfların ortalama mevcutlarına göre liderlik yönelimlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklık elde edilmemiştir (p>,05).
27. Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeyleri ile liderlik yönelimleri arasında pozitif yönde ilişkiler tespit edilmiştir.

Öğretmenliğin temel unsurlarından olan etkili iletişim ve kişilerarası ilişkiler beden eğitimi öğretmenleri için de oldukça fazla öneme sahiptir. Beden eğitimi öğretmenlerinin derslerin yanında okul takımlarında sporcularını müsabakalara hazırlarken onları etkileyip, motive ederek onlardan performans açısından en yüksek verimi elde edebilmesi öğrencileri ve sporcuları ile kuracağı iletişim ve kişilerarası becerilerine bağlıdır. Bunun yanında derslerde ve okul takımlarının sportif faaliyetlerinde gerekli olan malzeme ve tesis gibi unsurları temin edebilmek adına okul idaresi, veliler, paydaş kurum, kuruluş ve kişilerinde desteğine ihtiyaç duyan beden eğitimi öğretmenlerinin iletişim yeteneği, ikna kabiliyeti ve kişilerarası ilişkiler kurabilme becerileri ve bu konuda kendilerine güvenmeleri oldukça önemlidir.

Araştırmamızın sonucunda yukarıda maddeler halinde belirtilen sonuçların yanında her değişken türünde beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterliklerinin yüksek düzeyde olmasını sporcu geçmişlerinden ve okullarda öğretmenlik görevlerinin yanında okul takımlarında antrenörlükte yapmalarından dolayı sporun insanları birbirine yaklaştırarak iletişim ve kişilerarası ilişkilerin başlamasına neden olarak sosyalleşmeyi hızlandıran etkisi nedeniyle geniş bir sosyal çevreye sahip olmalarına, okul takımlarını müsabakalara hazırlarken öğrencilerin sportif faaliyetlere katılmaları konusunda velilerle, müsabakalara katılım, bütçe, malzeme, tesis ve saha konusunda destek elde edebilmek adına

okul idaresi, okul dışındaki kurum, kuruluş ve kişiler ile sürekli iletişim halinde olmaları ile açıklanabilir.

Eğitim-öğretim faaliyetleri sırasında öğrencileri etkileyerek onlarda davranış değişikliği oluşturma amacı yanında okul takımlarını müsabakalara hazırlayarak çeşitli başarı ve derece elde etme amacı taşıyan beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencileri ve sporcularını etkileyip onları hedefe doğru yönlendirmeleri nedeniyle onlara liderlik ettikleri söylenebilir. Beden eğitimi öğretmenlerinin belirtilen süreçlerdeki sergilemiş oldukları davranışlar onların liderlik yönelimlerini oluşturmaktadır.

Okullardaki çeşitli görevlerini yerine getirirken sergilemiş oldukları liderlik davranışlarını tespit etmek amacı ile yapılan araştırmamız sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin ÇYLYÖ boyut ortalamalarına göre insan kaynaklı liderlik yönelim ortalamalarının yapısal, politik ve karizmatik liderlik yönelimlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonucun beden eğitimi öğretmenlerinin hedef kitlelerinin öğrenciler olmasından dolayı öğretmenlik rollerinin yanında öğrencilerine ve sporcularına bazen anne, baba ve arkadaş gibi yaklaşmalarından dolayı bu tarz davranışları da sürekli tekrarlamaları nedeniyle öncelikle insanlara odaklanarak onlara önem vermelerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Liderlik süreçlerinin bir amacı gerçekleştirmek üzere toplanan insanları etkileyerek onları hedefe ulaştırma amaç ve gayretlerinden oluşmasından dolayı liderlerin iyi ve etkili bir iletişim becerisi yanında kişilerarası ilişkileri başlatma ve devam ettirebilme özelliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeyleri ile liderlik yönelimleri arasındaki pozitif yönde ilişkileri belirtilen açıklamalar ile birlikte liderlik ile iletişim becerileri ve insan ilişkileri kavramları arasında sıkı bir bağ olmasından kaynaklanabileceği ifade edilebilir.

**Öneriler**

1. Beden eğitimi öğretmenlerinin yetiştirilmelerine yönelik ders programları içerisine iletişim becerileri ve insan ilişkilerini kapsayan derslerin konulması,
2. Görev yapmakta olan beden eğitimi öğretmenlerine okullarda her yıl eğitim-öğretim yılı dönem başı, ortası ve sonunda yapılmakta olan seminer dönemlerinde kişilerarası iletişim, iletişim ve liderlik becerileri hakkında hizmet içi eğitimlerin verilmesi,
3. Yapılacak olan hizmet içi eğitimlerde elde edilen verilerin kullanılması,
4. Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeyleri ile liderlik yönelimlerinin farklı değişkenleri de göz önüne alarak farklı coğrafi bölgeleri ve illeri kapsayacak şekilde karşılaştırmaların yapılmasına olanak tanıyacak sayıda geniş bir örneklem ile yapılması,
5. Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeyleri ile liderlik yönelimlerinin nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılarak araştırılması önerilmektedir.

# KAYNAKLAR


Achurraa, C., & Villardón, L. (2012). Teacher' self-efficacy and student learning. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences, 2,* 366-383. http://dx.doi.org/10.15405/FutureAcademy/ejsbs(2301-2218).2012.2.17

Adair, J. (2004). *Etkili liderlik* (1 b.) (F. Beşenek, Çev.). İstanbul: Babıali Kültür.

Adair, J. (2008). *Yenilikçi liderlik* (1 b.) (S. Uyan, Çev.). İstanbul: Babıali Kültür.

Akbal, M. (2016). *Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Akın, U. (2020). Liderlik. N. Cemaloğlu, & M. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetimi* içinde (s. 131-160). Ankara: Pegem.

Akıncı, A., & Kubilay, İ. (2020). An ınvestigation of physical education teachers' perception of ethical leadership according to some variables. *European Journal of Health & Science in Sports, 7*(2), 1-12. https://doi.org/10.33598/V1I120201

Al-Adwan, F. E., & Al-Khayat, M. M. (2016). Emotional ıntelligence skills and self-efficacy levels: physical education teachers' perspective. *European Scientific Journal, 12*(10), 171-187. doi:10.19044/esj.2016.v12n10p171

Arı, Y., Canlı, U., & Mat, P. (2020). Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri: Mesleki niteliklerin değerlendirilmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 4*(2), 55-64.

Arıkan, G. (2020). Beden eğitimi ve spor, sınıf, okul öncesi öğretmenlerinin oyun algısı ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Sport and Recreation Researches, 2*(2), 1-13.

Artunç, M. (2020). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlikleri ile zaman yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.

Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education, 35*(5), 28-32.

Aslantürk, H. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının incelenmesi (Erzurum ili örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Avcı, O. (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinde öğretme motivasyonu ve öğretmen öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Muğla.

Avcı, Ö. H., & Yıldırım, İ. (2014). Ergenlerde şiddet eğilimi, yalnızlık ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(1), 157-168.

Aydın, E. (2016). *Beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel değerleri ile mesleki motivasyon ve mesleki yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Aytekin, H. (2021). *İnsan ilişkileri ve iletişim* (7 b.). Ankara: Pegem.

Ayten, İ. (2019). *Okul sporlarında antrenör olarak yer alan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin liderlik algıları ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Batman Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Batman.

Băeşu, C., & Bejinaru, R. (2013). Leadership approaches regarding the organizational change. *USV Annals of Economics and Public Administration, 13*(2), 146-152.

Bağdoğan, S. Y. (2018). *Çalışanlar arası iletişim* (1 b.). Bursa: Dora.

Balcı, A. (2020). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü* (5 b.). Ankara: Pegem.

Baltacı, H. Ş. (2020). Okulda kişilerarası ilişkiler ve iletişim. A. Kaya (Ed.), *İnsan ilişkileri ve iletişim* içinde (s. 305-328). Ankara: Pegem.

Baltaş, A. (2014). *Ekip çalışması ve liderlik* (13. b.). İstanbul: Remzi.

Bandura, A. (1971). *Social learning theory.* New York: General Learning.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117-148. doi:10.1207/s15326985ep2802_3

Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Eds.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic.

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

Bandura, A. (1999). Sosyal cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology, 2,* 21-41. doi:10.1111/1467-839X.00024

Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in Psychology, 10*(1645), 1-7. doi:10.3389/fpsyg.2019.01645

Baskonuş, T. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutum ve yeterliliklerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership:learning to share the vision. *Organizational Dynamics, 18*(3), 19-31. https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-S

Bass, B. M. (2000). The future of leadership in learning organizations. *Journal of Leadership Studies, 7*(3), 18-40. doi:10.1177/107179190000700302

Bass, B. M. (2007). Concepts of leadership. In R. P. Vecchio (Eds.), *Leadership: Understanding the dynamics of power and ınfluence in organizations* (pp. 3-22). University of Notre Dame. doi:https://doi.org/10.2307/j.ctvpg85tk.6

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Transformational leadership and organizational culture. *International Journal of Public Administration, 17*(3-4), 541-554. doi:10.1080/01900699408524907

Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranışın yönetimi* (1 b.). Ankara: Sevinç.

Başoğlu, B. (2018). *Tarihsel süreç içinde türk spor yönetimi.* Ankara: Gazi.

Begeç, A. A. (2019). *Beden eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (İstanbul ili örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Bennis, W. (1991). Managing the dream: Leadership in the 21st century. *The Antioch Review, 49*(1), 22-28.

Beycioğlu, K. (2020). Liderlik psikolojisi. N. Güçlü, & S. Koşar (Ed.), *Eğitim yönetiminde liderlik teori araştırma ve uygulama* içinde (s. 17-38). Ankara: Pegem.

Blazer, D. G. (2002). Self-efficacy and depression in late life: A primary prevention proposal. *Aging & Mental Health, 6*(4), 315-324. doi: 10.1080/1360786021000006938

Bloch, S., & Whiteley, P. (2007). *Kusursuz liderlik* (Ü. Şensoy, Çev.). İstanbul: Optimist.

Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1991a). Images of leadership. *(7). Washington: The National Center for Educational Leadership*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED332345.pdf sayfasından erişilmiştir.

Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1991b). Leadership and management effectiveness: A multi-frame, multi-sector analysis. *Human Resource Management, 30*(4), 509-534. https://doi.org/10.1002/hrm.3930300406

Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2008). *Reframing organizations artistry, choice, and leadership* (4 b.). San Francisco: Jossey-Bass.

Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2015). Think or sink leading in a vuca world. *Leader to Leader, 76,* 35-40. https://doi.org/10.1002/ltl.20176

Bouffard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *The Journal of Social Psychology, 130*(3), 353-363. doi:10.1080/00224545.1990.9924591

Bridge, B. (2003). *Eğitimde vizyoner liderlik ve etkin yöneticilik* (1 b.). İstanbul: Beyaz.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2001). The factorial validity of scores on the teacher ınterpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement, 61*(3), 433-445. doi:10.1177/00131640121971301

Brouwers, A., Tomic, W., & Boluijt, H. (2011). Job demands, job control, social support and self-efficacy beliefs as determinants of burnout among physical education teachers. *Europe's Journal of Psychology, 7*(1), 17-39. doi:10.5964/ejop.v7i1.103

Brouwers, A., Tomic, W., & Stijnen, S. (2002). A confirmatory factor analysis of scores on the teacher efficacy scale. *Swiss Journal of Psychology, 61*(4), 211-219. doi:10.1024/1421-0185.61.4.211

Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly, 17*(6), 595-616. doi:10.1016/j.leaqua.2006.10.004

Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 97*(2), 17-134. doi:10.1016/j.obhdp.2005.03.002

Buluç, B. (2020). Geleneksel liderlik yaklaşımları. N. Güçlü, & S. Koşar (Ed.), *Eğitim yönetiminde liderlik teori araştırma ve uygulama* içinde (s. 39-64). Ankara: Pegem.

Can, N. (2018). Okul yönetiminde rol oynayan öğeler. N. Can (Ed.), *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* içinde (s. 177-206). Ankara: Pegem.

Can, S. (2002). *Resmi ve özel okullardaki okul yöneticileri ve beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik davranışı yönünden karşılaştırılması.* Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Castillo, I., Álvarez, O., Estevan, I., Queralt, A., & Molina-García, J. (2017). Passion for teaching, transformational leadership and burnout among physical education teachers. *Journal of Sport Psychology, 26*(3), 57-61.

Cervone, D., Mor, N., Shadel, H. O., & Scott, W. D. (2004). Self-efficacy beliefs and the architecture of personality on knowledge, appraisal, and self-regulation. In R. F. Baumeıster, & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 188-210). The Guilford.

Chan, D. W. (2005). Teacher self-efficacy research and teacher education. *Educational Research Journal, 20*(2), 149-164.

Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2004). General self-efficacy and self-esteem: Toward theoretical and empirical distinction between correlated self-evaluations. *Journal of Organizational Behavior, 25*(3), 375-395. doi:10.1002/job.251

Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. In W. B.Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Series in applied*

*psychology: Social issues and questions. Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 135-149). Taylor & Francis.

Cherniss, C., & Goleman, D. (2001). Training for emotional intelligence:A model. In C. Cherniss, & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace* (pp. 209-233). San Francisco: Jossey-Bass.

Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (1997). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review, 18*(1), 47-85. doi:10.1006/drev.1997.0448

Collıngwood, H. (2003). Kişisel geçmişler. H. B. Review (Ed.), *Çığır açıcı liderlik* (A. Kardam, Çev.) içinde (s. 11-32). İstanbul: Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası.

Çapri, B., & Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası öz-yeterlik ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 48-61.

Çelik, O. B. (2014). *Farklı liderlik stillerine sahip olan beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çelik, O. B., & Tamer, K. (2018). Farklı liderlik stillerine sahip olan beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 23*(2), 85-101.

Çelikdağ, C. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Erzurum ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Çelikkaleli, Ö., & İnandı, Y. (2012). İlköğretim öğretmenlerinde disiplin anlayışı ve kişilerarası ilişkiye yönelik yetkinlik inancının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2*(2), 15-28.

Çiçek, H. (2014). *Beden eğitimi öğretmenlerinin çalışma ortamlarındaki örgütsel adalet düzeyinin etik liderlik davranışlarına etkisi (Kırıkkale il örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Çolakoğlu, F. F., Karaman, M., Erarslan, D. & Çolakoğlu, T. (2019). Beden eğitimi öğretmen adaylarının beden eğitimi öğretim yeterliliklerinin incelenmesi. *17. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi bildirileri*, 541-549.

Dembo, M. H., & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal, 86*(2), 173-184. doi:10.1086/461441

Demir, G. (2020). *Beden eğitimi öğretmenlerinin bilgi paylaşımına yönelik tutumları ile mesleki öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hitit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çorum.

Demiral, M. (2018). *Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğretmen liderlik tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Demirhan, G., & Bulca, Y. (2017). Physical education in higher education. In L. Georgescu (Eds.), *Sport Science and Physical Education* (Vol. 1, pp. 109-133). UNESCO-EOLS.

Demirhan, G., Coşkun, H., & Altay, F. (2002). Beden eğitimi öğretmenlerinin niteliklerine ilişkin görüşler. *Eğitim ve Bilim, 27*(123), 35-41.

Dinçer, T. (2012). *Edirne ilinde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik davranışlarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Edirne.

Doğan, O. (2015). *Spor psikolojisi* (3.Genişletilmiş b.). Ankara: Detay.

Doğan, S. (2020). Çağdaş liderlik yaklaşımları. N. Güçlü, & S. Koşar (Ed.), *Eğitim yönetiminde liderlik teori araştırma ve uygulama* içinde (s. 91-132). Ankara: Pegem.

Dursun, M., Günay, M., & Yenel, İ. F. (2019). Çok yönlü liderlik yönelimleri ölçeği (çylyö): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi, 2*(2), 333-347.

Enochs, L. G., & Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief ınstrument: A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics, 90*(8), 694-706.

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım.

Eren, E. (1993). *Yönetim ve organizasyon* (2 b.). İstanbul: Beta.

Ergezer, B. (2003). *Liderlik ve özellikleri* (5 b.). Ankara: Ocak.

Ermihan, N. (1998). *Kara harp okulu'nda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin ders içi liderlik davranışlarına ilişkin öğrenci yaklaşımları üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ertürk, A. (2020). Çağdaş liderlik yaklaşımları. N. Güçlü, & S. Koşar (Ed.), *Eğitim yönetiminde liderlik teori araştırma ve uygulama* içinde (s. 133-168). Ankara: Pegem.

Esentürk, O. K., Yılmaz, A., İlhan, E. L., & Kan, A. (2019). Beden eğitimi öğretmeni kişilerarası öz-yeterlik ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 24*(2), 63-88.

Fives, H. (2003). *What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge?A theoretical review*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference, 1-59. Chicago: The University of Maryland. https://msuweb.montclair.edu/~fivesh/Research_files/Fives_AERA_2003.pdf sayfasından erişilmiştir.

Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education, 6*(3), 191-215. doi:10.1023/A:1024723124467

Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education, 18*(6), 675-686. doi:10.1016/S0742-051X(02)00027-6

Fry, L. W., & Cohen, M. P. (2009). Spiritual leadership as a paradigm for organizational transformation and recovery from extended work hours cultures. *Journal of Business Ethics, 84*(Suppl2), 265-278. doi:10.1007/s10551-008-9695-2

García-Ros, R., Fuentes, M. C., & Fernández, B. (2015). Teachers'interpersonal self-efficacy:Evaluation and predictive capacity of teacher burnout. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 13*(3), 483-502. doi:10.14204/ejrep.37.14105

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*(4), 569-582. doi:10.1037/0022-0663.76.4.569

Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. In Harvard Business Rewiew (Ed.), *HBR's must-reads on managing people* (pp. 2-17). Harvard Business Scholl.

Goleman, D. (2013). Lideri lider yapan nedir? HBR'S 10 Must Reads (Ed.), *Liderlik* (M. İnan, Çev.) içinde (s. 7-34). İstanbul: Optimist.

Goleman, D., Boyatzıs, R., & McKEE, A. (2003). Liderliğin temeli. H. B. Review (Ed.), *Çığır açıcı liderlik* (A. Kardam, Çev.) içinde (s. 33-58). İstanbul: Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası.

Gordon, T. (2013). *Etkili liderlik eğitimi* (1 b.) (O. Aytolu, Çev.). İstanbul: Profil.

Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal, 31*(3), 627-643. doi:10.2307/1163230

Güçlü, N. (2020). Liderliğe genel bir bakış. N. Güçlü, & S. Koşar (Ed.), *Eğitim yönetiminde liderlik teori araştırma ve uygulama* içinde (s. 1-16). Ankara: Pegem.

Güler, B., Dursun, M., & Günay, M. (2020). Spor lisesi öğrencilerinin liderlik yönelimlerinin incelenmesi. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES), 6*(2), 596-607.

Güllü, M., & Arslan, C. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stilleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(11), 353-368.

Gülüm, R. (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin iletişim becerileri ile mesleki tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Erzurum ili örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Güney, S. (1998). *Davranış bilimleri ve yönetim psikolojisi terimler sözlüğü.* Ankara: Ocak.

Güney, S. (1999). *Davranış bilimleri açısından Atatürk'ün liderliği* (1 b.). Ankara: Ocak.

Gürses, N. (2015). *Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Hersey, P. H., Blanchard, K. H., & Johnson, D. E. (2013). *Management of organizational behavior: Leading human resources* (10 b.). Upper Saddle River NJ: Prentice-Hall.

Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1988). *Management of organizational behavior:Utilizing human resources* (5 b.). Englewood Cliffs,New Jersey: Prentice-Hall.

Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education, 21*(4), 343-356. doi:10.1016/j.tate.2005.01.007

İlgörmüş, Y. (2020). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin liderlik ve karar verme becerilerinin incelenmesi (İstanbul örneği)*. Bilim Uzmanlığı Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.

İskender, B. (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sakarya.

İşçi, E. (2013). Güvenilir liderlik: Amaçlara ulaşmanın kolay yolu. M. L. Yıldız (Ed.), *Liderlik çalışmaları* içinde (s. 223-244). İstanbul: Beta.

Işgın, F. (2020). *Beden eğitimi öğretmenlerinin kişiler arası öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Jago, A. G. (1982). Leadership: Perspectives in theory and research. *Management Science, 28*(3), 315-336.

James, J. (1997). *Gelecek zamanda düşünmek yeni çağın liderlik becerileri* (Z. Dicleli, Çev.). İstanbul: Boyner Holding.

Jerusalem, M., & Mittag, W. (1995). Self-efficacy in stressful life transitions. In A. Bandura (Eds.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 177-201). Cambridge University.

Kale, M. (2019). Eğitim öğretimle ilgili temel kavramlar. E. Karip (Ed.), *Eğitime giriş* içinde (s. 1-18). Ankara: Pegem.

Kangalgil, M. (2014). Beden eğitimi öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine katılma ve sahip oluş derecelerinin incelenmesi. *Hacettepe J. of Sport Sciences, 25*(2), 94-103.

Kantarcıoğlu, A. (2018). *Kütahya merkezde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ile taşrada görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki öz yeterliliklerinin incelenmesi ve karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Karabulutlu, Z., & Pulur, A. (2017). Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterliği ve eğitimlerinin özel alan yeterliklerine etkisinin incelenmesi. *Spormetre, 15*(3), 171-178.

Karaküçük, S. (1999). *Rekreasyon boş zamanları değerlendirme* (3 b.). Ankara: Bağırgan.

Karamehmetoğlu, M. (2017). *Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin mesleki öz yeterlik ve problem çözme becerilerini belirlemedeki rolünün incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi* (33 b.). Ankara: Nobel.

Katkat, D., Tunçkol, M., & Şahin, M. Y. (2005). Beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik yönelimlerinin demografik değişkenler bakımından analizi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 7*(1), 39-47.

Kaya, A. (2020). İletişime giriş: Temel kavramlar ve süreçler. A. Kaya (Ed.), *İnsan İlişkileri ve İletişim* içinde (s. 1-32). Ankara: Pegem.

Kaymakamoğlu, S. E. (2017). Self-efficacy beliefs of special education student teachers: Implications for teacher training programmes. *International Journal of Humanities and Education*, 209-221.

Kelland, M. (2015). *Personality theory in a cultural context*. https://cnx.org/contents/lISyy6OT@1.1:oiev6HcT@1/Social-Learning-Theory-and-Personality-Development sayfasından erişilmiştir.

Kocaekşi, S., Özbal, A. F., & Yavaş, H. (2015). Examinatıon of student control ideologies and leadership behaviors of physical education and sports teachers in terms of different variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 186*, 451-455.

Kolzow, D. R. (2014). *Leading from within:Building organizational leadership capacity*. https://www.iedconline.org/clientuploads/Downloads/edrp/Leading_from_Within.pdf sayfasından erişilmiştir.

Koparan, Ş., Öztürk, F., & Korkmaz, N. H. (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin özyeterlik algısı ve sosyal fizik kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Bursa örneği). *e-Journal of New World Sciences Academy Sports Sciences, 5*(4), 286-293.

Koparan, Ş., Öztürk, F., & Korkmaz, N. H. (2011). Beden eğitimi öğretmenlerinin özyeterlik ve beden eğitimi öğretmeni yeterliliğinin incelenmesi [Özel Sayı]. *VAN/YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52-61.

Korkut, F. (1996). İletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberiik Dergisi, 2*(7), 18-23.

Kotter, J. (2013). Liderler gerçekte ne yapar? HBR'S 10 Must Reads (Ed.), *Liderlik* (M. İnan, Çev.) içinde (s. 53-76). İstanbul: Optimist.

Kozak, M. (2017). *Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile mesleki öz-yeterlik algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Locke, E. A. (2002). Setting goals for life and happiness. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 299-312). Oxford University.

Locke, K. D., & Sadler, P. (2007). Self-efficacy, values, and complementarity in dyadic interactions: Integrating interpersonal and social-cognitive theory. *Personality and Social Psychology Bulletin, 33*(1), 94-109. doi:10.1177/0146167206293375

Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005b). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology, 40*(2), 80-89. doi:10.1080/00207590444000041

Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005a). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology, 139*(5), 439-457. doi:10.3200/JRLP.139.5.439-457

Maddux, J. E. (2002). Self-efficacy the power of believing you can. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 277-287). Oxford University.

Mankan, E. (2012). *Yönetim ve organizasyon.* İzmir: İlya.

Manktelow, J. (2011). *The leadership styles workbook.* London: Mind tools, https://www.mindtools.com/downloads/lbr5283hs/LeadershipStylesWorkbook.pdf sayfasından erişilmiştir.

Martínez-López, E. J., Zamora-Aguilera, N., Grao-Cruces, A., & Torre-Cruz, M. J. (2017). The association between spanish physical education teachers' self-efficacy expectations and their attitudes toward overweight and obese students. *Journal of Teaching in Physical Education, 36,* 220-232. doi:10.1123/jtpe.2014-0125

Maxwell, J. C. (2004a). *İçinizdeki lideri geliştirmek* (2 b.) (S. Yeniçeri, Çev.). İstanbul: Beyaz.

Maxwell, J. C. (2004b). *Liderlik yasaları* (2 b.) (İ. Şener, Çev.). İstanbul: Beyaz.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2000). *Beden eğitimi öğretmenlerinin ders içi ve ders dışı çalışmaları rehberi.* Ankara: Milli Eğitim.

Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). *T.C. Resmi Gazete*, 14574, 24 Haziran 1973.

Mirzeoğlu, A. (2017). Eğitim (pedagojik) temelleri. N. Mirzeoğlu (Ed.), *Spor bilimlerine giriş* içinde (s. 79-106). Ankara: Spor.

Mouton, A., Hansenne, M., Delcour, R., & Cloes, M. (2013). Emotional intelligence and self-efficacy among physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education, 32,* 342-354.

Murathan, T., Yetiş, Ü., Uğurlu, F. M., & Murathan, F. (2017). Beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel okuma becerisine ilişkin öz yeterlik algısının incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12*(4), 393-404.

Newton, P., & Bristoll, H. (2015). *Leadership theories.* Team FME, http://www.free-management-ebooks.com/dldebk/dlld-leadtheory.htm sayfasından erişilmiştir.

Northouse, P. G. (2016). *Leadership theory and practice* (7 b.). SAGE.

Odumeru, J. A., & Ifeanyi, G. O. (2013). Transformational vs. transactional leadership theories: Evidence in literature. *İnternational Review of Management and Business Research, 2*(2), 355-361.

Oettingen, G. (1995). Cross-cultural perspectives on self-efficacy. In A. Bandura (Eds.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 149-176). Cambridge University.

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39 sayfasından erişilmiştir.

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2008). *Beden eğitimi öğretmeni özel alan yeterlikleri.* https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160702_11-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_beden_eYitimi_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_14.pdf sayfasından erişilmiştir.

Öktem, T., & Kul, M. (2020). Investigation of perceptions concerning leadership roles of physical education and sport teachers. *Journal of Education and Learning, 9*(5), 277-283. doi:10.5539/jel.v9n5p277

Öncü, E. (2019). An examination of turkish physical education teachers' interpersonal self-efficacy beliefs. *Physical education of Students, 23*(1), 37-44. doi:10.15561/20755279.2019.0106

Öz, N. (2018). *Beden eğitimi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin liderlik davranışlarına olan etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Özcan, G., Mirzeoğlu, A. D., & Çoknaz, D. (2016). Öğrenci gözüyle beden eğitimi ve spor dersi ve öğretmeni. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 270-291. doi:10.17240/aibuefd.2016.16.1-5000182921

Özçete, G. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi ve öğretmenlerin iş doyum analizi (Niğde ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Özler, N. D. (2013). Liderlik. C. Koparal, & İ. Özalp (Ed.), *Yönetim ve organizasyon* içinde (s. 94-123). Anadolu Üniversitesi Web.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66*(4), 543-578. doi:10.2307/1170653

Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. L. Maehr, & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol 10, pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI.

Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html sayfasından erişilmiştir.

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 19*(2), 139-158. doi:10.1080/10573560390143085

Pajares, F. (2009). Toward a positive psychology of academic motivation: The role of self-efficacy beliefs. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 149-160). Routledge/Taylor & Francis Group.

Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology, 86*(2), 193-203. doi:10.1037/0022-0663.86.2.193

Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self concept, and scholl achievement. In R. J. Riding, & S. G. Rayner (Eds.), *International perspectives on individual differences, Vol. 2. Self perception* (pp. 239-265). Ablex.

Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu spss ile adım adım veri analizi* (2 b.) (S. Balcı, & B. Ahi, Çev.). Ankara: Anı.

Pan, Y.-H. (2014). Relationships among teachers' self-efficacy and students' motivation, atmosphere, and satisfaction in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 33*(1), 68-92. doi:10.1123/jtpe.2013-0069

Pan, Y.-H., Chou, H.-S., Hsu, W.-T., Li, C.-H., & Hu, Y.-L. (2013). Teacher self-efficacy and teaching practices in the health and physical education curriculum in taiwan. *Social Behavior and Personality: An international journal, 41*(2), 241-250. doi:10.2224/sbp.2013.41.2.241

Patterson, C. (2010). *Management briefs management and leadership theory made simple*. Ventus Publishing ApS, https://www.researchgate.net/publication/309699666_Management_Briefs_Management_and_Leadership_Theory_Made_Simple/link/581d425808ae40da2cab5421/download sayfasından erişilmiştir.

Plecas, D., Squires, C., & Garis, L. (2018). *Essentials of leadership in government: Understanding the basıcs*, https://cjr.ufv.ca/wp-content/uploads/2018/02/Essentials-of-Leadership-in-Govt-2018-2.pdf sayfasından erişilmiştir.

Roberts, W. (1989). *Hun imparatoru attila'nın liderlik sırları* (Y. Eren, Çev.). İstanbul: İlgi.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied, 80*(1), 1-28.

Saçlı, F., Bulca, Y., Demirhan, G., & Kangalgil, M. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel nitelikleri. *Spor Bilimleri Dergisi, 20*(4), 145-151.

Sağır, M. (2018). Okul liderliği. N. Can (Ed.), *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* içinde (s. 207-242). Ankara: Pegem.

Saraçoğlu, S., Certel, Z., Varol, S. R., & Bahadır, Z. (2012). Beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve denetim odaklarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(2), 54-65.

Satıcı, M. (2018). *Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Scherbaum, C. A., Cohen-Charash, Y., & Kern, M. J. (2006). Measuring general self-efficacy a comparison of three measures using ıtem response theory. *Educational and Psychological Measurement, 66*(6), 1047-1063. doi:10.1177/0013164406288171

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26*(3-4), 207-231. doi:10.1207/s15326985ep2603&4_2

Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly, 19*(2), 159-172.

Schwarzer, R., & Fuchs, R. (1995). Changing risk behaviors and adopting health behaviors: The role of self-efficacy beliefs. In A. Bandura (Eds.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 259-288). Cambridge University.

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout. *Applied Psychology: An International Review, 57*(Suppl 1), 152-171. doi:10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x

Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (27 b.). Ankara: Anı.

Siddiqui, S. (2015). Impact of self-efficacy on psychological well-being among undergraduate students. *The International Journal of Indian Psychology, 2*(3), 5-16.

Simpson, S. (2012). *The styles, models & philosophy of leadership.* Ventus, https://www.cipmnigeria.org/App/documents/e4894ab1_545442683938.pdf sayfasından erişilmiştir.

Siyez, Ç. M. (2020). Kişilerarası ilişkilerin başlangıcı ve gelişimi. A. Kaya (Ed.), *İnsan İlişkileri ve iletişim* içinde (s. 65-99). Ankara: Pegem.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1059-1069. doi:10.1016/j.tate.2009.11.001

Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D. R. (2002). Hope theory: A member of the positive psychology family. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 257-276). New York: Oxford University.

Sönmez, K. (2017). *Türkiye'de yönetim becerileri ve liderlik* (Genişletilmiş 2 b.). Ankara: Anı.

Sridhar, Y. N., & Badiei, H. R. (2008). Teacher efficacy beliefs: A comparison of teachers in India and Iran [Special issue]. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 34*, 81-89.

Sucan, S., Turan, M. B., Pepe, O., Karaoğlu, B., & Doğan, D. (2016). The relationship between leadership styles and assertiveness of physical education teachers [Special issue]. *International Journal of Science Culture and Sport, 4*(1), 11-22. doi:10.14486/IntJSCS530

Sühreverdi, E.-N. (2008). *Yönetenlerin yönetimi* (1 b.). İstanbul: İlgi Kültür Sanat.

Sünbül, A. M. (2001). Bir meslek olarak öğretmenlik. Ö. Demirel, & Z. Kaya (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde (s. 223-255). Ankara: Pegem A.

Şahin, M. (2016). *Konya ilindeki beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kendini sevme ve öz yeterliliklerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Şirin, Y. E., Aydın, Ö., & Bilir, F. P. (2018). Transformational-transactional leadership and organizational cynicism perception: Physical education and sport teachers sample. *Universal Journal of Educational Research, 6*(9), 2008-2018. doi:10.13189/ujer.2018.060920

Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği* (6 b.). Ankara: Pegem.

Tamer, K., & Pulur, A. (2001). *Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri.* Ankara: Kozan.

Tanrıkulu, A. (2020). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ruhsal liderlik ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Tanrıöğen, A. (2018). *Örgütlerde etkili insan ilişkileri* (1 b.). Ankara: Anı.

Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde spss uygulamalı nicel veri analizi* (1 b.). Ankara: Pegem.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202-248. doi:10.2307/1170754

Tuğsal, T. (2019). Liderlik teorileri ve özellikler yaklaşımı. T. Tuğsal (Ed.), *Liderlik ve kurumsal yönetim teori ve güncel araştırmalar* içinde (s. 15-30). Ankara: Gazi.

Turan, M. B., Gözler, A., Koç, K., & Yüce, M. S. (2020). Farklı branş öğretmenlerinin liderlik kültürlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi, 3*(1), 1-14. doi:10.38021asbid.685193

Tuzcu, G. P. (2019). *Farklı branş öğretmenleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Tuzcuoğlu, S., & Mirzeoğlu, A. D. (2018). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bilişötesi farkındalık, problem çözme ve öğretmenlik öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi (BESAD), 10*(2), 83-101. doi:10.30655/besad.2018.7

Türk Eğitim Derneği. (2014). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği.* Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Türk, N. (2009). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi (Nevşehir ili örneği). Yüksek Lisans Tezi,* Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Türker, M. V. (2013). Liderlik ve yeniliği yönetebilme: Yenilik liderliği. M. L. Yıldız (Ed.), *Liderlik Çalışmaları* içinde (s. 89-112). İstanbul: Beta.

Uğur, O. A. (2013). *Beden eğitimi öğretmenlerin liderlik davranışlarının iletişim becerileri ile ilişkisinin incelenmesi (Ankara ili örneği).* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uğur, O. A., & Çolakoğlu, T. (2019). Beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik davranışlarının iletişim becerileri ile ilişkisinin incelenmesi (Ankara ili örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12*(65), 892-898.

Ünlü, H., & Aydos, L. (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlilikleri üzerine bir derleme. *Milli Eğitim, Yaz* (187), 172-192.

Ünlü, H., Sünbül, A. M., & Aydos, L. (2008). Beden eğitimi öğretmenleri yeterlilik ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 9*(2), 23-33.

Üstün, F. (2004). *Türkiye'nin coğrafi bölgelerine göre beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik özelliklerinin belirlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Üşenmez, S. (2004). *Hava harp okulu'nda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin ders içi liderlik davranışlarının öğrenci gözüyle değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Vaezi, S., & Fallah, N. (2011). The relationship between self-efficacy and stress among ıranian efl teachers. *Journal of Language Teaching and Research, 2*(5), 1168-1174. doi:10.4304/jltr.2.5.1168-1174

Varış, F. (1998). Temel kavramlar. F. Varış (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 6-22). İstanbul: Alkım.

Ventura, M., Salanova, M., & Llorens, S. (2014). Professional self-efficacy as a predictor of burnout and engagement: The role of challenge and hindrance demands. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 149*(3), 277-302. doi:10.1080/00223980.2013.876380

Vroom, V. H., & Jago, A. G. (2007). The role of the situation in leadership. *American Psychologist, 62*(1), 17-24. doi:10.1037/0003-066X.62.1.17

Warner, L. M., Schüz, B., Wolff, J. K., Parschau, L., Wurm, S., & Schwarzer, R. (2014). Sources of self-efficacy for physical activity. *Health Psychology, 33*(11), 1298-1308.

Warrilow, S. (2009). *Transformational leadership theory - the 4 key components in leading change & managing change*. https://ezinearticles.com/?Transformational-Leadership-Theory---The-4-Key-Components-in-Leading-Change-and-Managing-Change&id=2755277 sayfasından erişilmiştir.

Yalvuç, F. (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlikleri ile yenilikçi tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Yenel, İ. F. (2019). Liderlik. A. A. Yetim (Ed.), *Yönetim ve spor* içinde (s. 283-304). Ankara: Gazi.

Yetim, A. A., & Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 12*(2), 541-550.

Yıldırım, İ. (2012). *Beden eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlikleri ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Yıldırım, T. (2021). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin iletişim becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kahramanmaraş il örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Yıldız, M. L. (2013a). Liderlik üzerine. M. L. Yıldız (Ed.), *Liderlik çalışmaları* içinde (s. 23-58). İstanbul: Beta.

Yıldız, M. L. (2013b). Etik liderlik: Ahlaklı insan olmak ya da olmamak. M. L. Yıldız (Ed.), *Liderlik Çalışmaları* içinde (s. 201-222). İstanbul: Beta.

Yılmaz, G., Yılmaz, B., & Türk, N. (2010). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi (Nevşehir ili örneği). *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi, 12*(2), 85-90.

Yorgancı, A. E., & Bozgeyikli, H. (2016). Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlilik algılarıyla örgütsel güven algılarının incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 6*(10), 47-79.

Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8 b.). New Jersey: Pearson.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Eds.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). Cambridge University.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal, 29*(3), 663-676. doi:10.3102/00028312029003663

Zulkosky, K. (2009). Self-efficacy: A concept analysis. *Nursing Forum, 44*(2), 93-102.

# EKLER

**Ek 1: Kişisel Bilgi Formu**

| |
|---|
| **1. Cinsiyetiniz:** Kadın ( ) Erkek ( ) |
| **2. Yaşınız : ……..** |
| **3. Medeni Durumunuz** Evli ( ) Bekar ( ) |
| **4. En Çok İlgilendiğiniz Branş** Bireysel Sporlar ( ) Takım Sporları ( ) |
| **5. Çalıştığınız Okulun Türü** Devlet Okulu ( ) Özel Okul ( ) |
| **6. Mesleki Kıdem Yılınız: ……** |
| **7.Öğretmenlik Hayatınızda Yöneticilik/İdarecilik Yaptınız mı/Yapıyor musunuz?** **Evet ( ) Hayır ( )** |
| **8. Çalıştığınız Kurumun Bulunduğu Bölge** İl Merkezi ( ) İlçe Merkezi ( ) Köy-Büyükşehir Kapsamında Mahalle ( ) |
| **9. Meslek Hayatınızda Size Okul İdaresi veya üstleriniz tarafından psikolojik şiddet/baskı uygulandığını düşünüyor musunuz?** Evet ( ) Hayır ( ) |
| **10. Ders Dışı Etkinlik/Destekleme Yetiştirme Kursu Yapıyor musunuz?** Evet ( ) Hayır ( ) |
| **11. Derse Girdiğiniz Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayısı……** |
| **12. Size göre Aldığınız Ücret Yeterli mi?** Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek ( ) |

## Ek 2: Beden Eğitimi Öğretmeni Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeği (BEÖKÖÖ)

| Aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirip sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koyunuz. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederiz. (1) Kesinlikle Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum (5) Kesinlikle Katılıyorum anlamına gelmektedir. | **Kesinlikle Katılmıyorum** | **Katılmıyorum** | **Kararsızım** | **Katılıyorum** | **Kesinlikle Katılıyorum** |
|---|---|---|---|---|---|
| **1.**Sınıf ikliminde değişen şartlara göre ses tonumu ayarlayabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **2**.Öğrencilerin karşılaştıkları problemlerle yakından ilgilenirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **3**.Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara karşı duyarlılık gösterebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **4**.Ders dışı faaliyetlerde kalabalık öğrenci grubunu uyumlu şekilde sevk ve idare edebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **5**.Öğrencilere dersin genel kurallarıyla ilgili davranışları kazandırabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **6**.Öğrencilerin birbirleriyle etkili iletişim kurabildikleri bir ortam yaratabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **7**.Öğrencilerin yönelttiği soruları önemserim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **8**. Öğrencilerden gelebilecek sorulara açıklayıcı cevaplar verebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **9**. Öğrencilerle iletişimde bireysel farklılıklarını göz önüne alabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **10**.Yardımcı personellerle (hizmetli, temizlik elemanı vs..) her konuda rahatlıkla iletişim kurabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **11**.Stajyer öğretmen adaylarına mesleki deneyimlerimi aktarabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **12**.Ders dışı etkinliklerle ilgili okul idaresinin desteğini alabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **13.**Öğrencilerin sorunları ile ilgili meslektaşlarım ile iletişime geçebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **14.**Gerektiğinde meslektaşlarımdan herhangi bir konuda yardım isteyebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **15.**Gerektiğinde meslektaşlarıma herhangi bir konuda danışmaktan çekinmem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **16.**Ders içi ve ders dışı etkinlikler konusunda meslektaşlarımla işbirliği yapabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **17.** Okul disiplini konusunda okul idaresiyle işbirliği yapabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **18.**Görev tanımım içerisinde üstlerimden (okul idaresi, Farklı bürokratlar vs..) gelen talepleri önemserim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **19.** Öğrencilerin aileleri ile rahatlıkla iletişim kurabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **20.** Ders içi ve ders dışı etkinliklerle ilgili herhangi bir konuda aile desteğini alabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **21.** Ders dışı etkinliklere aile katılımını sağlayabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **22.** Ders dışı etkinliklere katılım konusunda ailelerin endişelerini (akademik başarı, sakatlık vs..) giderebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **23.** Ders dışı etkinliklere katılım konusunda ailelerden gerekli izinleri alabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **24.**Çocukların spora yönlendirilmesi konusunda aileleri ikna edebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **25.** Ders dışı etkinlikler konusunda gerektiğinde sivil toplum kuruluşlarından destek alabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **26.** Ders dışı faaliyetlerin gerçekleşmesi konusunda gerektiğinde sponsor bulabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **27.**Toplumda beden eğitimine yönelik olumlu algı oluşturabilecek kişilerle (sporcu, antrenörler vs..) temasa geçebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **28.**Düzenleyeceğim organizasyonlar için tanınmış spor adamlarının katılımlarını sağlayabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **29.** Ders içi ve ders dışı faaliyetlerin topluma duyurulması ile ilgili yerel ve ulusal basın ile temasa geçebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **30.**Sportif tesis ve materyal eksikliklerine yönelik olarak farklı bürokratlardan (İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, İl/İlçe Spor Müdürlüğü vs..) rahatlıkla destek alabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **31.** Ders içi ve ders dışı sportif etkinliklerine yönelik olarak farklı bürokratlar (İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, İl/İlçe Spor Müdürlüğü vs..) ile rahatlıkla temasa geçebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **32.** Ders içi ve ders dışı etkinliklerle ilgili ihtiyaçların giderilmesi konusunda mahalli idarelerle (Belediye başkanı, muhtar vs..) iletişime geçebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## Ek 3: Çok Yönlü Liderlik Yönelimleri Ölçeği (ÇYLYÖ)

| *Aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirip sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koyunuz. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederiz. (1) Tamamen Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum (5) Tamamen Katılıyorum anlamına gelmektedir***.** | | **Tamamen Katılmıyorum** | **Katılmıyorum** | **Kararsızım** | **Katılıyorum** | **Tamamen Katılıyorum** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **1** | Mantıklı düşünürüm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **2** | Başkalarının sorunlarına karşı duyarlıyım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **3** | İnsanları harekete geçirme yeteneğine sahibim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **4** | Dikkatli plan yaparım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **5** | Planlanan işlerin zamanında bitirilmesine önem veririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **6** | İnsanları ikna etmede başarılıyım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **7** | Problemleri mantıklı düşünerek çözerim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **8** | Başkasının fikirlerini önemserim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **9** | Güç sahibi insanların desteğini almada başarılıyım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **10** | İnsanları etkileme yeteneğine sahibim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **11** | İnsanlar için ilham kaynağıyım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **12** | İnsanlar arasındaki sorunları çözme konusunda gayretliyim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **13** | Yaratıcı bir insanımdır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **14** | İnsanlara yardım etmeyi severim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **15** | Kendimi karizmatik bulurum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **16** | Heyecan verici yeni fikirler yaratırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **17** | İyi bir dinleyiciyim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **18** | Zorluklara rağmen başarıya ulaşırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **19** | Doğru kararlar vermede başarılıyım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## Ek-4: Etik Kurul Raporu

**Evrak Tarih ve Sayısı: 28.07.2020-E.80467**

**T.C.**
**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**
**Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu**

^B E 8 A 8 2 6 E Z^

Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

İlgi : 09.06.2020 tarih ve E.60163 sayılı yazı

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi İsrafil YAŞİN'in, Prof.Dr.Filiz Fatma ÇOLAKOĞLU'nun** danışmanlığında yürüttüğü ***"Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kişiler Arası Öz Yeterlilik Düzeyleri İle Liderlik Yönelimlerinin İncelenmesi"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun **14.07.2020** tarih ve **07** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

**e-imzalıdır**
**Prof. Dr. İsmail KARAKAYA**
**Kurul Başkanı**

Araştırma Kod No: 2020-415

Ek: 1 Liste

## Ek-5: Araştırma İzni

T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 70004082-604.01.01-E.6686848 30.04.2020
Konu : İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a)Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 13/02/2020 tarihli ve 80287700-399- sayılı yazısı.
b)22/08/2017 tarihli ve 35558626 sayılı Makam Oluru.

Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ve özel tüm okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerine uygulama talebi ile ilgili ilgi (a) yazı ve ekleri yazımız ekinde sunulmaktadır.

Bu nedenle, Bakanlığımızın 22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı (2017/25 No'lu GENELGE) doğrultusunda ve ilgi (b) makam onayı ile oluşturulan komisyonun uygun görüşüyle, üniversiteniz Doktora Programı öğrencisi İsrafil YAŞIN'ın **" Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz Yeterlilik Düzeyleri İle Liderlik Yönelimklerinin İncelenmesi "** konulu çalışmasını;

Çalışmanın **2019-2020 Eğitim Öğretim yılında ve eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, kurum müdürünün uygun gördüğü bir zamanda;** Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ve özel tüm okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerine uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ferman AKBULUT
Müdür a.
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
30.04.2020

Pervin TÖRE
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

# ÖZGEÇMİŞ

**Kişisel Bilgiler**

| | |
|---|---|
| Soyadı, Adı | YAŞIN, İsrafil |
| Uyruğu | T.C. |
| Doğum tarihi ve yeri | |
| Medeni Hali | |
| Telefon | |
| Faks | |
| E-posta | |

| **Eğitim Derecesi** | **Okul/Program** | **Mezuniyet Yılı** |
|---|---|---|
| Doktora | Gazi Üniversitesi/ Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği | 2022 |
| Yüksek Lisans | Gazi Üniversitesi/ Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği | 2012 |
| Üniversite | Cumhuriyet Üniversitesi/Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği | 2003 |

| **İş Deneyimi, Yıl** | **Çalıştığı Yer** | **Görev** |
|---|---|---|
| M.E.B, 2016-….. | Milas Beçin Ortaokulu | M. Yardımcısı |
| M.E.B, 2003-2016 | Akdağmadeni Anadolu Lisesi | Öğretmen/M. Yardımcısı |

| | |
|---|---|
| **Yabancı Dil** | İngilizce |

**Yayınlar**

Israfil Yasin; Metin Tan; Filiz Fatma Colakoglu; Muhammed Sahin (2020). Investigation of the Problem Solving and Excellence Levels of the Secondary School Students Who Do Sports and Does Not. Asian Journal of Education and Training, 6(3): 499- 504

Tan, M., Yaşın, İ., Çolakoğlu, F. F., and Şahin, M. (2020). The effect of sport on perceived social support and future attitudes. African Educational Research Journal, 8(4): 822-830.

Yaşın, İ. & İlhan, L. (2021). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Bireylerin Sportif Etkinliklerine Yönelik Tutum Profilleri. Herkes için Spor ve Rekreasyon Dergisi, 3 (1), 30-35.

Yaşın, İ., Tan, M., Çolakoğlu, F.F., Çolakoğlu, T. (13-16/11/2019), *Spor Sosyal Destek Algısını Etkiler Mi?*17. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi: Antalya.

Yaşın, İ., Tan, M., Çolakoğlu, F.F., Çolakoğlu, T. (13-16/11/2019), *Sporun Geleceğe Yönelik Tutumlar Üzerine Etkisi.*17. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi: Antalya.

Yaşın, İ. İlhan, E. İ. (02-06/10/2019), *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Bireylerin Sportif Etkinliklerine Yönelik Tutum Profilleri*.5th International Eurasian Congress on Natural Nutrition, Healthy Life Sport, Ankara.

Tan, M., Yaşın, İ., Çolakoğlu, F.F., Çolakoğlu, T. (13-16/11/2019), *11-14 Yaş Hedef Sporcularının Problem Çözme ve Mükemmelliyetçilik Düzeylerinin İncelenmesi.*17. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi: Antalya.

Tan, M., Yaşın, İ., Çolakoğlu, F.F., Çolakoğlu, T. (13-16/11/2019), *11-14 Yaş Raket Sporcularının Problem Çözme ve Mükemmelliyetçilik Düzeylerinin İncelenmesi.*17. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi: Antalya.

Tan, M., Yaşın, İ., Çolakoğlu, F.F., Çolakoğlu, T. (02-06/10/2019), *Takım Sporu Yapan Lisanslı 11-14 Yaş Arası Öğrencilerin Problem Çözme ve Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin İncelenmesi.*5 Th International Eurasian Congress On Natural Nutrition, Healthy Life And Sport: Ankara. DOI NO:978-605-69778-0-0



*GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR…*