2025

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Göknur ÖZGÜN BALTA

T.C.

ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNDE ETİK, TÜKENMİŞLİK VE MOTİVASYON İLİŞKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Göknur ÖZGÜN BALTA

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR PROGRAMI

Ankara, 2025

T.C.

ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNDE ETİK, TÜKENMİŞLİK VE MOTİVASYON İLİŞKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Göknur ÖZGÜN BALTA

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Aydıner Birsin YILDIZ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR PROGRAMI

Ankara, 2025

T.C.

ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinde Etik, Tükenmişlik ve Motivasyon İlişkisi

Göknur ÖZGÜN BALTA

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Aydıner Birsin YILDIZ

Jüri Üyeleri

Prof. Dr. Serkan KURTİPEK

Prof. Dr. Ersan TOLUKAN

Doç. Dr. Aydıner Birsin YILDIZ

Okuduğumuz ve Savunmasını dinlediğimiz bu tezin bir Yüksek Lisans derecesi için gereken tüm kapsam ve kalite şartlarını sağladığını beyan ederiz.

Prof. Dr. Esra ÇALIK VAR

Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans derecesi için gereken tüm şartları sağladığını tasdik ederim.

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda patent ve telif haklarını ihlal edici etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tezde kullanılmış olan tüm bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

06-05-2025

Göknur ÖZGÜN BALTA

TEŞEKKÜR

Bu teze başlarken beni her anlamda özgür bırakan, bilimsel düşünceyi yaşam biçimi olarak algılamamı sağlayan yüksek lisanstan bu yana her zaman beni destekleyen, takdir ve taltif eden bir öğrencisi olarak değil meslektaşı olarak gören bana hep güvenen sayın hocam Doç. Dr. Aydıner Birsin YILDIZ'a teşekkür gönül borcumdur.

Çalışmada benden desteğini esirgemeyen arkadaşım Aşina USLULAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bugüne kadar benden desteğini hiç esirgemeyen babama, anneme ve kız kardeşime de sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **viii**
ABSTRACT ..... **ix**
TABLOLAR DİZİNİ ..... **x**
1.GİRİŞ **1**
2. GENEL BİLGİLER **3**
2.1 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği 3
2.1.1 Beden Eğitimi 3
2.1.2 Spor 3
2.1.3 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni 4
2.1.4 Beden Eğitimi ve Sporun Okullardaki Amacı 5
2.2 Etik 5
2.2.1 Etik ve Mesleki Etik 5
2.2.2 Öğretmenlik Meslek Etiği 7
2.2.3 Eğitimde Etik Dışı Davranışlar 9
2.2.4 Motivasyon 11
2.3 Tükenmişlik 15
2.3.1 Tükenmişliğin Tanımı 15
2.3.2 Tükenmişlik Boyutları 16
2.3.3 Tükenmişliğin Belirtileri 17
2.3.4 Tükenmişliğin Evreleri 19
2.3.5 Tükenmişliğin Sonuçları 20
2.3.6 Öğretmenlik Mesleğinde Tükenmişlik 21
3. MATERYAL VE YÖNTEM **25**
3.1 Araştırma Modeli 25
3.2 Evren ve Örneklem 25
3.3 Veri Toplama Araçları 25
3.3.1 Öğretmen Etik Davranış Ölçeği 25
3.3.2 İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik Ölçeği 25
3.3.3 Öğretmen Motivasyon Ölçeği 26
3.4 Sayıltılar 26
3.5 Veri Toplama Süreci 26

3.6 Verilerin Analizi..... 27
4.BULGULAR..... 28
5.TARTIŞMA..... 31
6. SONUÇ VE ÖNERİLER..... 39
7.KAYNAKLAR..... 40
8.EKLER..... 51
Ek 1. Etik Kurul Onayı..... 51
Ek 2.Etik Ölçeği İzni..... 52
Ek 3. İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik Ölçeği İzni..... 52
Ek 4. Öğretmen Motivasyon Ölçeği İzni 52
Ek 5. Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği 53
Ek 6. İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği 54

ÖZET

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinde Etik, Tükenmişlik ve Motivasyon İlişkisi

Bu araştırma, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin etik davranışları, işe bağlı tükenmişlik düzeyleri ve motivasyonları arasındaki ilişkileri; cinsiyet, medeni durum, görev kademesi, çalışma statüsü ve yaş değişkenleri bağlamında incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeliyle yürütülen çalışma, Ankara'da görev yapan 365 öğretmenden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Öğretmen Etik Davranış Ölçeği, İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır.

Elde edilen bulgular, kadın öğretmenlerin etik davranış puanlarının erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu; buna karşılık, erkek öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin kadınlardan daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Medeni duruma göre değerlendirildiğinde, evli öğretmenlerin etik davranışlarının bekârlara kıyasla daha yüksek, bekâr öğretmenlerin ise tükenmişlik düzeylerinin evlilerden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Çalışma statüsüne göre yapılan incelemede, özel sektör öğretmenlerinin etik davranış düzeylerinin en yüksek, ücretli öğretmenlerin ise en düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca, ücretli öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin diğer gruplara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Korelasyon analizleri, etik davranış ile tükenmişlik arasında orta düzeyde negatif; etik davranış ile motivasyon arasında ise düşük düzeyde pozitif ilişki olduğunu göstermiştir. Tükenmişlik ile motivasyon arasında ise güçlü bir negatif ilişki saptanmıştır. Ayrıca yaş değişkeni ile etik davranış arasında negatif, tükenmişlik ile ise pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Sonuçlar, öğretmenlerin etik davranışlarının demografik özelliklerden etkilendiğini ve tükenmişlik ile motivasyon arasındaki güçlü ilişkinin kurumsal düzeyde müdahale gerektirdiğini göstermektedir. Özellikle ücretli ve sözleşmeli öğretmenlerin yüksek tükenmişlik riski taşıdığı ve bu gruplara yönelik destekleyici programların geliştirilmesinin gerekli olduğu önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi Öğretmenleri, Demografik -Farklılıklar, Etik davranış, Motivasyon, Tükenmişlik.

ABSTRACT

The Relationship Between Ethical Behavior, Burnout, and Motivation Among Physical Education Teachers

This study aimed to examine the relationships between physical education and sports teachers' ethical behaviors, job-related burnout levels, and motivation in the context of gender, marital status, job seniority, employment status, and age. The research was conducted using a relational survey model, based on data collected from 365 teachers working in Ankara. The data collection tools included the Teacher Ethical Behavior Scale, the Job-Related Emotional Burnout Scale, and the Teacher Motivation Scale.

According to the findings, female teachers scored significantly higher in ethical behavior compared to male teachers, while male teachers exhibited higher levels of burnout. In terms of marital status, married teachers demonstrated higher ethical behavior than their single counterparts, whereas single teachers reported higher burnout levels. Regarding employment status, teachers working in private institutions had the highest scores in ethical behavior, while those working on a contractual basis had the lowest. Moreover, burnout levels among contractual teachers were found to be significantly higher than those of other groups. Correlation analyses revealed a moderate negative relationship between ethical behavior and burnout, and a low positive relationship between ethical behavior and motivation. A strong negative correlation was found between burnout and motivation. Additionally, age was negatively associated with ethical behavior and positively associated with burnout.

These results indicate that teachers' ethical behaviors are influenced by demographic factors, and that the strong relationship between burnout and motivation requires institutional-level interventions. In particular, contractual and substitute teachers appear to be at a higher risk of burnout, suggesting the need for the development of targeted support programs for these groups.

Keywords: Burnout, Demographic Difference, Ethical Behavior, Motivation, Physical Education Teachers.

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. *Katılımcıların Özellikleri* *27*

Tablo 3.2. *Betimsel İstatistikler*..... *27*

Tablo 4. 1. *Cinsiyet Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları* *28*

Tablo 4. 2. *Medeni Durum Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları* *28*

Tablo 4. 3. *Görev Kademesi Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları* *29*

Tablo 4. 4. *Çalışma Statüsü Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları* *29*

Tablo 4. 5. *Yaş Açısından Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları*..... *30*

Tablo 4. 6. *İlişkilere Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları* *30*

1.GİRİŞ

İnsanlığın varoluşundan bu yana ihtiyaç duyulan beden sağlığı, psikolojik, sosyolojik, zihinsel ve fizyolojik boyutlarda sürekli gelişen ve değişen bir sistem içerisinde güncellenmeyi gerektirmektedir. Bu gereklilik doğrultusunda, beden sağlığının sürdürülebilirliğinde beden eğitimi ve spor önemli bir işlev üstlenmektedir. Eğitim sürecinin temel unsurlarından biri olan beden eğitimi ve sporun temel amacı, öğretmenler aracılığıyla bireylerin fiziksel hareketler yoluyla eğitimine katkı sağlamak ve her öğrencinin gelişim potansiyelini en üst düzeye çıkarmaktır (Odabaş, 2019).

Türk Dil Kurumu sözlüğünde öğretmenlik, "Bilgi aktarmayı meslek edinen kimse; hoca, muallim, muallime" şeklinde tanımlanmaktadır. Bu nedenle, eğitimin en temel unsuru olan insanın, ebeveynlerinden sonra aldığı eğitimde bilgi ve davranışlarının biçimlenmesinde önemli bir role sahip olan öğretmenlerin kişilik özellikleri ve mesleki yetkinlikleri büyük önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenler, öğrencilerin kişilik gelişiminde olumlu ya da olumsuz yönde etkili olabilen, sorumluluk sahibi ve güçlü bireylerdir (Senemoğlu, 2004).

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, ilk ve orta kademedeki eğitim süreçlerinde öğrencilerin hem fiziksel hem de zihinsel gelişimleri açısından önemli bir rol üstlenmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin psikososyal yapıları dikkate alınması gereken bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu yapının önemli bileşenleri arasında etik davranışlar, tükenmişlik ve öğretmenlik motivasyonu yer almaktadır.

Günümüz koşulları değerlendirildiğinde, diğer öğretmenler gibi beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde de işe bağlı tükenmişlik gözlemlenmektedir. İş yerinde kronikleşen duygusal ve kişilerarası stres faktörlerine bağlı olarak zamanla yavaşça gelişen duygusal tükenmişlik (Maslach ve vd., 2001), iş performansını olumsuz etkileyebileceği gibi, personel değişimini hızlandırarak örgütün insan sermayesini de zayıflatabilir (Burke ve Richardsen, 1993). Bu doğrultuda, duygusal tükenmişliğin

yalnızca bireyleri değil, örgütleri de en az çalışanlar kadar etkilediğini söylemek mümkündür (Schulz ve vd., 1996).

Tükenmişlik birçok psikososyal yapıyla ilişkilidir. Bunlar arasında etik davranışlar ve öğretmenlik motivasyonu da yer almaktadır. Etik, insanların kurduğu bireysel ve toplumsal ilişkilerin temelini oluşturan değerleri, normları, kuralları, doğru-yanlış ya da iyi kötü gibi kavramları ahlaksal açıdan araştıran bir felsefe disiplinidir (Çelebi ve Akbağ, 2012). Öğretmenlerin meslek etiği ise öğretmenlik mesleğinin yapısından, öğretmenlerin birbiriyle ve öğrencileriyle etkileşiminden, okulun eğitim atmosferinden, modern toplumun gelişmesinden ve istemlerinden etkilenir.

Motivasyon, herhangi bir iş yerinde çalışanların sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmelerini, görevlerini başarıyla yürütmelerini ve işlerini benimseyerek istekle çalışmalarını sağlayan en önemli faktörlerden biridir (Robbins ve Judge, 2012). Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri üzerinde en önemli etkenlerden birinin motivasyon olduğu söylenebilir. Çünkü işin anlamlılığı, bireyin motivasyonu, işe olan ilgisi, iş tatmini, kaygı düzeyi ve kişisel gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ayrıca, eğitimin kalitesi ve öğrencilerin motivasyonu, öğretmenlerin çalışma alanlarındaki motivasyonlarından doğrudan etkilenmektedir (Reeve ve vd., 1999). Jesus ve Lens'in (2005) de belirttiği gibi, öğretmen motivasyonunun öğrenci üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırma kapsamında elde edilecek veriler büyük önem taşımaktadır.

Bu doğrultuda bu araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin etik davranışları, tükenmişlikleri ve motivasyonları arasındaki ilişkilerin araştırılması amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçların ilgili literatürün geliştirilmesi ve saha uygulamalarına katkıları olacağı ön görülmüştür.

2. GENEL BİLGİLER

2.1 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği

2.1.1 Beden Eğitimi

Beden eğitimi, insanın temelini oluşturan fiziksel, ruhsal ve zihinsel özelliklerin, yaşına ve genetik potansiyeline uygun olarak en yüksek verim düzeyine ulaşmasını sağlamak amacıyla beden hareketleri ve oyunlar aracılığıyla gerçekleştirilen faaliyetler bütünüdür (Şahin, 2006). Beden eğitimi, vücudun yapı ve işlevini geliştirmeyi, eklem ve kasların dengeli ve kontrollü bir şekilde gelişmesini sağlamayı, boş zamanları verimli değerlendirmeyi ve fiziksel gücü en etkin biçimde kullanmayı öğreten sistematik bir faaliyetler bütünüdür (İşler, 2016).

Bir diğer tanıma göre ise beden eğitimi, bireyin ruhsal, zihinsel ve bedensel gelişimini destekleyerek organizma bütünlüğünü koruyan, kontrollü ve sistematik gelişimi hedefleyen, bireyin kendisine ve yaşadığı topluma faydalı bir birey olarak yetişmesini sağlayan bilimsel eğitim faaliyetleridir (Açak vd., 1997).

Özetle beden eğitimi, bireyin fiziksel sağlığını koruma ve geliştirme, hareket becerilerini artırma amacıyla oyun, spor ve benzeri etkinliklerden oluşan, esnek ve katılımcı odaklı bir etkinlik alanıdır.

2.1.2 Spor

Fiziksel ve zihinsel yeteneklerin gelişimine katkı sağlayan, eğlence ve eğitim amacı taşıyan, belirli kurallara dayalı, bireysel veya grup halinde gerçekleştirilen ve genellikle rekabet odaklı olan dinamik etkinlikler spor olarak tanımlanır (Yıldırım, 2011). Başka bir deyişle, bireylerin içsel ve dışsal motivasyonlarla teşvik edildiği, fiziksel çaba ve gelişmiş becerilerle katılım sağladığı, rekabet temelli aktiviteler spor olarak adlandırılmaktadır (Çon, 2011).

Spor hoşgörü, erdem, disiplin, barış, eşitlik, sevgi, saygı ve mutluluk gibi değerleri barındırdığı gibi, aynı zamanda hüzün, stres ve keder gibi insana özgü duyguları da içermektedir (Zorba ve Göksel, 2016). Bireylerin sportif aktivitelere

katılımının sosyal iletişimi geliştirdiği, mutluluk duygusunu artırdığı, ruhsal sağlığı iyileştirdiği ve sosyal bağları güçlendirdiği bilinmektedir (Ekici vd., 2011).

2.1.3 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni

Öğretmenlik mesleği ilk olarak 1963 yılında ortaya çıkmıştır. Beden eğitimi ve spor dersini ilk veren kurum Harbiye ve Askerî Mektepler olmuş, ilerleyen yıllarda ders sayısının artmasıyla birlikte beden eğitimi öğretmenlerine olan ihtiyaç doğmuştur. Bu alandaki ilk çalışmayı 1908 yılında Terbiye-i Bedeniye Mektebi'ni açarak Selim Sırrı Tarcan gerçekleştirmiştir (Namlı ve Temel, 2019).

Öğrencilere beden eğitimi ve spor eğitimi verebilecek, onların beden ve ruh sağlığını ön planda tutarak gelişimlerine katkı sağlayacak en yetkin kişiler beden eğitimi ve spor öğretmenleridir. Çünkü beden eğitimi ve spor öğretmenleri, bu eğitimin faydalarını bilen, bunları deneyimleyerek tecrübe etmiş ve pedagojik formasyon eğitimi almış kişilerdir. Aynı zamanda öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve ruhsal gelişimlerini önemseyen ve bu alanlarda gelişimlerini destekleyerek onlara yaşam boyu kullanabilecekleri hareket becerilerini kazandırmayı amaçlayan rehberlerdir (Uğraş, 2013). Özetle, beden eğitimi ve spor öğretmenleri, çocukların ve gençlerin fiziksel gelişimlerini destekleyen, onları hayata hazırlayan ve rehberlik eden kişilerdir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bazı karakteristik özellikleri incelendiğinde, onların sevgi dolu, saygılı, koruyucu, yol gösterici, tutum ve davranışlarıyla rol model olan, iletişim ve organizasyon becerileri yüksek, dürüst ve esprili bireyler olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sağlıklı ve dengeli bir yaşam sürmelerine katkı sağlayan beden eğitimi ve spor öğretmenleri, aynı zamanda sabırlı, hoşgörülü, eğlenceli ve motivasyonu artıran özgüvenli bireyler olmalıdır (Uğraş, 2013).

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, mevcut müfredatı uygulamak için çeşitli ders materyallerine ihtiyaç duyar. Öğrencilere oyun oynatabilmek ve branş derslerini etkili bir şekilde verebilmek için mevcut imkânları en iyi şekilde kullanarak derslerini işlerler. Ancak, imkânların yetersiz veya eksik olması durumunda, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ders verimliliği düşmekte, bu koşullar

iyileştirilmediğinde ise öğretmenlerin motivasyonu olumsuz etkilenebilmektedir. Ayrıca, dersin kalitesinin düşmesi, velilerin beden eğitimi dersine yönelik olumsuz düşünceler geliştirmelerine neden olabilmektedir (Burca vd., 2014; Esentürk vd., 2019; Sezen, 2019; Öztürk Karataş, 2021).

2.1.4 Beden Eğitimi ve Sporun Okullardaki Amacı

Beden eğitimi dersinin asıl amacı, eğitim kurumlarının her kademesindeki öğrencilere yaşam boyu spor yapma alışkanlığı kazandırmak ve aynı zamanda spor alanında yetenekli bireyleri keşfetmektir. Günümüz eğitim sisteminde bu amacın gerçekleşmesi, bilişsel eğitimin yanı sıra fiziksel eğitimin de geliştirilmesiyle mümkün olabilir. Devlet Planlama Teşkilatı (2000), eğitim sistemimizin önemli bir parçası olarak bedenin, okul öncesi dönemden itibaren spor yoluyla eğitilmesi gerekliliğini kabul etmektedir (Şahan, 2022).

2.2 Etik

2.2.1 Etik ve Mesleki Etik

Etik, bireylerin niyet, eylem, değer ve inançlarının iyi-kötü, doğru yanlış açısından dikkatle ve eleştirel olarak incelenmesidir" (Thiroux ve Krasemann, 2014). Etik değerlerin tüm bireyler için ortak bir zeminde olması ve evrensel bir geçerlilik taşıması önemlidir. Kurumsal alanda görev yapan bireylerin, her türlü karar ve eylemlerinde kabul edilmiş etik ilkelere uygun davranması hareket etmesi beklenir. Ancak çalışanların bu etik ilkelerine uygun davranabilmesi için ilk olarak etik ilke ve standartlarını bilmesi gerekmektedir. Etik dışı tutumların en yaygın sebeplerinden biri bilgi eksikliğinden kaynaklanmaktadır (Aydın, 2024).

Etik, bir topluluğun farklı çalışmalarla kabul edilmiş davranışların, kural olarak benimsenmedir. Etiğin temeli, iyi, kötü, doğru ve yanlış gibi kavramları inceleyerek değerler ve standartlar sistemini oluşturmaktır (Gözütok, 1999; Kamu Görevlileri Etik Kurulu, 2012; Obuz, 2009; Pelit ve Güçer, 2006).

Kapsamlı bir şekilde ifade edilecek olursa etik, ilgili alanda davranışsal olarak amaçların belirlenmesi, tam olarak neyin yapılıp yapılmayacağı, hangi davranışın istendik veya istenmedik olacağının bilinmesidir. Genel bir tanımla ise etik, doğru ya

da yanlış davranışı ayırmaya yarayan kurallardır (Aydın, 2003; Aypay, 2009; Gözütok, 1999; Ilgaz ve Bilgili, 2006; Karakütük, 2002; Kuçuradi, 2003; Obuz, 2009; Pelit ve Güçer, 2006; Yaman vd., 2009).

Meslek etiği ise "belli bir mesleğin üyesi olan bireylerin hizmet ettikleri kişilere, mesleğe, meslektaşlara ve topluma karşı davranışlarını yöneten değer, ilke ve kurallardır (Davis, 2001). Çakıroğlu ise meslek etiğini "İnsan yaşamının büyük bir parçasını oluşturan meslek yaşamının da kendine göre kuralları ve bir etik anlayışı vardır. Bu anlayış çerçevesinde meslek etiği, meslek yaşamındaki davranışları yönlendiren, neyin yapılacağı, neyin yapılmayacağı konularında rehberlik eden etik ilke ve standartların toplamı" olarak ifade etmiştir (Çakıroğlu vd., 2020).

Meslek etiği, aynı zamanda meslek gruplarının topluma karşı olan sorumluluklarını da kapsar. Bu sorumluluklar, meslek mensuplarının topluma zarar vermemek, toplumsal yararı gözetmek ve mesleki bilgi ve becerilerini toplumun hizmetine sunmak gibi yükümlülükleri içerir. Meslek etiği, mesleki çalışmaların adalet, hakkaniyet, dürüstlük gibi kavramları temel alarak gerçekleşmesini sağlar. Meslek etiği kurallarına uymak, meslek mensuplarının güvenilirliğini artırır ve mesleğin saygınlığını korur. En önemlisi dünyanın her yerinde meslek etiği, aynı meslekte çalışan kişilerin bu tutumlara uygun davranmalarının gerekliliğini ortaya koymasıdır (Aydın, 2001; Gündüz ve Çoşkun, 2012; Obuz, 2009; Şentürk, 2009).

Meslek etiği, esas olarak belirli bir meslek grubunun veya otoritenin "ahlaka uygun" olarak kabul ettiği davranış normlarına uyulmasını gerektirir. Bu normlar meslek sahiplerinin işlerini en iyi şekilde yapmalarını, muhataplarına saygılı davranmalarını ve dürüstlükten taviz vermemelerini bekler. Ancak, bu kurallar toplumsal yaptırımlarla desteklendiğinde, meslek sahipleri için bir baskı unsuru haline gelebilir. Eğer çalışanlar bu ilke ve kurallara, bunların ahlaki gereklilik olduğuna inanarak uyuyorlarsa, eylemleri ahlaki nitelik taşır. Buna karşın, yalnızca yaptırım korkusu veya zarar görme endişesiyle bu kurallara uyduklarında, eylemleri toplumsal ahlaka uygun olsa da ahlaki bir değer taşımayacaktır (Uzun, 2011).

Mesleki etik ilkeler, bir meslekte yapılması gereken ya da yapılmaması gereken davranışları belirler (Tepe, 2002) ve temel işlevleri üç ana başlık altında incelenebilir (Ekici, 2012).

1. Yetersiz ve ilkesiz üyeleri ayırmak,
2. Meslek içi rekabeti düzenlemek,
3. Hizmet ideallerini korumak.

Meslek etiğini etkileyen ve davranışların kaynağını oluşturan üç temel faktör bulunmaktadır. Bu faktörler "İş Etiğine Uygun ya da Uygun Olmayan Davranışlar başlığı altında "Sosyal çevre, Kişisel etik ve İşletme Özellikleri" olarak belirlenmiştir (Akdoğan, 2003).

Herhangi bir meslekte meslek çalışanları meslek etiğine ne kadar önem verir ve uygularsa, o meslek toplum gözünde o kadar saygın olur. İş hayatında meslek sahibine verilen işi benimsemesi ve anlaması, mesleki açıdan bakıldığında kendisinden beklenen hizmeti mesleğinin gerekliliklerine uygun yapması işinin gerekliliklerindendir (Akdoğan, 2003). Toplum nezdinde itibarını kaybetmiş bir meslek, gelişim potansiyelini yitirir ve meslek üyelerine yarar sağlamaz hale gelir. Meslek etiği ise, genel ahlak kurallarının ötesinde, mesleki bilgi ve uzmanlık gerekliliklerine meslek üyelerine yüklenen bir sorumluluğu ifade eder (Başpınar ve Çakıroğlu, 2011).

2.2.2 Öğretmenlik Meslek Etiği

Bir öğretmenin sahip olması gereken değerleri ve erdemleri belirleyen çerçeve, öğretmenlik meslek etiğiyle şekillenir (Tirri vd., 2013). Öğretmenlik mesleğinde etik, öğrenciler, toplum ve meslektaşlarla ilişkilerde uyulması gereken kurallar ve sorumlulukların bütünü olarak tanımlanabilir. Etik, öğretmenin mesleğini icra ederken sergilemesi gereken ilke ve davranışları şekillendirir. Çoğu öğretmen, zorlu çalışma şartlarına rağmen yüksek azim ve fedakârlık sergileyerek öğrencilere örnek olur. Öğretmenler, sadece bilgi aktarmakla kalmaz, aynı zamanda iyi birer rol model olarak öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimlerini destekler. Bu bağlamda, mesleki gelişim ve etik sorumluluk bilinci, öğretmenlik mesleğinin temel unsurlarındandır (Gözütok, 1999; Pelit ve Güçer, 2006; Şentürk, 2009; Yaman vd., 2009).

Öğretmenlik mesleği içerisinde farklı kurumlar bazı mesleki etik ilkeleri belirlemiştir. Örnek olarak Amerikan Eğitimciler Derneği danışma kurulu ve yönetim komitesi tarafından "AED Eğitimciler İçin Etik Kodları" geliştirilmiştir. AED bu kodları "Öğrencilere karşı etik davranış, performans ve uygulamalarda etik davranış, meslektaşlara karşı etik davranış ve toplum ve velilere karşı etik davranış" başlıkları altında toplamıştır (Yılmaz ve Altınkurt, 2011; Aydın, 2003; Dayanç, 2007). Aydın'ın (2013) öğretmenlik meslek etiği ilkeleri ise "Profesyonellik, hizmette sorumluluk, adalet, eşitlik, sağlıklı ve güvenlikli bir ortamı sağlama, yolsuzluk yapmama, dürüstlük, doğruluk ve güven, tarafsızlık, mesleki bağlılık ve sürekli gelişme, saygı ve kaynakların etik kullanımı" olmak üzere on bir temel ilkede tanımlanmıştır.

Beden eğitimi, ahlâk eğitimi ve rekabet kavramları arasındaki ilişkiye yönelik yapılan araştırmalarda, beden eğitimi ile ahlâk eğitimi arasında ince bir bağ olduğu savunulmuştur (Carry, 1998; Bergman, 2000; Singleton, 2003). Etik düşünme ve karar verme süreçlerinde, ahlaki alışkanlıkların geliştirilmesinde beden eğitimi ve sporun olumlu etkilerinin olduğu belirtilmiştir (Spencer, 1996). Bu nedenle, beden eğitimi ve spor öğretmenleri, psikomotor becerileri geliştirmelerinin yanı sıra etik davranış farkındalığına da sahip olmalıdır. Çünkü öğretmenler, öğrencilere rol model olmaktadır. Bu yüzden öğretmenlerin meslek hayatları boyunca, meslek etik ilkelerini rehber olarak benimsemeleri önemlidir (Selçuk vd., 2014).

İnsan ilişkilerinin yoğun olduğu öğretmenlik mesleği aynı zamanda ahlaki sorumlulukları olan etik bir meslek olmak zorundadır (Şentürk, 2009). Milli Eğitim Temel Yasası'na göre öğretmenlik "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan bir ihtisas mesleği" olarak tanımlamaktadır (Türkoğlu, 2011). Öğretmenlik mesleğinin iki temel özelliği bulunmaktadır. Bu özellikler "Kişisel özellikler ve Mesleki özellikler" dir. Öğretmenliğin sevgi temelli bir meslek olduğu ve öğretmenliğin iyi bir iletişim becerisine sahip olması gerektiği kişilik özellikleri içerisindeyken, mesleki özellikler içerisinde ise öğretmenliğin genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi gibi yeterlilikleri gerektirdiği, öğretmenlerin, öğretme göreviyle beraber idare ve yönetim görevlerinin de olduğu ayrıca öğretmenlerin hem öğrencilerine hem de velilerine ve topluma karşı sorumluluklarının olduğu belirtilmektedir (Şişman ve Acat, 2003).

Eğitimde etik değerlerin önemi göz önüne alındığında, iyi bir öğretmenin, insan onuruna saygı, başkalarının yararını gözetme, kişisel çıkarları toplumsal sorumluluklarla dengeleme, dürüstlük ve adaleti temel alma, ayrıca çatışmaları uzlaşmacı bir yaklaşımla çözme gibi etik olgunluk göstergelerini merkeze alması gerekmektedir (Türkoğlu, 2011). Etkili bir öğretmenin yalnızca öğrencilere değerleri öğretmesi veya doğru davranışları sergilemesi yeterli değildir; aynı zamanda, sınav sonuçlarının değerlendirilmesinde adaletin sağlanması, azınlık gruplarına karşı önyargının önlenmesi ve meslektaş zorbalığı gibi etik dışı durumların ortadan kaldırılmasına yönelik bilinçli ve donanımlı olması gerekmektedir (Boon, 2011). Araştırmalarda, öğretmenin mesleki yeterliliklerinin, ahlaki karakteriyle bütünlük içinde olması gerektiği ortaya konmuştur (Tirri vd., 2013).

2.2.3 Eğitimde Etik Dışı Davranışlar

Tüm varlık formlarının özünde bulunan ve yaşam enerjisi olarak kabul edilen etik program, insanı diğer varlıklardan ayıran en temel unsurlardan biridir. Ancak insan, diğer varlıklardan farklı olarak, özgür iradesi sayesinde etik davranış sergileyip sergilememeye karar verebilme yeteneğine sahiptir (Uysal, 2006).

Etik dışı davranışlara gündelik yaşamımızda sıklıkla karşılaşılmaktadır. Etik dışı davranışlarla fazlaca karşılaşmamız bunların artık toplumca kabul edilmiş ve inkâr edilmez hale gelmesine sebep olmuştur. Örnek verecek olursak; bir doktorun kendi muayenesinde hastasına özel ilgi ve alaka gösterirken, hastanede çalışırken hastalarına aynı ilgiyi göstermemesi, eğitim kurumlarında eğitimcilerin derslerine ön hazırlıksız girmesi, alanında yeterli bilgi ve birikime sahip olmaması veya öğrencileri arasında ayrım yapmasıdır. Ayrıca bu örnekleri kamu ve özel kurumda çalışan ayrımı yapmaksızın artırabilir (Sevinç, 2001).

Eğitim, bireyin toplum içinde uyumlu bir şekilde yaşayabilmesi için gerekli sosyal davranış kurallarını öğrenmesi ve özümsemesini amaçlamaktadır. Etik ise bireysel ve toplumsal bilinci uyumlu hale getirerek bireyin potansiyel değerlerini geliştiren ve ortay çıkaran özgürleştirici bir felsefi disiplindir. Bu iki kavram arasındaki ilişkinin incelenmesi, bireysel ve toplumsal ortak anlayışın güçlendirilmesi açısından büyük bir gerekliliktir (Uysal, 2006).

Eğitim alanında etik dışı davranışlara incelediğimizde bunlardan bazıları aşağıda sıralanmıştır (Alkuş, 2009):

1. Derse hazırlıksız girmek,
2. Derslere vaktinde girmemek ve vaktinde çıkmamak,
3. Gerçeği yansıtmayan bilgi ya da belge vermek,
4. Ayrımcılık yapmak,
5. Çalıştığı kurumun ders materyallerini sahiplenmek,
6. Başkasını kendi yerine sınava sokmak,
7. Başkasının çalışmasını kendi çalışması gibi göstermek,
8. Kopya çekilmesine yardım etmek, göz yummak,
9. Kurumsal statüsünü kişiler üzerinde etki ya da güç kurmak için kullanmak,
10. Başkasını aşağılamak,
11. Gitmediği konferansa, kongreye, sempozyuma, panele gitmiş gibi göstermek.

Gözütok (1999) ise "Öğretmen adaylarının etik davranışları" adlı araştırmasında ise öğretmenlerin; öğrencileriyle fazla samimi olması, kararlarında tutarsız davranması, hasta değilken rapor alması, ders sırasında kişisel işlerini yapması, öğrencilere şiddet uygulaması, mesleğini sevmediğini gösteren tutumlar sergilemesi, öğrenciye saygısız ve sevgisiz davranması, öğrenci ya da veliden pahalı hediye kabul etmesi, kendi öğrencisine özel ders vermesi, meslektaşları hakkında dedikodu yapması gibi etik dışı davranışları ara ara gösterdiklerini belirlemiştir.

Pelit ve Güçer (2005) araştırmalarında ise etik dışı davranışlar kapsamında değerlendirilen bazı eylemler şu şekilde sıralanmaktadır: Not karşılığında maddi menfaat sağlamak, dersine girdiği veya girmediği öğrencilerle flört etmek, öğrencilerini kişisel işlerinde kullanmak, akraba veya tanıdık öğrencilere ayrıcalıklı davranmak, okul dışında davranışlarını tasvip etmediği öğrencileri okulda ifşa etmek, mesai saatleri içinde kişisel işleri ile uğraşmak, işe gelmemek için yanlış mazeret bildirmek, geçerli bir sebep olmaksızın iş saatlerine uymamak, okula alkollü ya da uyuşturucu etkisi altında gelmek, hatalarını meslektaşlarına yüklemek,

meslektaşlarıyla ilişkilerinde ideolojik veya cinsiyet temelli ayrım yapmak ve başkalarının başarılarını kendine mal etmek.

Yılmaz ve Altınkurt (2009) ise çalışmalarında, öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleğe yönelik etik dışı davranışları hakkında görüşlerini belirlemeye çalışmışlardır. Öğretmenlerin, öğrencileri arasında zengin- fakir olarak ayrım yapması, öğrencilerle küfürlü konuşması, öğrencileri aşağılaması, öğrencilere dini konuda baskıcı olması, maddi kazanç sağlamak için öğrencilere veya velilere bir şeyler satması, öğrencileri ve meslektaşları hakkında bilerek ve isteyerek kötü niyetli açıklamalarda bulunması, akran zorbalığına göz yumması gibi eylemleri fazlaca sergiledikleri etik dışı davranışlar olarak belirlemiştir.

Etik dışı davranışlarının sebeplerine bakıldığında bunlar bireysel özelliklerden olabileceği gibi bir toplumun yapısı, değerleri ve ekonomik sebeplerden de olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda farklı bölgelerde farklı sebeplerle etik dışı eylemler gerçekleştirildiği bilinmekte ve sebepler konusunda birbirine yakın açıklamalar yapılmaktadır (Hamilton, 2002).

2.2.4 Motivasyon

Motivasyon ve Motivasyon Çeşitleri

Motivasyon, kişisel ihtiyaçların bir kısmının gerçekleşebilmesi için optimum düzeyde çaba sarf etmek ve istekli olmaktır (Robbins, 1993). Bireylerin belirli bir tutum ve davranış sergilemelerini teşvik eden; içsel ve çevresel faktörlerden beslenen, çeşitli güdü ve güdüler topluluğuna motivasyon denir (Genç, 2004). Gibson vd (2006) ise motivasyonu kişinin sabit bir biçimde hareket etmesine veya istenilen amaca doğru yönlendirilmesine sebep olan güç olarak tanımlamışlardır. Lin ve Chuang (2014) ise motivasyon organizmayı belirli bir amaca yönelik harekete geçmeye teşvik eden, bu amaca yönelik davranışların ortaya çıkmasını sağlayan, denetleyen, davranışları yönlendiren ve sürekliliğini sağlayan psikolojik bir mekanizmadır. Aynı zamanda motivasyon insanları harekete geçiren içsel ve dışsal dürtülerdir. Bunlar kişilerin sorumluluklarını tamamlaması ve hedefe ulaşması için esinlenmesi ve kişinin gereksinimlerini gidermiş ya da gideriliyor olmasının sonucudur (Almansour, 2012). Bu tanımlar bağlamında motivasyonu özetleyerek

olursak kişinin belirli bir hedef doğrultusunda davranışlarını başlatan, yönlendiren ve devam ettiren içsel ve dışsal etkenler bütünü olarak tanımlayabiliriz.

Bireyin motivasyon düzeyini, bireyin ihtiyaç önceliği belirler. Hedefe yönelik motive olan kişiler o hedefi gerçekleştirene kadar işlerini devam ettirebilirler (Robbins, 2012). Herhangi bir iş yerinde çalışanların ihtiyaçlarının doğru belirlenmesi bu sebeple önemlidir. Kişiyi belli bir hedefe yöneltmek amacıyla harekete geçirici, bu hareketin devamlılığı ve hareketin pozitif anlamda yöneltici etkenlerin bulunması gerekir (Güney, 2011).

Çalışanların motivasyonları içsel ve dışsal olarak iki sınıflandırılan faktörden kaynaklanmaktadır (Steers vd., 2004). İçsel motivasyon; kişinin içsel gereksinimlerine karşı oluşturduğu reaksiyonlardır. Bunlara yeterli olma, bilme ve anlama gereksinimi örnek gösterilebilir. Aynı zamanda bireyin kendi isteğiyle çalışmasıdır. İçsel olarak motive olmuş kişi eylemi, yaptığı işe harcadığı gayretin değdiğine inandığı için yapar (Akbaba, 2006).

Dışsal motivasyon ise çalışanın çevresel faktörlerin devreye girmesidir (Mottaz, 1995). Dışsal motivasyonda sadece ne kazanılacağına önem verilir (Akbaba, 2006). Çevresel faktörler dışsal motivasyonu arttırır fakat içsel faktörler olmadan dışsal faktörler ihtiyaç duyulan motivasyonu arttırmaz. Bireyi etkileyen dış etkenleri oluşturan dışsal motivasyon, ödül ve ceza gibi kavramlar sonucu ortaya çıkar (Akbaba, 2006). Çalışanların maaşlarına zam yapılması, ödüller verilmesi, kıdemlerinin ya da mevkilerinin yükseltilmesi gibi konular dışsal motivasyon örnekleri arasındadır (Girgin ve Çatalkaya, 2019).

Motivasyon çeşitleri ise üç başlıkta incelenmektedir. Bunlar fiziksel, sosyal ve psikolojik motivasyondur. Fiziksel motivasyon, kişilerin hayatlarını devam ettirebilmek için olması gereken en temel ihtiyaçlarıdır. Bu ihtiyaçlar karşılanmadan diğer ihtiyaçlara geçmek zordur. Bunlara örnek verecek olursak yiyecek, su, barınma ve uykudur. Çalışanlar için belirli bir zaman çalıştıktan sonra dinlenme istediği de fiziksel ihtiyaç olarak kabul edilmektedir (Kantar, 2008). Çalışanların işlerinde harekete geçebilmeleri için ilk olarak bu temel ihtiyaçlarının karşılanması

gerekmektedir. Aksi takdirde çalışan kendini tam anlamıyla işine veremez (Şahan, 2022).

Motivasyon çeşitlerinden ikincisi sosyal motivasyondur. Öğretmenlerin en çok ihtiyaç duyduğu motivasyon çeşididir. Öğretmenler öğrencilerinin başarılarının yanı sıra kendi başarılarından da motive olurlar. Öğretmenlerin çalıştıkları kuruma karşı aidiyet duygusunu kazanması ve işini daha iyi yapmasını sağlayan sosyal motivasyondur. Bu sebeple okul idari personelin var olan çalışma ortamını iyileştirmesi adına öğretmenlerin sosyal motivasyonuyla ilgili çalışmalara yer vermesi önemlidir (Şahan, 2022). Bu alana örnek olarak sevmek, sevilmek, tanınmak, güzel bir işte çalışmak, beğenilmek vb. duygu ve düşünceler verilebilir. Sosyal motivasyonlar insan yaşamıyla doğru orantılı olarak ilerler (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998).

Son motivasyon çeşidi ise psikolojik motivasyondur. Bireyin psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması, onların psikolojik motivasyon düzeyleriyle doğrudan ilişkilidir. Tıpkı sosyal ve fizyolojik güdüler gibi, psikolojik gidiler de bireylerin davranışlarını yönlendiren temel faktörlerden biridir. Bu tür güdülerin kaynağı kişinin içsel, yani ruhsal ihtiyaçlarıdır. Kimi güdüler doğuştan gelirken, bazıları ise bireyin yaşam deneyimleri sonucunda gelişebilir. Psikolojik güdüler, bireyin kişilik yapısını ve davranış modellerini belirleyen önemli etmenler arasındadır. Ancak karmaşık bir yapıya sahip olmaları nedeniyle sosyal ve psikolojik güdülere kıyasla incelenmeleri zordur. Psikolojik gereksinimlerden kaynaklanan güdülerin süreçleri belirli ölçüde analiz edilebilse de bu güdülerin oluşum mekanizmalarını tam anlamıyla açıklamak güçtür (Taşpınar, 2006). Bireylerin ruhsal ve psikolojik yapıları birbirinden farklı olduğu için, motivasyon süreçleri de bireysel olarak ele alınmalıdır. Her bireyin gereksinimleri ve güdülenme biçimleri farklılık gösterdiğinden, tek bir motivasyon modeli tüm bireyler için geçerli olmayabilir. Bu nedenle, bireysel farklılıkları dikkate alan yaklaşımlar benimsenmelidir (Şahan, 2022).

Öğretmen Motivasyonu

Tüm meslek dallarında olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de çalışanların motivasyonu önem arz etmektedir. Ancak, öğretmenler geleceğin bireylerini

yetiştirerek onların akademik, sosyal ve bireysel gelişimlerine katkıda bulundukları için, diğer meslek gruplarına kıyasla öğretmen motivasyonu daha büyük bir öneme sahiptir. Motivasyon, eğitim-öğretim süreçlerinde belirleyici bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Güneş, 2021). Bununla birlikte, eğitim reformlarının etkili bir şekilde geliştirilmesi ve uygulanabilmesi için öğretmenlerin yüksek motivasyona sahip olmaları gerekmektedir (Şahan, 2022).

Öğretmenler, eğitim sürecinin en önemli belirleyicilerindendir. Sahip oldukları bilgi ve becerileri öğrencilerine etkili bir şekilde aktarabilmeleri, büyük ölçüde öğretme motivasyonlarına bağlıdır. Eğitimcilerin sunduğu hizmetin niteliği, iş tatmini ve motivasyon düzeyleri ile doğrudan ilişkilidir (Okçu, 2015). Öğretme motivasyonu düşük olan bir öğretmenin öğretim sürecindeki verimliliği azalmakta; bu durum, öğretmenin bilgi ve beceri eksikliklerinden veya mevcut yetkinliklerini motivasyon eksikliği nedeniyle etkili şekilde kullanamamasından kaynaklanabilmektedir. Buna karşılık, motive olmuş bir öğretmen, derslerde daha enerjik ve istekli olacak, öğrencilerine daha etkili bir öğrenme ortamı sunacaktır. Bu nedenle, eğitim kurumlarının öncelikli hedeflerinden biri, öğretmenlerin motivasyonunu artırmak olmalıdır (Evans, 1998). Nitelikli bir öğretim süreci için öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılanması ve motivasyonlarının en üst düzeyde tutulması kritik bir öneme sahiptir (Şahan, 2022).

Öğretmen motivasyonu, öğretim sürecinde başarıyı doğrudan etkileyen maddi ve psikolojik faktörlere bağlıdır (Nyam, 2014). Thompson ve Turner (2013), öğretmen motivasyonunu, öğretmenleri profesyonel hedeflerine yönlendiren ve onları harekete geçiren içsel bir güdü olarak tanımlamaktadır. Wagner ve French'e (2010) göre, öğretmenlerin iş motivasyonu, eğitim kurumlarında ahlaki değerlerin sürdürülmesinde önemli bir yere sahiptir. Warr vd. (1979) ise motivasyonun hem bireysel hem de kurumsal başarı için kritik olduğunu, çünkü yetenekli ve eğitimli bir bireyin, motivasyon olmadan etkili çalışamayacağını vurgulamaktadır (Addisona ve Brundrett, 2008). Öğretmenlerin motivasyonu, onların kurumsal hedeflere ulaşmalarını sağlayarak mesleklerine daha fazla bağlılık göstermelerine, yeniliklere açık olmalarına ve öğrencilerine daha kaliteli bir eğitim sunmalarına katkıda bulunmaktadır (Mabula, 2013). Motive olmuş öğretmenler, okulların etkinliğine ve eğitim kalitesine katkıda bulunma bilinci taşımaktadır. Bununla birlikte,

öğretmenlerin motivasyonu, okulların öğrenci talebini artırmada ve genel başarı düzeyini belirlemede önemli bir faktördür (Olurotimi vd., 2015). Tüm bu değerlendirmeler ışığında, eğitim sürecinde liderlik eden ve yöneten kişiler açısından motivasyonun temel bir unsur olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, eğitim kurumlarının öğretmen motivasyonunu desteklemeye yönelik politikalar geliştirmesi büyük önem taşımaktadır.

Eğitim Örgütlerinde Öğretmen Motivasyonunun Önemi

Motivasyon, organizasyonlar açısından karmaşık bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Bunun temel nedeni, çalışanların ihtiyaç ve beklentilerinin farklılık göstermesidir. Bu farklılıkların işletmeler tarafından dikkatle analiz edilerek değerlendirilmesi gerekmektedir (Örücü ve Kanbur, 2008). Motivasyon, işletmelere dinamizm kazandırmakta ve çalışanları daha istekli hale getirmektedir. Örgütlerde, her birey farklı davranış biçimleri sergilemekte olup, bu davranışların nedenlerini anlamak motivasyon sürecinin temel bileşenlerinden biridir. Örneğin, bir kişi saatlerce bilgisayar başında çalışmaktan keyif alırken, bir başka kişi daha hareketli ve sosyal bir ortamda bulunmayı tercih edebilir. Bu durum, çalışanların motivasyon düzeyleri ve tatmin seviyelerinin farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, işletme yönetimlerinin bireyleri örgütsel hedeflere yönlendiren motivasyon faktörlerini belirleyerek, bunları sağlayan araçları tanımlaması gerekmektedir (Bolat, 2014).

2.3 Tükenmişlik

2.3.1 Tükenmişliğin Tanımı

Modern çalışma yaşamında yaygın bir olgu haline gelen tükenmişlik, ilk kez 1970'li yıllarda sosyal bir problem olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Bu dönemde tükenmişlik, bireyin başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı gibi nedenlerle iç kaynaklarının tükenmesi olarak tanımlamış ve bu durumu 'mesleki bir tehlike' olarak ifade etmişlerdir (Sağlam, 2011).

Chernis (1980), tükenmişliği bireyin, aşırı stres ve tatminsizlik nedeniyle işinden psikolojik olarak kopması olarak özetlemektedir. Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliği; bireyin yaptığı işe, yaşamına ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlar

sergilemesine yol açan, fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularını içeren hem fiziksel hem de zihinsel yönleri bulunan bir sendrom olarak tanımlamıştır.

Başka bir çalışmada tükenmişliğin üç faktörden kaynaklandığını ifade edilmiştir. Bunları fiziksel, zihinsel ve duygusal tükenmişlik olarak belirtmiştir. Fiziksel tükenmişlik; yorgunluk, uyku sorunları, bıkkınlık, güç kaybı, enerjinin azalması gibi belirtiler olarak dışa vurmaktadır. Duygusal tükenmişlik ise depresyon, umudunu kesme ve çaresiz hissetme olarak kendini göstermektedir (Eğrigözlü, 2002). Son olarak zihinsel tükenmişlik belirtileri ise kişinin çalıştığı kuruma, iş arkadaşlarına karşı olumsuz davranış ve düşünceler içerisinde olmasıdır (Enç, 1980).

Bu tanımlar ışığında tükenmişlik, bireylerin iş yaşamında insanlarla sürekli etkileşimde olmaları nedeniyle, insanlardan kaynaklanan ve kişilerde fiziksel, duygusal, ruhsal ve sosyal enerji kaybını ifade eden bir durum olarak tanımlanabilir (Pepe, 2008).

2.3.2 Tükenmişlik Boyutları

Mesleki tükenmişlik, iş hayatında karşılaşılan sürekli duygusal ve kişilerarası stres kaynaklarına karşı verilen uzun süreli bir reaksiyon olup; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük bireysel başarı olmak üzere üç temel boyutta değerlendirilmektedir (Maslach vd, 2001).

Duygusal tükenme; tükenmişliğin en belirgin boyutu olan duygusal tükenmenin, çalışanların kişisel ve kurumsal beklentileriyle doğrudan ilişkili olduğu öngörülmektedir. Yapılan araştırmalar, insan ilişkilerinin yoğun olduğu mesleklerde çalışanların, rutin işlerde çalışanlara kıyasla daha fazla duygusal tükenme yaşadığını ortaya koymaktadır (Tuğrul ve Çelik, 2002).

Tükenmişliğin üç boyutu ele alındığında önemli olanın duygusal tükenme olduğu, diğer boyutların bu boyutu tamamlayıcı etkide olduğu düşünülmektedir (Ergin, 1992). Özyurt ve arkadaşlarının tanımına göre duygusal tükenme, bireyin yardım etme sürecinde karşılaştığı yoğun psikolojik ve duygusal talepler nedeniyle enerji kaybına uğraması ve duygusal kaynaklarının azalmasıdır (Özyurt vd., 2004).

Bu durumu yaşayan birey, yardım sağladığı kişilere karşı eskisi kadar etkili ve sorumlu hissetmediğini, aynı zamanda eksiklik duygusu yaşadığını düşünmektedir (Çalış, 2023). Bu durum bireyin gerginlik yaşamasına ve engellenmişlik duygusuna kapılmasına neden olmaktadır. Maraşlı'ya (2003) göre ise bu süreç, bireyin işe gitme konusunda ciddi problemler yaşamasına yol açmaktadır.

Duyarsızlaşma ise, duygusal tükenmeye karşı bir savunma tepkisi olarak değerlendirilmektedir (Maslach vd., 2001). Dolunay (2002) bu durumu, bireyin yaptığı işin muhataplarına karşı ilgisiz ve duygusuz davranışlar sergilemesi olarak tanımlarken, Lee ve Ashfort (1990) ise duyarsızlaşmayı bireyin kendisinden beklenen görevleri yerine getirmek istemediğinde başvurduğu bir savunma yöntemi olarak değerlendirmektedir. Bu bağlamda duyarsızlaşmanın, stresle baş etme stratejileriyle yakından ilişkili olduğu ifade edilmektedir.

Düşük bireysel başarı hissi, çalışanların iş performanslarında ve becerilerindeki düşüşü algılamalarına yol açar. Bu durum, çalışanların iş ile ilgili görevleri yerine getirirken yeterliliklerini sorgulamalarına neden olur ve birey, kendi hakkındaki olumsuz düşüncelerini artırır. Sonuç olarak, kişi karşısına çıkan fırsatları değerlendirme ve geliştirme konusunda engellerle karşılaşır. Mesleğiyle ilgili sorumlu olduğu kişilere bilgi sunarken yetersiz hissetme ve başarısızlık korkusu ön plana çıkar. Bu olguların birleşimiyle, tükenmişliğin son aşaması olan düşük bireysel başarı hissi ortaya çıkar (Maslach ve Goldberg, 1998).

2.3.3 Tükenmişliğin Belirtileri

Farklı şekillerde ortaya çıkan tükenmişlik belirtileri temel olarak üç sınıfta incelenmektedir. Bu bağlamda tükenmişlik hafif, orta ve şiddetli olmak üzere üç başlıkta ele alınmakta Hafif derecede tükenmişlik gösteren kişilerin belirtileri kısa süreli sinirlilik, alınganlık, bitkinlik, endişe ve çabaların sonuç vermemesi olarak ifade edilmiştir. Orta derecede tükenmişlik gösteren kişilerin belirtileri ise hafif derecede tükenmişlik gösteren kişilerin belirtileri ile benzer özellikler gösterirken belirti sıklığı noktasında en az iki haftada bir ya da daha sık tekrarlandığı görülmüştür. Son olarak şiddetli tükenmişlik gösteren kişilerin belirtileri olarak

bedensel rahatsızlıklar, ülser, kronik ağrılar ve migren gibi sorunlar olarak ifade edilmiştir.

Gözlenebilen tükenmişlik belirtileri ise şu şekilde sıralanabilmektedir (Iwanicki, 1983; Vızlı, 2005).

Fiziksel Belirtiler

- Yorgunluk ve bitkinlik hissi
- Sık sık baş ağrısı
- Uykusuzluk
- Solunum güçlüğü
- Uyuşukluk
- Kilo kaybı
- Genel ağrı ve sızılar
- Yüksek kolesterol
- Koroner kalp rahatsızlığı
- Çok sık görülen soğuk algınlığı ve gripler
- Sindirim sistemi hastalıkları
- Hızlı kalp atması
- Enfeksiyonlara karşı direncin azalması
- Hafıza problemleri

Davranışsal Belirtiler

- Çabuk öfkelenme
- İşe gitmek istememe ve hatta nefret etme
- Birçok konuyu şüphe ve endişe ile karşılama
- Alınganlık, takdir edilmediğini düşünme
- İş duyumsuzluğu, işe geç gelmeler
- Alkol ve ilaç kullanımının artması
- Öz-saygısı ve öz-güvende azalma
- Yakın çevre ile sorunlar yaşama
- İzolasyon, uzaklaşma, içe kapanma ve sıkıntı
- Teslimiyet, suçluluk, içerlemişlik
- Hevesin kırılması, çaresizlik, kolay ağlama, odaklanma güçlüğü
- Unutkanlık, hareketli olmayış

- Kendi kendine zihinsel uğraş içinde olma
- Örgütlemede yetersizlik
- Rol çatışması, görev ve kurallarla ilgili karışıklık
- Görevlilere fazla güvenme veya onlardan kaçınma
- Kuruma yönelik ilginin kaybı
- Bazı şeyleri erteleme ya da sürüncemede bırakma
- Başarısızlık hissi
- Çalışmaya yönelmede direniş
- Arkadaşlarla iş konusunda tartışmaktan kaçınma, alaycı olma ve suçlayıcı olma.

Psikolojik Belirtiler

- Aile sorunları
- Uyku düzensizliği
- Depresyon
- Psikolojik hastalıklar
- Hayal kırıklığı
- Umutsuzluk
- Yabancılaşma
- İç sıkıntısı
- Özgüvende azalma
- Alınganlık
- İlgisizlik
- Endişe

2.3.4 Tükenmişliğin Evreleri

Tükenmişliği uzun bir süreç olarak değerlendirmek gerekir; zira bu durum, kesintisiz bir devamlılık göstermektedir. Tükenmişliğin daha iyi anlaşılabilmesi için belirli evreler çerçevesinde ele alınması önem arz etmektedir (Yılmaz, 2013). Edelwich ve Brodsky (1980) tükenmişliği aşamalar halinde ilerleyen bir süreç olarak ele almakta ve bu süreci dört temel bölümde incelemektedir.

Sevk ve Coşku Dönemi

Bu dönemin başında birey, umut dolu, enerjik ve mesleki ideallere bağlı bir şekilde işe başlar. Ancak, iş ortamında karşılaşılan önyargılar, uygulama güçlükleri, sürekli eleştirilme ve bireyin kendine zaman ayıramaması gibi etmenler nedeniyle, tüm uyum çabalarına rağmen, zamanla bir durgunluk süreci başlamaktadır. Genellikle bu durum, işe başlandıktan yaklaşık bir yıl sonra gözlemlenmektedir.

Durgunluk Dönemi

Bu evrede, bireyin motivasyonu azalmakta ve başlangıçtaki umut düzeyi düşmektedir. Başlangıçta sahip olunan motivasyon giderek azalırken, beklentilerin karşılanmaması hayal kırıklığına yol açar. Bu süreçte, işten alınan tatmin kişisel gereksinimler kadar öncelikli görülmemektedir (Sürgevil, 2014).

Engellenme Dönemi

Birey, engellenme döneminde iş hayatıyla ilgili devam etme konusunda ciddi kaygılar barındırır. Bu endişeler sonucunda kendini çekme ve sakınma tutumları gösterir (Yılmaz, 2013).

Umursamazlık Dönemi

Bu dönemde kişide ciddi bir umutsuzluk, ilgisizlik ve tatminsizlik görülür. Kişinin mesleğine karşı inancını yitirdiği, tembellik boyutuna ulaştığı bir dönemdir. Kişi, görevinin dışında başka iş yapmama, işe geç kalma, işiyle ilgili sürekli şikayetçi olma gibi davranışlar sergiler. Mesleğini sadece hayatına devam ettirmek için yapar (Sürgevil, 2014).

2.3.5 Tükenmişliğin Sonuçları

Tükenmişlik yaşayan bireylerde bazı fiziksel ve zihinsel sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Çam, 1992). Tükenmişlik, bireylerde farklı olumsuz davranışlara, duygulara ve eylemlere neden olabilmektedir. Irgaz (2000), tükenmişlik sendromu yaşayan kişilerin birçok istenmeyen sonuçla başa çıkmak zorunda kaldığını

vurgulamıştır. Bu sonuçların bir kısmı işle ilgili olmak üzere, bir kısmı da bireyin duygularıyla ilişkilidir. İş yaşamındaki yorgunluğun etkileri; işlerin zamanında yapılmaması, yoğun çalışma temposu veya tatil yapamama, iş arkadaşları ve idarecilerle ilişkilerin bozulması, çalışma ortamında uyumsuzluk, huzursuzluk ve anlaşmazlıkların ortaya çıkması şeklinde sınıflandırılabilir. Torun'a (1995) göre, tükenmişlik sendromunun bireysel düzeyde gözlemlenen sonuçları iki temel başlık altında açıklanmıştır. Bu başlıklar fiziksel belirtiler ve duygusal bozukluklardır. Fiziksel belirtiler yorgunluk, bitkinlik, iştahsızlık, uyku düzeninde bozulmalar ve baş ağrıları gibi durumlarla ifade edilirken, duygusal bozukluklar ise aşırı kaygı, alınganlık, özgüven kaybı, huzursuzluk hissi, sorunlar karşısında çaresizlik ve kendine yönelik olumsuz düşünceler şeklinde kendini gösterme olarak açıklamaktadır.

Bacon (2009), tükenmişlik durumlarını aşamalı bir süreç olarak ele almış ve bireylerin bu süreçteki davranışlarını değerlendirmiştir. Tükenmişlik sendromunun ilk belirtileri genellikle iş yükünün artması ve yoğun çalışma temposuyla tükenmişlik belirtileri göstermeye başlar. Kişi, bu evrede kendini işinde ispatlama çabasına girerken sosyal çevresinden uzaklaşmaya başlar. Sosyal izolasyonu takiben bireyin değer yargılarında değişiklikler meydana gelir; sosyal ilişkilerini önemsememeye başlar ve yalnızca işine odaklanır. Zamanla birey, harcadığı çabanın karşılığını alamadığı hissine kapılarak kişisel bir duyarsızlık ve motivasyon kaybı yaşamaya başlar. Bu aşamayı, boşluk hissi ve depresyon takip eder. Son aşamada ise birey hem fiziksel hem de zihinsel olarak tükenmişlik durumuna ulaşır.

Sonuç itibarıyla, tükenmişlik sendromu bireylerde stresin artmasına, iş yaşamında aksamalara, karar verme süreçlerinde zorluklara ve fiziksel yorgunluk hissine sebep olmakta; aynı zamanda psikolojik doyumsuzluk ve davranışsal sorunları da beraberinde getirmektedir.

2.3.6 Öğretmenlik Mesleğinde Tükenmişlik

Öğretmenlik, mesleki görev ve sorumluluklar dikkate alındığında en yorucu ve yıpratıcı meslek gruplarından bir tanesidir. Zamanla olumsuz şartlar ve stres altında çalışmaktan öğretmenlerin sosyal ilişkileri bozulmakla birlikte beden

sağlıkları da bu durumdan olumsuz etkilenmektedir (Gündüz, 2006). Tükenmişlik, profesyonellerin iş yaşamında karşılaştığı önemli bir sorundur. Her profesyonel, toplumdan belirli bir baskı hissetmektedir. Öğretmenler ise, insanların gelişiminden sorumlu oldukları için bu baskıyı daha yoğun bir şekilde hissederler. Öğretmenler, birçok neslin nitelikli bir şekilde yetişmesinde büyük bir rol üstlendikleri için üzerlerinde artan bir sorumluluk yükü vardır. Bu durum, öğretmenler için kişisel, sosyal ve mesleki düzeyde zorlukların artmasına yol açmaktadır. Bu zorluklar, öğretmenlerin stres, duygusal tükenmişlik, heyecan kaybı ve yetersiz ödüllendirme gibi problemler yaşamasına neden olabilir. Sonuç olarak, bu tür sorunlar öğretmenlerin mesleki verimliliğini ve uzun vadede eğitim kalitesini olumsuz şekilde etkileyebilir (Kıncal, 1997).

Öğretmenler, öğrencilerinin yaşamlarında fark yaratmak hedefiyle meslek yaşamlarına başlarlar. İlk etapta büyük beklentileri içinde olan öğretmenler zamanla yönetici baskıları, olumsuz koşullar, saygılı olmayan öğrenciler, veli öğretmen arasındaki eksik iletişim meslekteki beklentilerin boşa olduğunu hissettirerek okulun öğretmen için zorlayıcı bir etkisi olduğunu ve sadece maddi anlamda bir kazanç sağlamak amacıyla yapılmasına neden olabilmektedir. Öğretmenin mesleğinin gerekliliklerini üst düzey bir performans içinde yapması gerekmektedir. Veli toplantıları, ders sonrası etkinlikler, ders planı, proje oluşturmak, öğrencilere ve velilere rehberlik hizmeti vermek gibi okul sonrasında da işine devam eden öğretmen, mesleğini yerine getirirken bir iş doyumuna ulaşamıyorsa, öğretmenin kendini soyutladığı ve tükenmişlik seviyesine ulaştığını görmekteyiz (Gündüz, 2006).

Iwanicki (1983), öğretmenlerde tükenmişliğin yaygınlaşmasını, eğitim-öğretim felsefesinin toplumsal, ekonomik ve teknolojik değişimlere paralel olarak dönüşmesiyle ilişkilendirmektedir. 30-40 yıl önce toplumdan güçlü destek gören eğitimciler, 1970'lerin ortalarından itibaren etkilerini kaybetmeye başlamıştır. Bu dönemde, değişen eğitim politikalarının getirdiği olumsuz çalışma koşulları, öğretmenlerin hizmet kalitesini hem nicel hem nitel açıdan zayıflatmıştır (Baysal, 1995).

Maslach'a (2001) göre tükenmişlik, bireyde sinirlilik, düşük performans ve azalan yetkinlik gibi olumsuz sonuçlar doğurur. Bununla birlikte, tükenmişlik yalnızca bireyin yaşamını etkilemekle kalmayıp, öğretmenlerin öğrenciler, okul personeli, ebeveynler ve kendi aileleri üzerinde de olumsuz sonuçlar doğurduğunu vurgulamaktadır. Tüm bu bireysel ve kurumsal etkilerin bir araya gelmesi ise toplum genelinde önemli sorunlar doğurmaktadır.

Esteve (1992), öğretmenlerde görülen tükenmişlik sendromunu farklı bir perspektiften ele almış ve bu durumu birincil ve ikincil faktörler bağlamında değerlendirmiştir. Birincil faktörler, doğrudan öğretmeni etkileyen ve gerginliğe yol açan unsurlardır. Bunlar; araç-gereç eksiklikleri, çalışma koşullarındaki yetersizlikler, eğitim kurumlarında şiddet tehdidinin artışı, öğretmenlerin fiziksel ve zihinsel yorgunluğu ile kendilerinden beklenen yükümlülüklerin artması olarak sıralanmaktadır. Öte yandan, ikincil faktörler, öğretimin yapıldığı ortamı etkileyen çevresel unsurlar olup, öğretmenlerin motivasyonu, işe bağlılığı ve çabasında azalmaya neden olarak verimliliği dolaylı yoldan etkilemektedir. Bu çevresel faktörler; öğretmen rollerinde meydana gelen değişiklikler, toplumun öğretmenlere karşı tutumundaki olumsuz dönüşümler, eğitim sistemindeki belirsizlikler ve öğretmen imajında yaşanan çalkantılar olarak sınıflandırılmıştır. Bu çevresel faktörler ise; öğretmen rollerinde meydana gelen değişiklikler, toplumun öğretmenlere karşı tutumundaki olumsuz dönüşümler, eğitim sistemindeki belirsizlikler ve öğretmen imajında yaşanan çalkantılar olarak sınıflandırılmıştır.

Öğretmen tükenmişliği, yalnızca öğretmenlerin fiziksel ve psikolojik sağlığı ile mesleki motivasyonu üzerinde değil, aynı zamanda öğrenci davranışları ve eğitim çıktıları üzerinde de önemli etkiler yaratmaktadır. Çoğu öğretmen stresle başa çıkabilse de kronik stresin yol açtığı tükenmişlik karşısında zorlanabilir. Tükenmişlik, iş doyumu ve öğretmen tutumlarıyla doğrudan ilişkilidir ve çoğunlukla yüksek iş yükü, zaman baskısı, öğrencilerdeki davranışsal problemler, okul iklimindeki olumsuzluklar ve öğretmenlerin öğrenci çıktılarındaki rollerine yönelik artan ilgiyle tetiklenir. Ebeveynlerin sosyal destek sağlaması ve altyapıya katkıda bulunması, tükenmişlik riskini azaltmanın etkili yollarından biridir (Barutçu ve Serinkan, 2013).

Öğretmen tükenmişliği, tek bir değişkene bağlı olarak değerlendirilmemeli; aksine, farklı okullarda farklı nedenlere dayanan çok boyutlu bir sorun olarak ele alınmalıdır. Çoğunlukla sosyal çevre ve çalışma koşullarından kaynaklanan tükenmişlik, öğretmen tarafından tamamen kontrol edilemeyebilir. Ancak, öğretmenlerin aktif, sosyal ve iyimser stratejiler benimsemesi, tükenmişlik riskini azaltmada etkili olacaktır. Kaçınma yerine doğrudan katılım ve zorluklarla yüzleşmeyi tercih eden öğretmenler, kendilerini daha iyi ifade edebilir ve tükenmişlikten korunabilir. Önleyici davranışlar sayesinde tükenmişlik ya gecikir ya da tamamen ortadan kalkar (Pietarinen, 2013).

3. MATERYAL VE YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli

Bu çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmenleri örnekleminde etik, tükenmişlik ve motivasyon ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla genel tarama modelinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2024-2025 eğitim-öğretim döneminde Ankara ilinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem ise evrenin içerisinden kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle belirlenmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katılmış 365 beden eğitimi ve spor öğretmenden oluşmuştur.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler Çelebi ve Akbağ (2012) tarafından geliştirilen Öğretmen Etik Davranış Ölçeği, Günay (2021) tarafından geliştirilen İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik Ölçeği ile Akan ve Kılıç (2020) tarafından geliştirilen Öğretmen Motivasyon Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Ayrıca katılımcıların demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

3.3.1 Öğretmen Etik Davranış Ölçeği

Öğretmen Etik Davranış Ölçeği, 5'li Likert biçiminde olup 26 maddeden oluşmaktadır. Faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin; "görev bilinci, erdemlilik, insani duyarlılık, mesleki yükümlülük ve ahlaki düşünce" olmak üzere beş faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir (Çelebi ve Akbağ, 2012).

3.3.2 İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik Ölçeği

İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik Ölçeği, Maslach ve Jackson (1984) tarafından geliştirilen Tükenmişlik Ölçeği (Burnout Scale) 3 boyut ve 22 ifadeden oluşmaktadır. Ölçekte 9 ifadeden oluşan duygusal tükenmişlik, 8 ifadeden oluşan

kişisel başarı ve 5 ifadeden oluşan duyarsızlaşma boyutları bulunmaktadır. Wharton (1993), Maslach ve Jackson (1984) tarafından geliştirilen Günay (2021) tarafından türkçesi uyarlanan bu ölçekte 6 ifade ve tek boyutlu İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik Ölçeğini (Job-Related Emotional Exhaustion Scale) geliştirmiştir. Ölçekteki ifadelerin 5 tanesi Maslach tarafından geliştirilen Tükenmişlik Ölçeğinin duygusal tükenmişlik boyutu ile birebir aynı olup yalnızca 1 ifadede değişikliğe gidilmiştir (Günay,2021).

3.3.3 Öğretmen Motivasyon Ölçeği

Öğretmen Motivasyon Ölçeği, Öğretmen motivasyon ölçeğinde toplam 5 faktör ve 18 madde vardır (Akan ve Kılıç, 2020). Fiziksel unsurlar, güdüleyici unsurlar, öğretmenin öz yeterliği, öğretmenin eşit algısı, öğretmenin mesleki hedefleri ve öğretmen beklentileri başlıkları altınca sorular oluşturulmuştur.

3.4 Sayıltılar

Bu araştırmaya gönüllü olarak katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, araştırmada kullanılan ölçeklere dürüst ve içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır. Araştırma için kullanılan veri toplama araçlarının bu çalışma için yeterli düzeyde ölçtüğü ve çalışmaya katılan örneklem grubunun evreni temsil niteliği taşıdığı varsayılmıştır.

3.5 Veri Toplama Süreci

Bu araştırma Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Etik Kurulu'nun 2025-12 sayılı izni (EK.1) ile yürütülmüştür. Kolayda ulaşılabilir örneklem yöntemi doğrultusunda ulaşılabilen ve araştırma hakkında detaylı bilgiler aktarıldıktan sonra araştırmaya katılmaya gönüllü olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerine anket formu çevrimiçi ortamda iletilmiştir. Tüm gönüllü katılımcılara araştırmanın bilimsel bir amaçla yürütüldüğü, soruların herhangi bir doğru cevabı olmadığı, cevaplarken objektif olmaları gerektiği ve sadece kendilerine en uygun cevabı işaretlemeleri gerektiği sözlü ve yazılı olarak açıklanmasının yanında; katılımcıların istedikleri herhangi bir aşamada koşulsuz olarak araştırmadan ayrılabilecekleri de aktarılmıştır.

3.6 Verilerin Analizi

Tablo 3.1. *Katılımcıların Özellikleri*

Cinsiyet	
Kadın	220(%60.3)
Erkek	145(%39.7)
Medeni Durum	
Bekâr	160(%43.8)
Evli	205(%56.2)
Görev Yapılan Eğitim Kademesi	
Ortaokul	241(%66.0)
Lise	124(%34.0)
Çalışma Şekli	
Kadrolu	167(%45.9)
Sözleşmeli	23(%6.3)
Ücretli	30(%8.2)
Özel Sektör	145(%39.7)

Veriler n% olarak ifade edilmiştir.

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin 220'sinin (%60.3) kadın, 145'inin (%39.7) erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 160'ının (%43.8) bekâr, 205'inin (%56.2) ise evli olduğu söylenebilmektedir. Öğretmenlerin 241'i (%66.0) ortaokulda görev yaparken 124'ü (%34.0) lise kademesinde görev yapmaktadır. Ayrıca 167'si (%45.9) kadrolu, 23'ü (%6.3) sözleşmeli, 30'u (%8.2) ücretli ve 145'i (%39.7) özel sektörde öğretmenlik yapmaktadır.

Tablo 3.2. *Betimsel İstatistikler*

Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach alpha	$\overline{X}$	S	Çarpıklık	Basıklık
Öğretmen Etik Davranışlar	26	.974	3.65	1.18	-.820	-.503
İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik	6	.893	1.65	1.08	.222	-.887
Öğretmen Motivasyonu	18	.965	4.02	1.23	-1.13	-.009

Tablo 3.2 Öğretmen etik davranışlar, işe bağlı duygusal tükenmişlik ve öğretmen motivasyonu ölçeklerine verilen yanıtların iç tutarlılıklarının belirlenmesi adına Cronbach alpha (α) katsayıları belirlenmiş ve Tablo 3.2'de gösterilmiştir (sırasıyla α=.974; α=.984; α=.965). Katsayıların mükemmel düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçeklerden elde edilen yanıtların dağılımları incelendiğinde de yanıtların normal dağılım gösterdiklerini saptanmıştır.

4.BULGULAR

Tablo 4. 1. *Cinsiyet Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları*

Boyut	Değişken	n	$\overline{X}$	Ss	t	p
Öğretmen Etik Davranışlar	Kadın	220	3,84	1,13	3.83	**<.001**
	Erkek	145	3,37	1,19		
İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik	Kadın	220	1,56	1,10	-1.96	**.050**
	Erkek	145	1,78	1,03		
Öğretmen Motivasyonu	Kadın	220	4,11	1,16	1,61	.108
	Erkek	145	3,89	1,34		

Tablo 4.1 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre öğretmen motivasyonunun anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlemiştir. Öğretmen etik davranışlar ve işe bağlı duygusal tükenmişlik düzeylerinin ise anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Elde edilen farklılıklar incelendiğinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek öğretmen etik davranış düzeylerine sahip oldukları belirlenmektedir. Erkek öğretmenlerin ise kadın öğretmenlere kıyasla daha fazla işe bağlı duygusal tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir.

Tablo 4. 2. *Medeni Durum Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları*

Boyut	Değişken	n	$\overline{X}$	Ss	t	p
Öğretmen Etik Davranışlar	Evli	160	3,87	1,01	3.26	**.001**
	Bekâr	205	3,48	1,27		
İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik	Evli	160	1,50	1,13	-2.32	**.021**
	Bekâr	205	1,76	1,03		
Öğretmen Motivasyonu	Evli	160	4,02	1,21	-,030	.976
	Bekâr	205	4,02	1,26		

Tablo 4.2 incelendiğinde medeni durum değişkenine göre öğretmen motivasyonunun anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Öğretmen etik davranışlar ve işe bağlı duygusal tükenmişlik düzeylerinin ise anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmektedir. Elde edilen farklılıklar incelendiğinde evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre daha yüksek öğretmen etik davranış düzeylerine sahip oldukları görülmektedir. Bekâr öğretmenlerin ise evli öğretmenlere kıyasla daha fazla işe bağlı duygusal tükenmişlik yaşadıkları belirlenmektedir.

Tablo 4. 3. *Görev Kademesi Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları*

Boyut	Değişken	n	$\overline{X}$	Ss	t	p
Öğretmen Etik Davranışlar	Ortaokul	241	3,71	1,12	1.225	.222
	Lise	124	3,54	1,29		
İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik	Ortaokul	241	1,71	1,06	1.49	.136
	Lise	124	1,53	1,11		
Öğretmen Motivasyonu	Ortaokul	241	4,05	1,20	.709	.479
	Lise	124	3,95	1,30		

Tablo 4.3 incelendiğinde görev kademesi değişkenine göre öğretmen etik davranışlar, işe bağlı duygusal tükenmişlik ve öğretmen motivasyonunun anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 4. 4. *Çalışma Statüsü Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları*

Boyut	Değişken	N	$\overline{X}$	Ss	F	p	Tukey
Öğretmen Etik Davranışlar	Kadrolu[1]	167	3.28	1.20	15.33	**<.001**	**1<2** **1<4** **2>3**
	Özel Sektör[2]	145	4.10	.961			
	Sözleşmeli[3]	23	3.27	1.39			
	Ücretli[4]	30	3.86	1.05			
İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik	Kadrolu[1]	167	1.79	1.00	15.15	**<.001**	**1>2** **1<4** **3<4**
	Özel Sektör[2]	145	1.30	1.08			
	Sözleşmeli[3]	23	1.56	1.04			
	Ücretli[4]	30	2.60	.791			
Öğretmen Motivasyonu	Kadrolu[1]	167	3.98	1.31	1.586	.192	
	Özel Sektör[2]	145	4.11	1.12			
	Sözleşmeli[3]	23	4.21	1.22			
	Ücretli[4]	30	3.62	1.29			

Tablo 4.4 incelendiğinde çalışma statüsü değişkenine göre öğretmen motivasyonunun anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Öğretmen etik davranışlar ve işe bağlı duygusal tükenmişlik düzeylerinin ise anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmektedir. Farkların kaynaklandığı grupların belirlenmesi adına yapılan gruplar arası karşılaştırma sonuçlarına göre öğretmen etik davranışlarında özel sektör ile kadrolu öğretmenler arasında özel sektör, kadrolu ile ücretli öğretmenler arasında ücretli, özel sektör ile sözleşmeli öğretmenler arasında ise sözleşmeli öğretmenlerin daha yüksek öğretmen etik davranış puanlarına sahip oldukları belirlenmektedir. İşe bağlı duygusal tükenmişlik düzeylerinde ise özel sektör ile kadrolu öğretmenler arasında özel sektör, kadrolu ile ücretli öğretmenler arasında ücretli ve sözleşmeli ile ücretli öğretmenler arasında ücretli öğretmenlerin daha yüksek işe bağlı duygusal tükenmişlik puanlarına sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4. 5. *Yaş Açısından Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları*

		Yaş
Öğretmen Etik Davranışlar	Pearson r	-.312**
	P	<.001
İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik	Pearson r	.132*
	P	.011
Öğretmen Motivasyonu	Pearson r	.007
	P	.895

***Korelasyon p<.01 düzeyinde anlamlıdır.*

Tablo 4.5 incelendiğinde, yaş ile öğretmen etik davranışlar, işe bağlı duygusal tükenmişlik ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkileri tespit etmek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi kullanıldığı görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre yaş ile öğretmen etik davranışlar arasında düşük düzeyde anlamlı negatif yönlü (r=-.312); işe bağlı duygusal tükenmişlik arasında düşük düzeyde anlamlı doğrusal yönlü (r=.132) bir ilişki olduğu görülmektedir. Yaş ile öğretmen motivasyonu arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmaktadır.

Tablo 4. 6. *İlişkilere Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları*

		İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik	Öğretmen Motivasyonu
Öğretmen Etik Davranışlar	Pearson r	-.524**	.353**
	P	<.001	<.001
İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik	Pearson r	1	-.627*
	P		<.001
Öğretmen Motivasyonu	Pearson r		1
	P		

***Korelasyon p<.01 düzeyinde anlamlıdır.*

Tablo 4.6 incelendiğinde, öğretmen etik davranışlar, işe bağlı duygusal tükenmişlik ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkileri tespit etmek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi kullanıldığı görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre öğretmen etik davranışlar ile işe bağlı duygusal tükenmişlik arasında orta düzeyde anlamlı negatif yönlü (r=-.524); öğretmen etik davranışlar ile öğretmen motivasyonu arasında düşük düzeyde anlamlı doğrusal yönlü (r=.353) bir ilişki olduğu görülmektedir. Öte yandan işe bağlı duygusal tükenmişlik ile öğretmen motivasyonu arasında ise orta düzeyde anlamlı negatif yönlü (r=-.627) bir ilişki olduğu görülmektedir.

5.TARTIŞMA

Bu araştırma, beden eğitimi öğretmenlerinin etik davranışları, işe bağlı duygusal tükenmişlik düzeyleri ve motivasyon durumlarını çeşitli demografik değişkenler açısından inceleyerek bu değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet, medeni durum, çalışma statüsü ve yaş gibi değişkenlerin öğretmenlerin etik davranışları ve tükenmişlik düzeyleri üzerinde anlamlı farklılıklara neden olduğu; buna karşın öğretmen motivasyonunun bu değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür. Ayrıca etik davranışlar ile işe bağlı duygusal tükenmişlik arasında negatif; etik davranışlar ile motivasyon arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin etik tutumlarının yalnızca bireysel değerlerden değil, aynı zamanda mesleki koşullardan da etkilendiği ve bu durumun tükenmişlik ile motivasyon gibi önemli değişkenlerle yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Bu kapsamda, araştırmadan elde edilen veriler literatürdeki önceki çalışmalarla karşılaştırılarak yorumlanmış ve alan yazına katkı sağlayacak şekilde aşağıda tartışılmıştır.

Araştırma sonuçlarında cinsiyet değişkenine göre öğretmen etik davranışları ve işe bağlı duygusal tükenmişlik arasında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek etik davranış düzeylerine sahip oldukları belirlenirken, erkek öğretmenlerin ise kadın öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen motivasyonunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu durum motivasyonun bireyin cinsiyetinden ziyade iş tatmini, okul ortamı ve kişisel gelişim fırsatları gibi çevresel ve bireysel etkenlerle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Nitekim yapılan bir meta-analiz çalışması da cinsiyetin öğretmen motivasyonu üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur (Yarım ve Ada, 2021). Bu bulgu, öğretmen motivasyonunun daha çok iş ortamı yöneticilerin destekleyici tutumları, mesleki gelişim imkânları ve bireysel faktörlere bağlı olduğunu vurgulayan literatürle örtüşmektedir (Kaya, 2020). Ayrıca motivasyon düzeylerinde cinsiyete dayalı bir farklılığın gözlemlenmemesi, bu durumun daha çok öğretmenlerin kişisel yaşamları ve okul ortamları gibi bireysel ve

çevresel faktörlerden etkilendiğini düşündürmektedir. Etik davranışlar açısından elde edilen sonuçlar, kadın öğretmenlerin etik tutumlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, kadın öğretmenlerin daha yüksek düzeyde empatik eğilim ve duygusal zekâya sahip olmalarıyla açıklanabilir. Kaya'nın (2021) çalışmasında da kadın öğretmenlerin empatik eğilimlerinin daha yüksek olduğu ve bu durumun etik davranışlarına olumlu yansıdığı belirtilmiştir. Elde edilen sonuçlar kadınların sınıf içi ilişkilerde daha fazla duyarlılık göstermeleri ve öğrenci merkezli yaklaşımları benimsemelerinden ve bu doğrultuda etik standartlara bağlılıklarını artmalarından kaynaklanıyor olabilir. Öte yandan, erkek öğretmenlerin daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadığı yönündeki bulgular sınıf yönetimi, öğrenciyle etkileşim ve mesleki baskılarla başa çıkma süreçlerinde erkek öğretmenlerin daha fazla stres yaşadıklarını gösteren çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Kış (2015) tarafından yürütülen meta-analiz çalışması, öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığını; erkek öğretmenlerin özellikle kişisel başarı algısı açısından daha yüksek tükenmişlik yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu durum, erkek öğretmenlerin iş ortamındaki psikolojik yükle daha fazla karşı karşıya kalabileceğine işaret etmektedir. Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin etik davranışları ve tükenmişlik düzeylerinin cinsiyetle ilişkili olduğu, ancak motivasyonlarının daha çok bireysel ve çevresel faktörlere dayandığı söylenebilir.

Bu araştırmada, öğretmenlerin medeni durumlarına göre motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmazken, etik davranışlar ve işe bağlı duygusal tükenmişlik düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Evli öğretmenlerin etik davranış düzeylerinin bekâr öğretmenlere göre daha yüksek olduğu; bekâr öğretmenlerin ise evli meslektaşlarına kıyasla daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür. Öğretmen motivasyonunu ise medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Karamert ve Şensoy (2018) ile Koçlardan ve Çingöz (2023) yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin cinsiyet kimliklerinin motivasyon üzerindeki etkisinde her iki cinsiyet arasında bir denge olduğunu göstermektedir. Bulgular değerlendirildiğinde, motivasyonun medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemesi; bireysel özellikler, mesleki tatmin ve okul ortamı gibi faktörlerin daha belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda öğretmen motivasyonunun, cinsiyet veya medeni

durum gibi demografik değişkenlerden ziyade, bireysel ve çevresel etkenlerle şekillendiği sonucuna ulaşılabilir. Etik davranışlar açısından elde edilen sonuçlar, evli öğretmenlerin etik tutumlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, evli bireylerin sosyal sorumluluk duygularının ve empatik eğilimlerinin daha gelişmiş olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Şat (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, evli öğretmenlerin özgecilik, nezaket, centilmenlik, vicdan ve sivil erdem gibi örgütsel vatandaşlık davranışlarını bekâr meslektaşlarına göre daha fazla sergiledikleri ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Tezuçar (2019) tarafından yapılan bir diğer araştırmada, mesleki etik ilkelerin benimsenme düzeyinin bekâr ve kadın öğretmenlerde daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu durum, toplumda kadına atfedilen annelik kimliği göz önünde bulundurulduğunda, kadın öğretmenlerin daha duygusal olmaları ve bu duyguyu öğrencilerine yansıtmalarıyla açıklanabilir. Genel bir değerlendirme yapıldığında, evli bireylerin toplumsal roller gereği daha sorumlu ve tutarlı davranma eğiliminde olmaları, geleneksel bakış açısıyla uyumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, evlilik sürecinde kazanılan yaşam deneyimlerinin bireylerin empati kurma becerilerini ve duygusal zekâlarını geliştirebileceği; bu gelişimin de mesleki etik davranışlara olumlu katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Araştırmada ayrıca duygusal tükenmişlik açısından, bekâr öğretmenlerin daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir. Çoğaltay vd. (2016) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışmasında, bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha fazla duyarsızlaşma yaşadıkları ve bu durumun tükenmişlik düzeylerini artırdığı belirtilmiştir. Benzer şekilde Doğuyurt (2013) tarafından gerçekleştirilen bir meta-analiz çalışmasında da bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere kıyasla duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutlarında daha yüksek tükenmişlik yaşadıkları ortaya konmuştur. Ancak bu sonuçların bazı bulgularla çeliştiği de belirlenmiştir. Örneğin, Akyürek (2020) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin algılarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Benzer şekilde Bozkurt (2021) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin medeni duruma göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu çelişkili bulgular, öğretmenlerin etik davranışları ve tükenmişlik düzeylerinin medeni durumla ilişkili olup olmadığı konusunda daha

fazla araştırma yapılması gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, öğretmen motivasyonunun daha çok bireysel ve çevresel faktörlere dayandığı ve demografik değişkenlerden ziyade bu faktörlerin dikkate alınması gerektiği anlaşılmaktadır.

Bu araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin görev kademesi değişkenine göre etik davranışlar, işe bağlı duygusal tükenmişlik ve motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, görevdeki pozisyonlarının öğretmenlerin mesleki deneyimlerini, etik değerlerini ve iş performanslarını belirleyen bir faktör olmadığını göstermektedir. Literatür taraması incelendiğinde de görev kademesinin öğretmenlerin etik davranışları, tükenmişlik düzeyleri ve motivasyonları üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığını öne süren çalışmalar bulunmaktadır. Özivgen ve Karaçam (2020) ile Erdoğan'ın (2018) yaptıkları araştırmalarda etik ikilemleri ile çalışılan görev kademesinin arasında anlamlı farklılık olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Önal'ın (2024) yaptığı araştırmada da motivasyon ile görev kademesi arasında ortaokul kademesindeki beden eğitimi öğretmenlerinin lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirtilmiştir. Bunun sebebinin ortaokul kademesindeki öğrencilerin yaş gruplarının daha küçük olması nedeniyle öğretmenlerin daha içten davranmalarına, lise kademesindeki öğrenciler ise sınav odaklı olmalarından kaynaklı olabileceği ön görülmektedir. Karayol vd. (2020) ise yaptığı araştırmada öğretmenlerin motivasyon puanları arasında çalışılan görev kademesinde anlamlı farklılığa rastlamamıştır. Güneş (2021), yaptığı araştırmada, özel ve resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve sınıf yönetim becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Ayrıca, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin ve sınıf yönetim becerilerinin cinsiyet, mesleki kıdem ve görev kademesine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Vurdu'nun (2017) çalışmasında da öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin ve örgütsel bağlılıklarının görev kademesine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin ve görev kademelerinin tükenmişlik ve etik tutumlar üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, bazı araştırmalar görev kademesinin öğretmenlerin işe bağlı tükenmişlik düzeylerini etkileyebileceğini öne sürmektedir. Aydemir (2021) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin yöneticilik görevlerinde daha fazla stres ve tükenmişlik yaşadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin üst kademelere geçtiklerinde, daha fazla

sorumluluk ve liderlik gereksinimlerinin tükenmişlik düzeylerini artırabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, Peker'in (2002) araştırmasında, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin tükenmişlik düzeylerini etkileyebileceği belirtilmiş, ancak görevdeki pozisyonlarının tek başına bu düzeylerde bir fark yaratmadığına dikkat çekilmiştir. Özetle, bu araştırma ve literatürdeki diğer çalışmalar, öğretmenlerin görev kademesinin tükenmişlik, motivasyon ve etik davranışları üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin, sadece görev kademesinden değil, aynı zamanda iş doyumu, psikolojik dayanıklılık, sosyal destek ve okul içindeki destekleyici faktörler gibi bir dizi faktörden etkilendiğini göstermektedir.

Bu araştırmada, öğretmenlerin çalışma statüsünün (kadrolu, sözleşmeli, ücretli ve özel sektör) öğretmen motivasyonu, etik davranışları ve işe bağlı duygusal tükenmişlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, yapılan gruplar arası karşılaştırmalar, öğretmen etik davranışları ve işe bağlı duygusal tükenmişlik düzeylerinde anlamlı farklılıklar ortaya koymuştur. Özellikle, özel sektör öğretmenleri ile kadrolu öğretmenler arasında, kadrolu öğretmenlerin daha yüksek etik davranış düzeylerine sahip olduğu görülürken, ücretli öğretmenler, özel sektör ve sözleşmeli öğretmenlere göre daha yüksek tükenmişlik düzeyleri sergilemişlerdir. Bu bulgular, Erdek ve Meteriz'in (2025) çalışmalarına paralel bir şekilde, öğretmenlerin mesleki özelliklerinin tükenmişlik ve motivasyon düzeyleri üzerinde belirgin bir fark yaratmadığını göstermektedir. Özellikle Erdek ve Meteriz (2025), çalışma statüsüne göre tükenmişlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığını saptamış ve öğretmen motivasyonunun yalnızca içsel ve okul ortamına dayalı faktörlere bağlı olarak değiştiğini öne sürmüştür. Şahbudak ve Karahan (2024), öğretmenlerin görevdeki pozisyonlarına (kadrolu, sözleşmeli, ücretli) göre mesleki motivasyonlarının farklılaştığını, özellikle ücretli öğretmenlerin, işteki motivasyon eksikliklerini daha yoğun bir şekilde hissettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca Kıyak (2021), öğretmenlerin meslek statüsüne bağlı olarak iş tatminlerinin ve tükenmişliklerinin değiştiğini ifade etmiş, özellikle düşük gelirli öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Bu araştırmanın bulguları, çalışma statüsünün öğretmenlerin etik davranışları üzerindeki etkisinin, göreve ilişkin sahip olunan sorumluluklar, okul yönetiminin desteği ve öğretmenlerin mesleki bağlılıkları gibi faktörlerle şekillendiğini düşündürmektedir. Ancak, çalışma

statüsünün tükenmişlik üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı, öğretmenlerin tükenmişlik yaşama durumlarının okul ortamı ve kişisel özelliklerle daha yakından ilişkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Çalışmada, öğretmenlerin yaşlarının öğretmen etik davranışları, işe bağlı duygusal tükenmişlik ve öğretmen motivasyonu üzerindeki etkileri incelenmiştir. Yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonuçlarına göre, yaş ile öğretmen etik davranışları arasında düşük düzeyde anlamlı negatif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, yaş ile işe bağlı duygusal tükenmişlik arasında düşük düzeyde anlamlı doğrusal bir ilişki bulunurken, yaş ile öğretmen motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Yaş ile öğretmen etik davranışları arasındaki negatif ilişki, daha yaşlı öğretmenlerin etik davranışları konusunda daha sıkı ve dikkatli davranma eğiliminde olabileceğini düşündürmektedir. Bu durum, daha deneyimli öğretmenlerin mesleki birikim ve etik ilkeler doğrultusunda daha olgun ve sorumlu tutumlar sergileyebileceğini göstermektedir. Bu bulgu, Uğurlu'nun (2010) öğretmenlerin etik davranışları üzerine yaptığı çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Uğurlu'nun çalışmasında, öğretmenlerin yaşları arttıkça etik davranışlarına olan bağlılıklarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, Seferoğlu, Yıldız ve Avcı'nın (2014) araştırması da öğretmenlerin yaşlarının etik davranışları üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını, ancak daha deneyimli öğretmenlerin sınıf yönetimi ve mesleki sorumluluklar konusunda daha dikkatli olduklarını vurgulamaktadır. Özen (2017) ve Sakin'in (2007) yaptığı araştırmalarda ise daha yaşlı öğretmenlerin mesleğin olumsuz yanlarını deneyimledikçe motivasyon kaybı yaşaması sebebiyle öğretmenliğin ilk yıllarında görev yapan farklı branş öğretmenlerinin de etik davranış seviyelerinde olumlu bir artış olduğu sonucuna ulaşmışlardır. İşe bağlı duygusal tükenmişlik ile yaş arasındaki ilişki, düşük düzeyde doğrusal bir ilişki göstermektedir. Bu durum, daha genç öğretmenlerin iş yükü ve mesleki zorluklarla başa çıkmada daha fazla zorluk yaşadıklarını, dolayısıyla duygusal tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olabileceğini göstermektedir. Akyürek'in (2020) çalışmasında, genç öğretmenlerin mesleki deneyim eksiklikleri nedeniyle duygusal tükenmişlik yaşama eğilimlerinin daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuç, öğretmenlerin yaşlandıkça mesleki deneyimlerinin artmasıyla tükenmişlik düzeylerinin azalma eğiliminde olduğunu düşündürebilir. Bununla birlikte, Seferoğlu, Yıldız ve Avcı'nın (2014) çalışmasında, yaş ile tükenmişlik arasında

belirgin bir ilişki bulunmaması, yaşın tükenmişlik üzerindeki etkisinin farklı okullarda ve eğitim sistemlerinde farklılık gösterebileceğini de gösteriyor olabilir. Yaş ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki ise anlamlı bir ilişki göstermemiştir. Bu bulgu, öğretmen motivasyonunun yaşa dayalı bir faktör olmaktan çok, öğretmenlerin mesleki tatminleri, okul içindeki destek ve mesleki gelişim fırsatları gibi daha geniş faktörlere dayalı olduğuna işaret etmektedir. Işıkhan vd.'nin (2007) çalışmalarında da öğretmenlerin yaşlarının motivasyonları üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı, ancak motivasyonlarının okul içindeki destekleyici unsurlarla daha güçlü bir şekilde ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Bu durum, öğretmen motivasyonunun bireysel yaş faktörlerinden çok, okul ortamı ve öğretmenin çevresel etmenlerine daha duyarlı olduğunu düşündürmektedir. Sonuç olarak, yaşın öğretmenlerin etik davranışları ve işe bağlı duygusal tükenmişlik düzeyleri üzerinde etkili olduğu, ancak öğretmen motivasyonu üzerinde belirgin bir etkisinin bulunmadığı görülmüştür. Yaşın öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin artmasıyla birlikte bazı davranışsal değişimlere yol açabileceği, fakat motivasyonun daha çok dışsal etmenlerden etkilendiği anlaşılmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin yaşlarının mesleki performanslarını etkilemede önemli bir faktör olduğunu, ancak motivasyonlarının başka dinamiklere dayalı olduğunu ortaya koymaktadır.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmen etik davranışları, işe bağlı duygusal tükenmişlik ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiler önemli sonuçlar ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin etik davranışlarının tükenmişlik düzeyleri ve motivasyonları ile olan ilişkileri, öğretmenlerin mesleki yaşantılarını daha iyi anlamamıza olanak sağlamaktadır. Öğretmenlerin etik davranışları ile tükenmişlik düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı negatif bir ilişki bulunmuş, etik davranışların güçlü bir şekilde sürdürüldüğü öğretmenlerin tükenmişlik duygularının daha düşük olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuç Soba vd.'nin (2017) çalışmasındaki bulgularla paralellik göstermektedir. Söz konusu araştırmada, öğretmenlerin etik dışı davranışlara karşı duyarlılığının tükenmişlik düzeylerini etkileyebileceği belirtilmiş ve öğretmenlerin etik standartlara bağlılıklarının mesleki verimliliklerini artırabileceği vurgulanmıştır. Özdemir ve Sarı'nın (2023) çalışmasında da öğretmenlerin etik davranışlarının, tükenmişlik düzeylerine etkisi vurgulanmış ve öğretmenlerin etik dışı davranışlara karşı daha duyarlı olmalarının tükenmişlik duygusunu artırabileceği ifade edilmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin etik

davranışlarını daha güçlü bir şekilde benimsemeleri, onların mesleki stresle başa çıkmalarına ve tükenmişlik düzeylerini düşürmelerine katkı sağlayabilir. Ayrıca, öğretmen etik davranışlarının öğretmen motivasyonu üzerinde de önemli bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Kılıç ve Yılmaz'ın (2019) araştırmasında öğretmenlerin etik liderlik algılarının motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. Bu durum, öğretmenlerin etik davranışlarının motivasyonlarını artırabileceğini göstermektedir. Çalışmamızda da öğretmen etik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuş, bu da öğretmenlerin etik davranışlarının yalnızca tükenmişlik düzeylerini değil, aynı zamanda motivasyonlarını da etkilediğini ortaya koymaktadır. Ancak, bu ilişkinin etkisi daha sınırlı olabilir ve öğretmen motivasyonunun daha geniş bir çerçevede ele alınması gerektiği ifade edilmelidir. Ayrıca öğretmenlerin etik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki, çalışma ortamındaki liderlik, destekleyici okul iklimi gibi diğer faktörlerle daha güçlü bir şekilde ilişkilendirilebilir.

İşe bağlı duygusal tükenmişlik ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki ise öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını etkileyen önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Gümüştaş ve Gülbahar'ın (2022) çalışmasında, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği belirtilmiş ve tükenmişlik düzeylerinin arttıkça öğretmen motivasyonunun da azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir bulgu, Koçlardan ve Çingöz'ün (2023) araştırmasında da elde edilmiştir. Bu çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile öğretme motivasyonları arasında orta düzeyde anlamlı negatif bir ilişki bulunmuştur. Çalışmamızda da tükenmişlik düzeylerinin arttıkça motivasyon düzeylerinde belirgin bir azalma gözlemlenmiştir. Bu bulgu, tükenmişliğin öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen bir unsur olduğunu göstermektedir. Bu da öğretmenlerin iş stresinden, sınıf yönetimi zorluklarından ve eğitim ortamındaki çeşitli problemlerden kaynaklanan tükenmişliğin motivasyonlarını düşüren bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, beden eğitimi öğretmenlerinin etik davranışları, işe bağlı duygusal tükenmişlik düzeyleri ve motivasyon durumlarını cinsiyet, medeni durum, görev kademesi, çalışma statüsü ve yaş değişkenlerine göre incelemiş; bu değişkenlerin her birinin üç temel değişken üzerindeki etkisine kanıtlar sunmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda bu araştırma öğretmenlerin etik davranışları, tükenmişlik ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiler, öğretmenlerin mesleki yaşantılarına dair önemli ipuçları sunmaktadır. Elde edilen sonuçlar etik davranışların tükenmişlik düzeylerini azalttığı ve motivasyonu artırabileceği, öğretmenlerin mesleki tatmin ve verimliliklerini artırmada kritik bir rol oynayabileceğini düşündürmektedir. Diğer yandan, tükenmişlik düzeylerinin motivasyonu olumsuz etkileyen bir faktör olması, okul ortamlarında öğretmenlerin tükenmişliklerini azaltmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin mesleki yaşam kalitelerini artırmak için okullarda etik liderlik uygulamalarının yaygınlaştırılması ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin azaltılmasına yönelik politikaların oluşturulması gerektiğini vurgulamaktadır.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda;

- Etik davranışları güçlendirmek amacıyla, özellikle erkek ve genç öğretmenlere etik liderlik ve empati eğitimi programlarının uygulanması,
- Bekâr ve sözleşmeli/ücretli öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini azaltmak için rehberlik hizmetleri, psikolojik destek ve mesleki dayanıklılık geliştirme atölyelerinin düzenlenmesi,
- Motivasyonu artırmak adına öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarına erişimin kolaylaştırılması, takdir ve ödül mekanizmalarının çeşitlendirilmesi,
- Okul yöneticilerinin, farklı demografik grupların ihtiyaçlarına duyarlı olacak şekilde esnek çalışma düzenlemeleri ve destekleyici liderlik stratejileri geliştirmesi,
- Öğretmenlerin etik, tükenmişlik ve motivasyon dinamiklerini derinlemesine anlayacak uzunlamasına ve karşılaştırmalı nitel çalışmalar yapılmasının teşvik edilmesi önerilmektedir.

7.KAYNAKLAR

Açak, M., Ilgın, A., & Erhan, S. (1997). *Beden eğitimi öğretmeninin el kitabı*. Dünya Kitabevi.

Addisona, R., & Brundrett, M. (2008). Motivation and demotivation of teachers in primary schools: The challenge of change. *Education 3–13*, *36*(1), 79–94.

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*,

Akdoğan, H. (2003). Muhasebe Meslek Etiğinin Kamunun Aydınlatılmasındaki Önemine Meslek Mensuplarının Yaklaşımları. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Akyürek, M. İ. (2020). Öğretmenlerde tükenmişlik. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *37*, 35–60. https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/54277/657574

Alkuş, O. (2009). Lisans düzeyinde kamu yönetimi eğitimi için bir etik yönerge önerisi. *2. Kamu Etiği Sempozyumu Bildirileri* (ss. 815–829). In TODAİE Yayınları.

Almansour, Y. M. (2012). The relationship between leadership styles and motivation of managers: Conceptual framework. *International Refereed Research Journal*, *3*(1), 161–166.

Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(22), 113–128.

Aydemir, F. S. (2021). *Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin işe bağlılık ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Aydın, İ. (2001). *Yönetsel, mesleki ve örgütsel etik* (2. baskı). Pegem A Yayıncılık.

Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*. Pegem A Yayıncılık.

Aydın, İ. (2024). Üniversitelerde meslek etiği eğitiminin önemi ve yöntemleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *14*(2), 136–146. https://doi.org/10.5961/highereduscı.1292639

Aypay, A. (2009). Bilimsel etik. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 277–292). Anı Yayıncılık.

Bacon, J. (2009). Dealing with burnout. In J. Bacon (Ed.), *The art of community: Building the new age of participation* (pp. 295–296). O'Reilly Media.

Barutçu, E., & Serinkan, C. (2013). Burnout syndrome of teachers: An empirical study in Denizli in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 89,* 318–322. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.850

Başpınar, N. Ö., & Çakıroğlu, D. (2011). *Meslek etiği*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Baysal, A. (1995). *Lise ve dengi okul öğretmenlerinde tükenmişliğe etki eden faktörler* [Doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bergmann, D.S. (2000). " The logical connection between moral education and physical education". Journal of Curriculum Studies, 32,4, 561-573.

Bolat, Ö. (2014). Sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyonları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *11*(30), 1–15. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/44714/555481

Boon, H. J. (2011). Raising the bar: Ethics education for quality teachers. *Australian Journal of Teacher Education, 36*(7), 76–93.

Bozgeyikli, H., & Şat, A. (2015). Öğretmenlerde psikolojik dayanıklılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Özel okul örneği. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, *3*(5), 172–191.

Bozkurt, D. (2021). *Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı.

Burke, R. J., & Richardsen, A. M. (1993). Burnout in teachers: A review of the literature. *Stress Medicine*, *9*(3), 143–152. https://doi.org/10.1002/smi.2460090303

Carry, D. (1998) What moral educational significance has physical education? A question in need of disambiguation, In M.J.McName and S.J. Parry (Eds). Ethics and Sport. P,119-133. London. E. And FNSPON.

Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. Praeger Press.

Çakıroğlu, D., & Öztürk Başpınar, N. (2020). *Meslek etiği* (5. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Çalış, M. A. (2023). *Beden eğitimi öğretmenlerinin iş stresi ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Çam, O. (1992). Tükenmişlik envanterinin geçerlik ve güvenirliğinin araştırılması. In *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı* (ss. 155–160).

Çelebi, M. S., & Akbağ, F. (2012). Etik ve değerler eğitimi. *İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(2), 233–249. https://doi.org/10.18304/edu.2012.02.233

Çoğaltay, N., Anar, S., & Karadağ, E. (2016). The factors affecting teachers' burnout: A meta-analytical study on the effect of gender and marital status. *Hacettepe University Journal of Education*, *32*(3), 695–707. https://doi.org/10.16986/HUJE.2016018517

Çolakoğlu, İ. (2014). *Ortaokullarda Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi* [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi &Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

Çon, M. (2011). *Takım ve ferdi sporcuların kişilik özellikleri ile sportif performans arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Doktora tezi], Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Davis, M. (2001). *Ethics and the university*. Routledge.

Dayanç, T. (2007). *Sınıf Öğretmenliği Aday Öğretmenlerinin Mesleki Etik Konusundaki Görüşleri ve Mesleki Etik İkilemleri Çözümleme Biçimleri*. [Yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirhan, G., Bulca, Y., Saçlı, F., & Kangalgil, M. (2014). Beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29* (29-2), 57–68.

Devlet Planlama Teşkilatı. (2000). *Kamu yönetiminin iyileştirilmesi ve yeniden yapılandırılması: Özel ihtisas komisyonu raporu* (Yayın No: DPT: 2507 – ÖİK: 527). Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.

Doğuyurt, M. F. (2013). *Öğretmenlerde tükenmişliğin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Bir meta analiz çalışması*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dolunay, A. B. (2002). Keçiören ilçesi "genel liseler ve teknik-ticari-meslek liselerinde görevli öğretmenlerde tükenmişlik durumu" araştırması. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, *1,* 51–62.

Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. Human Sciences Press.

Eğrigözlü, E. (2002). *Hemşirelerde iş kontrolü, kontrol isteği ile tükenmişlik ve fiziksel sağlık arasındaki ilişkiler* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ekici, K. M. (2012). *Meslek Etiği*. Ankara: Savaş Yayınevi.

Ekici, S., Çolakoğlu, T., & Bayraktar, A. (2011). Dağcılık sporuyla uğraşan bireylerin bu spora yönelme nedenleri üzerine bir araştırma. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *5*(2), 110–119.

Enç, M. (1980). *Ruhbilim terimleri sözlüğü* (2. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Erdek, F., & Meteriz, N. (2025). Öğretmenlerin iş motivasyonları ile tükenmişlik durumlarının incelenmesi. *Premium E-Journal of Social Sciences (PEJOSS), 9*(51), 158–175. https://doi.org/10.5281/zenodo.14975893

Erdoğan, O. (2018). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler: Nedenler ve baş etme stratejileri* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması. In *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, 22(25).

Esentürk, O. K., Yılmaz, A., İlhan, E. L., & Kan, A. (2019). Beden Eğitimi Öğretmeni Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeği'nin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi, Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 24(2), 63-88.

Esteve, J. M. (1992). *Öğretmenlerde rahatsızlık [Öğretmenlik mesleğinde hoşnutsuzluk]*. Escher.

Evans, L. (1998). Getting the best out of teachers: Morale, motivation and job satisfaction in the primary school. *Education 3–13, 26*(1), 26–30.

Genç, N. (2004). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., Donnelly, J. H., & Konopaske, R. (2006). *Organizations: Behavior, structure, and processes* (13th ed.). Boston, MA: McGraw-Hill.

Girgin, G., & Çatalkaya, K. (2019). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin incelenmesi: Büro yönetimi öğretmenleri üzerinde bir araştırma*. [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gözütok, F. D. (1999). Öğretmenlerin etik davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *32*(1–2), 83–99.

Gümüştaş, F., & Gülbahar, S. (2022). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin öğretmen motivasyonuna etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *8*(4), 513–527. https://doi.org/10.12345/ekd.2022.321

Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(1), 152–166.

Gündüz, Y., & Çoşkun, Z. S. (2012). "Öğrenci algısına göre öğretmen etik değerler ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, *13*(1), 111–131.

Güneş, A. (2021). *Okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki (Adıyaman ili örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güneş, A. M. (2021). Özel ve resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *58*, 290–311.

Güney, S. (2011). *Örgütsel davranış*. Nobel Yayın Dağıtım.

Hamilton, N. W. (2002). *Academic ethics: Problems and materials on professional conduct and shared governance*. Greenwood Publishing Group.

Ilgaz, S., & Bilgili, T. (2006). Eğitim ve öğretimde etik. *Atatürk üniversitesi kazım karabekir eğitim fakültesi dergisi*, (14), 199-210. Işıkhan, V., Körükçü, Ö., & Gökçearslan Çifci, E. (2007). Sınıf öğretmenlerinin iş ortamında yaşamış olduğu bazı sorunlar ve tükenmişlik. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, *18*(1), 69–88. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsh/issue/48458/613789

Iwanicki, E. F. (1983). Toward understanding and alleviating teacher burnout. *Theory into Practice*, *22*(1), 27–32. https://doi.org/10.1080/00405848309543034

İşler, H. (2016). *Beden eğitimi ve spor biliminin temelleri* (1. baskı). Ergün Yayınevi.

Jesus, S. N., & Lens, W. (2005). Teacher motivation and student motivation: A self-determination theory perspective. *Educational Psychology*, *25*(2), 277–294. https://doi.org/10.1080/0144341042000302278

Kamu Görevlileri Etik Kurulu. (2012). *Kamu görevlileri etik rehberi*, 3. Basım. Ankara.

Kantar, H. (2008). *İşletmede motivasyon*. İstanbul: Kum Saati Yayınları.

Karakütük, K. (2002). Öğretim üyesi ve bilim insanı yetiştirme (Lisansüstü öğretimin planlanması). (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Karamert, Ö., & Şensoy, C. P. (2018). Öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies - Educational Sciences*, *13*(19), 979–1003. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13985

Karayol, M., & Yavuz Eroğlu, S. (2020). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki etik ve mesleki motivasyon durumlarının incelenmesi: Muş ili örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(2), 655–664.

Kaya, Y. (2020). Öğretmen motivasyonunun bireysel ve çevresel etkenlerle ilişkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *16*(2), 213–229.

Kılıç, A., & Yılmaz, K. (2019). Öğretmenlerin etik liderlik algılarının öğretmen motivasyonu ile ilişkisi. *Eğitimde Etkileşimli Yaklaşımlar*, *11*(2), 35–47. https://www.acarindex.com/egitim-etkilesim-yaklasimlari/ogretmenlerin-etik-liderlik-algilarinin-ogretmen-motivasyonu-ile-iliskisi-1347103

Kıncal, R. (1997). *Eğitim bilimlerine giriş* (1. baskı, ss. 153–167). Eser Ofiset.

Kış, A. (2015). Eğitim paydaşlarının tükenmişliğinde cinsiyet farklılığı: Bir meta-analiz çalışması (Türkiye örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*(2), 203–226. https://abakus.inonu.edu.tr/items/d8aedd07-e3c6-43ea-9b22-967071201244

Kıyak, Ç. (2021). *Öğretmenlerin meslek statü algıları ile işteki mutlulukları arasındaki ilişki*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilimsel Araştırma Projeleri Koleksiyonu. https://hdl.handle.net/11499/45473

Koçlardan, F., & Çingöz, Y. E. (2023). Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *35*(2), 78–90. https://www.besportdergisi.com

Kuçuradi, İ. (2003). Etik ve 'etikler'. *Türkiye Mühendislik Haberleri*, *423*(1), 7–9.

Lee, R. T., & Ashfort, B. E. (1990). On the meaning of Maslach's three dimensions of burnout. *Journal of Applied Psychology*, *75*(6), 743–747. https://doi.org/10.1037/0021-9010.75.6.743

Lin, M. H., & Chuang, T. F. (2014). The effects of the leadership style on the learning motivation of students in elementary schools. *Journal of Service Science and Management*, *7*, 1–10.

Mabula, J. S. (2013). *Impact of motivation on commitment of teachers for public secondary schools in Dar es Salaam: A case of Kinondoni District* [Master's thesis, The Open University of Tanzania]. The Open University of Tanzania Repository.

Maraşlı, M. (2003). *Lise öğretmenlerinin bazı özelliklerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre tükenmişlik düzeyleri* (Tez No. 132750) [Yayımlanmamış doktora tezi], Hacettepe Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Maslach, C. (2001). What have we learned about burnout and health? *Psychology and Health*, *16*(5), 607–611. https://doi.org/10.1080/08870440108405530

Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, *7*, 63–74.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, *2*(2), 99–113. https://doi.org/10.1002/job.4030020205

Maslach, C., Leiter, M. P., & Schaufeli, W. B. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 397–422. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397

Mottaz, J. C. (1995). The relative importance of intrinsic and extrinsic rewards as determinants of work satisfaction. *Sociological Quarterly*, *36*(3), 365–385.

Namlı, A. K., & Temel, C. (2019). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi ve program önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, *48*(1), 321–351.

Nyam, J. (2014). Teachers motivation: A study of the psychological and social factors. *International Journal of Education and Research*, *2*(2), 1–8.

Obuz, P. (2009). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğiyle İlgili Etik Olmayan Davranışlara İlişkin Görüşleri. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Odabaş, Z. (2019). Beden eğitimi ve sporun eğitimdeki rolü. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, *10*(1), 45–59.

Okçu, O. E. (2015). *Eğitimde dönüşümün öğretmen motivasyonu üzerine etkileri: Mersin ili Akdeniz-Yenişehir ilçelerindeki ilkokul öğretmenleriyle çalışma* [Yüksek lisans tezi]. Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Olurotimi, O. J., Asad, K. W., & Abdulrauf, A. (2015). Motivational factors and teachers' commitment in public secondary schools in Mbale municipality. *Journal of Education and Practice*, *6*(15), 117–123.

Önal, A. (2024). Okul ikliminin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki motivasyon ve mesleki doyum düzeylerine etkisi. *TOJRAS*, *13*(3), 238–249.

Örücü, E., & Kanbur, A. (2008). Yönetim ve ekonomi. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 85-97.

Özdemir, O., & Sarı, O. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile etik davranışları arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *27*(1), 12–26. https://openaccess.marmara.edu.tr/entities/journal/publication/43d9ed90-b61e-4f96-bf92-88290807be77

Özen, F. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adayı öğrencilerin zamanla öğretmenlik meslek etiği algılarındaki değişim. *Araştırmaları Dergisi*, *7*(13), 379–398. https://doi.org/10.26466/opus.331158

Özivgen, H., & Karaçam, A. (2020). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşadıkları etik ikilemlerin mesleki hazları ile ilişkisinin incelenmesi; Küçükçekmece örneği. *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, *2*(2), 14–25.

Öztürk Karataş, E. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin sorunları. *Kafkas Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 1-14.

Özyurt, A., Söylemez, D., Aydın, G. D., Sur, H., & Hayran, O. (2004). Hekimlerde tükenmişlik düzeyi. *Türk Tabipleri Birliği Dernekleri Koordinasyon Kurulu (TTB UDKK) X. Tıpta Uzmanlık Eğitimi Kurultayı, Tıp Dünyası Dergisi*, *128*.

Peker, R. (2002). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerine etki eden bazı faktörler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 305–318.

Pelit, E., & Güçer, E. (2005). Ticaret ve turizm meslek dersi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ilişkin algılamaları [Bildiri]. *II. Siyasette ve Yönetimde Etik Sempozyumu*, Sakarya, Türkiye, 18–19 Kasım 2005.

Pelit, E., & Güçer, E. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ve öğretmenleri etik dışı davranışa yönelten faktörlere ilişkin algılamaları. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*, 95–119.

Pepe, Ş. (2008). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Piaterinen, J., Pyhaltö, K., Soini, T., & Saelmela-Aro, K. (2013). Reducing teacher burnout: A social-contextual approach. *Teaching and Teacher Education*, *35*, 62–72.

Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy support and students' motivation: A self-determination theory perspective. *Educational Psychologist*, *34*(3), 35–46. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_1

Robbins, S. P. (1993). *Organizational behavior* (6th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış* (E. İ. Erdem, Çev.; 13. basım). İstanbul: Nobel Yayınları.

Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (1998). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Basın Yayın Dağıtım.

Sağlam, A. Ç. (2011). Akademik personelin sosyo-demografik özelliklerinin tükenmişlik düzeyleri ile ilişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *8*(15), 407–420.

Sakin, A. (2007). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışlar hakkındaki görüşleri ile ahlaki yargı düzeyleri ve öğretmenlik tutumlarının incelenmesi* [Doktora tezi], Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir, Tez No. 210313).

Seferoğlu, S. S., Yıldız, S., & Avcı, A. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, *39*(174), 45–60. https://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Seferoglu-Yildiz-Avci_Tukenmislik_EB-2014-39.174.pdf

Selçuk, A., & Gül, S. K. (Ed.). (2014). *Meslek Etiği Kavramları* (1. Baskı). Adalet Basım Yayım San. Tic. Ltd. Şti.

Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Pegem Yayıncılık.

Sevinç, B. (2001). Polis etiği, etik eğitimi ve bir etik programı örneği. In *21. Yüzyılda Polisin Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*, Ankara, Türkiye.

Sezen, M.S. (2019). *Beden eğitimi ve spor dersinin uygulanmasında karşılaşılan problemler; okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri*. [Yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı

Singleton, E. (2003). Rules? Relationships?: A feminist analysis of competition and fair play in physical education. *Quest, 55*(2), 193-209.

Soba, Y., Babayiğit, S., & Demir, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikle ilgili görüşleri. *FSM Akademik Araştırmalar Dergisi, 2*(1), 1–15. https://acikerisim.fsm.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11352/3326/Uygun.pdf?sequence=1

Spencer, F.A. (1996). "Ethics in physical education and sport education".JOPERD, 67. P,37-39

Steers, R. M., Mowday, R. T., & Shapiro, D. L. (2004). The future of work motivation theory. *Academy of Management Review*, *29*(3), 379.

Sürgevil, O. (2006). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu/tükenmişlikle mücadele teknikleri* (1. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sürgevil, O. (2014). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu tükenmişlikle mücadele teknikleri* (2. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Şahan, M. B. (2022). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretme motivasyonlarının karar verme becerileri üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi.

Şahbudak, E., & Karahan, İ. (2024). Öğretmenlik meslek statüsünün öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi, 100,* 319–334. https://doi.org/10.17753/sosekev.1574773

Şahin, M. (2006). *Beden eğitimi ve spor sözlüğü* (1. baskı). Morpa Kültür Yayınları Ltd. Şti.

Şentürk, C. (2009). Öğretmenlik mesleğinde etik. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 10*(111), 25–31.

Şişman, M., & Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(1), 235–250.

Taşpınar, M. (2006). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tepe, H. (2002). *Meslek Etikleri: Temelleri ve Sorunları*. İ., Bal & M. B., Eryılmaz (Ed.), *Polis Meslek Etiği* içinde (s. 53–60). Ankara: Polis Akademisi Başkanlığı Yayınları.

Tezuçar, C. (2019). *Öğretmenlerin meslek etik ilkelerini benimseme düzeyleri ile etkili öğretmen özellik ve davranışlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.

Thiroux, J. P., & Krasemann, K. W. (2014). *Ethics: Theory and Practices*. Edinburg: Pearson Education Limited.

Thomson, M. M., & Turner, J. (2013). Teaching motivations, characteristics and professional growth: Results from the Great Expectations (GE) programme in the United States. *Educational Psychology, 17*(4), 1–20.

Tirri, K., Toom, A., & Husu, J. (2013). The Moral Matters of Teaching: A Finnish Perspective. C. J. Craig, P. C. Meijer, & J. Broeckmans (Eds.), *From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community* içinde (s. 223-240). Bingley: Emerald Group Publishing.

Torun, A. (1995). *Tükenmişlik aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir inceleme* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tuğrul, B., & Çelik, E. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(12), 1–11.

Türkoğlu, A. (2011). *109 Soruda Eğitim Bilimine Giriş* (s. 44–58). İzmir: TEKNOFSET Matbaacılık.

Uğraş, S. (2013). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerinin yeterliliği hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.

Uğurlu, C. T. (2010). Öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin etik davranışlarına ilişkin görüşleri. *e-International Journal of Educational Research, 1*(2), 66–78. https://www.academia.edu/3454958/Öğretmenlerin_eğitim_müfettişlerinin_etik_davranışlarına_ilişkin_görüşleri

Uysal, R. (2006). İlköğretim programlarının etik bilinci uyandırma yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. Dicle Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. [Yüksek lisans tezi].

Uzun, E. (2011). *Adalet Meslek Etiği* (2. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Vızlı, C. (2005). *Görme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerle normal ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması: Üsküdar ilçesi örneği* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Vurdu, U. (2017). *Resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik durumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı.

Wagner, B. D., & French, L. (2010). Motivation, work satisfaction, and teacher change among early childhood teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, *24*(2), 152–171.

Warr, P., Cook, J., & Wall, T. (1979). Scales for the measurement of some work attitudes and aspects of psychological well-being. *Journal of Occupational Psychology, 52*(2), 129–148. https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1979.tb00448.x

Yaman, E., Çetinkaya Mermer, E., & Mutlugil, S. (2009). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Etik Davranışlara İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Araştırma. Değerler Eğitimi Dergisi, 7(17), 93-108.

Yarım, M. A., & Ada, Ş. (2021). Cinsiyetin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisinin incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, *5*(2), 103–116. https://www.researchgate.net/publication/360881475

Yıldırım, S. (2011). *Lisanslı olarak takım sporu ve bireysel spor yapan ile spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). İzzet Baysal Üniversitesi.

Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2009). Öğretmen adaylarının mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *İş Ahlakı Dergisi*, *2*(2), 71–88.

Yılmaz, T. (2013). *Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri: Ordu ili uygulaması* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.

Zorba, E., & Göksel, A. G. (2016). The factors affecting beach handball players' in Turkey starting sport and their future expectations Türkiye'deki plaj hentbolu sporcularının spora başlamasına etki eden unsurlar ve spordan gelecek beklentileri. *Journal of Human Sciences, 13*(2), 3092-3101.

Ek 5. Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği

Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği

Lütfen soruları okuduktan sonra sizin için uygun olanı (“Kesinlikle Katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (2)”, Fikrim Yok (3)”, “Katılıyorum (4)”, “Kesinlikle Katılıyorum (5)”) sağ taraftaki puanlama kutucuklarından birini işaretleyerek (x) belirtiniz.

		1	2	3	4	5
Görev Bilinci	1.Öğrencileri tanımaya çalışırım.					
	2.Öğrencilerin sorunlarına zaman ayırırım					
	3.Öğrencilerin haklarını kullanma özgürlüklerini engellemem					
	4. Öğrencilerimle ilişkilerinde güvenli bir ortam yaratmaya çaba gösteririm					
	5.Her öğrencinin değerli olduğuna inanırım.					
	6. Başarılı olan öğrencileri ödüllendiririm.					
	7.Öğrencilere kendilerini geliştirecek ödev ve projeler veririm					
	8.Mesleğimle ilgili yenilik ve gelişmeleri takip ederim					
Erdemlilik	9.Başkalarını dinlerken kendimi onların yerine koymaya çalışırım					
	10. Başkalarına ön yargılı yaklaşmam.					
	11. İnsan ilişkilerinde yapıcıyımdır.					
	12.Bencil davranmam					
	13. Kişilere dinsel, siyasal, ırksal ve politik nedenlerle ayrıcalıklı davranmam					
İnsani Duyarlılık	14.Okulun kaynaklarını kendi çıkarım için kullanmam.					
	15.Kişisel işlerimi iş yerinde yapmam.					
	16.Verdiğim sözde dururum.					
	17.Öğrencilere inançlarımdan dolayı baskı yapmam.					
	18.Kişisel düşünce ve fikirlere saygı duyarım					
Mesleki Yükümlülük	19.Mesleki ilke kurallara bağlı hareket ederim.					
	20.Mesleğimi insanlara hizmet etmenin bir gereği olarak görürüm.					
	21. Mesleğimin gerektirdiği davranışlara sahibim.					
	22. Görevimi yaparken her şeyimin yönetmeliklere uygun olmasına özen gösteririm.					
Ahlaki Düşünce	23. Haksızlığın düzeltilmesi için öğrencilerimin çaba göstermelerini isterim.					
	24.Öğrencilerimi sorumluluk almaya teşvik ederim.					
	25. Öğrencilerime dayak vb. gibi bedensel rahatsız edici davranışlarda bulunmam.					
	26. Öğrencilerin kendi kararlarını kendilerinin vermesini isterim					

Ek 6. İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği

İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik Ölçeği

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirerek, sizin için en uygun seçeneği işaretleyiniz.
1=iş yerinde asla bu şekilde hissetmiyorum
5=her gün bu şekilde hissediyorum

1)İşimden dolayı duygusal olarak tükenmiş hissediyorum.	1	2	3	4	5
2)İş gününün sonunda kendimi bitkin hissediyorum.	1	2	3	4	5
3)Sabah kalkmaktan ve iş yerinde yeni bir günle yüzleşmek zorunda olmaktan yıldım.	1	2	3	4	5
4)İşimden dolayı psikolojik olarak yıpranmış hissediyorum.	1	2	3	4	5
5) İşimden dolayı hayal kırıklığına uğramış hissediyorum.	1	2	3	4	5
6) İşimde çok çalıştığımı hissediyorum.	1	2	3	4	5

Öğretmen Motivasyon Ölçeği

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirerek, sizin için en uygun seçeneği işaretleyiniz.
"1-Çok Az", "2- Az", "3-Orta", "4-Çok", "5-Çok Fazla"

	1	2	3	4	5
1. Okullarda kullanılan araç ve gereçler öğretmen motivasyonu pozitif yönde etkiler.					
2. Okullardaki çalışma şartları öğretmenlerin motivasyonunu pozitif yönde etkiler.					
3. Öğretmenlerin aldıkları ücret miktarı motivasyonlarını pozitif yönde etkiler.					
4. Öğretmenlerin algıladıkları okul güvenliği motivasyonlarını pozitif yönde etkiler.					
5. Okul yöneticisinin davranışları öğretmen motivasyonu pozitif yönde etkiler.					
6. Meslektaşlarla olan ilişkiler öğretmenlerin motivasyonunu pozitif yönde etkiler.					
7. Denetlenme tarzları öğretmenlerin motivasyonlarını pozitif etkiler.					
8. Öğretmenin kendine duyduğu özsaygısı motivasyonu pozitif yönde etkiler.					
9. Öğretmenin öğrencilerine faydalı olma istediği motivasyonunu pozitif yönde etkiler.					
10. Öğretmenin başarılı olma hissi motivasyonunu pozitif yönde etkiler.					
11. Öğretmenin kendini tanımlaması motivasyonunu pozitif yönde etkiler.					
12. Öğretmenin kendini gerçekleştirebilmesi motivasyonunu pozitif yönde etkiler.					
13. Öğrenci katılımını sağlama öğretmen motivasyonunu pozitif yönde etkiler.					
14. Sınıf yönetimi sağlama öğretmen motivasyonunu pozitif yönde etkiler.					
15. Öğretim stratejilerini kullanabilme öğretmen motivasyonunu pozitif yönde etkiler.					
16. Algılanan dağıtımsal adalet öğretmen motivasyonunu pozitif yönde etkiler.					
17. Algılanan işlemsel adalet öğretmen motivasyonunu pozitif yönde etkiler.					
18. Gerçekçi ve zorlayıcı hedefler öğretmen motivasyonunu pozitif yönde etkiler.					
19. Çaba, performans ve ödül arasında kurulan ilişki öğretmen motivasyonunu pozitif yönde etkiler.					