

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN YAŞADIKLARI ETİK
İKİLEMLERİN MESLEKİ MOTİVASYON VE BAŞARI ALGILARI
ÜZERİNE ETKİLERİNİN İNCELENMESİ: BAKIRKÖY ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ömer KARAKUŞ

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Beden Eğitimi ve Spor Programı

EYLÜL, 2022

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN YAŞADIKLARI ETİK
İKİLEMLERİN MESLEKİ MOTİVASYON VE BAŞARI ALGILARI
ÜZERİNE ETKİLERİNİN İNCELENMESİ: BAKIRKÖY ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ömer KARAKUŞ
(Y2016.220003)

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Beden Eğitimi ve Spor Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Aydın KARAÇAM

EYLÜL, 2022

ONAY FORMU

ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Yaşadıkları Etik İnkilemlerin Mesleki Motivasyon ve Başarı Algıları Üzerine Etkilerinin İncelenmesi: Bakırköy Öreneği” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça ’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (07 / 09 /2022)

Ömer KARAKUŞ

ÖNSÖZ

Birlikte tez çalışmasına başladığımız günden itibaren fikirleri ve değerli yönlendirmelerinin yanında gerek akademik birikimi ile gerek güler yüzü ve neşesi ile her zaman bana destek olan ve yoluma ışık tutan saygıdeğer tez danışmanım Doç. Dr. Aydın KARAÇAM'a, ve hayatımın her evresinde bana destek olan aileme, Sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum...

Eylül, 2022

Ömer KARAKUŞ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN YAŞADIKLARI ETİK İKİLEMLERİN MESLEKİ MOTİVASYON VE BAŞARI ALGILARI ÜZERİNE ETKİLERİNİN İNCELENMESİ: BAKIRKÖY ÖRNEĞİ

ÖZET

Bu araştırmada Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin yaşadıkları etik ikilemlerin mesleki motivasyonlarına ve başarı algılarına etkisi bazı demografik özelliklerle birlikte incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir araştırma olacaktır. Araştırmanın evrenini İstanbul İli Bakırköy İlçesi Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki devlet ve özel okullarda görev yapan %12.4'ü (n:33) kadın ve %87.6'sı (n:234) erkek olmak üzere 267 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin okullarda yaşadıkları etik ikilemleri ölçmek amacıyla Erdoğan (2018) tarafından geliştirilen “Okullarda Etik İkilem Ölçeği (OEİÖ)”, Beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algısını ölçmek amacıyla Erdoğan (2013) tarafından geliştirilen “Başarı Algısı” ve Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarını ölçmek amacıyla Köse vd. (2021) tarafından geliştirilen “Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi SPSS 25 programı kullanılarak yapılmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin etik ikilem, mesleki motivasyon ve başarı algısı düzeylerinin cinsiyetlerine, okul türüne, eğitim durumu ve mezun oldukları okul türüne göre bir farklılık gösterip göstermediği t-testi ile; yaş, okul düzeyi, gelir durumu, iş yerinde çalışma süresi ve kıdeme göre ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı analizi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak alınmıştır. Sonuç olarak cinsiyete göre, mesleki motivasyona, meslek süresine okulda çalıştığı yıla ve çalışılan okul düzeyine göre mesleki motivasyonda anlamlı fark bulunmuştur. Etik ikilem ve başarı algısında yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, okuduğu bölüm, gelir düzeyi, meslekteki çalışma süresi, okulda çalıştığı süre

ve okul türü değişkenlerinde anlamlı fark bulunamamıştır. Etik ikilem ile başarı algısı ve mesleki motivasyon alt boyutları arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Başarı algısı ile mesleki motivasyon alt boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi, Etik, Motivasyon, Etik ikilem, Başarı algısı

INVESTIGATION OF THE EFFECTS OF THE ETHICAL DILEMMAS EXPERIENCED BY PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TEACHERS ON PROFESSIONAL MOTIVATION AND PERCEPTIONS OF SUCCESS: THE EXAMPLE OF BAKIRKÖY

ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine the effects of the ethical dilemmas experienced by Physical Education and Sports Teachers on their professional motivation and perception of success, together with some demographic characteristics.

The research will be a descriptive research using the relational screening model. The population of the research consists of 267 physical education and sports teachers, 12.4% (n:33) female and 87.6% (n:234) male, working in public and private schools in Istanbul Province, Bakırköy District of the Ministry of National Education. In the research, the "Ethical Dilemma Scale in Schools" (SCI) developed by Erdoğan (2018) in order to measure the ethical dilemmas experienced by physical education and sports teachers at schools, "Perception of Success" developed by Erdoğan (2013) to measure the perception of physical education teachers' success, and the professional perception of physical education teachers. In order to measure their motivation, Köse et al. (2021) "Teacher Vocational Motivation Scale" was used. Data analysis was done using SPSS 25 program. With the t-test, whether physical education teachers' levels of ethical dilemmas, professional motivation and perception of success differ according to their gender, school type, educational status and the type of school they graduated from; age, school level, income status, working time at work and seniority were analyzed by one-way analysis of variance (ANOVA). Pearson Product Moments Correlation Coefficient analysis was used to determine the relationships between the variables. The significance level was taken as $p < 0.05$. As a result, a significant difference was found in occupational motivation according to gender, occupational motivation, duration of occupation, years worked at school and school level. In ethical dilemma and perception of success, no

significant difference was found in the variables of age, gender, education level, department, income level, working time in the profession, time worked at school and school type. A negative and significant relationship was found between ethical dilemma and the sub-dimensions of perception of success and professional motivation. A positive and significant relationship was found between the perception of success and the professional motivation sub-dimensions.

Key Words: Physical education, Ethics, Motivation, Ethical dilemma, Perception of success

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ONUR SÖZÜ	i
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xv
I. GİRİŞ	1
A. Araştırmanın Problemi.....	1
B. Araştırmanın Sorusu	4
C. Araştırmanın Hipotezleri	4
D. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	5
E. Araştırmanın Varsayımları	5
F. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
II. GENEL BİLGİLER.....	7
A. Beden Eğitimi	7
1. Beden Eğitimi ve Önemi.....	7
2. Beden Eğitimi ve Spor Kavramı	8
3. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni.....	11
4. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin Özellikleri.....	12
B. Etik.....	13

1. Etik Kavramı	13
2. Etik ve Eğitim	14
3. Mesleki Etik	15
4. Öğretmenlik ile Etik Arasındaki İlişki	18
5. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki etik ilkeleri	25
C. Etik ikilem.....	29
1. Etik İkilem Kavramı.....	29
2. Etik ikilem çeşitleri	31
3. Öğretmenlerin etik ikilem durumları ile baş etme yöntemleri	38
D. Mesleki Motivasyon	39
1. Motivasyon Kavramı.....	39
a. İçsel motivasyon	41
b. Dışsal motivasyon.....	42
2. Motivasyon Araçları	42
a. Ekonomik Motivasyon Araçları	42
b. Psiko-Sosyal Motivasyon Araçları	43
c. Kurumsal ve Yönetimsel Araçlar.....	45
3. Motivasyon Süreci	46
4. Eğitimde Motivasyonun Önemi	47
5. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonları	48
E. Başarı Algısı	50
1. Başarı Kavramı	50
2. Başarı Duygusunun Tanımı	51
3. Başarı Algısı.....	56
4. Başarı Motivasyonu	59
5. Sporda Başarı Algısı	61

III. YÖNTEM.....	63
A. Araştırmanın Modeli.....	63
B. Araştırmanın Evren ve örneklemi.....	63
C. Veri Toplama Aracı	64
1. Demografik Bilgi Formu.....	64
2. Okullarda Etik İkilem Ölçeği (OEİÖ).....	64
3. Mesleki Motivasyon Ölçeği	65
4. Başarı Algısı Ölçeği.....	65
D. Verilerin Analizi	65
IV. BULGULAR.....	67
A. Demografik Bilgilerin Dağılımı	67
B. Etik İkilem Ölçeği Maddelerine Verilen Cevapların Dağılımı	68
C. Başarı Algısı Ölçeği Maddelerine Verilen Cevapların Dağılımı.....	77
D. Mesleki Motivasyon Ölçeği Maddelerine Verilen Cevapların Dağılımı.....	80
E. Etik İkilem Ölçeği, Başarı Algısı ve Mesleki Motivasyon Ölçeklerinin Yaşa Göre Değişimi	85
F. Etik İkilem Ölçeği, Başarı Algısı ve Mesleki Motivasyon Ölçeklerinin Cinsiyete Göre Değişimi	86
G. Etik İkilem Ölçeği, Başarı Algısı ve Mesleki Motivasyon Ölçeklerinin Eğitim Durumuna Göre Değişimi	88
H. Etik İkilem Ölçeği, Başarı Algısı ve Mesleki Motivasyon Ölçeklerinin Bölüme Göre Değişimi	89
İ. Etik İkilem Ölçeği, Başarı Algısı ve Mesleki Motivasyon Ölçeklerinin Gelire Göre Değişimi	91
J. Etik İkilem Ölçeği, Başarı Algısı ve Mesleki Motivasyon Ölçeklerinin Meslek Süresine Göre Değişimi	93
K. Etik İkilem Ölçeği, Başarı Algısı ve Mesleki Motivasyon Ölçeklerinin İş Yerinde Çalışma Süresine Göre Değişimi	95

L. Etik İnkilem Ölçeği, Başarı Algısı ve Mesleki Motivasyon Ölçeklerinin Okul Türüne Göre Değişimi.....	97
M. Etik İnkilem Ölçeği, Başarı Algısı ve Mesleki Motivasyon Ölçeklerinin Okul Düzeyine Göre Değişimi.....	98
N. Ölçekler Arasındaki İlişkiler.....	100
V. TARTIşMA VE SONUÇ.....	103
VI. KAYNAKÇA	113
EKLER.....	133
ÖZGEÇMİş	141

KISALTMALAR LİSTESİ

AAS	: Atomik Absorbsiyon Spektrofotometresi
ANCA	: Antinötrofil Sitoplazmik Antikor
CVS	: Computer Vison Sendrom
CE	: Conformance European
DNA	: Deoksiribonükleik asit
HCl	: Hidroklorik Asit
HDL	: High Density Lipoprotein (Yüksek Yoğunluklu Lipoprotein)
ICP-AES	: İndüktif Eşleşmiş Plazma Atomik Emisyon Salınımı
ICP-MS	: İndüktif Eşleşmiş Plazma Kütle Spektrofotometresi
ILO	: Uluslararası Çalışma Örgütü
İSG	: İş Sağlığı ve Güvenliği
İSGÜM	: İş Sağlığı Güvenliği Merkezi
KKD	: Kişisel Koruyucu Donanım
KOAH	: Kronik Obstrüktif Akciğer Hastalığı
MARD	: Mesleki Astım Rinit Dermatit
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MMO	: Makine Mühendisleri Odası
MÖ	: Milattan Önce

ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 1. Başarı Duygularının Sınıflandırılması	53
Çizelge 2. Başarı Duygularının Zaman Boyutunda Sınıflandırılması.....	55
Çizelge 3. Demografik Bilgilerin Dağılımı	67
Çizelge 4. Etik İkilem Ölçeği Maddelerine Verilen Cevapların dağılımı	68
Çizelge 5. Başarı Algısı Ölçeği Maddelerine Verilen Cevapların Dağılımı	77
Çizelge 6. Mesleki Motivasyon Ölçeği Maddelerine Verilen Cevapların Dağılımı	80
Çizelge 7. Etik İkilem Ölçeğinin Yaşa Göre Değişimi	85
Çizelge 8. Başarı Algısı Ölçeğinin Yaşa Göre Değişimi	86
Çizelge 9. Mesleki Motivasyon Ölçeğinin Yaşa Göre Değişimi	86
Çizelge 10. Etik İkilem Ölçeğinin Cinsiyete Göre Değişimi	87
Çizelge 11. Başarı Algısı Ölçeğinin Cinsiyete Göre Değişimi	87
Çizelge 12. Mesleki Motivasyon Ölçeğinin Cinsiyete Göre Değişimi	87
Çizelge 13. Etik İkilem Ölçeğinin Eğitim Durumuna Göre Değişimi	88
Çizelge 14. Başarı Algısı Ölçeğinin Eğitim Durumuna Göre Değişimi	88
Çizelge 15. Mesleki Motivasyon Ölçeğinin Eğitim Durumuna Göre Değişimi	89
Çizelge 16. Etik İkilem Ölçeğinin Bölüme Göre Değişimi.....	89
Çizelge 17. Başarı Algısı Ölçeğinin Bölüme Göre Değişimi.....	90
Çizelge 18. Mesleki Motivasyon Ölçeğinin Bölüme Göre Değişimi.....	90
Çizelge 19. Etik İkilem Ölçeğinin Gelire Göre Değişimi	91
Çizelge 20. Başarı Algısı Ölçeğinin Gelire Göre Değişimi	92
Çizelge 21. Mesleki Motivasyon Ölçeğinin Gelire Göre Değişimi	92

Çizelge 22. Etik İkilem Ölçeğinin Meslek Süresine Göre Değişimi	93
Çizelge 23. Başarı Algısı Ölçeğinin Meslek Süresine Göre Değişimi	94
Çizelge 24. Mesleki Motivasyon Ölçeğinin Meslek Süresine Göre Değişimi	94
Çizelge 25. Etik İkilem Ölçeğinin İş Yerinde Çalışma Süresine Göre Değişimi	95
Çizelge 26. Başarı Algısı Ölçeğinin İş Yerinde Çalışma Süresine Göre Değişimi	96
Çizelge 27. Mesleki Motivasyon Ölçeğinin İş Yerinde Çalışma Süresine Göre Değişimi	96
Çizelge 28. Etik İkilem Ölçeğinin Okul Türüne Göre Değişimi	97
Çizelge 29. Başarı Algısı Ölçeğinin Okul Türüne Göre Değişimi	97
Çizelge 30. Mesleki Motivasyon Ölçeğinin Okul Türüne Göre Değişimi	98
Çizelge 31. Etik İkilem Ölçeğinin Okul Düzeyine Göre Değişimi	98
Çizelge 32. Başarı Algısı Ölçeğinin Okul Düzeyine Göre Değişimi	99
Çizelge 33. Mesleki Motivasyon Ölçeğinin Okul Düzeyine Göre Değişimi	99
Çizelge 34. Ölçekler Arasındaki İlişkiler	101

I. GİRİŞ

A. Araştırmanın Problemi

Modern çağda insanlar birçok alanda yenilik yapmakta ve değişmektedir. Bu aşamada teknolojinin gelişimi, bilgiye erişim, alışkanlıklar ve yeni yaşam koşulları için belirleyici olan ekonomik durum, kültürel yapı ve sosyal yapı etkilidir. Bu durumlara bağlı olarak insan varlığının en belirleyici özelliklerinden biri olan ahlaki değerler ve etik, insanların hayatında çok önemli bir öge olmuştur. Etik evrensel bir sistemdir ve insancıl bir yaşam tarzına duyulan ihtiyaçtır (Özmen ve Güngör, 2008).

Kant'a (2007) göre etik, bir anlama felsefesidir ve anlayışımız, eyleme geçmek için seçimler yapmamıza yardımcı olur. Etik bize neyin doğru, neyin yanlış, arzu edilir ve istenmeyen olduğunu söyler (Engel, Blackwell ve Miniard, 1995). Etiğin varlığı, bireysel düşünceyi değil, grubu ve toplumu korumakla ilgilidir. Çünkü hayatın gelişmesiyle birlikte insanlarda gelişen düşünce dünyası "bana göre" kavramı oluşmuştur. "Bence" kavramı ile kişinin haklı mı haksız mı olduğu sorusu şüpheli hale gelmiştir. İçinde yaşadığımız toplumun belirli bir düzen ya da sistemde faaliyet gösterebilmesi için verdiğimiz kararların etik olması gerekir. Etik, toplumda yaşayan ve bu düzene katılan tüm insanları korumayı amaçlar. Etik, tüm insanlara en iyiyi ve en sadık olanı dilemektir.

Etik karar vermeyi etkileyen birçok faktör vardır. Ay'a (2005) göre içine doğduğumuz aile, ailede edindiğimiz kültür, dinimiz ve kişiliğimiz bu faktörlerden bazılarıdır. Gözlerimizi ailemize açarız. Aile, toplumun en küçük birimi olduğu için sosyal hayata hazırlığımız ailede başlar. Doğru-yanlış, iyi-kötü, güzel-çirkin gibi aile özellikleri etik algımızı şekillendirir. Etik için gerekli gerçekler, dinden güçlü bir şekilde etkilenir. İnsanların inançları iyiyi ve kötüyü ortaya çıkarır. Tüm bu etkenlere dahil olan bir kişi, zihninin yardımıyla tercihinin/kararının son şeklini oluşturur. Akıl, etik ve etik kurallara bağlı kalmanın en önemli faktörlerinden biridir. İnsanlar zihinleriyle algırlar ve

algıladıklarını yorumlarlar. Sadece bu da değil, olgunluk düzeyine akıl yoluyla ulaşılır. Kohlberg'e göre, bireyin ahlaki düzeylerini belirleyen bilişsel yeteneklerdir (Arnold, 2000). Kohlberg, ahlakı üç bölüme ayırmıştır: “gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası”. Zihni kullanma ile faz geçişleri arasında doğru orantı vardır. Gelenek sonrası bir ahlaki seviye arzu edilir. Çünkü ancak bu seviyede insanlar hem öz-farkındalığı hem de kendimizin hissini uygun şekilde birleştirebileceklerdir. Sebepleri hakkında sorular sorarak, kendisi için ne istediğini tüm insanlığa sorabilecek ve bu seviye etik kararların en iyi uygulanacağı yer olacaktır.

Bir ikilem, iki durum arasında seçim yapmanız gerektiğinde ortaya çıkar. Bu iki durum bir kişi için arzu edilebilir veya istenmeyen olabilir. Ancak durumların doğası ne olursa olsun, bir kişi bir seçim yapmalı ve seçiminin sonuçlarını deneyimlemelidir. İkilemler dünyayı tanımaya başladığımız andan itibaren ortaya çıkar. Çocukken ikilemlerimiz- şeker ya da satın alınacak oyuncaklar vb. arasında seçim yapmaktır. Yaşlandıkça daha ciddi ve daha ciddi sonuçlarla karşılaşırız. Hayatımızı, hatta inancımızı bile iki halde yaşarız; “cennet ya da cehennem”. Bu, insanlar için ikilemlerin her zaman var olduğu ve var olmaya devam edeceği anlamına gelir. Buradaki temel soru, ikilem durumları arasında seçimimizi/yönelimimizi nasıl yaptığımız veya yapacağımızdır. İyiye, herkesin kabul ettiği bir hakka göre ya da ne olursa olsun kendimiz karar vermesek de kararlar almalıyız. İşte burada etik devreye girmektedir. (Tosun, 2005).

Motivasyon, psikoloji ve davranış bilimlerinde önemli bir kavramdır. Motivasyon, İngilizce "motive" kökünden türetilen "motivasyon" kelimesinin Türkçe kullanımıdır. Motivasyon kelimesinin kökü Latince "hareket etmek" anlamına gelen "mot" kelimesinden gelir. Motivasyon, "bireylerin kendi arzu ve isteklerini ve davranışlarını belirli bir amaca doğru yönlendiren süreç" olarak tanımlanabilir (Özkalp ve Kırel, 2011: 278, 279; Tevruz, 2002'den aktaran, Keser, 2009: 88; Barutçugil, 2004; 372; Eren, 2010; 498). “Mesleki motivasyon” kavramı, bir şirket, kuruluş veya kurumda çalışan personel ile ilgili temel motivasyon kavramının değerlendirilmesidir. “İş motivasyonunun” geniş bir tanımı isteniyorsa, iş motivasyonu, işyerinde çalışan bir kişinin belirli bir iş ya da

görev amacını veya maddi ve manevi ödülü elde etmek için gösterdiği davranış ve çabaları kapsayan psikolojik bir süreçtir (Zeynel, 2014:15)

Başarı algısı kelime yapısı olarak incelendiğinde iki kelimenin bir araya gelmesi sonucu oluşan bir kavramdır. Algı, farklı duyuların birleşimi olarak anlaşılabilir ve bir sonuca varılabilir. Canlılarda bulunan çeşitli duyu organları sayesinde dış reaksiyonlar sonucunda beyne giden fiziksel bir akım olarak da yorumlanabilir. Algılamada, kişinin duruma ilişkin beklentilerini, diğer organların duyularını, geçmiş deneyimleri, kültürel ve sosyal sonuçları da dikkate almaktadır. Bu süreçte algılanan duyguların seçimi, beklentilerine göre yorumlanması, boşlukların doldurulması, bazılarının pekiştirilmesi, bazılarının ise ihmal edilmesi yer almaktadır (Cüceloğlu 2005).

Öğretmenlik mesleğinin en önemli yapı taşlarından biri öğretmenlerin etik ilkeleridir. Bu etik ilkeler öğretmenlere rehberlik eder ve öğretmenlerin günlük hayatta ve okullarda karşılaştıkları etik ikilemleri ele alma yollarını aydınlatır (Campell, 2000). Yerleşik etik ilkelere uygun hareket eden ve bunu davranışlarına yansıtabilen öğretmenler hem mesleklerinde hem de toplumda güvenilir kişiler olarak kabul edilir. Bu bağlamda öğretmenlerden yerleşik etik ilkelere uygun davranmaları beklenir (Travers ve Rebore, 2000). Etik ikilemlerle karşılaşan öğretmenlerin doğru kararı verebilmek için hangi ilkelere uymaları gerektiği her zaman tartışma konusu olmuştur. Bu karmaşık sorunla mücadelede, dünyadaki tüm toplumlar için geçerli olan hakkaniyet, dürüstlük, sorumluluk, merhamet ve vicdan ilkelerine bağlı kalınmalı ve her zaman saygı duyulmalı ve etik ikilemlere bu ilkeler doğrultusunda çözüm aranmalıdır (Tyrri, 1999).

Okullar, eğitimin gerçekleştiği temel kurumlardır. Okullar karmaşık bir organizasyon yapısı içermektedir. Buna göre okulların daima ahlaki ve etik bir yanı vardır. Bu karmaşık organizasyon yapısında, hayırseverlikle ilgili standartlar tam olarak anlaşılmadığı için daima birileriyle çatışma içindedirler. Okulların temel yapısı etik ve ahlaki değerlere dayandığından değerler de okul içindeki tüm kararları etkilemektedir (Greenfield, 1985; Greenfield, 1993). Bu doğrultuda etik ikilemlerin birçok ahlaki boyutu vardır ve öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin deneyim düzeyleri oldukça yüksektir (Bigbee, 2011). “Etik olarak doğru veya yanlış olan durumlar nelerdir?” Sorularına verilen cevaplar öğretmenlerde bir belirsizlik durumuna yol açabilmekte ve bu karmaşık durumdan dolayı

öğretmenler rahatsızlık duyabilmektedir. Öğretmenlerin karşılaştıkları bu etik ikilemler onların başarı duygularını ve motivasyonlarını azaltabilir. Etik değerlerin bilincinde olan bir öğretmen, bazı çelişkili olaylar nedeniyle kararlarını uygulamada etik ikilemlerle karşılaşabilir (Strike, 1995). Öğretmenlerin meslek hayatlarında bu durumla sıklıkla karşılaşmaları onların mesleklerini icra etmelerine engel olabilmektedir.

Yukarıda incelenen araştırmalar doğrultusunda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin yaşadıkları etik ikilemlerin, mesleki motivasyonlarının ve başarı algılarının öğrenci başarısının artırılması konusunda önemli olduğu görülmüştür. Bu bağlamda araştırmada Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin yaşadıkları etik ikilemlerin mesleki motivasyonlarına ve başarı algılarına etkisi bazı demografik özelliklerle birlikte incelenmesi amaçlanmıştır.

B. Araştırmanın Sorusu

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşadıkları etik ikilemlerin mesleki motivasyon ve başarı algıları cinsiyet, yaş, kıdem, çalışılan okul türü ve çalışılan okul kademesi değişkenlerine göre nasıl değişmektedir ve bu iki durum arasında bir ilişki var mıdır?

C. Araştırmanın Hipotezleri

“Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin başarı algıları ve motivasyon düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel bir fark var mı?”

“Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin başarı algıları ve motivasyon düzeyleri arasında yaş değişkenine göre istatistiksel bir fark var mı?”

“Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin başarı algıları ve motivasyon düzeyleri arasında medeni durum değişkenine göre istatistiksel bir fark var mı?”

“Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin başarı algıları ve motivasyon düzeyleri arasında eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?”

“Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin başarı algıları ve motivasyon düzeyleri arasında okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?”

“Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin başarı algıları ve motivasyon düzeyleri arasında kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?”

“Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin başarı algıları ve motivasyon düzeyleri arasında işten alınan doyuma göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?”

D. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin etik ikilemelerinin mesleki motivasyon ve başarı duygusu üzerindeki etkisini bazı demografik özelliklerle birlikte incelemektir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin pedagojik çalışmalarının gelişmesi nedeniyle, motivasyonlarını destekleyen uygulamaların sunulması gerekmektedir. Çünkü bu çalışmalar beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin işlerine olan bağlılıklarını artıracak, işlerine karşı motivasyonlarını ve olumlu duygularını güçlendirecektir. Bu, iş yerindeki üretkenliklerini artıracaktır. Bu nedenle beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki motivasyon süreçlerinin ve mesleki algılarının incelenmesi önemlidir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karşılaştıkları etik ikilemelerin farkında olmak; bu durumun onların işte ulaşmak istedikleri belirli hedeflere ulaşmak için kendi istek ve fikirleriyle hareket etme "profesyonel motivasyonunu" nasıl etkilediğini ve olumlu-olumsuz olup olmadıklarının başarı duygularını etkileyip etkilemediğini göstermektir.

E. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada veri toplama araçlarının araştırmanın hedefini kapsadığı, örnekleme yer alan katılımcıların anket sorularına samimi ve doğru yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

F. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, kullanılan ölçeklerdeki maddeler ve bu maddeleri değerlendiren katılımcılar ile birlikte alt amaçlarda ifade edilen sorular çerçevesinde yapılan analizlerle sınırlıdır.

II. GENEL BİLGİLER

A. Beden Eğitimi

Türk Dil Kurumu, beden eğitimini fiziksel aktiviteyi sağlığı korumak ve vücudu güçlendirmek amacıyla yapılan fiziksel egzersiz şeklinde tanımlamıştır (TDK, 2021). Kavram çerçevesinde olarak spor kavramının alan yazında pek çok tanımı bulunmaktadır (Sukhoi, 2000). Beden eğitimi, bir kişinin zihinsel, psikolojik ve fiziksel gelişimini sağlamayı, onu iş ve günlük yaşama hazırlamayı ve ayrıca ulusal farkındalık ve vatandaşlık seviyesini yükseltmeyi amaçlayan sistematik ve metodolojik bir faaliyettir. Spor ve beden eğitimi, kişinin fiziksel, zihinsel, psikolojik, sosyal ve duygusal gelişimini amaçlayan fiziksel aktiviteleri ifade etmektedir. Bunlar, eğitim sistemindeki bir kişiyi sosyalleştirme işlevini yerine getiren ve böylelikle genel eğitimi tamamlayan planlı, bilinçli eylemlerdir. (Çelik, ve Pulur, 2011).

Öğretim çerçevesinde oyun ve spor etkinliklerini düzenleyen fiziksel egzersizlerden oluşan beden eğitimi; hız, güç, denge, çeviklik, tepki süresi ve koordinasyon gibi beceriler ile alakalı atletik bileşenlerin gelişimini destekler. Beden eğitimi, oyunlar, jimnastik ve tüm spor ve egzersizleri içeren, katılımcıların şahsi özelliklerine ve şartlarına göre değiştirilebilen esnek kurallara dayalı çok çeşitli etkinliklerdir (Aracı, 2006). Özetle beden eğitimi, düzen ve sistem içinde yapılan fiziksel aktivitedir.

1. Beden Eğitimi ve Önemi

Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı'nda Amaç; "1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen Türk Millî Eğitimi'nin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda öğrencilerin hayatları boyunca kullanacakları hareket becerileri, aktif ve sağlıklı hayat becerileri, kavramları ve stratejileri ile birlikte öz yönetim becerileri, sosyal becerileri ve düşünme becerilerini de geliştirerek bir sonraki öğrenim düzeyine hazırlanmalarınıdır." Bunun için bir

beden eğitimi ve spor kursunu tamamlayan öğrencilerin aşağıdaki program sonuçlarına sahip olmaları gerekir:

- Çeşitli fiziksel aktiviteler ve sporlar için tipik olan motor becerileri geliştirir.
- Çeşitli sporlarda hareket prensip ve kavramları kullanılmaktadır.
- Çeşitli spor dallarında hareket taktik ve stratejilerini kullanır.

Beden eğitiminin temel amacı, her öğrencinin beden eğitimi ve hareket eğitimi yoluyla en yüksek fiziksel beceri düzeyine ulaşmasına yardımcı olmaktır. Beden eğitiminin amacı, yani çocukların büyük şeyler elde etmesine yardımcı olan motor beceri ve yeterlilikler, beden eğitimi, çeşitli etkinlikler ve spor yoluyla elde edilir (Graber, Woods and Castelli, 2007). Milletler, spor ve beden eğitimi sağlıklı bir nesil yetiştirmek için genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak görür. Beden eğitimi ve spor böylece devlet politikası haline gelir ve insan yaşamının tüm aşamalarını kapsar. Özellikle okullar beden eğitimi ve sporun gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Okulda beden eğitimi, öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak, sağlıklı, mutlu, ahlaklı, kişisel ve sosyal özellikleri iyi olmalıdır. Demokratik yaşam için gerekli olan davranışları ve milli kültürel değerleri kazanmış, yaratıcı, üretken bireyler yetiştirmenin temel aracıdır. Ayrıca beden eğitimi dersleri öğrencilerin fiziksel ve sosyal gelişimleri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir ve birçok araştırma başarılı bir akademik başarı göstermiştir. Bugün beden eğitimi ve insan yaşamının birbiriyle ilişkili iki olgu olduğunu görüyoruz. Bilinçli beden eğitimi, kişinin yaşı ne olursa olsun yaşamın her aşamasına sağlık, esenlik ve mutluluk getirir. İnsanları kişisel, ahlaki, sağlıklı, kültürel ve eğitimsel olarak geliştirir (Balcıoğlu, v.d., 2005).

2. Beden Eğitimi ve Spor Kavramı

Türkiye’de spor ve beden eğitimi derslerinin mevcut konumuna gelmesi ve okul müfredatlarında yerini alması, çok uzun bir süre içinde gerçekleşmiştir. Bu süreç; Osmanlı İmparatorluğu’nda “Tanzimat Öncesi Dönemden Tanzimat Dönemine (1299-1839)”, “Tanzimat Döneminden Meşrutiyet Dönemine (1839-1908)”, “Meşrutiyet Döneminden Kurtuluş Savaşı Dönemine (1908-1922)” ve “Cumhuriyet Dönemi”nden günümüze kadar gelmiştir (Bilge,1988).

Beden eğitimi “Bireyin sağlığının ve moralinin geliştirilmesi, kişiliğinin oluşturulması, milli açıdan kuvvetli, toplumsal yönden ortak davranış becerilerinin kazanılmasını destekleyen planlı eğitim etkinlikleridir”. Beden eğitimi “Bireyin bedensel ve psikolojik sağlığını iyileştirmek için bireyin bütünlük ilkesine bağlı tüm kişiliğinin öğretilmesidir” şeklinde açıklanmaktadır (Uluşık, 2016). Beden eğitimi, bireyin çalışmaya verdiği tepkileri ve bu tepkiler neticesinde meydana gelen becerileri bulma, geliştirme ve koruma olayının bir evresidir (Karanfilci, 2000).

Beden eğitimi, bireylerin aşağıdaki gibi bazı ihtiyaçlarını karşılar: Aktif olma, motor becerileri doğrultusunda deneyim kazanma, kavga etme, değer görme ve arkadaşlarıyla birlikte olma. Beden eğitiminin temel amacı, bireyin psikomotor, duyuşsal ve bilişsel gelişimini en üst düzeye çıkarmaktır. Beden eğitimi, “bireyin bedensel, zihinsel ve ruhsal gelişimini sağlamak, günlük yaşam koşullarına uyum sağlamak ve milli duyguyu güçlendirmek için yapılan düzenli egzersizlerin tümü”dür. Spor ve jimnastik faaliyetleri ile fazla kilolardan kurtulma, güçlü bir bağışıklık sistemi, dolaşım ve solunum sistemlerinin daha iyi çalışması, beslenme alışkanlıkları gibi nitelikler kazanılır. Spora özel taktik, beceri ve teknikler öğretilir. Ayrıca beden eğitimi ve beden eğitimi dersleri öğrencilere kuvvet, sağlık, estetik, kuvvet, özgüven, yeteneklerinin farkında olma gibi becerileri kazandırmaktadır (İrez, 2012).

Beden eğitimi ve spor sağlıklı insanlar yetiştirmede, beslenme ile birlikte en önemli aktivitelerdir. Beden eğitiminin kişilik, karakter, dürüstlük, olumlu öz benlik, güven duyma, sorumluluk sahibi gibi özellikleri kazandırma da oldukça önemli olduğu toplumumuz tarafından onaylanmıştır (Kus,1993).

Beden eğitimi kişinin psikolojik ve fiziksel sağlığını, fiziki becerilerinin geliştirilmesi doğrultusunda, gereksinim duyulduğunda katılımcıların özellikleri ve çevresel koşullara göre esneklik sağlanabilen, katılımcıların isteğine göre değiştirilebilen, kuralları olan, spora yönelik çalışmaların tümünü kapsar (Aracı, 2001). Beden eğitimi kişinin fiziksel yönden gelişimine katkı sağlamak ve ruh sağlığına dikkat ederek mutlu bir vatandaş ortaya çıkarma eğitimi olarak da açıklanabilir (Kale ve Ersen, 2003).

Beden eğitimi, yaşama olumlu bakan ve kendi ayakları üzerinde durabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir eğitimidir. Bununla birlikte bireyin değerlerini korurken insanlığa fayda sağlayan insanlar yetiştirmeyi planlamaktadır. Oyun, jimnastik ve sporun tüm alanlarını kapsayan beden eğitimi, kişinin bilişsel, psikomotor ve duyuşsal gelişimini sağlayan bir bilimdir (Açak, 2006).

Çağımızın gerektirdiği çağdaş eğitim sisteminde beden eğitimi, fiziksel etkinlikler sayesinde öğrencilerin olgunlaşma ve gelişimlerine dokunan eğitim programlarının tamamlayıcı bir yapısı olduğu belirtilmektedir. (Darst ve Pangrazi, 2009).

Spor, toplumun yapı taşıdır. Spor vazgeçilemeyecek bir kültürün ögesi olmuştur. Bireyin fiziksel aktivitelerinin, planlanmış bir ortamda, birtakım kuralları olan, yarışmaya dayalı ve gösteri niteliğine dayandığı söylenmektedir. Toplumun veya kişilerin hayatını sürdürme çabası olarak ortaya çıkan spor, zamanla grup olarak ve bireysel olarak yapılabilen bir yapıya dönüşmüştür ve planlanan etkinliklerle, toplumlar arası sosyal iletişimi artırılması ve barış ortamının oluşması için oynanmaya başlanmıştır (Afyon, 1997).

Spor, beden eğitimi etkinliklerini özelleştirilmesiyle birtakım branşlara ayrılmış, üst seviyede yapıldığı zaman psikolojik, fizyolojik, teknik ve estetik becerileri zorunlu yapan rekabetin ön planda olduğu ve değişmez kurallarla çevrili birtakım faaliyetlerdir. Yarışmak ve yarışırken kazanmak en temel amaçlarından bir tanesidir. (Aracı, 2001). Başka bir tanıma göre; bireyin birtakım planlamalar içinde motorik becerilerini, fiziksel etkinliklerini, psikolojik, sosyal ve zihinsel davranışlarının gelişmesine katkı sağlayan ve bu özellikleri birtakım kural çerçevesinde yarıştırmayı hedefleyen sosyal, biyolojik ve pedagojik bir etkinliktir (İnal, 2000).

Spor, kendine özgü belli kuralları olan, bireyin zevk alması ve istek duyması için gerçekleştirilen, genelde yarışma amaçlı, belli bir plana bağlı olarak yapılan bedensel faaliyetler olarak açıklanmaktadır. Spor, bireyi hem bedensel hem de zihinsel bir şekilde geliştirirken, aynı anda kişisel gelişim ve sosyalleşme ve iş hayatında çalışma kapasitesinin artış göstermesine de olanak tanıyan bir kavram olarak açıklanmaktadır (Armağan, 1982).

Farklı bir yaklaşıma göre spor, bireylerin ruh ve beden sağlıklarını iyileştirme, insanları savaşa hazırlayan aktivite, milli ve otoriter bir devlet eli ile milli birliği kuvvetlendiren bir eğitim aracı olduğu söylenmektedir (Fişek,1998).

Beden eğitimi ve spor öğrenim hayatının tüm kademesinde kesinlikle yer almalıdır. Tüm kişilere ulaşılarak becerileri ortaya çıkarılmalı ve enerjilerini atmaları için öğrencilere imkân sağlanmalıdır. Yalnızca yetenekli bireylere değil, yeteneğinin farkında olmayan bireylere de imkân verilmesi gerekmektedir. Her öğrenciye becerisine yönelik fırsatlar verilmeli ve bireye yönelik planlama yapılmalıdır.

Toplumumuzda şişmanlık ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sorunun oluşmasında iki temel sebep vardır.

- Azalmış fiziksel aktivite
- Yetersiz veya aşırı beslenme

Bu faktörler, bireylerin obeziteden uzaklaşması hususunda beden eğitimi ve sporun önemini daha da önemli hale getirmektedir. (Saçaklı, 2013).

Tüm tanımlar incelendiğinde; Beden eğitimi, kişinin fiziksel, bilişsel ve duyuşsal gelişimini çeşitli fiziksel aktiviteler yolu ile sağlar. Hedefler doğrultusunda belli bir plan ve program dahilinde gerçekleştirilen eğitim sürecidir. Spor ise hoşlanma duygusu başta olmakla beraber farklı amaçlar, değerler ve yaptırımlar tarafından yönlendirilen, performans ilkesine dayanan, bilinçli olarak engellerin ortaya çıkmasını, bu engellerin oluşturulmasını ve bunların aşılmasını hedefleyen fiziksel etkinliklerdir (Amman, 2000).

3. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni

Başarıyla hazırlanan beden eğitimi programları ile öğrenciler; becerilerini geliştirmeyi, boş zamanlarını verimli ve etkin kullanmayı, sağlıklı yaşama katkı sağlayan faaliyetlerde bulunmayı, sosyalleşmeyi, beden ve ruh sağlığına katkıda bulunmayı öğrenir (Bucher, 1983). Fiziksel ve zihinsel faaliyetler birbirini tamamlamaktadır (Kalemoğlu, 2011). Bu nedenlerle beden eğitimi ve beden eğitimi eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve bu eğitimin okullarda verilmesi görevi beden eğitimi öğretmenlerine düşmektedir.

Beden Eğitimi ve Spor öğretmenleri, milli eğitimin temel ilkeleri ışığında öğrencilerin bedensel, zihinsel ve ruhsal gelişimlerine katkı sağlayan ders ve ders dışı etkinlikleri planlayan, uygulayan ve düzenleyen Milli Eğitim Bakanlığına bağlı öğretmenlerdir (Karaküçük, 1991).

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin birçok sorumluluğu vardır, örneğin: okul ve ders dışı spor etkinliklerine hazırlanmak ve katılmak, okulla ilgili toplantılara (grup, branş öğretmenler kurulu, veliler) katılmak, yıllık ve günlük ders planları yapmak, özel gün ve haftalara hazırlanmak. Beden eğitimi öğretmeni ders dışı spor etkinlikleri planlamış ve eğitim ve öğretim etkinliklerinin “okulda başlayıp okulda bittiği” anlayışını değiştirmiştir (Kul, 2017).

Beden eğitimi ve spor öğretmeni, mesleğinin gereklerini yerine getirebilen, mesleki ve mesleki müfredatı uygulayabilen, milli eğitimin amaçları doğrultusunda hareket edebilen, ders içi ve ders dışı etkinliklere hakim olan kişidir (Özbek, 2007).

4. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin Özellikleri

Eğitim ve öğretimin verimli ve etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin belirli özelliklere sahip olması gerekir. Demirhan (2006), bu yeterliliği sağlamak için öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri; Yeterli mesleki bilgi ve donanıma sahip olduğunu, güçlü bir iletişim yönüne sahip olduğunu ve eğitim sürecinde gerekli uygulamaları planlayabildiğini ifade etti. Pulur ve Tamer (2001) beden eğitimi ve beden eğitimi öğretmenlerinin niteliklerini şu şekilde sıralamıştır;

- Kişisel temizliğe değer veren, uygun şekilde giyinen
- Öğrencilere samimi ve arkadaşça yaklaşan
- İşini seven ve öğretmeye istekli olan
- Öğrencilere ve topluma örnek olmak için ahlaki davranan
- Güçlü öğrenci-veli iletişimi olan
- Öğrencilerini sevmek ve sevgilerini gizlemeden göstermek
- Öğrencileri yetenek ve yeteneklerinin ötesinde çalışmaya teşvik etmek.
- Kararlı ve tutarlı davranışlar gösteren

Ayrıca beden eğitimi ve spor öğretmeni, öğrettiği konuları ve öğretilecek becerileri öğrencinin anlayabileceği şekilde, öğrencinin seviyesine inerek, farklı yöntem ve teknikleri geç öğrenebilecek şekilde anlatabilmelidir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin yetenek ve becerilerini fark ederek gerekli yönlendirmeyi yapabilmek ve tüm öğrencilerin ilgisini çekerek derse dahil edebilmektir. Öğrencilerin sosyalleşebilecekleri ve becerilerini geliştirebilecekleri okul sporları faaliyetleri. Özetle beden eğitimi ve spor öğretmenleri; Eğitimin unsurları ile etkin iletişim kurabilen, yetki sahibi, öğrencilere gerekli öğrenme motivasyonunu sağlayan, kişiliğe sahip, mesleğini icra etmeye hevesli ve istekli, görünüşünü önemseyen biri olmalıdır (Aracı ve Aracı, 2014).

B. Etik

1. Etik Kavramı

Etik kelimesi, kökeni itibariyle Yunanca “ethos” sözcüğünden türetilmiştir. Kavramın üç farklı anlamı vardır. Birincisi “örf, alışkanlık, töre ve görenek”, ikincisi “karakter”, üçüncüsü ise “kişinin esas yeri, yurdu, memleketi” dir (Bodur, 2017: 160-161). Farklı dillerde aynı köken ile kullanılır. Örnek olarak: “Almanca “ethik”, Fransızca “ethique”, İngilizce “ethics” gibi (Keklik, 1996: 240). Türkçe’de ise etik “töre bilimi”, “çeşitli meslek kolları arasında tarafların uyması veya kaçınması gereken davranışlar bütünü”, sıfat olarak “ahlaki” anlamında kullanılmaktadır (www.tdk.gov.tr, 2018).” Etiğin birçok tanımı vardır. İşte onlardan bazıları;

- Etik, insanların doğru-yanlış, iyi-kötü davranışlarını ele alan bir felsefe alanıdır (Moore, 2004: 2)
- Etik, insanların eylemlerini kendilerine göre düzenledikleri bir sistem veya ilkeler dizisidir (Popkin ve Stroll, 1986: 2)
- Etik, ahlaki açıdan kabul edilebilir bireysel, kurumsal ve toplumsal değerlerin belirlenmesinde ve insan davranışlarının değerlendirilmesinde temel bir ölçüt olarak kullanılır (Seib ve Fitzpatrick, 1997, aktaran Erol, 2012: 276).

- Etik, ahlakla ilgilenen bir felsefe dalıdır. Kullanılan ahlaki terimleri ve ahlaki yargıların durumunu analiz eder. Ahlaki tutumların altında yatan yargıları inceler (Nuttall, 2011: 15).

Kuçuradi açısından etik, son on ila on beş yılda moda olan bir terimdir. Ancak insanların birbirleriyle olan ilişkilerinde ve kararlarında her zaman etik değerler vardır. Kuçuradi açısından etik farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Birincisi, belirli bir grupta ve belirli bir zamanda eylemleri belirlemesi gereken "ahlaki normları", yani ahlakın kullanılmasıdır. İkincisi, evrensel öneme sahip olabilen veya olmayabilen, ancak çoğu zaman felsefi bir bakış açısıyla değerlendirilmeyen normlardır. Bu bağlamda meslek etiği değerlendirilebilir. Üçüncüsü, felsefenin etik değeri ve bu etik değerlerin bilgisini ortaya koyan bir bölümü için kullanılır. Bu nedenle, etiğe felsefi bir yaklaşım, kişinin günlük yaşamda yüzleşmesi gereken sorunlara yönelik etik bir yaklaşımla aynı şey değildir. Kuçuradi, günümüzde etik kavramının bir felsefe alanı olarak değil, "meslek etikleri" anlamında kullanıldığını vurgulamaktadır. Başka bir deyişle, farklı hizmet sektörleri ve meslekler kendi etik değerlerini oluşturur (Kuçuradi, 2003: 8).

Etik kavramını tanımlayan bazı yazarlar, sorumluluk ve zorunluluk üzerinde dururken, bazıları ise bunu kişilerin toplumsal ve bireysel ilişkilerinin temelini oluşturan değerler olarak yorumlamışlardır (Yatkın, 2008: 2012). Farklılaşma olsa da etiğin doğru ve yanlış ya da iyi ve kötü davranışlarla ilgilendiğine vurgu yapılmaktadır.

2. Etik ve Eğitim

Eğitim, "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" (Ertürk, 2013), "fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma süreci" (Sönmez, 2012) şeklinde tanım yapılabilmektedir. Sönmez (2012) eğitimin tanımının felsefi ya da psikolojik yaklaşımlara göre değiştiğini savunmaktadır. Örgün eğitimde, milli eğitimin uzak ve yakın hedeflerine ulaşmak için kullanılan öğretim programlarını uygulayan öğretmenler; bu hedeflere ulaşmak için ilk ve en önemli adımı atar. Eğitim programının öğretmenler tarafından uygulanmasıyla birlikte eğitim programlarının dört unsuru olan "hedef", "içerik", "eğitim durumları" ve

“değerlendirme”de etik deneyim kaçınılmaz olarak ortaya çıkacaktır. Çünkü öğrenme etik eylemi içerir (Tom, 1980). Müfredat uygulayıcıları, öğretmenler, hedeflere ulaşmak için önerilen içeriği nasıl sunacaklarına ve değerlendireceklerine karar vermenin bir sonucu olarak etik veya etik olmayan davranışlar sergileyebilirler. Böylece eğitim programlarının uygulanması sırasında etik deneyim ortaya çıkmaktadır.

Eğitim sistemi ülkeler tarafından yetiştirmeye çalıştıkları kişilik tipine ulaşmak için bir araç olarak kullanıldığından, kendisi bir etik tartışma kaynağı haline gelir. Eğitim, doğumdan ölüme kadar süren bir süreç olduğu için toplumun bugününü ve geleceğini etkiler; çünkü istenen davranışı yaratır - insanlar için elde edilmesi gereken istenen davranış hangi kriterlere göre olmalıdır; eğitim programlarının uygulanmasında kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerde uygulayıcılar arasında ortaya çıkan farklılıklar; eğitim programının içeriğine karar verirken toplumun okullardan farklı beklentileri; eğitimin değerlendirici boyutu, her türlü ayrımcılıktan uzak, tarafsız ve nesnel bir değerlendirmeyi gerektirir; ve son olarak, etik tartışması, eğitimcilerin etik tutumları arasındaki farklar gibi çok temel eğitim konularında gündemi alır (Aydın, 2018).

3. Mesleki Etik

Meslek, bireyin temel yaşam ihtiyaçlarını karşılaması ve içinde yaşadığı toplum için yararlı ve yardımsever bir insan olması için yaşamını sürdürmesini sağlayan gerekli bir çalışma alanı ve kaynaktır. Bu kaynak sayesinde insan bir yandan temel gereksinimlerini giderirken diğer yandan topluma yararlı olur ve mesleği ile topluma damgasını vurur (Alkan, 2000; Pelit ve Güçer, 2006).

Mesleki etik, bir kişinin işinde ne yapması veya yapmaması gerektiğine ilişkin soru ve cevaplardan oluşur. Bu soruların belirli kurallar ve etik değerler çerçevesinde cevapları vardır (Kuchuradi, 2000). Mesleki etik, profesyonellerin uyması gereken bir kurallar bütünüdür. Bu açıdan etik ve meslek etiği birbiriyle yakından ilişkili ve ayrılmaz kavramlardır (Elgin, 2006).

Meslek etiği kavramı ile ilgili olarak kişilerin belirli niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bu nitelikler meslek gruplarının farklılıklarına ve özelliklerine göre farklılık oluşturur. Genel olarak bütün meslek gruplarında ahlaki, kişisel ve

mesleki niteliklerin, mesleğin ve kişinin gereklerine uygun, iyi ve nezih bir durumda olması beklenir (Pehlivan, 2001).

İnsanlarla iletişim ve ilişkiler, mesleki etiğin temel taşlarıdır. Çünkü meslek etiği kavramının en önemli gereklerinden biri hem iletişimde hem de bir işyerindeki ve bir meslek grubundaki insanlar arasındaki ilişkilerde, iletişim ve ilişkilerde önceden belirlenmiş davranış kurallarına uyulmasıdır (Aydın, 2000).

Teknolojideki gelişmeler, dünya nüfusunun hızla artması ve insanların ihtiyaçlarının çeşitlenmesi gibi birçok nedenden dolayı dünyada yaşanan günlük değişimler, birçok yeni iş ve mesleğin oluşmasına neden olmuştur. Farklı mesleklerden insanlar her zaman mesleğinin gereklerini huzurlu, mutlu ve başarılı bir şekilde yerine getirememektedir. Ayrıca her meslek için belirli meslek etiği ilkeleri tanımlanmıştır. Bu mesleklerde iş sahibi olarak çalışan kişilerin de bu mesleki etik ilkeleri benimsemeleri gerekmektedir. Profesyonel çalışanların adalet, şeffaflık, dürüst tutum ve davranışları, profesyonel hayatta güven ve iş birliğini artırmada önemli faktörlerdir. Ayrıca bu ahlaki nitelikler, bir kişiye mesleki ve sosyal hayatta saygı düzeyini artıracaktır. Buna aykırı eylem ve eylemler ile sadece kişisel çıkarları korumaya yönelik eylem, amaç ve davranışlar, kişiye zarar verecek ve mesleki ve sosyal hayatta onurunu kaybetmesine neden olur (İşgüden ve Çabuk, 2006).

Meslek etiği, herhangi bir meslek grubundaki kişilerin ahlaki değerlerine, psikolojisine ve ideallerine uygun olarak eylem ve davranışlarının bir yansıması olarak görülmektedir. Bütün bu kavramların ortak noktası, insanların birbirleriyle olan ilişkilerinden kaynaklanmalarıdır. Çünkü insanlar arasında kurulan ilişkilere dayalı bir etik kavramı vardır (Kuçuradi, 1988; Skvortsova, 2002). Meslek grubu ne olursa olsun, yasal yaptırım olsun ya da olmasın, her mesleğin etik ilke ve kuralları, hizmet alan kişileri, o mesleği icra edenleri ve o mesleğin prestijini korumak amacıyla tanımlanmıştır. Bundan dolayı mesleğe özgü bu etik ilke ve kurallar her zaman gereklidir (Kuzgun, 2000).

Mesleki etiğin felsefi amacının ortadan kalkmaması ve ahlaki değerlerini kaybetmemesi, kişilerin belirlenen kurallara uyma, bu kuralları koruma ve geliştirme çabaları ile doğru orantılıdır. Uygulanması beklenen yerleşik kurallar

çeşitli gruplar, dernekler veya kurumlar tarafından belirlenir ve tüm profesyonellerin bu evrensel kurallara uyması beklenmektedir (Popov, 1989).

Mesleki yaşamda mesleki yeterliliğin en önemli yapı taşı, meslek etiğine uygun davranış sergilemektir. Meslek mensupları, mesleklerini icra ederken meslek etiği kurallarına uygun hareket etmeli, ancak bu kuralları incelemeli, meslek etiği ilkelerine uymayanları tespit edip ortadan kaldırmalı, hatta yeni kurallar getirmeye çalışmalı gerekmektedir (Özbek, 2003).

Meslek etiği, genellikle farklı bakış açılarının özelliklerine göre incelenir ve değerlendirilir. En önemli bakış açısı etik kodlardır. Her mesleğin yapısal özelliklerine göre farklı etik kodları vardır. Bu etik kuralların amaçları genellikle bireylerin meslekleri dahilinde kendilerini eleştirel olarak değerlendirmek ve geliştirmek için yaptıkları eylem ve davranışlara odaklanır (Örenel, 2005).

Mesleki etik açıdan önemli kabul edilen bunlardan bazılarını incelemek faydalı olacaktır. Bu bakış açıları; “Etik Kod yaklaşımı”, “İkilemli Yaklaşım”, “Standart Yaklaşım” dır (Aydın, 2003).

Etik Kod Yaklaşımı: Her mesleğin yapısal özelliklerine göre etik kodları vardır. Her meslek grubu kendi mesleki kodlarını oluşturur. Bu yaklaşım, işinizin iyi ve kötü yanlarını eleştirerek hem kişisel hem de profesyonel olarak kendinizi geliştirmekle ilgilidir.

İkilemli Yaklaşım: Bu yaklaşımla sadece mesleklerde var olan en büyük ve en temel problemler detaylı bir şekilde araştırılmakta ve çözüm yolları aranmaktadır. Sonuç olarak, bazı problemleri bulmak ve çözmek için çok zaman harcanabilir. Bu yaklaşım, mesleklerin özelliklerine ilişkin eleştiriler, çelişkiler, sorunlar ve açmazlar üzerine kuruludur. Bu yaklaşımın bir diğer amacı, ortaya çıkan sorunları çözmek için meslek etiğinin öğretilmesi ile ilgilidir.

Standart Yaklaşım: Bu yaklaşımla, meslek gruplarının karakteristiği olan en temel ve ortak sorunları incelemek ve belirlemek yerine, daha kapsamlı ve daha geniş bir meslek etiği standartlarının araştırılmasını ve geliştirilmesini amaçlamaktadır.

Meslek etiğini etkileyen faktörler, ilişki içinde olduğunuz kişiler, toplumun ahlaki ve etik anlayışı, kurumun etik ilkeleri, hizmet için gelen müşteriler,

kurumdaki diğer profesyoneller gibi faktörlere bağlıdır. Meslek hayatında ilişkilerden ve etik ikilemlerden bahsetmek gerekir. (İşgüden ve Çabuk, 2006).

Tüm mesleki gruplar, meslek etiğini kendine has özelliklerine göre şekillendirir. Belli kurallar çerçevesinde bu ahlaki kurallara uymaya çalışmalı ve onlara uymalıdır. Meslek etiği ve mesleklerin özelliklerine uygun Meslek olarak geliştirilen standartlar, bu mesleği seçen ve uygulayanlar için oldukça önemlidir. Bu kurallar kesinlikle uyulması ve uygulanması gereken kurallardır. Ayrıca bu meslek etik kuralları ve değerleri aynı meslek grubuna mensup kişiler için de geçerlidir (Pieper, 1999).

4. Öğretmenlik ile Etik Arasındaki İlişki

Eğitim, “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” (Ertürk, 1974, s. 12) şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanımlamada etiğin merkezi olan ve dikkat çeken “istendik davranış”, etik ile eğitimin kesiştiği noktayı ifade etmektedir (Aydın, 2012; Karataş, 2013).

İstendik davranış ile yetişen kişi, toplumun bir parçası olur ve toplumu etkiler. Eğitim topluma yön veren bir araçtır ve etik de bu aracın ayrılmaz bir parçasıdır (İlgaz ve Bilgili, 2006). Etik, eğitsel sorumluluk ve sorumluluklarını üstlenen öğretmenler için vazgeçilmez bir unsurdur (Koç, 2010). Öğretmen sadece öğretmekle ilgilenen kişi değildir. Bir öğretmenin etik değerlere sahip olması hem aldığı eğitim açısından hem de öğrencilere rol model olması açısından çok önemlidir. (Aydın, 2003).

Şentürk (2009, s. 27) öğretmenlik meslek etiğini “Öğretmenin mesleğini icra ederken, öğrenciler, toplum ve meslektaşları ile olan ilişkilerinde yerine getirilmesi gereken sorumluluklar, uyması gereken kurallar ve ilkeler bütünü” şeklinde açıklamıştır. Meslek ahlakını benimseyen ve meslek yaşamlarına yansıtan öğretmenler, öğrettikleri kişilerle birlikte içinde buldukları toplumda da doğru bir zemin oluşturmalarına yardımcı olur (Karataş, 2013).

“Öğretmenlik Mesleği Etik Kodları” ilk kez 1929’un Temmuz ayında Amerika’da “NEA (National Education Association)” tarafından yazılı hale getirilmiştir. 1975’te son halini alan kodlar, öğrenciler ve meslek için olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır (NEA, 2011; Yeaman, 2004):

Öğrencilere Yönelik Mesleki Etik İlkeler. Öğretmen:

- Kabul edilemez nedenlerle öğrenciyi öğrenme sürecinde bağımsız davranışlardan alıkoyamaz.
- Mülakat hakkında farklı görüşleri olan öğrencileri reddedemez.
- Öğrencinin gelişimi için faydalı olacak bilgileri gizleyemez veya çarpıtamazsınız.
- Öğrencilerine sağlıklı ve güvenli bir öğrenme ortamı sağlar.
- Öğrencileri küçük düşüren veya küçük düşüren davranışlardan kaçınır.
- Öğrenciler arasında ayırım yapmaz.
- Mesleki yetkisini kişisel çıkarları için kullanamaz.
- Öğrenciler sırlarını kanunen zorunlu olmadıkça ifşa etmeyeceklerdir.

Mesleğe Yönelik Mesleki Etik İlkeler. Öğretmen:

- İş başvurusunda bulunurken bilerek yanıltıcı beyanlarda bulunmaz ve belgelerde sahtecilik yapmaz.
- Mesleki yeterlilikler konusunda asılsız iddialarda bulunmaz.
- Saygın olmayan veya vasıfsız sayılan kişilerin mesleğe girmesine yardımcı olmaz.
- İş arayanın mesleki yeterliliği hakkında yanıltıcı beyanlarda bulunmaz.
- Öğretmenlik, öğretmen olmayan bir kişiye yardımcı olmaz.
- Meslektaşlarının sırlarını kanunla ilgili olmadığı sürece kimseyle paylaşmaz.
- Meslektaşları hakkında iyi niyetli veya kötü niyetli açıklamalarda bulunmaz.
- Hukuki bir zorunluluk olmadıkça, meslekte edindiği gizli bilgileri başkasına açıklama yapmaz.

Aydın (2003) ise öğretmenlik mesleği etik ilkelerini 11 başlık altında ele almıştır:

- Adalet, eşitlik

- Dürüstlük
- Hizmette sorumluluk
- Kaynakların verimli kullanımı
- Mesleğe bağlılık ve saygı
- Profesyonellik
- Sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması
- Tarafsızlık
- Yolsuzluk yapmama

Öğretmenlik meslek etiği ilkelerine ilişkin bir diğer sınıflandırma ise şu şekildedir (Özbek, 2003):

Öğrencilere Bağlılık: İyi bir öğretmen, öğrencilerinin her birinin bireysel özelliklerine saygı duymalı ve potansiyellerini açığa çıkarmaya çalışmalıdır. Bunun için yapması gerekenler;

- Çocuğa, öğrencinin gelişimine yardımcı olan öğrenme içeriği sağlayın.
- Eğitim sürecine aktif katılımı sağlayın.
- Gerçek varmış gibi davranmayacak, öğrencilerinin fikirlerine saygı duyarak müdahale etmeyecektir.
- Öğrenciler bilgilerini gerekmedikçe paylaşmayacaktır.
- Öğrencilere hiçbir ayırım gözetmeksizin eşit davranacaktır.
- Öğrencilerini kendi yararına kullanmayacaktır.
- Öğrencinin kişiliğine zarar verebilecek söz ve davranışlardan kaçınır.
- Öğrenme ortamında uygun iklim koşulları yaratmak için çaba gösterecektir.

Mesleğe Bağlılık: Öğretmenin etkili ve verimli öğretim amacıyla çalışması gerekmektedir. Bu amaçla şu davranışlarda bulunmalıdır:

- Bir mesleğe girişmeden önce hayali açıklamalar yapmamalısınız.
- Hediye ve yardımlardan uzak durmalıdır.
- İş arkadaşlarınız hakkında hayali iddialarda bulunmaktan kaçının.

- Mesleğine uygun olmayan durum ve davranışlardan kaçınmalıdır.
- Öğrenciler bilgilerini gereksiz yere paylaşmamaları gerektiği gibi meslektaşlarıyla da bilgi paylaşmamalıdır.
- Öğrenme işini öğretmenlerin yapmasını sağlamak için çaba gösterilmelidir.
- Öğretmenlik mesleğine devam edemeyecek durumda olanlar o mesleğe atanmamalıdır.

Ekinci ve Öter (2010), öğretmenlik meslek etiğine sahip bir öğretmenden beklenen davranışları aşağıdaki biçimde listelemiştir:

- Emek ve çabasını öğrencilerden ümidini kesmeden gösterir. Çünkü başarabileceklerine tamamen inanır.
- Karşısındaki kişinin yaş grubu ne olursa olsun insan olduğu için saygı gösterir.
- Kendi dışındaki görüşlere saygı duyar ve değer verir.
- Yeniliğe ve farklılığa açık, Farklılıklara zenginlik olarak yaklaşır.
- Davranışlarında tutarlıdır ve demokratik davranır.
- Dünya, kendisinden başka insanların varlığını da kabul eder ve bencilce hareket etmez. İnsan haklarını, engelli haklarını, çocuk haklarını, hayvan haklarını kabul ederek yaşar.
- Düşüncelerini ifade edemeyeceklerinden korkarak çocukların haklarını korumak için elinden geleni yapar.
- Düşüncelerini sunarken güvenilmez bir üsluba sahiptir. İnsanlara karşı saldırgan değildir.
- Gerçeklerden kaçmayacak kadar cesurdur.
- Haksızlık ve adaletsizlikten kaçınır.
- İnsan kusurları hakkında konuşmaktan kaçınır. Eleştirilerini insanlar karşısında dile getirir ve bunu söyleyerek gücenmemeye çalışır.
- Kendi ulusal kültürüne sahip olur, ancak evrensel insani değerlere saygılıdır. Ayrıca yerel ve küresel olaylara da olumlu bakıyor.

- Kendisine verilen görevleri yerine getirir.
- Mesleğin gereklerini karşılar. Mesleki formalitelere ve gizliliğe saygı duyar.
- Mesleki deneyimi paylaşır. Rehber olmaktan çekinmiyor.
- Söyledikleri ile yaptıkları arasında çelişki yoktur.
- Teknolojiden yararlanır, ancak yasal ve ahlaki yönlerine de dikkat eder.
- Toplum ve devlete karşı görev ve sorumluluklarının bilincinde hareket eder.
- Toplumsal ve mesleki etik değerleri benimser ve buna göre hareket eder.
- Yeryüzünde tüm canlıların hakları olduğuna inanarak saygılı davranır.
- Zaman ve mekânın gereklerine göre hareket eder.

Kaya (2014), etik bir öğretmenin davranışlarını aşağıdaki biçimde listelemiştir:

- Çalıştığı okulu ve öğrencilerini sahiplenmek ve sahiplenmek zorundadır.
- Değerini göstermek için öğrencilerine isimleriyle hitap etmelidir.
- Ders saatlerine göre hareket etmelidir.
- Elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışmalıdır.
- Hem aile hem de öğrenci ilişkilerine dikkat etmelidir.
- Hem öğrencilerine hem de ailelerine en iyi şekilde rehberlik etmelidir.
- İdare tarafından kendisine verilen görev ve sorumlulukların en uygun şekilde yerine getirilmesini sağlamalıdır.
- Nasıl bir rol model olduğunu bilmeli ve öğrencilerine olumlu ve yapıcı şekilde konuşmalıdır.
- Öğrencilerine verdiği sözleri tutmalıdır.
- Öğretmen, dersi öğretim için hazırlayarak sınıfa girmelidir.
- Sınıfta eşit ve adil olmalıdır. Öğretmen ne olursa olsun sınıfta adil davranmalıdır.
- Sorunlara hızlı ve kalıcı çözümler getirmelidir.

- Uygun duygusal tepkiler vermeli ve her şeyden uzak durmalıdır.

Öğretmenin bu ilkelere göre hareket etmesi beklenir; çünkü öğretmenin mesleği bir kişiyi doğrudan etkiler. İyi ve doğru bir öğretmen, öğrencilerine böyle öğretecektir. Öğretmenin bu konudaki eksiklikleri gidermesi çok önemlidir. Özellikle derslerinde çocuklarıyla diğer bölümlere göre daha fazla zaman geçiren sınıf öğretmenleri için etik ve uygulandıkları meslek hayatı daha da önemlidir. Aileden ayrılan bir çocuk, günün çoğunu sınıf öğretmeniyle geçirir. Onun için sınıf öğretmeni aileden sonra, hatta bazen aileden önce gelen bir otorite, sevgi ve güven kaynağıdır. Küçük yaşta sınıf öğretmeniyle karşılaşan bir çocuk bu duyguları daha da fazla yaşar. Öğretmenin söylediği kural olarak kabul edilir ve öğretmeni gibi olmaya çalışırlar. Öğretmenin saçını kullanma şekli, nasıl giyindiği ve nasıl konuştuğu, çocukların dikkatini onlara ilk çeken şeydir. Sınıf öğretmenini tanımasak bile öğrencileri gözlemleyerek öğretmenin kim olduğunu tahmin edebiliriz. Böyle bir model olarak görülen sınıf öğretmenleri, sınıf yönetiminde etik ilkelere sapmamalıdır. Etik ilkelere vazgeçerek yapılan hata vahim sonuçlara yol açabilir.

İlkokul öğretmenlerinden bir memur olarak, aile, toplum ve devlet olarak bazı beklentiler içindedir. Devletin bir memuru olarak öğretmene etik olarak göstermesini istediği davranış “Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkındaki Yönetmelik” in 5. maddesinde “Kamu görevlileri, kamu hizmetlerinin yerine getirilmesinde; sürekli gelişimi, katılımcılığı, saydamlığı, tarafsızlığı, dürüstlüğü, kamu yararını gözetmeyi, hesap verebilirliği, öngörülebilirliği, hizmette yerindeliği ve beyana güveni esas alırlar.” Biçiminde açıklamıştır (Resmî Gazete, 2005). Kararın devamında şu başlıklara yer verilmiştir:

- Amaç ve misyona bağlılık,
- Aşırılıklardan kaçınma,
- Bağlayıcı beyanlarda bulunmama ve yalan beyanda bulunmama,
- Bilgi, şeffaflık ve katılımın sağlanması,
- Çıkar çatışmalarından kaçınma,
- Dürüstlük ve tarafsızlık,

- Eski hükümet yetkilileriyle ilişkiler,
- Hediye alma ve menfaat alma yasağı,
- Hizmet standartlarına uygunluk,
- Kamu hizmeti bilinci,
- Kamusal mal ve kaynakların kullanımı,
- Mal beyanı.
- Nezaket ve saygı,
- Saygı ve güven,
- Sorumluluklarınızı ve yetkinizi menfaat elde etmek için kullanmayın,
- Yetkili makamların bilgilendirilmesi,
- Yöneticilerin hesap verebilirliği,

Öğretmenler de kamuda göreve başladıklarında etik bir sözleşme imzaladıkları için görevlerini ifa ederken Devlet Memurları Etik İlkelerinde belirtilen etik ilkelere de uymak zorundadırlar (Devlet Memurları Etiği Konseyi, 2012) . Memurlar (öğretmen vb.) etik sözleşmenin aşağıdaki maddeleri kapsamında görevlerini yerine getirmeyi taahhüt ederler:

- Görevi ile ilgili herhangi bir kişi veya kuruluştan hediye almadan, maddi veya manevi herhangi bir menfaat veya benzeri bir menfaat almadan, özel bir menfaat beklemeden görevinizi yerine getirmek,
- Hizmetin gereklerine uygun, tarafsız, dil, din, felsefi inanç, siyasi düşünce, ırk, yaş, engellilik veya cinsiyet ayrımı yapmaksızın hareket eder ve fırsat eşitliğini engelleyen davranış ve uygulamalara yol açmaz. ,
- İnsan haklarına saygı, şeffaflık, katılım, dürüstlük, hesap verebilirlik, kamu yararını koruma ve hukukun üstünlüğü ilkelerine uygun olarak görevimizi yerine getirmek,
- İnsanların günlük yaşamını kolaylaştırmak, ihtiyaçlarını en verimli, hızlı ve verimli şekilde karşılamak, hizmet kalitesini yükseltmek ve toplum memnuniyetini artırmak için çalışmak,

- Kamu hizmetinin öncelikle özel çıkarlar olduğu ve kamu görevlisinin toplumun hizmetinde olduğu bilinci ve anlayışıyla uygulamak;
- Kamu mal ve kaynaklarını, kamu amaçları ve resmi zorunluluklar dışında kullanmamayı ve kullanmamayı, bu mal ve kaynakları israf etmemeyi,
- Kişilerin dilekçe verme, bilgi alma, şikâyet ve dava açma haklarına saygı duymak, hizmet alanlara, çalışma arkadaşlarına ve diğer muhataplara karşı özenli, incelikli, dengeli ve saygılı davranmak,
- “Devlet Memurları Etik Kurulu” tarafından hazırlanan yönetmeliklerde tanımlanan etik davranış ilke ve değerlerine uygun olarak faaliyet gösterir ve hizmet sunar.

5. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki etik ilkeleri

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri eğitim programı içerisinde mesleki görev ve sorumluluklarını yerine getirmelidir. Bu görev ve sorumlulukların yerine getirilmesinde meslek ideallerinin korunması ve gerçekleştirilmesi ile öğrencilere verilen eğitim hizmetlerinin kalitesinin ve kalitesinin artırılması hedeflenmelidir. Aynı zamanda işbaşı rekabetini de hesaba katmak gerekir. Bu hedeflere ulaşmak için kendi alanlarına özgü etik kural ve ilkelerin belirlenmesi gerekir (Özbek, 2003).

Eğitimin bir parçası olarak okullarda okutulan beden eğitimi ve spor dersleri, çocuk gelişimi alanlarıyla ilgili birçok işleve sahiptir. Öğrencilerin kişisel gelişimlerinin yanı sıra etik ve ahlaki değerleri öğrenmeleri, egzersiz ve egzersiz yaparak, beceri geliştirme ve sağlıklı yaşam yoluyla öğrenmelerini sağlamak için beden eğitimi ve spor öğretmenlerine büyük bir sorumluluk ve sorumluluk düşmektedir. Bu bakımdan beden eğitimi ve spor dersleri çocuk gelişiminin her alanına büyük katkı sağlamaktadır. Bu özellikle fiziksel gelişim ve ahlaki gelişim için önemlidir. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, öğrenci gelişimine yönelik görev ve sorumluluklarını yerine getirirken belirli etik ilke ve yönergelere uymalıdır (Festini, 2011).

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri için tarihte bilinen ilk etik ilke ve yönergeler, “AAHPER(American Alliance for Health, Physical Education and

Recreation)'' 1950de mesleki etik komitesi tarafından tanımlanmış ve yayınlanmıştır (Resick vd., 1975).

Bu etik ilkeler: (Akt. Özbek, 2003).

Beden eğitiminin temel amacı, öğrencilere bireysel olarak en iyi şekilde gelişme fırsatı vermektir. Bu amaçla öğrencilerin bir yandan fiziksel, diğer yandan sosyal, zihinsel ve duygusal gelişimlerini geliştirmek için çalışır.

Tüm çocuklar, öğretmenin planladığı fiziksel aktivite ve spor etkinliklerine katılmalıdır. Öğretmen ayırım gözetmeksizin tüm çocuklara zaman ayırmalıdır. Üstün yetenekli çocuklar için beden eğitimi öğretmeni ek süre ayırmalıdır. Bu, demokratik toplumlarda çocukların hakkıdır. Beden eğitimi öğretmeni, öğrencileriyle iletişim kurarken ve iletişim kurarken öğrencilerin kişisel ve özel bilgilerini gizli tutmalı ve bu bilgileri başkalarıyla paylaşmamalıdır. Beden eğitimi öğretmeni, öğrencilerle olan ilişkilerinde etkili öğrenme için gerektiğinde öğrencilere arkadaşça davranabilmelidir, ancak bu tür arkadaşça davranışlar öğrencilere olumsuz veya zararlı olmamalıdır. Bu ilişki öğretmenlik mesleğinin saygınlığına zarar vermemelidir. Beden eğitimi öğretmeni, mesleki ve sosyal yaşamında etik ilkelere uygun davranarak ve davranarak öğrencilerine rol model olmalı, öğrencilerini sağlıklı ve güzel bir yaşam için spor yapmaya motive etmelidir. Amaç ve hedeflere uygun olarak etkin eğitim ve öğretim verebilmek için diğer meslek kuruluşları ile iletişim halinde olmalı ve saygı, anlayış ve dürüstlük çerçevesinde bilgi alışverişinde bulunmalıdırlar. Beden eğitimi öğretmeni eğitim ve öğretim alanında diğer bölümlerle işbirliği yapmalı ve bencil olmamalıdır. Diğer öğretmenlerle bir olabilmeli ve kişisel ayrıcalık beklememelidirler. Okullarda karşılaşılan sorunları eğitim çerçevesinde ele alırken şeffaf olmalı ve bu sorunları okul yönetimine tam ve doğru bir şekilde iletmelidir. Bu davranış beden eğitimi öğretmenin önemli bir görev ve sorumluluğudur. Kişisel ve mesleki gelişimine büyük önem vermeli ve bunun için çaba göstermelidir. Bu, tüm beden eğitimi öğretmenlerinin görevidir. Meslek etiği, fedakârlık anlamına gelir ve mesleğe ilişkin çalışma, kişisel çıkar ve menfaatlerin önüne geçer. Bu bağlamda bir beden eğitimi öğretmeni yetiştirdiği takımların başarılarıyla övünmemelidir. Beden eğitimi öğretmeni, okul idaresi tarafından satın alınan araç, gereç, gereç ve malzemeleri korumalı ve bu malzemelerden yararlanmamalıdır. Bu materyal ve materyallerin okul

yönetiminden talep edilmesi, kaldırılması ve eğitim amacı dışında kullanılması etik dışı davranış olarak kabul edilir. Beden eğitimi öğretmeni öğrencileri anlamalı ve onlara anlayışla davranmalıdır. Bu bir sorumluluktur. Bu anlayışla çocukların ve öğrencilerin yetişmesine ve gelişmesine katkı sağlamalıdır. Öğrencileri daha iyi anlamak için okul, aile ve toplumla işbirliği yapmalıdır. Sosyal faaliyetlere nezaret etmeli, yaşam şartlarını iyileştirecek ve güzelleştirecek tüm sosyal faaliyetlerde yer almalıdır. Bu beden eğitimi öğretmenlerinin sorumluluğundadır. Ama vatandaşlık görevi olarak çocuk ve gençlik merkezlerine katılmalı ve lider olarak çalışmalıdır. Beden eğitimi geliştirmek için resmi olarak beden eğitimi ile ilişkili ulusal ve yerel meslek kuruluşlarına üye olmalı ve bu meslek kuruluşlarında aktif rol oynamalıdır. Bu beden eğitimi öğretmenlerinin sorumluluğundadır. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının ve mesleğini icra eden beden eğitimi öğretmeni adaylarının tümü topluma, mesleklerine ve ülkelerine karşı etik sorumluluk ve yükümlülüklerle sahiptir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin standartlarını yükseltmek için etik bir eğitim ve öğretim programı uygulama sorumluluğu vardır. Amerika Birleşik Devletleri'nde yetişen beden eğitimi öğretmenleri, aldıkları mesleki eğitimi Amerika'nın gelecek nesillerini eğitmek ve öğrenci gelişimini desteklemek için kullanmalıdır. Öğretmenler, öğrencilere becerileri kazandırmak ve bu bilgileri anlamalarını sağlamak için beden eğitimi alanı ile ilgili bilgi ve uygulamaları sürdürmelidir. Beden eğitimi öğretmenlerinin görevi ve görevidir. (Akt. Özbek, 2003).

Travers ve Robero (1998), Resick ve diğerleri. Adı geçen araştırmacılar ve yazarlar (1975) tarafından belirlenen beden eğitimi öğretmenlerinin etik ilkeleri, “Profesyonellik, Sorumluluk, Dürüstlük ve Saygı” çerçevesinde aşağıdaki biçimde tanımlanmıştır. (Akt. Özbek, 2003).

A-Profesyonellik

Beden eğitimi öğretmenleri,

- Bir grup öğrenciyi okulun yetenekleriyle tanıştırmak yerine, tüm öğrencileri spora dahil eden etkinlikler içermelidir.
- Ders sırasında öğrencilerin yaşayabileceği fiziksel rahatsızlık, susuzluk, halsizlik gibi durumlarda gerekli önlemleri alır.
- Meslektaşları ile işbirliği ve dayanışma içinde olmalıdırlar.

- Müsabakada başarı sağlayamayan sporcular öğrencilerine anlayış göstermelidir.
- Notu baskı aracı olarak kullanmamalıdır.
- Öğrenci performansı değerlendirilirken sadece fiziksel yetenek değil, öğrencinin zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimi de dikkate alınmalıdır.
- Öğrenciler sınıfta hoşgörülü olmalıdır.
- Öğrencilerine şiddet içeren saldırılar yapmamalıdır.
- Rekabeti kaybetmeyi kazanmak kadar doğal karşılamalıdır.
- Spor zaferlerinden önce dürüstlüğü ön planda tutmalıdır.
- Sporda disiplini zafere tercih etmelidir.
- Şampiyon olmaktan ve yarışlar kazanmaktan çok eğitim ve sağlığa önem veriyor.
- Tüm öğrencilerin okul araç ve gereçlerini eşit olarak kullanmasını sağlamalıdır.
- Yeni meslektaşlarının mesleki bilgi ve deneyim kazanmalarına yardımcı olmalıdır.

B- Sorumluluk

Beden eğitimi öğretmenleri,

- Beden eğitimi, genel eğitimin ayrılmaz ve tamamlayıcı bir parçası olarak düşünülmelidir.
- Engelli öğrencilerin derse katılımlarını sağlamak için özel dikkat gösterilmelidir.
- Kendisinin ve öğrencilerinin ders ve uygulama saatlerine uymasını sağlamalıdır.
- Öğrenciler ilerlemelerini objektif olarak değerlendirmelidir.
- Öğrencilerini doğru olanı yaptıkları için ödüllendirmelidir.
- Öğrencilerinin sağlık ve güvenliğine atletik başarıdan daha fazla dikkat etmelidir.

- Sınıfta öğrencilerinin görüşlerine değer vermelidir.
- Sporcular kendi çıkarlarını göz önünde bulundurarak öğrencilerinin transferine aracılık etmemelidir.

C- Dürüstlük Beden eğitimi öğretmenleri,

- Sporcular öğrencilerine saldırgan bir dil kullanmamalıdır.
- Sporcular, öğrencilerinin sağlığını tehlikeye atabilecek testler, ölçümler veya ilaç denemelerine izin vermemelidir.
- Öğrencileri hakkındaki kişisel bilgileri gizli tutmalıdır.
- Sınıfta tartışılan dini, siyasi ve etnik konuları gizli tutmalıdır.
- Sporcular, öğrencilerinin sağlığını tehlikeye atacaksa egzersiz yapmamalıdır.

D. Saygı

Beden eğitimi öğretmenleri,

- Sporcular öğrencilerine karşı küfür kullanmamalıdır.
- Sporcular, öğrencilerinin sağlığını tehlikeye atabilecek testler, ölçümler veya ilaç denemelerine izin vermemelidir.
- Öğrencileri ile ilgili kişisel bilgileri gizli tutmalıdırlar.
- Sınıfta tartışılan dini, siyasi ve etnik konuların gizliliğini koruyun.
- Sporcular, öğrencilerinin sağlığını tehlikeye atacaksa spor yapmamalıdır.

C. Etik ikilem

1. Etik İkilem Kavramı

Ahlaki yargılar, kamu yararını, kişisel çıkarları veya başkalarının çıkarlarını dikkate alabilir. Birinin davranışı çoğu insanın çıkarına olduğunda kamu yararı hakkında konuşulabilir. Kendi çıkarlarınız için değil, diğer kişinin çıkarları için hareket etmek fedakarlıktır. Başkalarını düşünmeden kendi çıkarları doğrultusunda hareket etmesi bencillik olarak kabul edilir ve ahlaki olarak onaylanmaz. Kişi, ahlaki değerler, görevler, haklar ve ilkeler temelinde hareket

eder. Yine, coğrafi ve zamansal görelilik vardır. Bu farklılıklar ikilemlere yol açabilir (Figar ve Dordevic, 2016).

Etik bir ikilem, belirli bir durumda farklı değerleri koruyan ve etik olarak haklı olan her türlü davranışı gerçekleştirmenin imkânsız olduğu durumlarda ortaya çıkar. Belirli bir eylemi yapmakla ondan kaçınmak arasında veya iki farklı eylem arasında etik ikilemler ortaya çıkabilir (Oğuz vd., 2005). Birinci tür ikilemde, bazı kanıtlar ve argümanlar belirli bir eylemin ahlaki olarak uygun olduğunu iddia ederken, diğer kanıt ve argümanlar aynı eylemin ahlaki olarak yanlış olduğunu (örneğin, gönüllü kürtaç) iddia eder. Başka bir ikilem türünde, fail, ahlaki temelde birbirini dışlayan iki veya daha fazla eylemden birini gerçekleştirmesi gerektiğine inanır. Bazı ahlaki normlar, faili belirli bir eylemde bulunmaya zorlarken, diğer ahlaki normlar başka bir eylemi teşvik eder; ancak fail bu durumda ikisini birden yapamaz (örneğin, yaşamı uzatan tedaviyi durduramaz veya sürdüremez). Tüm alternatif eylemlerin arkasındaki argümanlar güçlüdür ve birbirini boğmaz. Bir suçlunun herhangi bir eylemi, bir açıdan ahlaki olarak kabul edilebilir ve diğer bir açıdan kabul edilemez olacaktır (Beauchamp ve Childress, 2009).

Etik ikilemlerin en sık dile getirilen örneklerinden biri olan "Tramvay Problemi", 1978 de İngiliz filozof Philip Foot tarafından ortaya atılmış ve daha sonra Amerikalı filozof Judith Jarvis Thomson tarafından geliştirilmiştir. Problemin Foot'un ilk ortaya attığı şekilde: "frenleri tutmayan bir tramvayı süren kişinin yol tamiri yapan beş işçiye çarpmak veya tramvayın yönünü değiştirip diğer yolda bulunan tek bir işçiye çarpmak arasında bir tercih yapması beklenir. Thomson denklemi yeniden düzenleyip fail rolünü tramvay sürücüsüne değil, demiryolu makasının yanında bulunan bir görgü tanığına verir. Frenleri tutmayan ve sürücüsü bayılmış olan tramvayın beş işçiye çarpmasına göz yummak veya makas değiştirip diğer yoldaki işçiye çarpmasını sağlamak arasında bir tercihe zorlar" (Thomson, 1985).

Biyoetik alanındaki etik ikilemlere bir örnek vermek için, belirli eylemlerin yapılıp yapılmadığı şeklindeki birinci tür ikilem için bilginin açıklanması veya açıklanmaması örneği verilebilir: "Bir aile terapisti, eşlerden birinin diğerini aldattığını öğrendiğinde, bu bilgiyi ifşa etmek terapinin başarısını arttırır, ancak ifşa etmemek müşterinin mahremiyetini korur. Aynı durum için iki farklı eylemin

yapılabileceği ikinci tip ikilem için, hastanın yaşamını uzatan ancak yaşam kalitesini kötüleştiren olağandışı tedaviler veya yaşamı uzatmayan (hatta kısaltan) palyatif tedaviler kullanmak, ancak hastanın işini kolaylaştırmak için. Her durumda değerler hiyerarşisini temsil eden ilkeler, etik ikilemleri ele almak için kullanılabilir. Ancak bu kurallar etik açıdan da tartışmaya açıktır.” (Oğuz ve ark., 2005).

Bazı filozoflara göre, suçlular bazı zor durumlarda ahlaki iç çatışmalar yaşayabilirler, ancak içinden çıkılmaz bir etik ikilem yoktur. Gerçekten de, belirli bir etik teori kabul edildiğinde (örneğin: “faydacılık veya Kantçı deontolojik teori”), bir yüksek ahlaki değer diğerlerinden daha ağır bastığı varsayılır. Ancak insanlar ahlaki yaşamda farklı ilke, kural ve hakların ürettiği çatışmalarla karşı karşıya kalmaktadır. Bir tercih yapmak zorunda kaldıklarında seçeneklerden birini seçerek bir karara varabilirler, ancak diğer seçeneklerin ahlaki açıdan tercih edilebilir olduğuna inanırlar. En dikkatli değerlendirmeden sonra bile bazı durumlarda ikilem çözülmeyebilmekte ve hatta çözüm zorlaşabilmektedir (Beauchamp ve Childress, 2009).

2. Etik ikilem çeşitleri

Buckner (2004) etik ikilem çeşitlerini şu biçimde aktarmıştır: “doğruya karşı sadakat, bireye karşı toplum, kısa vadeye karşı uzun dönem, adalete karşı merhamet.” Buckner (2004), okulun bir işletme olmadığını ve işletmedeki etik ikilemler ile eğitim kurumlarındaki etik ikilemlerin farklı değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. İşletmelerin karşılaştığı etik ikilemlere yönelik çözümlerin doğal olarak kâr odaklı olacağını söyledi. Buckner'e göre bu ikilemlere neden olan baskılar: okulun içinde bulunduğu kültürün değerlerine karşı kişisel değerler, öğrencilerinin başarıları ile farklı okulların öğrencileri arasındaki rekabet, başkalarından onay alma isteğidir, yetkililer, öğrenciler ve öğretmenler için cazip fırsatlar sağlama baskısı, kişisel, mesleki veya maddi kazanç fırsatları, kurumsal faktörlerden kaynaklanan hiyerarşik baskılar, liderlik teorileri arasındaki geleneksel ve çağdaş çatışmalar, dini inanç baskıları, aile ve arkadaşlara karşı sorumluluk, adil fırsatlar yaratmaya yönelik yasal gereklilikler, kadınların ve azınlıkların statüsü, gizlilik ve çalışan hakları, masumiyet karinesi

(suçluluğu kanıtlanana kadar masumiyet), ifade özgürlüğü gelenekleri, iş güvenliğine karşı, gönüllü çalışma geleneği, üstlere ve meslektaşlarına bağlılık.

Shapiro ve Stefkovich (2001) etik ikilem türlerini çeşitli paradigmalara dayalı vaka çalışmaları yoluyla açıklamıştır. Bu araştırmaya yön veren ve okul yöneticilerine yöneltilen soruların hazırlanmasına yön veren ikilem türleri şunlardır;

Birey haklarına karşı toplumsal değerler (Individual Rights Versus Community Standards) Bu ikilem şu şekilde açıklanabilir. Toplum; Genel olarak birçok insanın kendi aralarındaki etkileşimi ve oluşturdukları hem yazılı hem de sözlü kurallar bütünü ile varlığını sürdüren bir yapıdır. Bu bağlamda bir kişi; Bağımsız bir yapı olan ve kendi değer yargılarından vazgeçmeden toplumsal düzene uyum sağlamış toplumun en temel ve en küçük yapı taşıdır. Topluluk standartları ve bireylerin bireysel hakları çoğu zaman birbiriyle çelişiyordu. İkilemleri okurken ve tartışırken, demografik olarak çeşitli toplumlarda değişen etik görüşlerinin farkında olunmalıdır. Çünkü yöneticiler her zaman toplumsal etik değerler ile çalışanların ve öğrencilerin bireysel etik değerleri arasında bir ikilemle karşı karşıya kalmaktadır. Eğitim yöneticisi, her ikilemi hem birey hem de toplum açısından değerlendirmelidir.(Shapiro ve Stefkovich, 2001, ss.33-35). Kişilik, etnik köken ve eğitim şekillenirken kişinin algıları ve yaşam biçimi de içinde yaşadığı toplumun bazı kurallarına göre şekillenebilir. Bireyin aldığı kararları, yaşadığı olaylara veya durumlara tepkisini toplumu umursamadan uygulama hakkı varken, etik durum söz konusu olmaya devam etmektedir (Purpel, 1989, 2004, aktaran Shapiro. & Stefkovich, 2001). Toplum, temel kurallar ve kişisel yargılarla birlikte kendi kurallarını da oluşturur. Dolayısıyla hemen her konuda kendiliğinden gelişen kurallar, doğrulukları ve sorumlulukları çerçevesinde kendi statülerini yaratırlar ve bunu etik olarak kabul ederler (De Mitchell, 1993, Akt. Shapiro ve Stefkovich, 2001).

Geleneksel müfredatı karşı gizli (örtük) müfredat (Traditional Curriculum Versus Hidden Curriculum) Bu ikilem şu şekilde açıklanabilir. Eğitimciler, müfredat seçimlerinde kendi değerlerini göz önünde bulundurmalı ve ne öğreteceklerini veya ne öğreteceklerini düşünürken öğrencileri, okulları ve toplulukları için planlanmamış bazı sonuçlara karşı uyanık olmalıdır. Bilim adamları, insanların dikkatini toplumdaki eşitsizliği yeniden üretme eğiliminde

oldukları geleneksel eğitime çekmiştir. Bu program birçok gence rekabetçi, bireysel ve saygın olmayı öğretir. Bu müfredat aynı zamanda birçok öğrenciyi eğitimin yetişkin olarak sınırlı başarıya götüren yönlerine yerleştirir ve etikler. Geleneksel müfredatın savunucuları, mutlak başarının sağlanabilmesi için kamu etiğini ve toplumun eğitim seviyesini bozmamak için tasarlanmış programların ötesine geçmemesi gerektiğini savunuyorlar. Arızaların kişisel olduğunu ve sistem hatalarının etkilenmediğini söylerler (Shapiro ve Stefkovich, 2001, s. 46-50). Örtük programı savunanlar, mevcut müfredatın dışında etik kurallar çerçevesinde açıklanan yeni ve farklı konuların hem kişisel gelişimi hem de toplumsal gelişimi sağlayacağını savunmaktadırlar. Zor sorular sorarak gizli müfredatı indirebilirler. Yöneticiler, öğretmenler ve topluluk üyelerinden oluşan bir ekiple bu konu üzerinde çalışmanın ayrıca öğrenme eğrisini artıracaklarını ve öğrencilere fayda sağlayacağını söylüyorlar (Noddings, 1992, 2002, 2003, Akt:Shapiro ve Stefkovich, s.47).

Kişisel değerlere karşı mesleki değerler (Personal Codes Versus Professional Codes), Bu ikilem şu şekilde açıklanabilir. Shapiro ve Stefkovich, öğrencilerinden mesleki değerlerini kişisel değerler, mesleki uygulama değerleri ve ulusal ve yerel kuruluşların değerleri ışığında dile getirmelerini ve araştırmalarını istediler. Öğrenciler arasında mesleki ve kişisel etik temelinde birçok çatışma olduğunu bulmuşlardır. Sadece öğrenciler arasında değil kendi içlerinde de çatışmalar olduğunu söylediler. Bir kişinin kişisel ve mesleki değerleri çoğu zaman birbiriyle çelişir. Bu genellikle eğitim liderlerinin doğru kararlar vermesini engeller. Değerleri analiz ederken, bu bireyler ve öğrencileri, eğitim liderlerinin kişisel ve mesleki değerleri içinde ve arasında tutarlılık ve tutarsızlık aramasının önemli olduğunu düşünmüşlerdir. Bir kişi iki veya daha fazla mesleğe hazır olsa bile çatışmalar tespit edilir. Bu durumda, bir mesleğin değerinin diğerinden farklı olabileceği, dolayısıyla bir kişiye bir kariyerde iyi hizmet eden şeyin başka bir meslekte iyi hizmet etmeyebileceği söylendi. Kişisel değerler etik değerlerden oluşur. Mesleki değerler, profesyonel etik değerler ışığında uzmanların biriktirdiği tecrübelerin toplamıdır. Pratikte bu iki kavram örtüşmektedir. Ancak özünde kişisel değerler, deneyim birikimi ile profesyonel değerler yaratır. Bu bağlamda kişisel değerlerde mesleki değerlerin doğruluğunu kabul eder (Shapiro ve Stefkovich, 2001, ss.64-66).

Kültürlerin kaynaşmasına (asimilasyon) karşı kültür değişimi (The American Melting Pot Versus the Chinese Hot Pot) İkilem şu şekilde açıklanabilir. Yöneticiler ve öğretmenler, okul ve evin çok ötesine uzanan zorluklarla karşı karşıyadır. Bu ikilemler, eğitim liderlerinin sadece sorumluluk ve davranışları üzerinde düşünmelerini değil, aynı zamanda öğrenci ve velilerin davranışlarını ve özellikle kökenlerini de dikkate almalarını gerektirmektedir. "Kültürel kaynaşma" terimi, oyunda ilk kez göçmenlerin "önceden kararlaştırılmış bir arzu edilirlilik standardı" ile tanıştırılmasıyla ortaya çıktı. Yine bu bağlamda, "baş döndürücü bir halk, kültür ve ırk topluluğundan" vatandaşlar yaratma arzusunu ileten "zaten ulusal" sloganı tanıtıldı. "Kültürel uyum" terimi, okullara birçok kültürden öğrencilere ortak bir dil, tarih, hedefler, ilkeler ve değerler öğretmeleri talimatını verir (Sewell, Doucette ve Shapiro, 1998, aktaran Shapiro ve Stefkovich, 2001, s. 81). "Kültürel değişim" terimi, farklı kültürlerden insanların aynı millette olmasına rağmen, her birinin farklı değerler ve yapılar taşıdığını gösterir. Kültürel kaynaşmadan kültürel değişime geçiş kolay veya kolay olmamıştır. Bu, çelişiklere ve çelişiklere yol açabilir, bu da paradokslara ve ikilemlere yol açabilir. Örneğin; "okullar bir yandan öğrencilerin diğer kültürleri anlamasını ve saygı duymasını isterken, diğer yandan öğrencilerin ulusun vatandaşları olarak gelişmesini ve iletişim kurmasını ister." (Shapiro ve Stefkovich, 2001, ss.81-83).

Dine karşı kurum kültürü (Religion Versus Culture) İkilem şu şekilde açıklanabilir. Bu tür ikilemde öğrenci ve öğretmenlerin dini değerlerinin okul kültürü uygulaması ve/veya sınıfta öğretilen müfredatla çatışmaları araştırılmıştır. Bireysel inançlarla ilgili etik kavramların geleneksel okul uygulamaları ve siyasetiyle çatışması araştırılır. Bu ikilemler, eğitim liderlerinin mesleki yaşamlarında her öğrencinin çıkarlarını dikkate almalarını gerektirir. Devlet okullarında din konusu, devlet okulu hareketinin başlangıcından bu yana halk eğitimi için bir ilgi alanı olmuştur. Örneğin öğretmenler veya okul yetkilileri, güne eskisi gibi okul duası veya dini okuma ile başlamayacaktır. Okuldaki spor müsabakalarında dua edemezler veya mezuniyet törenlerinde din görevlisi olamazlar.

Okul liderleri sadece bir dini diğerinden üstün görmeye zorlanmakla kalmaz, aynı zamanda dini dinsizliğe üstün tutamazlar. Müfredat göz önüne

alındığında, öğretmenler din hakkında bir şeyler öğretebilir (örneğin Karşılaştırmalı Din Çalışmaları), ancak din bir devlet okulunda öğretilemez. Öte yandan devlet okulu görevlileri dini öğretemezken, ona düşman olamazlar. Devlet okulları, dini okullara ulaşım, kitap, destek hizmetleri ve diğer kaynakları sağlama konusunda yasal haklara sahiptir. Ayrıca, dini bayramlarla bağlantılı olarak tatil talebinde bulunan öğretmenlere ve öğrencilere veya müfredatın çeşitli yönleri üzerinde dini anlaşmazlıkları olan öğrencilere dış fırsatlar sağlamak (eyalet yasalarına ve okul politikalarına bağlı olarak) genellikle yasaldır, ancak zorunlu değildir. Son olarak, okulun dini olmayan gruplar için ek kulüpleri veya faaliyetleri varsa, dini gruplara da aynı şekilde davranmalıdır. Ebeveynler, mümkünse, çocuklarının devlet dışı okullarda eğitimini desteklemek için hükümet sistemini de kullanabilirler. Bazen bu, davanın çeşitli yönleriyle karşı karşıya kalan daha geniş kültürel çeşitlilik olayları ve devlet okullarımızın nasıl görünmesini beklediğimiz ile birleştirilir, eğitim liderleri açısından ciddi etik ikilemler yaratabilir (Shapiro ve Stefkovich, 2001, ss.95-98).

Eşitliğe karşı adalet (Equality Versus Equity) İkilem şu şekilde açıklanabilir. Bu tür ikilemde sunulan olaylar, içerme, mükemmellik ve eğitim fırsatlarına erişim ile ilgilidir. Tüm bu ikilemlerde yöneticiler ve öğretmenler doğru olanı yapmak isterler. Ancak bir kişi veya grup için işe yarayan bir başkası için çalışmayabilir.

Günümüzün çeşitli ve karmaşık toplumunda eşitlik ve adalet kavramları arasında bir paradoks vardır. Strike ve diğerleri (1988) denklemi; eşit veya eşit olarak dağıtılmış davranış ölçeği ile belirlenir (Act. Shapiro, Stefkovich, 2001, s. 114). Şu şekilde bir tanım yapılmıştır: “Verilen herhangi bir durumda, o durumlarda nasıl davranıldığıyla ilgili o bağlamlarda aynı olan insanlar aynı davranışı görmelidir.” Bu tanımla eşitlik, kişiye ve onu çevreleyen durumlara bakar. Irk, cinsiyet, sosyal sınıf ve etnik köken gibi kategorilere dayalı grup farklılıklarına odaklanmaz. Bu bir asimilasyon görüşüdür, çünkü toplum içinde sosyalleştikten sonra insanların “istedikleri şeyi yapma, hayatlarını seçme ve geleneksel beklentiler ve kalıplaşmış yargılardan etkilenmeme” hakkına sahip olduklarını varsaymaktadır. Bu, ideal olarak dikkate değer olan olumlu ve ilham verici bir kavramdır.

Adalet ise burada tanımladığımız şekliyle farklılıklarla ilgilenir ve bu toplumun her zaman eşit muamele görmeyen ve/veya eşit oynama şansı olmayan grupları içerdiği gerçeğini dikkate alır. Bu gruplar genellikle aşağılık hissettirilir ve hatta bazıları bastırılır. Young(1990) açısından adalete ulaşmak için “Sosyal politika guruplara bazen özel davranışlar vermelidir.” Böylece adalet kavramı, zaman içinde dezavantajlı duruma düşenlerin eşitsiz muamele görmesini savunur. Telafi edici davranışlar özel programlar şeklinde sunulmakta ve böyle bir fırsata ihtiyaç duyan ve olumsuz ayrımcılığa maruz kalanlara fayda sağlamaktadır (Akt. Shapiro ve Stefkovich, 2001).

Eşitlik ve hakkaniyet ikilemi, kitapta etik ikilemleri analiz etmek için kullanılan dört paradigmanın her biri içinde farklı şekillerde ele alınabilir. Bu kapsamlı tanım Aristoteles'e kadar uzanır. Aristo, “eşitlere eşit ve eşit olmayanlara eşit olmayan şekilde davranmayı içeren adalet” kavramını tutar (Strike & Soltis, 1992, s. 46 Akt. Shapiro ve Stefkovich, 2001, s.115). Aristo'nun, “eğer lise notları üniversite kabulünde temelse, o zaman aynı notlara sahip iki insan aynı davranışı görmelidir” söyleminden, “her ikisi de kabul edilmeli, ya da her ikisi de reddedilmelidir.” Olarak algılanmıştır. Bu örnek, eşitlik ilkesi için eşitlik paradigmasının kullanımını göstermektedir. Ancak Aristo ayrıca “insanlar belirli kişiliklerde farklılaştığında, onlara farklı davranılması” gerektiğini gözlemlemiştir. Bu durumda, Strike ve Soltis (1992), gören bir öğrenciyle aynı kitap verildiği için eşit muamele görmeyen görme engelli bir öğrenci örneğini aktararak, “burada, eşitlik farklı davranışları gerektirir.” Dediler. Bu örnek, eşitlik ikilemiyle ilgili olarak eşitlik kavramını kullanır. Dolayısıyla hem eşitlik hem de hakkaniyet, hakkaniyet etiği çerçevesinde kabul edilmektedir.

Hesap verebilmeye (mesuliyet) karşı sorumluluk (Accountability Versus Responsibility) İkilem şu biçimde açıklanabilir. Hesap verebilirlik birçok kişiye parasal ve maliyetli bir sorun gibi görünebilir, ancak bazıları siyasi, yasal, bürokratik, profesyonel ve piyasa odaklı olan 10 farklı sorumluluk türü vardır. Buna ek olarak veli, öğrenci, kişisel ve finansal raporlamanın çeşitli biçimleri vardır. Son olarak, sosyal sorumluluk vardır. Ne olursa olsun, bu okul için çok önemli bir faktördür. Sadece genel halk değil, tanınmış eğitim liderleri de bunun okullardaki olumlu değişim için önemli bir faktör olduğunu söylüyor (Shapiro ve Stefkovich, 2001).

Öte yandan sorumluluk, topluma, yasa koyuculara, ebeveynlere, öğretmenlere ve yöneticilere karşı hesap verme sorumluluğuna benzer olmasına rağmen, gençlerin öğrenmesinin başarısına veya başarısızlığına yanıt verme yeteneği olarak algılanabilir. Bu terim daima bütçeyi ilk sıraya yerleştirmez. Bazı insanlar bu müfredatın dışına çıkmadan mutlak başarıya ulaşmak için çalışırlar. Test puanları öğretmenlerin ve öğrencilerin başarısını belirler. Çoğu öğretmen, okulda yapılan testleri kullanarak öğrencilerinin performansını kontrol eder. Okul ve öğrenci başarısı sıkı çalışmaya bağlıdır (Nichols, Berliner 2007, aktaran Shapiro ve Stefkovich 2001). Eğitim başarısının sağlanması birçok faktöre bağlıdır. Bir kişinin karakteri, sosyal çevresi ve yaşam tarzı, başarısını hem iyi hem de olumsuz etkileyebilir. Okul başarısı kişisel değerlendirme için yeterli değildir. Bu kavram sorumluluk almak olarak görülmektedir (Gross, Shaprio, 2002).

Özel hayatın gizliliğine karşı güvenlik (Privacy Versus Safety) İkilem şu şekilde açıklanabilir. Bu tür bir ikilem, okul güvenliği için mahremiyetin ne kadar feda edildiğini inceler. Örneğin çete üyelikleri, şüpheli maddelerin kullanımı, çevrimiçi zorbalık, cinsel içerikli mesajlar ve cep telefonu kullanımı. Okullar güvenli değilse öğrencilere kaliteli eğitim verilemez. Okulları güvende tutmak ve okul ortamını güvende tutmak büyük bir sorundur. Kurumun kendisi, temel haklara yönelik tehditleri veya bunların ne kadar ciddi olacağını öngöremez. Bu nedenle okul ortamında güvenlik ve mahremiyet arasında çok ince bir çizgi bulunmaktadır.

Bazı durumlarda, okullar “özel kişilikleri” güvenliği bireysel hakların önüne koyar. Bu bağlamda bazı bilim adamları güvenlik adına hak ihlallerinin gerekliliğini sorgulamışlardır. Ayrıca, failleri tamamen suçlamak yerine, toplumda çocukların toplu güvenliğinin sorumluluğu ortaya çıkmıştır. Hızla ilerleyen teknoloji, okula çok sayıda güvenlik sorunu da getirdi.

Shapiro ve Stefkovich (2001) bu etik ikilemleri ele alırken, ikilemlerin ortaya çıktığı durumlarda seçimi etkileyen aşağıdaki faktörleri de tanımladılar;

- Kişisel planlarındaki ikilemler
- Çıkar çatışması (kişisel çıkar - mesleki çıkar, en iyi çıkarın belirlenmesi)
- Gereklilik veya demokrasi seçimi

- Kişisel etik kurallar (inançlar ve ahlaki değerler)
- Rol çatışmaları (farklı görevler arasında ortaya çıkabilecek ikilemler)
- Sorumluluk (bir ikilemin yapılan işin sorumluluğunu etkilediği bir durum)

3. Öğretmenlerin etik ikilem durumları ile baş etme yöntemleri

Öğretmenlerin etik ikilemlerle baş etmek ve bu durumlara çözüm bulmak için oldukça karmaşık süreçlerden geçtikleri söylenebilir. Bir çatışma durumunda karar verilmesi gerektiğinde, bireysel ahlaki değerlerine, geçerli politikalarına, kurallarına ve yönetmeliklerine, bireysel inanç sistemlerine ve mesleki değer yargılarına göre karar verir ve uygular. Etik ikilem durumlarında öğretmenler iç çatışmalarla karşı karşıya kalır ve karar alamaz, bazen bu etik ikilemlere çözüm bulur, bazı durumlarda ise etik ikilemler karşısında hiçbir şey yapamaz ve çözüm bulamaz. Burada problemin çözümünde öğretmenlerin etik ve değerleri çok önemlidir ve bu değerlere göre problem ya çözülür ya da çözülmez. Öğretmenler etik ikilemlerle karşılaştıklarında durumla başa çıkmak için destek isteyebilirler. Bunun için aile üyelerine, kendilerine yakın gördükleri arkadaşlarına, aynı meslekteki meslektaşlarına danışabilirler, mesleki gelişim yeteneklerine güvenirler ve sorunun çözüleceğine inanırlar. Ancak böyle bir durumda bile etik ikilemden çıkamazlar ve soruna bir çözüm bulamazlar. Etik ikilemleri karşısında sağlıklı kararlar alamazlar (Kieltyka-Gajewski, 2012).

Husu (2001) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, öğretmenler etik ikilemlerle başa çıkmak için ikilemlerin bağlamı konusunda birbirleriyle çelişmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kişisel etik değerlerinden taviz vermeden tartışma yöntemlerini kullandıklarını, durumu geniş bir şekilde yansıtır tartıştıklarını ve bu durumları ele almak için ikilem durumunu tüm açılarından ele alıp değerlendirdiklerini belirtmiştir.

Yani öğretmenlerin etik ikilemlerini çözmenin yolları vardır. Bu kararlar öğretmenlerin ahlaki inanç sistemlerine ve ikilem durumunun bağlamına göre farklılıklar göstermekte ve değişmektedir. Çözüm olarak, ikilemin durumuna tamamen odaklanmak ve çözüm aramak, kısmen durumun ortaya çıkan ikilemine odaklanmak, ikilemin durumu karşısında birleşik bir bakış açısıyla çözüme ulaşmak, çözüm aramak karşılıklı diyalog yoluyla soruna çözüm bulmak, ikilem durumunu yöneticiyle paylaşmak ve ondan durumu çözmesini istemek. Soru

sormak, ikilemden kaçınmak, ikilemi öğrenci velileriyle paylaşmak ve onların durumu çözmesini beklemek öğretmenlerin ikilem durumlarıyla başa çıkmak için kullandıkları yöntemler olarak genel olarak ifade edilmektedir (Maslovaty, 2000).

Etik ikilemler öğretmenleri her zaman zorlar ve henüz karar vermedikleri bir duruma sokar. Buna göre öğretmenler bu durumlara çözüm ararlar ve kendilerine göre yöntemler belirlerler. Yukarıda yaşanan ikilem durumlarına ilişkin çözüm yöntemlerinin yanı sıra öğretmenlerin görev yaptıkları bölgeler ve bu bölgelerin sosyal yapıları da bu kararları etkilemektedir. Diğer yandan, öğretmenlerin kıdemleri, dini inanç sistemleri, sosyal iletişim için kullandıkları araçlar ve bireysel öğretmenlerin geçmiş deneyimleri de ikilem durumlarında kullanılan başa çıkma yöntemleri açısından önemli görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin sınıfta veya okul ortamında birbirleriyle sözlü veya fiziksel taciz yaşadıkları durumlarda ikilemle karşılaşan öğretmenler, bu ikilemi olay sırasında çözme eğilimindedir. Öğretmenler sosyal bir ortamda veya kişisel durumlarda saygı ve dürüstlük bağlamında ortaya çıkan etik ikilemlerle uğraşırken diyalog kurarak ve konuşmayı tercih ederek ikilemlere çözüm ararlar (Erdoğan, 2018).

Öğretmenler için en zor etik ikilemler, diğer öğretmenlerle yaşadıkları gerilim ve çatışmalardan kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin de bu etik ikilemleri çözmesi oldukça zordur. Bu etik ikilemleri ele alırken öğretmenler, yüzleşme ve sorun durumuna odaklanma, karşılıklı danışma, sorunu üçüncü bir tarafla tartışma ve ortak çözüm arama yöntemlerini kullanır. Öğretmenleri zorlayan bir diğer etik ikilem ise kültürel değerler ve çalıştıkları okulun yapısı ile ilgilidir. Öğretmenlerin bunu yapmak için kullandıkları çözümler var. Bu çözümler, okul topluluğu ile sorun hakkında bir araya gelmek, çözüm için stratejiler geliştirmek, birbirleriyle istişare etmek, olay hakkında taviz vermek ve yeni çözümleri farklı şekillerde uygulamaktır (Erdoğan, 2018). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin de aynı etik ikilemlerle karşı karşıya kaldığı ve çözüm bulduğu varsayılmaktadır.

D. Mesleki Motivasyon

1. Motivasyon Kavramı

Motivasyon, Latince “mot” kökünden türemiştir ve hareket etme, yer değiştirme anlamları taşımaktadır. Türkçede motivasyon kavramı “motive”

sözcüğünden türemiştir. Motive kelimesinin Türkçedeki karşılığı da “güdü” demektir (Dur, 2014). İnsanı harekete geçiren birçok unsurdan bahsetmek mümkün görülmektedir. Bu unsurlar düşünce, umut, inanç, arzu, ihtiyaç veya korkuların birleşimi ya da etkisi olabilmektedir (Keser, 2006; akt. Kahraman, 2017). Bireyleri motive eden önemli unsurlardan bazıları; kaza ve hastalık sigortası, ekonomik koruma biçimleri, emeklilik, kariyer fırsatları, hayat ve işsizlik sigortası, çekici çalışma ortamı, sosyal statü, adil ve sürekli bir disiplin sistemi, karar alma sürecine katılma yeteneği, kişisel güç ve otorite kazandırmadır (Eren, 1993). Motivasyon genel olarak, bireyleri, harekete geçiren ve bu hareket sonucunda oluşan davranışların kararlılığını, enerjisini belirleyen ve aynı zamanda devamlılığını da sağlayan bir etkidir (Yılmaz ve Çavaş, 2007, 431). Sonuç olarak motivasyon kavramı, güdüleme anlamına gelmektedir. Motivasyon, bir faaliyetin gerçekleştirilmesi için bireyin güdülenmesini yani harekete geçirilmesini sağlayan güçtür (Dur, 2014).

Motivasyon kavramının kelime anlamı, psikolojik anlamında olmasına rağmen kısaca, harekete geçirmek demektir. Bireyi hareket ettiren güç ise güdü (motiv) dir. Motivasyon, bireyin davranışının ana kaynaklarını inceler ve bu davranışın nedenlerini öğrenir. Motivelere doğrudan gözlemlemek mümkün değildir. Ancak davranış çeşitlerini gözlemleyerek motivasyondan bahsetmek mümkündür. Diğer yandan motivasyonu anlatabilmek için; yönelme, istek, dikkat, güdü, amaç, ilgi gibi terimler kullanabiliyorken, davranışı ifade etmek için bu terimler yetersiz kalmaktadır. Bu aşamada zaten önemli olan, bireyin neden o şeyi yapmayı istediğini bilmek ve ifade etmektir (İnceoğlu, 1985). Psikoloji literatüründe “motivasyon” kelimesi iki anlamda kullanılmıştır. İlk anlam, motivasyonu “teşviklerin ve itici güçlerin işleyişine dâhil olan olgular” olarak tanımlar. İkinci anlam ise; teşvik edici ve devam eden bir faaliyetin sürdürülmesi durumudur. Genel olarak düşünüldüğünde, motivasyon analizi davranışı uyandıran, sürdüren ve yönlendiren tüm faktörlerin toplamıdır (Pareek, 1974). Motivasyon, bireylerin davranışını etkileyen kuvvetleri ifade eder. Bireyin gönüllü davranışının yönünü, yoğunluğunu, sürekliliğini ve bu sürekliliğin sebat düzeyini belirler (McShane ve Glinow, 2010, 121).

Motivasyon için bireyde öncelikle başarılı olacağına inanma ve kendine güvenme duyguları oluşmalıdır. Motivasyonun üç temel maddesi vardır. Bunlar;

bireyin davranışlarını tetikleme gücü, bu davranışa şekil verme ve bu davranışı devam ettirmedir. İnsanların davranışlarını tetikleyen gücün tam olarak ne olduğunu bilmek imkansızdır. Bundan dolayıdır ki en karmaşık varlık insandır (Karadağ, 2013).

Bireylerin motive edilmesi şarttır. Motive olmuş birey görevini yerine getirirken, bütün bilgi, yetenek, arzu ve tüm hırsını kullanır. Böylece herkes için aynı olan iş motive olmuş bireye göre şekillenir ve ona göre gelişir. Bireylerin nasıl motive olduğunu bilmek; empati yapmayı, onların hareketlerini, duygu, his ve ruh hallerini anlamayı gerektirir. Bireylerin çevrelerini gözlemlemeyi, tanımayı ve olan olayları eğitim diliyle okumayı gerektirir. İş hayatında birbirini anlayan bireyler problemlerini daha rahat çözerler ve iş arkadaşlarıyla daha olumlu ilişkiler kurarlar (Sayın, 2008).

Örgütsel olarak motive olan yöneticilerin, hizmet ettikleri kuruma bağlılık göstermeleri muhtemeldir. Örgütsel başarıya katkıda bulunma arzusundan hareket ederler ve eylemlerinin kendi çıkarlarını teşvik edip etmeme konusunda destek vermek için ellerinden gelenin en iyisini yapmaya isteklidirler. Bir nedene yönelik motivasyon konusunda araştırmacılar, motivasyonun “dünyayı daha iyi bir yer haline getirme” arzusundan kaynaklandığını iddia eder (Guerrero ve Seguin, 2012). Kişisel özellikler, durumsal faktörler ve diğer örgütsel değişkenler de motivasyonu etkileyebilir (Tyagi, 1982).

Motivasyon ile ilgili daha önceden yapılan çalışmalardan çıkarılabilecek sonuç, Türkiye’de okul çalışanlarının motivasyonlarının orta seviyede olduğu ve bu durumun da her türlü değişime açık olduğu yani istenilen yöne çekilmeye müsait olduğu görülmektedir. Bu düzeydeki motivasyon doğru uygulamalarla üst seviyeye çıkarılabilir veya yanlış uygulamalarla daha da alt seviyeye düşürülebilir. İnsan doğasından ve kültüründen de kaynaklı olarak farklıdır (Ünal ve Gülmez, 2017, 89).

a. İçsel motivasyon

İçsel motivasyon, “bir kişinin dış etkenlerden bağımsız olarak hareket etmesine izin veren bir motivasyon” durumudur. Kişinin içsel motivasyonunun yüksek olması, öz eleştiri ve öz düzenleme becerilerinin gelişmesine de katkı

sağlar. Bu bağlamda içsel motivasyonu yüksek kişilerin yeni şeyler üretmeleri, araştırmaları ve uygulamaları beklenmektedir (McEvoy, 2011, s. 468-503).

b. Dışsal motivasyon

Dışsal motivasyon, “insanların işten kaynaklanabilecek dış takviye tarafından motive edildiği” bir durumdur. Örneğin, bir kişi dış kaynaklardan gelebilecek ödüller aracılığıyla kendi içindeki olumlu duyguları güçlendirmeye yardımcı olur. Bununla birlikte, hem olumlu hem de olumsuz duygular ortaya çıkabilir. Toplumumuzda bir kişinin baskısı ve olumsuz eleştirisi olarak ortaya çıkan bu durum, içsel motivasyonu da etkilemektedir. İnsan, çevresinden ayrılacak bir unsur değildir. İnsan sosyal bir varlıktır ve etkileşim onu hayatta tutan şeydir (Kantar, 2008).

2. Motivasyon Araçları

Bir işyerinde çalışan personelin farklı açılardan motive edilme şekillerinin sonucunda elde edilebilecek olumlu veya olumsuz etkilerden bahsettikten sonra bu etkileri elde etmek için kullanılan belli motivasyon araçlarından bahsedilmelidir. Bunlardan bir kısmını üç temel gruba ayırarak incelersek bunlar; “Ekonomik Motivasyon Araçları”, “Psiko-Sosyal Motivasyon Araçları” ve “Kurumsal-Yönetimsel Araçlar” şeklinde ifade edilebilir. Çalışma ortamlarında yöneticilerin bu araçları kullanırken dikkat etmeleri gereken önemli hususlardan birisi de personelin iyi tanınmasıdır. Buradan hareketle personelin performansını hangi araçların olumlu etkilediğini kolay kestiren yönetici, süreden ve işten kar sağlayacaktır.

a. Ekonomik Motivasyon Araçları

Gelişmekte olan ülkelerde veya az gelişmiş ülkelerde yaygın olan motivasyon araçlarından birisidir. Bu ülkelerde kişinin yapacağı çalışmaların ekonomik refah düzeyine etkisi oldukça önemli olduğundan bunları; kâr ortaklığı, teşvik primleri, maaş artışı, güvenli çalışma ortamı ve sosyal haklar şeklinde sıralayabiliriz.

Ekonomik motivasyon araçları uygulanırken toplumsal yapı da göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin seçilen herhangi bir örnekte motivasyonun

sağlanması için ücret artışı etkili olurken başka bir örnekte ise sosyal imkanlar daha etkili olabilir (Ertürk, 2012; Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008).

Özellikle gelişmekte olan toplumlarda ekonomik motivasyon araçlarından ücret artışı ya da maaş artışı, oldukça önemli ve yaygın bir motivasyon aracıdır. Dolgun ücret bireyin refah düzeyini artırırken toplumsal manada da saygınlığını da artırır. Sosyal manada da kendisini güvenceye aldığını düşünen çalışan daha sağlıklı bir çalışma şekliyle kurumun gelişmesine yönelik sahiplenici adımlar atacak, işiyle ve çevresiyle daha barışık olacaktır. Ücret belirlenmesi yapılırken içsel ve dışsal eşitlik ilkelerine önem verilmelidir. İçsel eşitlikten kasıt, yapılan işin kurum açısından önemiyken dışsal eşitlik ise kurumun veya örgütün ödediği ücretin sektördeki diğer kurumlarla aynı rekabet düzeyinde olmasıdır (Robbins ve Judge, 2012; Zeynel, 2014).

Çalışanları teşvik edip parça başına verilip üretim miktarını ya da iş performansını arttırmaya yönelik yapılan işe göre personele vaat edilen ücret tipine “teşvik primi” denir. Burada dikkatli olunması gereken en önemli konu ise personele bu primler dağıtılırken adil olmak ve keyfi nedenlerle eşit olmayan prim uygulamasının yapılmamasına dikkat etmektir. Eski yöntemlerden biri olan kâra katılım ise personelin çalışmış olduğu firmayı sahiplenmesi ve bu çerçevede firmanın zarar etmesine yönelik olan çevresel faktörleri kaldırmada firmayla birlikte karını düşünerek çabalamasıdır. Örgütler, bu yöntemi kullanırken kâr ortaklığının tüm personele açık ve şeffaf bir şekilde uygulanmasına özen göstermelidir.

b. Psiko-Sosyal Motivasyon Araçları

Psiko-sosyal motivasyon araçlarını; yetki ve sorumluluklar, statü, öneri sistemleri, psikolojik güvence, sosyal katılma, sosyal uğraşlar, gelişme ve başarı ve çevreye uyum sağlama olarak ifade edebiliriz. Genel olarak bu maddeler ışığında aşağıdaki gibi etkili bir şekilde ana hatlarıyla açıklanabilir. İşyerlerinde çalışanların huzur içinde çalışmalarını sürdürmeleri açısından çalışanlara uygun çalışma ortamlarının sağlanması önemli bir ihtiyaçtır. Psikososyal araçların en önemli katkısı çalışanların ruhsal durumlarını dinç ve dinamik tutmaktır. Bu sağlandığında, çalışanın motivasyon düzeyi kurumun istediği noktaya ulaşacaktır. Böyle bir iş ortamında çalışanların özgür olması, zihinlerindeki üretim şekillerine

bariyerler koymadan ve sıklardan prensiplerin uygulanması, üretken bireylerin denetimli bir şekilde gelişmesini sağlayacaktır. Bireye sağlanan çalışma ortamı, bireyi, örgüt içindeki sosyal çevreye ait olduğunu hissettirecek ve daha verimli bir şekilde çalışmasına katkı sağlayacaktır. Böyle olduğunda, sosyal çevreyle düzgün ilişkilerin kurulmasına yönelik girişimlerle birlikte, bireyi hem iş stresinden kurtaracak hem de oluşturulan sosyal çevre ile çalışanların kurumdan veya örgütten kopmalarının önüne geçilecektir. Sevilen bir çalışma ortamında sevdiği işi yapan birey daha başarılı olacak ve daha üretken bir çalışma şekli sergileyecektir (Özkalp ve Kirel, 2011).

İnsanoğlunun yaradılışındaki önemli psikososyal motivasyon araçlarından biride takdir edilme özelliğidir. Çalışanların belli bir iş çevresinde belli başarıların sonucunda gördüğü itibar ve takdir bazı çalışanları paha biçilmez düzeyde motive edecek ve bazen astronomik ücretlerle bile yapılamayan çalışmalar bu şekilde çalışanlara yaptırılabilir. Bu şekilde çalışanların veriminin yanında çalışanların kuruma bağlılıkları ve çalışma istekleri de kayda değer manada artmaktadır (Eren, 2010).

İş yerlerinde çalışanları motive etmenin bir diğer yolu da çalışanlara eğitimlerle veya kazanımlarla kariyer fırsatları sağlamaktır. Elde edilen iş yerindeki sosyal statünün yanında eğitimlerle çalışana verilen kariyer fırsatıyla çalışan hem kuruma daha bağlanacak hem de bu kariyer fırsatlarından yararlanarak birikimlerini daha çok yansıtacaktır. Böylece kurumda yeni rekabet ortamları yaratılacak ve kurum bu çalışmalar aracılığıyla toplum nezdinde statü artışına girecektir (Sabuncuoğulları ve Tüz, 2008).

Çalışanlar, yeni başladıkları işte veya tayin-terfii yoluyla iş veya çevre değişikliği yaşamaları durumunda kurum amirlerini ve emrinde bulunan personelleri hızlı bir şekilde tanımalı varsa işyerinin oryantasyon programlarına katılmalı yoksa kendi çabalarıyla çevresini tanımalı ve böylece iş yerine adaptasyon süreci kısalmış verim alma süresi kısalmaktadır.

Çalışanları yönetime katma şekillerinden biri olan öneriler yoluyla sisteme dahil olma önemli motivasyon araçlarından biridir. Bu kapsamda özellikle kararlar alınırken çalışanların fikrini almak ya da çalışanların çalışma ortamlarını değiştirirken çalışanlarla konuşmadan değiştirmemek ve özellikle iletişimsizlik

problemine sebebiyet vermemek adına çalışanlar hakkında olumsuz bir duyum alındığında çalışan ile paylaşmak sağlıklı bir sonuca ulaşmak için hem fikirsel olarak hem de sosyal olarak personelin yönetime katıldığını düşünmesini sağlayacaktır. İş yerlerinde motivasyonu ve iş hızını arttırmanın bir diğer yolu ise rekabet ortamları yaratmaktır. Personelin kurulan takım çalışmaları kapsamında takım liderliği ya da kurumda terfi alma gibi durumlar rekabet konusu olabileceği gibi hiç önemsenmeyecek durumlarda rekabet konusu olabilir. Bu açıdan bakıldığında iş kalitesini sağlamak açısından yönetici, personeli tanıdığı çerçevede uygun rekabet ortamları yaratarak üretimi veya kaliteyi arttırabilir (Kesici, 2006).

c. Kurumsal ve Yönetimsel Araçlar

Kurumsal ve yönetimsel araçlar olarak iletişim, “amaç birliği, eğitim olanakları, yükselme olanakları, yönetme ve kararlara katılma ve çalışmada bağımsızlık- inisiyatif” olarak özetlenebilir. İşletmelerde yapılacak işin mahiyetine göre bir amaç belirlemek ve bu amaca göre çalışanların çalışma sürelerini ve görev yapacakları departmanlar belirlendiği durumlarda performansın arttığı gözlemlenmiştir. Ayrıca çalışanlarda belirli bir amacın çevresinde ortak görüşler alınarak birleşme ve odaklanma olduğunda da personellerin işyerine aidiyetinin fark edilir düzeyde arttığı gözlemlenmiştir. Bu şekilde bir çalışma ortamı sağlamak adına yönetici veya girişimci bazı hamlelerde bulunabilir. Bu hamleleri kısaca kurumsal ve yönetimsel araçlar olarak ifade edebiliriz. Bu çerçevede incelenmesi gereken önemli hususlardan birisi hedefler birliğini sağlamaktır (Shuster And Kendall, 1974). Bu sağlandığında ve iş yerinin fiziki koşulları da amaçlara hizmet ettiği sürece belirgin düzeylerde başarılar elde edilebilir.

Personellerin fiziki çalışma ortamları da yöneticiler tarafından temin edilir ve girişimcilerden talep edilirse personelin psiko-sosyal açıdan da iş yerine ve liderine karşı saygısı artacaktır. Bu durum yalnızca özel sektör çalışanları için değil aynı zamanda kamu çalışanları için de geçerlidir. İdarecilerin birim sorumlularından talepleri karşılanmasa bile talepte bulunması personelin çoğunluğunu tatmin etmektedir ve bu işlemlerin sonuçları direk olmasa bile dolaylı yollarda yapılan işe etki etmektedir.

Kariyer ve eğitim fırsatlarının çalışanların kullanımına adil bir şekilde sunulması ise ayrı bir yönetsel motivasyon aracı olarak ele alınabildiğinden bu konu üzerinde de yöneticiler tarafından hassasiyetle durulmalıdır. İş verene nitelikli personelini arttırma imkanı tanıyarak çağa uyma fırsatı tanıyan bu yöntem sayesinde hem işveren ya da kurum idarecisi hem de çalışan psikolojik açıdan karşılıklı fayda sağlamaktadır ki bu fırsatlardan yararlanan personelin ise nasıl olumlu psikolojik tepkiler verdiği ise yukarıda psiko-sosyal motivasyon araçlarında ifade edilmiştir.

İş yerlerinde yöneticilerin personelle olan ilişkilerini etkileyen önemli konulardan biriside iletişim konusudur. Personel ile sosyal iletişim ağları vasıtasıyla iletişime geçmek günümüz şartlarında bazı iş yerlerinde elzem bir ihtiyaç haline gelmiştir. Mevcut iletişim çağının gereklerini yerine getirmek ve iletişimde hızı yakalamak adına önemlidir. Fakat her işyeri için geçerli bir durum değildir. İş yerlerinde kurum içi iletişim ağları genel ve tercih edilen bir durumdur. Bu iletişim ağları vasıtasıyla çalışanlara hızlı bir şekilde ulaşım talepleri ve düzeltilmesi gereken durumlar var ise bildirilebilir. Diğer taraftan çalışanların sıkıntılarını, iş gereksinimlerini ve memnuniyetleri ile ilgili dönütleri almak açısından da önemli bir motivasyon aracı olan iletişim, çağımızda daha etkin ve yetkin bir şekilde kullanılmaktadır.

Çalışma ortamlarında tekdüzeliği ve sıkılmayı engellemek açısından duruma bakılırsa burada yapılması gereken işin gereksinimlerine ve hedeflerine zarar vermeden ufak değişiklikler yapmak ya da iş kapasitesini arttırmak adına değişiklikler yapılabilir. Böylece birden çok iş yapan çalışanın sıkılmasının önüne geçilmiş olacaktır. Bu durum yapılan işi zenginleştirip çalışanlara dikey sorumluluklar verilerek yapılabilir. Böylece çalışanın sorumlulukları ve iş yükü artacak, iş yerinde daha hızlı zamanın geçmesine imkân sağlanacaktır. Sorumluluk ile işyeri statüsü artan çalışanın ise kariyer destekli bir psikolojik desteklemesi de yapılmış olacaktır.

3. Motivasyon Süreci

Motivasyon süreci dört ana aşamadan oluşur. Bu aşamalar (Selenn, 2016, s. 40):

- **İhtiyaç aşaması**, tatmin edilmesi gereken bir ihtiyaçla motivasyon sürecini başlatır.
- **Uyarılma aşaması**, bir kişinin ihtiyaçlarını karşılaması gereken gücün oluşumudur.
- **Davranış aşaması**, bir kişinin ihtiyaçlarını karşılamak için yaptığı eylemlerdir.
- **Doyum aşaması**, bir ihtiyacı gidermeye yönelik insan davranışının sonucu olarak ortaya çıkan bir tatmin durumunu ifade eder.

Her insanın yaşamı boyunca tatmin edilmesi gereken ihtiyaçları ve özel ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaç ve gereksinimler ortaya çıktığında motivasyon süreci de başlar. Bu ihtiyaç hem fizyolojik hem de psikolojik olabilir. Her iki durumda da kişi ayırım yapmadan bu ihtiyacını karşılamak ister, yani bu sürecin ikinci aşaması olarak tanımlanan uyarılma vardır. Üçüncü aşamada, ihtiyaçlarını karşılamaya teşvik edilen kişi harekete geçecektir. Memnuniyete ulaşmak, motivasyon sürecindeki son adımdır. Davranan kişinin ihtiyaçları karşılanarak doyum sağlanır ve böylece motivasyon süreci sona erer. Ancak kişinin ihtiyaç ve gereksinimleri karşılandıktan sonra yeni ihtiyaçlar ortaya çıkacak ve bu süreç aynı şekilde devam edecektir. Diğer bir deyişle, insan motivasyonu ve tatmini tek bir ihtiyaç ve beklentiden oluşmaz, yaşam döngüsünün devamlılığını sağlayarak devam eder (Vatansever Bayraktar, 2015, s. 1085).

Motivasyon süreci, bireyin eksikliklerini veya ihtiyaçlarını belirlemesine ve ardından ihtiyaçlara göre hareket etmesine izin veren sürecin kendisidir. Bireyin şirketin hedeflerine doğru motive edilmesi gerekir. Çünkü örgütün amacı doğrultusunda motivasyon süreci önem kazanmaktadır. Geri bildirim motivasyonda gerçekleşir, bu nedenle motivasyon etkileşim ve iletişimden sonraki bir sonraki süreçtir (Yalçın, 2020, s. 5).

4. Eğitimde Motivasyonun Önemi

Sınıfta öğrenci motivasyonunu korumak ve yüksek düzeyde eğitim reformu sağlamak için öğretmen motivasyonu çok önemlidir. Motive öğretmenler; Eğitimde inovasyonda, yeni oluşan değişim hareketlerinin gerçekleştirilmesinde,

memnuniyet ve başarının sağlanmasında çok önemli bir rol oynamaktadır (De Jesus & Conboy, 2001, akt. Yazıcı, 2009, s.36).

Öğretmenlerin istedikleri çalışma koşullarına sahip olduklarında istenilen mesleki düzeye ulaşabilecekleri söylenebilir. Sınıf disiplinini sağlamak için yeterli sorumluluk ve yetkiye sahip olmak, yeterli öğretim materyaline sahip olmak ve dersi desteklemek gibi çalışma koşullarının eğitimin kalitesini artırdığı söylenebilir. Sınıfta öğrenmeyi destekleyecek araçlar sağlamak için yeterli imkânlar sağlanamayan bir öğretmenin başarısının, dersi tamamlamada tam olarak başarılı olmayacağı ve aynı zamanda aynı etkinin gözlemleneceği not edilecektir. Kişisel ihtiyaçlarının karşılanmadığı durumlarda. Tüm bunları göz önünde bulundurarak öğretmen motivasyonu açısından diğer firmalarda da görüldüğü gibi öğretmenlerin fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Eğitim örgütlerinde, okuldaki verimliliği artıracak önemli bir faktör, planlama aşamasında yönetimin yanı sıra öğretmenin de hedeflerin belirlenmesinde ve çeşitli kararların alınmasında katılımı sağlanarak gerçekleştirilebilir. Çalışanların işlerindeki hızları, görev hakkında düşünceleri ve karar alma süreçlerine katılımlarının sağlanması, kontrolün yanı sıra görevlerin tamamlanmasına da katkı sağlayacaktır. Motivasyonu yüksek bir öğretmenin ne yaptığı konusunda dış denetime gerek duyulmaz (Öztaş, 2006, s.65-66).

5. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonları

Motivasyon, insanların belirli bir amaç için hareket etmelerini sağlayan gücü ve insan davranışını anlamada önemli bir süreçtir (Miskel ve Hoy, 2012). Bu tanıma göre motivasyonun, hareketi harekete geçirme, sürdürme ve hareketi olumlu yönde yönlendirme olmak üzere üç önemli özelliği vardır. Bireyler bir örgüte üye olarak bir amacı gerçekleştirme düşüncesine sahiptirler. Bireyi, kendini adama ve bağlılıklarından dolayı değerli olduğu bilinen bazı teşvikler sağlayarak, davranışlarını istenilen yöne yönlendirmesi için güçlendirmek mümkündür. Motivasyon, bireyleri harekete geçiren belirli bir güdü veya güdüler grubudur (Genç, 2012).

İnsanları motive eden araçları bilmek için çevresindeki insanları anlamalı, hareketlerine ve davranışlarına anlam vermelidir. Bu ihtiyaç, insanları çevrelerini

tanımaya ve gözlem yapmaya sevk eder. Birbirini iyi tanıyan kişiler, aralarında çıkabilecek sorunları diğerlerinden daha kolay çözerek bu kişilerin patronları ve meslektaşları ile daha başarılı ilişkiler kurmasını sağlar. Bu bağlamda motivasyon, çalışanları istekli kılma, iletişimde bütünlüğü sağlama ve organizasyonda verimli çalıştıklarında bireysel ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayabileceklerine inandırma süreci olarak tanımlanabilir (Ay, 2007). Ayrıca motivasyon tanımı, bireyler tarafından belirlenen bir amaca ulaşmak için yapılan bir eylem olarak da yapılabilir.

Çalışanları yaptıkları işe motive eden çeşitli faktörler vardır. Bu faktörlerden en etkilileri çalışanların yaptıkları iş ile ilgili içsel ve dışsal faktörler aracılığı ile motive edilmesidir (Steers, Mowday, ve Shapiro, D. L. 2004). İçsel motivasyon, çalışanların öncelikle kendileri için yaptıkları işlerde kullandıkları motivasyondur. Bunun sebebi yapılan iş ile ilgili kişisel algıların, ilgi çekici, haz verici ve olağanüstü olmasıdır (Collins ve Amabile 2007; akt. Gürdoğan, 2012). Akbaba (2006), içsel motivasyonu, kişinin yeterli olmak, bilmek ve anlamak gibi ihtiyaçlara yönelik geliştirdiği tepkiler şeklinde açıklamıştır.

Dışsal motivasyon ise bazı dışsal amaçlar için yapılan işlerde kullanılan motivasyon olarak tanımlanmaktadır. Aslan (2020) dışsal motivasyonu, kişilerin davranışlarını bir sonuca ulaşmak amacıyla gerçekleştirdiği motivasyon olarak tanımlamıştır. İçsel motivasyonu olan kişiler, yeniliğe, sıradan olmayana, meydan okumaya, daha iyi duruma gelmek için fırsatlar araştırmaya karşı duyarlıdır. Dışsal motivasyonu olan kişilerde ise tahminler ve alışılacağı şeyler daha çok dikkat çeker (Aslan Efe ve diğerleri, 2011).

Çalışanlarda içsel ve dışsal motivasyonun yüksek olması yapılan meslek ile ilgili daha fazla verim alınmasını ve amaçlara ulaşmayı daha etkin kılar. Burada motivasyonun yapılan meslek üzerindeki önemi çok büyüktür. Mesleki motivasyon denilince akla, kişinin işine yönelik ortaya koyduğu tutum ve mesleğini yapmak amacıyla duyduğu gereksinimler gelir. Bireyin mesleğine yönelik düşünceleri, mesleğine karşı pozitif veya negatif tutumu, bu tutumun şiddeti ve seviyesi onun mesleki tutumunu ortaya çıkarır. Aynı biçimde kişinin kendi mesleğinin gerektirdiklerini yapma konusunda ne düşündüğü, yapacağı işe ne düzeyde hazır hissettiği ve isteklilik düzeyi onun mesleki motivasyonunu

ortaya koyar. Mesleki tutum ve motivasyonun sürekli geliştirilmesi, işletmelerin verimliliği ve performanslarına olumlu katkıda bulunur (Hellriegel vd. 1995).

Çalışanlar arzu edilen davranışlarda bulunmaya motive olduklarında, bu davranışları tekrarlamaları olasıdır (Akın Acuner, 2010). Örgütsel hedeflere varmak için çalışanların motivasyonunu artırmak ve örgüt kültürüne uygun davranışlar sergilemek büyük önem taşımaktadır (Akıncı Vural ve Coşkun, 2007). Çalışan motivasyonunu artırmak için birçok farklı araç ve yöntem kullanılmaktadır. Genel olarak çalışanları motive etmek için kullanılan araçlar üç grupta açıklanmaktadır (Akın Acuner, 2010):

- Ekonomik Araçlar: ekonomik güvenlik, primli ücret, ücret artışı, ekonomik ödül.
- Psiko-Sosyal Araçlar: Çalışmada bağımsızlık vermek, sosyal statü, sosyal katılma, öneri sistemleri, çevreye uyum, sosyal uğraşlar psikolojik güvence.
- Örgütsel ve Yönetimsel Araçlar: İşin özellikleri, amaç ve liderlik ile hedefler birliği, yetki ve sorumluluk devri, eğitim ve terfi, liderliğe katılım, karar alma sürecine katılım, iletişim ve geri bildirim, takdir ve ödül, yaratıcılığın kullanımı, takım çalışması, bakış açısı ve yaklaşım liderlik eder ve bunu yönetir.

E. Başarı Algısı

1. Başarı Kavramı

Başarı, belirli bir hedefe yönelik olarak planlanmış olan hedeflerin istenilen zamanda ve biçimde gerçekleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanıma göre başarı, kişinin istekleri doğrultusunda hedef ve amacına ulaşabilmek için plan yapması, yaptığı planlara uygun şartlarda eylemlerde bulunması ve tüm bu sonuçlar ışığında isteklerine ulaşması olarak tanımlanmaktadır (Kurtuldu, 2010: 166).

Başarı, kişinin bir işi başarabileceğine kendisini inandırıp istekleri ve arzuları doğrultusunda iradeli, planlı ve programlı bir şekilde çalışıp çaba göstermesi sonucu amacına ulaşmasıdır (Weinberg ve Gould, 1995: 142). Başarı

kavramı TDK sözlüğüne göre ise; “başarmak işi veya başarılan iş, muvaffakiyet” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2021). Hedeflerine ve amaçlarına ulaşan, olmak istediği yere gelebilen ve isteklerini gerçekleştiren kişilerin başarıya ulaştıkları düşünülmektedir (Aydoğdu, 2017: 8).

Dünya düzeninin değişmeye başlamasıyla ve teknolojinin gelişmesiyle beraber rekabet artmış ve tüm rakipler birbirleriyle ciddi bir yarış içine girmiştir. Bu yarış sonucunda güçlü olan, daha çok çalışan ve çaba gösteren taraf ayakta kalıp başarılı olurken güçsüz olan ise başarısız olmaktadır. Buna bağlı olarak, para kazanma, statü sahibi olma, herkes tarafından sevilme ve saygı duyulma, tercih sebebi olma gibi etkenler başarıyı getiren unsurlar olarak dikkat çekmektedir. (Kaya ve Selçuk, 2007: 177-178).

Başarılar birçok farklı şekilde kategorize edilebilmektedir. Örneğin; kişilerin eğitim hayatları boyunca istedikleri düzeye ulaşmaları ve bu düzeylere uygun davranışlar sergilemeleri okul başarısı olarak tanımlanmaktadır. Kişilerin aile kurması, aile içindeki saygı, sevgi, görgü, ahlak kuralları gibi unsurları sağlaması ve kültürel unsurlar çerçevesinde yaşamını sürdürebilmesi aile başarısı olarak tanımlanmaktadır. Kişilerin, yaşadığı toplumdaki gelenek ve göreneklere uygun şekilde davranması, toplumda birlikte yaşadığı insanlara karşı saygılı ve görgülü davranması ve toplumda saygı görmesi ise sosyal başarı olarak tanımlanmaktadır (Elmacıoğlu, 2012: 95-96).

Kişiler, yaşadığı toplumlarda hayatlarını sürdürebilmek için bazı niteliklere sahip olmalıdır. Kişilerin sahip olduğu nitelikler onları başarıya götürecek olan unsurların başında gelmektedir. Başarılı olmak isteyen kişiler sağlam adımlar atarak ilerlemek durumundadır. Önündeki engelleri birer birer aşabilen ve zorluklara karşı mücadele veren kişiler başarıyı yakalarken, sorumsuzca davranan ve hiçbir sorumluluk üstlenmeyen kişiler ise başarısızlıklarla yetinmek zorunda kalmaktadır (Keskin ve Yapıcı, 2008: 21)

2. Başarı Duygusunun Tanımı

Başarı duygularının akademik ortamlardaki önemine rağmen, bu konudaki araştırma, test kaygısı üzerine araştırma Zeidner (1998) ve Weiner (2010) nitelik teorisi gibi bazı istisnalar dışında yenidir. Öğrenme ortamlarındaki duygular uzun süre göz ardı edilmiş fakat günümüzde ise duyguların öğrenmeyle ilişkili olduğu

ve başarı üzerinde etkisinin varlığı sezinlenmeye başlanmıştır (Pekrun, 2014). Pekrun, Goetz, Titz ve Perry (2002) araştırmalarında başarı duygularını öğrenme ortamında öğrenciler tarafından deneyimlenen, başarı ve sonuçlarıyla ilgili olan duygulardır diye tanımlamışlar ve araştırmaları sonucunda “Başarı Duygusu Ölçeğini” hazırlamışlardır. Weiner (1985) başarı duygusu ile ilgili yaptığı çalışmasında öğrencilerin başarı ya da başarısızlık durumunda sorunu içsel veya dışsal etmenlere yüklemiştir ve içsel etmenlerde beceri, çaba, ilgi, ruhsal durumu, motivasyonları iken dışsal durumlarda ise şans, öğretmenöğrenci çatışması, arkadaş ve çevrenin yardımı gibi etmenler olabileceğini söylemiştir. Pekrun (2006) yaptığı araştırmada başarı duygularının gelişmesinde “Duyguların Kontrol Değer Teorisini” ele almıştır. Pekrun (2006), başarı duygularının başarı etkinlikleri ile ilişkili olduğunu ve bu etkinliklerin, sınıf içi-okul içi ödev, testler ve konu alan adları ile belirgin açıdan bağlam içerisinde olduğunu belirtmiştir ve bunu kontrol değer teorisine göre açıklamıştır. Bu teoriye göre, duyguların deneyimlendiği üç akademik ortam bulunmaktadır ve öğrencilerin öğrenme ortamında yer alan etkinlik, kazanım ve sonuçların bireysel kontrol algıları ve değer verme düzeylerinde etkili olduğu belirtilmiş fakat ortaya çıkan başarı duygularının geriye dönüp bu süreçte etkili olduğunu söylemiştir (Pekrun, 2006). Başarı duyguları ile ilgili Pekrun (2006) eğitim ortamında öğrenirken duyulan zevk, sınıfta hissedilen sıkılma, zorlanılan ödevi yaparken hissedilen öfkenin birer başarı duygusu olduğunu belirtmiştir. Fakat aynı eğitim ortamında sosyal duygular da yaşanmaktadır ve böyle bir durumda başarı duygusu ile sosyal duygular aynı anda görülebilmektedir (Schutz ve Pekrun, 2007). Bu nedenle iki farklı duyguyu ayırt etme ihtiyacı doğmaktadır. Örneğin öğrencinin sınıf içerisinde arkadaşının başarısına hayran olması ya da onu çekememesi sosyal duygular iken; aynı öğrencinin kendi başarısını övmesi veya olumsuz durumda utanması, sıkılması başarı duygusuna örnek olarak verilebilir. İlgili çalışmalar incelendiğinde başarı duygusu olarak başarının sonuçlarıyla alakalı, başarı veya başarısızlıkla alakalı olan kaygı, gurur ve utanma duyguları incelenmiştir. Pekrun, Goetz ve Perry (2005) başarı duygularını dördü pozitif (zevk, umut, rahatlama ve gurur) ve beşi negatif (kaygı, umutsuzluk, kızgınlık, sıkılma ve utanma) olmak üzere dokuz farklı duygu olarak ele almıştır. Kontrol-Değer Kuramına göre bu duygular her bir ortamda (sınıfta, sınav esnasında ve sınıf dışı ortamlarda) farklı duygular olarak deneyimlenmektedir. Pekrun ve Stephens (2010) öğrenme

mekânlarında öğrencilerin faaliyete geçirdiği aktiviteyle ilgili olan duyguların, öğrenme ürünlerinden olan duygulardan farklı olduğunu söylemiştir. Bu sebeple öğrenme mekânının öncesi, anı ve sonrasında farklı duyguların alınabileceği belirtilmiştir ve bunların birbirinden farklı olmasının sebebi olarak davranışa yönelik duyguların davranış amacına yönelik olmasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Bu başarı duyguları öğrenme ortamı olan mekânlarda sık sık karşımıza çıkmaktadır (Pekrun ve Stephens, 2010). Tanımlar ele alındığında başarı duygusu öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin sahip olduğu farklı türden duygusal deneyimleri ve sınıf içerisi öğrenme, ödev, sınav öncesi-anı-sonrasında sahip oldukları ya da deneyimledikleri duygularıdır diye ifade edilebilir. Bu sebeple, iyi bir başarı duygusu öğrencilerin bilişsel faaliyetlerinin gelişmesine, olumlu öğrenmeye yönelik davranış oluşturmada öğretmen-öğrenci ilişkilerinin iyileştirilmesinde, öğrencilerin zihinsel fiziksel ve duyuşsal becerilerinin gelişmesinde etkili olabilmektedir.

Kleine, Goetz, Pekrun ve Hall (2005) başarı duygularını, Tablo 1’de Pekrun (1992)’un araştırmasından revize ederek düzenlemişlerdir. Pekrun ve Linenbrink-Garcia (2012) ise araştırmasında öğrenme ortamında deneyimlenen başarı duygularını Tablo1’de verildiği şekilde sıralamıştır. Peixoto ve diğerleri (2015) araştırmasında ise Pekrun ve Linenbrink-Garcia (2012) öğrenme ortamında deneyimlenen başarı duygularını ortaokul öğrencilerine göre revize ederek Tablo 1’de verildiği şekilde belirtmiştir.

Çizelge 1. Başarı Duygularının Sınıflandırılması

Yazar	Pozitif Duygular		Negatif Duygular	
	Harekete Geçiren	Hareketi Durduran	Harekete Geçiren	Hareketi Durduran
Kleine, Goetz, Pekrun ve Hail, (2005) Göre Başarı Duygular	Hoşlanma-Zevk alma	Rahatlama	Kaygı-Endişe	Bıkkınlık
	Gurur-Övünç	Gevşeme	Öfke-Kızgınlık	Sıkıntı
	Umut-Ümit		Utandırma-Hata	Umutsuzluk
				Ümitsizlik
Pekrun ve Linenbrink-Garcia (2012)	Zevk alma-Hoşlanma	Gevşeme	Öfke	Sıkıntı
	Ümit	Rahatlama	Hüsran	Umutsuzluk
	Sevinç	Memnuniyet	Endişe	Ümitsizlik
				Üzüntü

Çizelge 1. (devamı) Başarı Duygularının Sınıflandırılması

Yazar	Pozitif Duygular		Negatif Duygular	
Göre Başarı Duygular Peixoto ve diğerleri (2015) Göre Başarı Duyguları	Gurur Minnettarlık	Rahatlama	Utanç Öfke	Hayal Kırıklığı
	Hoşlanma Gurur Umut	Rahatlama	Öfke Kızgınlık Utanç	Sıkıntı, Umutsuzluk

Tablo 1 incelendiğinde, başarı duygularının basit bir çerçevede incelenemeyeceği, öğrenme ortamındaki başarı duygularının öğrencilerin deneyimleriyle değişkenlik göstereceği bu sebeple duyguların nedeni ve bu nedenin ortaya çıkardığı sonuçlarla birlikte ele alınması gerektiği görülmektedir. Pekrun (1992), modelinde başarı duygularını bu şema içinde nasıl sınıflandırıldığını belirtmiştir. Buna göre pozitif aktive edici duygulardan olan (zevk, gurur, umut) duygular arasındaki bu model, farklılaşacaktır, pozitif aktiviteyi durdurucu (rahatlama, gevşeme), negatif aktive edici (kızgınlık, öfke, utanç/suçluluk) negatif aktiviteyi durdurucu (sıkıntı, umutsuzluk, hayal kırıklığı) olarak sınıflandırmıştır. Başarı açısından pozitif aktive edici duygulardan olumlu sonuçlar beklenebilir fakat olumsuz aktive eden veya pozitif etkisiz hale getiren duyguların akademik başarıya etkisi ve öğrenme konusunda yarattığı etkiyi kestirmek güç olabilir. Pekrun, Goetz, Titz ve Perry (2002), motivasyon güçlendiren ve esnek öğrenmelerini sağlayan pozitif aktive edici duyguların öğrenmede öğrenci başarısını artırdığını negatif duyguların ise azalttığını belirtmişlerdir. Goetz ve diğerleri (2006) doğrudan öğrenmede etkili olan sınıf eğitimi ve başarı ile bağlantılı olan duyguların “başarı duyguları” olduğunu belirtmişlerdir.

Pekrun ve diğerleri (2002) belirledikleri duyguları benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırarak ikiye ayırmıştır. Bunları ise göreve/kişiye ilişkin duygular (süreç duyguları, beklentiye dair duygular ve geçmişe dair duygular) ve sosyal duygular olarak belirlemiştir. Göreve/kişiye ilişkin duygular ise kendi içinde üçe ayrılmış ve bunları süreç duyguları (öğrenme sürecindeki zevk alma, sıkıntı gibi), beklentilere dair duygular (sevince karşı umutsuzluk,

umuda karşı endişe gibi) ve geçmişe dair duygular (gurur, utanç, sevinç, rahatlama gibi) olarak ayırmıştır. Sosyal duyguları ise minnettarlık/öfke, empati/kıskançlık, sempati/antipati, hayranlık/aşağılama, sevgi/nefret gibi duygular olarak belirtmişlerdir.

Pekrun ve diğerleri (2002) ayrıca, öğrenci performansına ilişkin duyguları dört kategoriye “pozitif aktive edici duygu”, “pozitif durdurucu duygu”, “negatif aktive edici duygu”, ve “negatif durdurucu duygu” ayırmışlardır. Başka bir çalışmada ise, Pekrun ve Linenbrink-Garcia (2012), başarı duygularını öğrenmeyi süreç içerisinde deneyimlediklerine göre negatif-pozitif duygular, hareketi durdurucu-aktive edici ve süreç göz önünde bulundurularak (an, beklenti ve geçmişe dair) üç boyutlu olarak sınıflandırmışlardır. 15 Başarı duygularının Kontrol-Değer Teorisinde vurgulanan bir diğer önemli konusu zaman kavramıdır ve Pekrun (2006) zaman boyutunda sınıflandırmasını aşağıdaki tablodaki gibi belirtmiştir.

Çizelge 2. Başarı Duygularının Zaman Boyutunda Sınıflandırılması

Öncüller

Odak Noktası	Değer	Kontrol	Duygu
	Pozitif (Başarı)	Yüksek	Sevinç
		Orta	Umut
		Düşük	Umutsuzluk
Sonuç / Gelecek	Negatif (Başarısızlık)	Yüksek	Rahatlama
		Orta	Kaygı
		Düşük	Umutsuzluk
	Pozitif (Başarı)	İlgisiz	Sevinç
		Kendisi	Gurur
		Diğer	Minnet
Sonuç/ Geçmiş	Negatif (Başarısızlık)	İlgisiz	Mutsuzluk
		Kendi	Utanç
		Diğer	Kızgınlık
Süreç	Pozitif	Yüksek	Keyif
		Negatif	Kızgınlık
		Pozitif/Negatif	Hayal Kırıklığı
	Hiçbiri	Düşük	Hayal Kırıklığı
		Yüksek/Düşük	Can Sıkıntısı

Tablo 2 incelendiğinde başarı duygularının zaman boyutunda sınıflandırılması görülmektedir. Bu duygular süreç odağının doğası gereği şimdiki zaman odaklı olması sebebiyle, sadece sonuç (geçmiş ya da gelecekte beklenen) odaklı verilmiştir. Başarı duyguları Tablo 2’de, Tablo 1’den farklı

olarak kontrol derecelerini ve değer odağını içermektedir (Pekrun, 1992). Bundan dolayı öğrencinin yarıyıl sonunda bir dersten başarılı olmayı beklemesi veya olumlu bir beklentiye sahip olması, o dersle ilgili süreç ve görevler üzerinde yüksek düzeyde kontrol sahibi olduğuna inanıyorsa onu mutlu eder. Orta düzeyde kontrole sahip olduğuna inanan bir öğrencinin umutlu, düşük düzeyde kontrol sahibi olduğuna inanan bir öğrencinin umutsuz olmasına neden olmaktadır.

Öğrencinin hissettiği duygunun hem gelecek beklentisine göre hem de algılanan kontrole göre değişkenlik gösterdiği göz ardı edilmemelidir. Tablo 2’de yer alan can sıkıntısı duygusu algılanan değere göre değil, kontrole göre hissedilmesidir ve hem yüksek hem de düşük değer algılandığında ortaya çıkmaktadır. Örneğin fen dersinde işlenen konu öğrenciye zor ve anlaşılması güç gelebilir. Böyle bir durum karşısında öğrenci algıladığı konuyu öğrenmede, düşük kontrole sahip olduğunu hisseder ve can sıkıntısı yaşayabilir. Öğrenci yüksek düzeyde bir not aldığında kendisi ile gurur duyar, ders ile ilgili kavramları anlamadığında kendini kaygılı hisseder, işlenen konu ilgisini çekmiyorsa öğrenci sıkıldığını belirtir (Lichtenfeld, Pekrun, Stupnisky, Reissi ve Murayama, 2012). Aynı öğrenci, aynı dersin başka bir ünitesinde yüksek düzeyde ön bilgiye sahipse ve bunu fazla çaba gerektirmeyen bir konu olarak algılıyorsa, o konuyu çok iyi kavradıklarını düşündükleri için sıkılabirler. Buradan şu sonuca varılır. Öğrencinin öğrenmeyi kolay veya zor olarak algılaması can sıkıntısına neden olabilir. Bu olay diğer duyguların aynı bağlamdaki ilişkilerine göre farklılaştırmasına sebep olmaktadır. Kısacası herhangi bir derste öğrenciler dersin içeriğini kolay ya da zor olarak algıladığında; konu can sıkıntısına neden olabilmektedir ve akademik başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir (Pekrun, 2006).

3. Başarı Algısı

Başarı, belirlediğimiz hedefe ulaşmak ve maddi ve manevi ödüller almak olarak tanımlanabilir. Başarı, kavramın ne anlama geldiğine bağlı olarak büyük ölçüde değişmektedir (Demirtaş ve İnar, 2004). Başarılı bir öğretmenin ne anladığı önemlidir (Sezgin ve Erdoğan 2015). Şeker ve ark. (2005), tercih edilen öğretmenlerin konu yeterlikleri, kişilik özellikleri, öğretme ve öğrenme becerileri, sınıf yönetimi becerileri, planlama, değerlendirme, teknoloji kullanımı, iletişim

becerileri ve liderlik becerileri gibi yeterliklere sahip öğretmenler olduğu düşünülmektedir. Halk eğitiminin geleceği ile ilgili endişeler, eğitime girmeye karar verenleri doğrudan ilgilendirmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin başarı algılarını olumlu veya olumsuz etkileyen faktörlerin bilinmesinin önemli olduğu düşünülmektedir (Bresnahan, 1997). Başarı algısı, insanları ne kadar başarılı ve deneyimli hissettiklerine ikna etmekle ilgilidir (Erdoğan, 2013).

Eğitim bilim adamlarının hemfikir olduğu gibi, eğitimde başarı sisteminin en temel unsuru öğretmendir. Etkili eğitim ve amaçlarının en üst düzeyde gerçekleşmesi, sistemi yönetecek ve uygulayacak öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Bu nedenle öğretmenlik mesleği özel deneyim gerektiren bir meslektir. Öğretmenlerin mesleğin gereklerini karşılayabilmeleri için bilgi, beceri ve tutum açısından belirli niteliklere sahip olmaları gerekmektedir (Çeliköz, 2003).

Başarılı öğretmen, öğrencilerinden akademik beklentileri olan, onları cesaretlendiren, akademik başarı için sorumluluk alan, konuya hakim, dersin konusu ile ilgili araştırmalara odaklanan aktif ve bilgili kişi olarak tanımlanmaktadır (Sünbül, 1996). Çelikten et al. (2005), Zeki, eğitimi, sosyal hayata özen gösteren profesyonel olarak tanımlanan öğretmen modeli son yılların modelidir. Bu öğretmen modeli, bir veya daha fazla disiplinle yakından ilişkilidir ve bilgiyi öğrenciler için erişilebilir ve faydalı kılmak için mükemmeldir.

Demirtaş ve Cynar (2004) başarı algılarını belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve yöneticilerin algılanabilmeleri için öncelikle çalıştıkları alanın özelliklerini bilmeleri ve alanlarında uzman olmaları gerektiğini göstermiştir. Bunu, öğrencilere nasıl öğrenecekleri konusunda öğretme ve yetiştirme isteği, öğrencilere eşit ve adil davranma, eğitim alanındaki gelişmeleri takip etme, kendini yenileme, kaşif olma gibi özellikler izlemektedir. Bresnahan (1997), aday öğretmenlerin başarı algısını belirlemek için bir araştırma yapmış ve öğretmenlerin başarı algısı, öğretmeye bağlılık ve doğuştan gelen öğrenme yeteneği arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. İş başında eğitimin başarı için hesap verebilirliği önceki eğitimden daha fazla etkilediği sonucuna varmıştır. Corbell, Reiman ve Nietfelt (2008) tarafından yapılan bir çalışmada amacı, yeni öğretmenler için “Başarı Algısı Ölçeği” adlı bir ölçek geliştirmek ve değerlendirmektir. Yönetici desteği, sınıf iklimi, danışman

desteği, akran ve öğretim kaynağı desteği, bağlılık, zorluk ve iş yükü gibi altı faktörün öğretmenlerin başarı algılarını etkilediği gözlemlenmiştir.

MEB (2016) Öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler, kişisel ve mesleki değerler, mesleki gelişim ile ilgili yeterlilikler, öğrenci bilgisi ile ilgili yeterlilikler, öğretme ve öğrenme süreci ile ilgili yeterlilikler, öğrenmeyi izleme ve değerlendirme ile ilgili yeterlilikler, gelişim, eğitim ile ilgili yeterlilikler okul ve aile ve toplum ile müfredat arasındaki ilişki “Yetkinlikler ve İçerik Bilgisi” altı başlık altında toplanmıştır:

- Kişisel ve mesleki değerler ve mesleki gelişim ile ilgili yetkinlikler: öğrencilere değer vermek, anlamak ve saygı duymak, öğrencilerin öğrenip başarılı olabileceğine inanmak, ulusal ve evrensel değerlere önem vermek, öz değerlendirme yapmak, kişisel gelişimi sağlamak, kontrol etmek ve katkıda bulunmak mesleki gelişime, okulu geliştirmek ve gelişmesine katkıda bulunmak, meslek yasalarına uymak, görev ve sorumluluklarını yerine getirmek
- Müfredat ve içerik bilgisinde yeterlilik: Türk milli eğitiminin amaç ve ilkeleri, özel bir müfredatın uygulanmasında bilgi ve beceriler, özel bir müfredatın izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi.
- Okul-aile-toplum ilişkilerindeki yeterlilikler: çevreyi tanıma, olanaklarını kullanma, okulu kültür merkezine dönüştürme, aileyi tanıma ve tarafsız aile ilişkileri, aile katılımı ve işbirliğini sağlama.
- Öğrencinin bilişine ilişkin yetkinlikler: gelişimsel özellikleri, ilgileri ve ihtiyaçları dikkate alma, öğrenciyi değerlendirme ve öğrenciye rehberlik etme.
- Öğrenmenin izlenmesi ve değerlendirilmesi, geliştirme ile ilgili yeterlilikler: ölçme ve değerlendirme yöntem ve yöntemlerini tanımlama, farklı ölçüm yöntemleri kullanarak öğrenci öğrenmesini ölçme, veri analizi yoluyla verileri yorumlama, geri bildirim sağlama, sonuçlara dayalı olarak öğretme ve öğrenme sürecini analiz etme.
- Öğretme ve öğrenme süreci ile ilgili yetkinlikler: ders planlama, materyallerin hazırlanması, öğrenme ortamının düzenlenmesi, ders dışı

etkinlikleri dikkate alarak öğrenmenin çeşitlendirilmesi, bireysel farklılıklar, zaman ve davranış yönetimi.

Tüm bu öğretmen niteliklerine ek olarak başarılı beden eğitimi öğretmenlerinde bulunması gereken özellikler Millî Eğitim Bakanlığı (2015) tarafından aşağıdaki biçimde tanımlanmaktadır:

- Düşüncelerini başkalarına açıkça aktarabilir,
- Fiziksel olarak güçlü ve güçlü,
- Gözler, kollar ve bacaklar ile eylemleri koordine edebilen,
- İnsanlarla iyi iletişim kurabilen, sevecen, sabırlı, sabırlı,
- İyi bir öğrenme ortamı sağlayabilen,
- Kendini geliştirmek isteyen tutkulu ve yaratıcı,
- Mesleğin sorunlarını çözmek ve çözüm bulmaya çalışmak,
- Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlayabilme,
- Özenli, işine özen gösteren,
- Spora ve bu alanda mükemmelliğe ilgi duyan,
- Sportif becerilere sahip olan bireylerdir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın beden eğitimi öğretmenlerinden beklentileri, ders hedefleri ve ilgili araştırmalar göz önüne alındığında, başarılı beden eğitimi öğretmenlerinin iyi bir fiziksel yapıya ve gerekli akademik yönergeleri yerine getirme yeterliliğine sahip olmaları gerektiği ortaya çıkmaktadır. , sosyal olarak güçlü ve güçlü zihinsel ve psikolojik yapıdır (Tamer ve Pulur, 2001). Beden eğitimi öğretmeni, bir psikologdan fizyolog, yönetsel liderlik ve danışmanlık becerileri öğretme deneyimine sahip olmalıdır (Martens, 1998). Saç ve ark. (2009) beden eğitimi öğretmenlerinin sahip olması gereken kişilik özelliklerinin “eleştiriye açık olma, öğrenciyi her konuda anlama ve geniş bakış açısına sahip olma” olduğunu ifade edilmiştir.

4. Başarı Motivasyonu

Başarı motivasyonu başarısızlığa karşı koyma, bir vazifeyi başarmak için emek harcama, bilinmeyen olaylar arama şeklinde ifade edilmiştir (Tiryaki,

2000). Yapılan işi profesyonelce gerçekleştirme, harika bir şekilde sonuca ulaşma, zorlukların aşarak, başkalarından daha iyi yapma olarak açıklanmıştır (Lawrence, 1996).

Başarı ve motivasyonun gücü arasındaki bağın, özellikle spor açısından çok değerli olduğu bilinmektedir. Güdülenme gücü az olan bir aktivitenin, başarısızlıkla sonuçlanması kesindir. Her kişi, kendisini mutlusevindire, huzur ve rahatlık veren olayları isteyip yaklaşırken, mutsuz ve huzursuz eden durumlardan ise uzaklaşma çabası içindedir. Yaklaşma ve uzaklaşma eğilimleri, güdülerin temelinde vardır. Nasıl bir güdünün oluşacağı hangi eğilimin daha baskın olmasıyla alakalıdır. Bu açıklamaya göre; başarı güdüsü başarmayı ya da başarısız olmamak için çabalama, arkadaşlık güdüsü ise saygınlık bulma ya da kabul edilmemekten kaçınma şeklinde meydana gelir. Sonuç olarak başarı güdüsünü, sporcunun müsabakaya yaklaşma ya da uzaklaşma eğilimleri olarak açıklayabiliriz (Aktop, 2002).

Başarı güdüsü, bireyin bir konuda başarılı olmak amacıyla emeği, kaybetmeyle karşı karşıya kalmasına karşın vazgeçmeyerek başarıdan kazanacağı övgüye doğru ilerlemesidir. Başarı güdülenmesinde kişisel ayrımlar, farklı şartlarda faal duruma gelen kişinin devamlılık sergileyen varoluş niteliği olarak bilinmektedir. Başarı güdüsü teorisi bireylerin bir aktiviteye niçin iştirak ettiğini, güç olanı başarmak için niye bu kadar üst düzey bir gayret gösterdiğini ve bu durumu niye uzun zaman sürdürdüğünü ifade etmektedir (Aktop, 2002) Bireylerin düşüncelerini, davranışlarını ve duygularını başarı motivasyonu ne derece etkiler;

- Yapılacak olan aktiviteyle ilgili karar verirken (Örneğin, müsabaka için aynı kabiliyetteki bir rakibi bulmak veya müsabaka için daha zayıf ya da daha az kabiliyetteki rakipleri bulmak),
- Amaca varmak amacıyla sarfedilen gayretin tespit edilmesinde (kendini geliştirmek için yaptığı çalışmaların sayısı gibi),
- Amaca ulaşmak için sarfedilen çabanın şiddetinin tespit edilmesinde (yapılan çalışmada ne kadar gönüllü olduğu gibi),
- Zorluklarla karşılaştığında ya da başarısızlık durumunda pes etmemede (örneğin, her şey olumsuz olduğunda daha çok kendini geliştirip

mücadeleyi bırakmama gibi). Bu gibi durumlarda başarı motivasyonu etkilidir (Aktop, 2002).

Farklı kültürlerden gelen sporcuların müsabakalardaki başarı motivasyonları birbirinden çok farklıdır bu sebepten dolayı spor motivasyonu çalışmalarında kültürel farklılıkların da dikkate alınması gereken önemli bir konu olduğunu belirtmiştir (Hayashi, 1994).

5. Sporda Başarı Algısı

Sporda başarı kavramı tamamen kişinin kişisel ve iş hedeflerini kapsar. Sporculara uygulanan hedef başarı teorisi, eş zamanlı olarak hedef yönelimlerine ek olarak özgüvenlerini de incelemeye alır (Altıntaş, Bayar-Koruç, Akalan 2012).

Abele ve Alfermann (2001), sporcuların problem çözme ve işten zevk alma davranışlarının içsel motivasyonları ve görev yönelimlerinden kaynaklandığını ve ikisi arasında bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Duda yaptığı çalışmada, görev yönelimi duygusu yüksek olan sporcuların sporlarında daha uzun süre sebat gösterdiğini, ancak ego yönelimi yüksek olan sporcuların sporlarında uzun süre devamlılık gösteremediklerini açıklamışlardır (Kelecek 2013).

Genç sporcuların başarı algıları ve başarıya yaklaşımları içinde buldukları sosyal çevreye, örnek aldıkları kişilerin tutumlarına veya liderliklerine göre değişebilmektedir. Çocukları ve ergenleri rol model olarak kullanan kişilerin birbirleriyle amaç ve yönelim açısından önemli ilişkilere sahip oldukları bilinmektedir (Carr ve Weigand, 2001).

Ailelerin çocuklarına spor hayatlarını teşvik etme ve geliştirme konusunda destek olmaları beklenmektedir. Bu durum çocukları görev odaklı olmaya zorlamaktadır. Öte yandan, ailede hatalarının yüksek, akademik başarılarının düşük olduğu vurgulanan çocukların ego yönelimli olmaları kaçınılmaz sonuçtur. Çocuklarını farkında olmadan ego yönelimine dahil eden aileler, çocuklarının başarılarını diğer ailelerin çocukları ile karşılaştırarak değerlendirir. Başarı odaklı ailelerin çocuklarının ego yönelimlerinin yüksek, görev yönelimlerinin düşük olduğu bulunmuştur (Valdevit 2013).

Ames ve Archer (1988), motivasyon zamanlamasına dayanarak, bir kursta performans hedeflerine ulaşmak ile uzmanlık hedeflerine ulaşmak için çabalamak

arasındaki ilişkiyi araştırdı. Başarı hedeflerine göre öğrencinin yeteneği ve mevcut durumu değerlendirilir. Bu hedeflere ulaşılarak yapılan değerlendirmelerde, bir ğrenci hakkında, başarı ve diğer öğrencilerden daha iyi performans gösterme yeteneği gibi kanıtlara dayalı olarak yargılarda bulunulur. Uzmanlaşma hedefleri, yeni bir becerinin edinilmesine odaklanır. Burada ğrenme sürecini kişisel olarak değerlendirir. Mevcut durumda, sonuç, deneyim kazanmanın beceriden çok çabayla ilgili olduğudur. Araştırmacılar, stratejinin etkin kullanımını, nedensel yüklemeyi, tercihleri ve konulara yönelik tutumları inceleyerek öğrencilerin neden bu hedeflerden birine ulaşmak için çabaladığını araştırdı. Araştırma sonucunda, uzmanlaştığı hedeflere yönelen kişilerin daha etkili stratejiler oluşturdukları, zor sorunları çözme eğiliminde oldukları, çevrelerine karşı daha olumlu bir tutum içinde oldukları ve başarılarını çabalarına bağladıkları tespit edilmiştir. Hedefe yönelenler için durum tam tersiydi. Başarısızlıklarını yetenek eksikliğine bağladılar. Düşük düzeyde strateji kullanımı, olumsuz tutumlar ve düşük yetenek algıları olduğu gözlemlenmiştir.

Başarıyı ve motivasyonu etkileyen en önemli faktörlerden biri öğrencinin ulaşmak istediği hedeftir. Bu nedenle öğrencilerin çabalarını objektif olarak değerlendirmelerini, motivasyonlarını etkin kullanmalarını ve etkili stratejiler planlamalarını, hedeflerini doğru yönde yönlendirmelerini amaçlamaktadır (Sage 1984).

Sportif bir ruhla uyumlu bir rekabet ve rekabet halinin başarı motivasyonundan kaynaklandığı varsayılmaktadır. Başarı ihtiyaı teorisine göre, başarı odaklı faaliyetlerde mücadele eden insanlar, başarılarından yüksek düzeyde tatmin elde ederler. Unutulmamalıdır ki başarı algısı bireye bağlıdır. Başarılı davranışı yönetmekten birey sorumludur. Dolayısıyla sonuca ulaşma arzusu kişinin kendi becerisi olarak algılanıyorsa bu ancak başarı olarak kabul edilebilir. Sonuç, kişinin yetersiz çabasından veya yetersizliğinden kaynaklanıyorsa, bu sonuç talihsiz olarak kabul edilebilir. Bu nedenle, bir kişi için başarı sayılan bir Şey, bir başkası için başarısızlık olarak kabul edilebilir (Tiryaki 1997).

III. YÖNTEM

A. Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. İlişkisel araştırmalar her ne kadar gerçek anlamda bir nedenselliğin varlığını kanıtlamasa da bazı ileri düzey istatistik tekniklerinin kullanılmasıyla ilişkisel araştırmalarla neden-sonuç ilişkisine yönelik çıkarımlarda bulunmak mümkün olabilmektedir (Fraenkel ve Wallen 2009).

B. Araştırmanın Evren ve örneklemi

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Bakırköy İlçesinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, uygun örnekleme yöntemiyle seçilen İstanbul İli Bakırköy İlçesinde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise evrenden uygun örnekleme yöntemi ile seçilen katılımcıların yaş gruplarına göre dağılımı 20-30 yaş grubu kişilerin oranı %57,3, 31-40 yaş grubu kişilerin oranı %30,3, 40+ yaş grubu kişilerin oranı %12,4'tür. Cinsiyete göre dağılım kadınların oranı %12,4, erkeklerin oranı ise %87,6'dır. Eğitim düzeyine göre dağılım lisans mezunu olanların oranı %74,2, yüksek lisans mezunu olanların oranı %25,8'dir. Bölüme göre dağılım beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü mezunu olanların oranı %78,7, diğer bölümlerden mezun olanların oranı ise %12,4'tür. Gelire göre dağılım geliri giderden fazla olanların oranı %33,7, geliri gidere eşit olanların oranı %36, geliri giderden az olanların oranı %30,3'tür. Meslekte çalışma süresine göre dağılım 1-5 yıl süre ile çalışanların oranı %52,8, 6-10 yıl süre ile çalışanların oranı %25,8, 10 yıldan fazla meslekte çalışma süresi olanların oranı %21,3'tür. Kurumda çalışma süresi dağılımı 1-5 yıl süre ile çalışanların oranı %71,9, 6-10 yıl süre ile kurumda çalışanların oranı %22,5, 10+

yıl süre ile çalışanların oranı %5,6'dır. Katılımcıların %60,3'ü devlet okulunda, %39,7'si ise özel okulda çalışmaktadır.

C. Veri Toplama Aracı

Araştırmada Okullarda Etik İkilem, Başarı Algısı ve Mesleki Motivasyon ölçeği kullanılmıştır.

Okullarda Etik İkilem ve Başarı Algısı Ölçek izinleri mail yoluyla alınmıştır. Mesleki Motivasyon Ölçeğinin izni yazarlar tarafından makalede "ölçek atıf yapmak koşuluyla akademik çalışmalarda kullanılabilir" diye izin verilmiştir.

1. Demografik Bilgi Formu

Katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim, yaşadıkları yer gibi sosyo-demografik özelliklerinin değerlendirilmesi amacıyla demografik bilgi formu kullanılmıştır.

2. Okullarda Etik İkilem Ölçeği (OEİÖ)

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin okullarda yaşadıkları etik ikilemleri ölçmek amacıyla Erdoğan (2018) tarafından geliştirilen "Okullarda etik ikilem ölçeği (OEİÖ)" kullanılmıştır. Ölçek orijinalinde beşli likert tipte 30 madde ve 4 boyuttan (davranışsal, yapısal, politik, sistemsel) oluşmaktadır. Ölçeğin AFA sonuçlarına göre davranışsal boyutun faktör yük değerlerinin .50 ile .80 arasında değiştiği, Cronbach's Alpha katsayısının .79 olduğu ve toplam varyansın %11.37'sini açıkladığı görülürken yapısal boyutun faktör yük değerlerinin .55 ve .77 arasında değiştiği, Cronbach's Alpha katsayısının .88 olduğu ve toplam varyansın %15.19'unu açıkladığı görülmektedir. Politik boyutta ise faktör yük değerleri .65 ile .80 arasında değişmekte iken Cronbach's Alpha katsayısı .92 olarak hesaplanmakta ve söz konusu bu boyut toplam varyansın%17.96"sını açıklamaktadır. Bununla birlikte sistemsel boyutun faktör yük değerlerinin .53 ve .79 arasında değiştiği, Cronbach's Alpha katsayısının .84 olduğu ve toplam varyansın%11.87"sini açıkladığı görülmektedir. OEİÖ'nün dört faktörlü yapısının doğrulanması için yapılan DFA sonuçları $\chi^2/sd= 1.79$, RMSEA = .072, CFI = .87, GFI = .76 olarak bulunmuştur.

3. Mesleki Motivasyon Ölçeği

Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarını ölçmek amacıyla Köse vd. (2021) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçek orijinalinde beşli likert tipte 25 madde ve 4 faktörden (FİZİKİ, OKUL İÇİ, OKUL DIŞI, MESLEKİ GELİŞİM VE SAYGINLIK) oluşmaktadır. Ölçeğin AFA sonuçlarına göre faktör yük değerlerinin .32 ile .62 arasında değiştiği ve toplam varyansın %58,03'ünü açıkladığı görülmektedir. ÖMMÖ'nün dört faktörlü yapısının doğrulanması için yapılan DFA sonuçları kağıt kalem testi için [$\chi^2/sd=2.17$; RMSEA=.06; GFI=.86; AGFI=.82; CFI=.90; ve NFI=.83] ve çevrimiçi uygulama için [$\chi^2/sd =4.95$; RMSEA=.07; GFI=.88; AGFI=.85; CFI=.93; ve NFI=.91] olduğu görülmektedir.

4. Başarı Algısı Ölçeği

Beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algısını ölçmek amacıyla Erdoğan (2013) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin beşli Likert tipi dereceleme biçiminde oluşturulmuş 12 maddesi bulunmaktadır. BAÖ'ye uygulanan AFA ve DFA sonuçlarına göre BAÖ için açıklanan varyansın %43,11 olduğu görülürken Cronbach's Alpha katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğe uygulanan AFA sonuçlarına göre ölçek maddelerinin tek faktörde toplandığı görülmüştür. BAÖ'nün tek faktörlü yapısının doğrulanması için yapılan DFA sonuçları tek faktörlü modelin iyilik uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir ($\chi^2/sd = 1.39$, RMSEA = .057, CFI = .98, GFI = .92).

D. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi SPSS 25 programı kullanılarak yapılmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin etik ikilem, mesleki motivasyon ve başarı algısı düzeylerinin cinsiyetlerine, okul türüne, eğitim durumu ve mezun oldukları okul türüne göre bir farklılık gösterip göstermediği t-testi ile; yaş, okul düzeyi, gelir durumu, iş yerinde çalışma süresi ve kıdeme göre ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı analizi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak alınmıştır.

IV. BULGULAR

A. Demografik Bilgilerin Dağılımı

Katılımcıların demografik bilgilerinin dağılımı frekans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçlar tabloda sunulmuştur.

Çizelge 3. Demografik Bilgilerin Dağılımı

		n	%
Yaş	20-30	153	57,3
	31-40	81	30,3
	40+	33	12,4
	Total	267	100,0
Cinsiyet	Kadın	33	12,4
	Erkek	234	87,6
	Total	267	100,0
Eğitim düzeyi	Lisans	198	74,2
	Y. Lisans	69	25,8
	Total	267	100,0
Bölüm	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	210	78,7
	Diğer	57	12,4
	Total	267	100,0
Gelir düzeyi	Gelir giderden fazla	90	33,7
	Gelir gidere eşit	96	36,0
	Gelir giderden az	81	30,3
	Total	267	100,0
Meslekte çalışma süresi	1-5 yıl	141	52,8
	6-10 yıl	69	25,8
	10+ yıl	57	21,3
	Total	267	100,0
Kurumda çalışma süresi	1-5 yıl	192	71,9
	6-10 yıl	60	22,5
	10+ yıl	15	5,6
	Total	267	100,0
Okul türü	Devlet okulu	201	75,3
	Özel okul	66	24,7
	Total	267	100,0
Okul düzeyi	İlkokul	33	12,4
	Ortaokul	117	43,8
	Lise	117	43,8
	Total	267	100,0

Katılımcıların yaş gruplarına göre dağılımı incelendiğinde 20-30 yaş grubu kişilerin oranı %57,3, 31-40 yaş grubu kişilerin oranı %30,3, 40+ yaş grubu kişilerin oranı %12,4'tür. Cinsiyete göre dağılım incelendiğinde kadınların oranı %12,4, erkeklerin oranı ise %87,6'dır. Eğitim düzeyine göre dağılım incelendiğinde lisans mezunu olanların oranı %74,2, yüksek lisans mezunu

olanların oranı %25,8'dir. Bölüme göre dağılım incelendiğinde; beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü mezunu olanların oranı %78,7, diğer bölümlerden mezun olanların oranı ise %12,4'tür. Gelire göre dağılım incelendiğinde geliri giderden fazla olanların oranı %33,7, geliri gidere eşit olanların oranı %36, geliri giderden az olanların oranı %30,3'tür. Meslekte çalışma süresine göre dağılım incelendiğinde 1-5 yıl süre ile çalışanların oranı %52,8, 6-10 yıl süre ile çalışanların oranı %25,8, 10 yıldan fazla meslekte çalışma süresi olanların oranı %21,3'tür. Kurumda çalışma süresi dağılımı incelendiğinde 1-5 yıl süre ile çalışanların oranı %71,9, 6-10 yıl süre ile kurumda çalışanların oranı %22,5, 10+ yıl süre ile çalışanların oranı %5,6'dır. Katılımcıların %60,3'ü devlet okulunda, %39,7'si ise özel okulda çalışmaktadır.

B. Etik İkilem Ölçeği Maddelerine Verilen Cevapların Dağılımı

Etik ikilem ölçeği maddelerine verilen cevapların dağılımı frekans analizi ile incelenmiş ve sonuçları tabloda verilmiştir.

Çizelge 4. Etik İkilem Ölçeği Maddelerine Verilen Cevapların Dağılımı

	Hiç bir zaman		Nadiren		Zaman zaman		Sık Sık		Her zaman	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Bir öğrencinin okuldaki 2 davranışlarını ailesine bildirmede etik ikilem yaşarım	101	37,8%	83	31,1%	65	24,3%	18	6,7%	0	0,0%
2. Bir öğrencinin akademik başarısızlığını ailesine bildirmede etik ikilem yaşarım	125	46,8%	71	26,6%	53	19,9%	18	6,7%	0	0,0%
3. Bir öğrencinin evde yaşadığı problemleri öğrendiğimde ailesine bildirmede etik ikilem yaşarım.	95	35,6%	77	28,8%	77	28,8%	18	6,7%	0	0,0%
4. Bir öğretmenin öğrencilere kaba davranması durumunda müdahale etmede etik ikilem yaşarım.	142	53,2%	54	20,2%	59	22,1%	12	4,5%	0	0,0%

Çizelge 4. (devamı) Etik İkilem Ölçeği Maddelerine Verilen Cevapların dağılımı

	Hiç bir zaman		Nadiren		Zaman zaman		Sık Sık		Her zaman	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
5.Mesleki sorumluluklarını yerine getirmeyen bir öğretmeni uyarmada etik ikilem yaşarım.	88	33,0%	66	24,7%	89	33,3%	24	9,0%	0	0,0%
6.Öğrencilere kendi fikirlerini dayatmak adına müfredatı ihlal eden bir öğretmeni uyarmada etik ikilem yaşarım.	107	40,1%	83	31,1%	47	17,6%	24	9,0%	6	2,2%
7.Derslerde iyi performans göstermeyen öğretmenlere bunu bildirirken etik ikilem yaşarım.	77	28,8%	72	27,0%	88	33,0%	12	4,5%	18	6,7%
8.Üst yönetimin aldığı ancak değerlerime uygun olmayan kararları uygulamada etik ikilem yaşarım	65	24,3%	66	24,7%	70	26,2%	48	18,0%	18	6,7%
9.Okula maddi finansman sağlamada görev tanımımda olmayan işleri yapıp yapmama konusunda etik ikilem yaşarım.	95	35,6%	53	19,9%	59	22,1%	24	9,0%	36	13,5%
10.Üst yönetimin tutarsız uygulamaları konusunda etik ikilem yaşarım	77	28,8%	48	18,0%	71	26,6%	47	17,6%	24	9,0%
11.Öğrenciler için fırsat eşitliğine zarar verecek kural ve uygulamalar karşısında etik ikilem yaşarım.	125	46,8%	60	22,5%	47	17,6%	29	10,9%	6	2,2%
12.Öğrencilerin iyi oluşlarını etkileyebilecek kural ve uygulamalar karşısında etik ikilem yaşarım	125	46,8%	54	20,2%	35	13,1%	41	15,4%	12	4,5%

Çizelge 4. (devamı) Etik İikilem Ölçeği Maddelerine Verilen Cevapların dağılımı

	Hiç bir zaman		Nadiren		Zaman zaman		Sık Sık		Her zaman	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
13.Üst yönetim tarafından alınan ancak benim ihtiyaç ve isteklerimle ters düşen kararları uygulamada etik ikilem yaşarım.	71	26,6%	72	27,0%	76	28,5%	24	9,0%	24	9,0%
14.Üst yönetim tarafından alınan ancak velilerin ihtiyaç ve istekleriyle ters düşen kararları uygulamada etik ikilem yaşarım.	77	28,8%	71	26,6%	77	28,8%	24	9,0%	18	6,7%
15.Üst yönetimin adaletsiz davranışları karşısında etik ikilem yaşarım.	107	40,1%	30	11,2%	65	24,3%	47	17,6%	18	6,7%
16.Üst yönetim ya da başka birisi bir öğrencinin notunun değiştirilmesini istediğinde etik ikilem yaşarım.	119	44,6%	12	4,5%	41	15,4%	41	15,4%	54	20,2%
17.Bir veli çocuğuna hak ettiğinden daha düşük not verildiğini söylediğinde notun değiştirilmesi konusunda etik ikilem yaşarım.	142	53,2%	30	11,2%	35	13,1%	24	9,0%	36	13,5%
18.Bir tanıdık, yakın, akraba ya da arkadaşımın çocuğuna yüksek not verme konusunda etik ikilem yaşarım.	130	48,7%	36	13,5%	47	17,6%	30	11,2%	24	9,0%
19.Okulda bazı kişi ya da kişilerin kendi yararlarına kararlar almaları durumunda itiraz etme konusunda etik ikilem yaşarım.	137	51,3%	42	15,7%	41	15,4%	35	13,1%	12	4,5%

Çizelge 4. (devamı) Etik İkilem Ölçeği Maddelerine Verilen Cevapların dağılımı

	Hiç bir zaman		Nadiren		Zaman zaman		Sık Sık		Her zaman	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
20.Okulda bazı kişi ya da kişilerin kendi çıkarları için yanlış bilgilendirme ya da çarpıtma yapmaları durumunda etik ikilem yaşıyorum	167	62,5%	30	11,2%	23	8,6%	30	11,2%	17	6,4%
21.Bir yönetici ya da başka birisi üyesi olduğum sendikayı değiştirmemi istediğinde etik ikilem yaşıyorum.	131	49,1%	36	13,5%	29	10,9%	41	15,4%	30	11,2%
22.Okul dışından birinin okulun bir uygulamasının değiştirilmesi konusunda baskı yapması durumunda etik ikilem yaşıyorum.	125	46,8%	42	15,7%	41	15,4%	41	15,4%	18	6,7%
23.Bazı veliler öğretim süreçleriyle ilgili işlerime gereğinden fazla karıştıklarında onları uyarmada etik ikilem yaşıyorum.	136	50,9%	48	18,0%	35	13,1%	30	11,2%	18	6,7%
24.Ders saatleri içinde kaynaştırma öğrencilerine özel zaman ayırma konusunda etik ikilem yaşıyorum	166	62,2%	48	18,0%	23	8,6%	30	11,2%	0	0,0%
25.Merkezi sınavlarda çıkmayacağımı bildiğim müfredat konularını işlemede etik ikilem yaşıyorum.	107	40,1%	78	29,2%	40	15,0%	30	11,2%	12	4,5%
26.Merkezi sınavlarda çıkmayacağımı bildiğim müfredat konularını işlemede etik ikilem yaşıyorum.	119	44,6%	48	18,0%	64	24,0%	24	9,0%	12	4,5%

Çizelge 4. (devamı) Etik İkilem Ölçeği Maddelerine Verilen Cevapların dağılımı

	Hiç bir zaman		Nadiren		Zaman zaman		Sık Sık		Her zaman	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
27.Nöbetçi olduğum günlerde nöbetimi yasalara uygun olarak tutmakla kendime dinlenme zamanı ayırmada etik ikilem yaşarım	118	44,2%	84	31,5%	23	8,6%	24	9,0%	18	6,7%
28.Müfredata göre işlenmesi gereken ancak kişisel değerlerimle uyumlu olmayan konuların işlenmesinde etik ikilem yaşarım.	119	44,6%	53	19,9%	71	26,6%	12	4,5%	12	4,5%
29.Derslerde kendi siyasi görüşüm ya da inancım hakkında konuşma konusunda etik ikilem yaşarım.	94	35,2%	60	22,5%	53	19,9%	30	11,2%	30	11,2%
30.Serbest kıyafet kararı alınsa bile öğrencilerin kıyafetlerine karışma konusunda etik ikilem yaşarım.	136	50,9%	48	18,0%	47	17,6%	24	9,0%	12	4,5%

“Bir öğrencinin okuldaki 2 davranışlarını ailesine bildirmede etik ikilem yaşarım” ifadesine “hiçbir zaman” cevabı verenlerin oranı %37,8, “nadiren” cevabı verenlerin oranı %31,1, “zaman zaman” cevabı verenlerin oranı %24,3 olup “sık sık” cevabı verenlerin oranı %6,7 olup “her zaman” cevabı verenlerin oranı %0’dır.

“Bir öğrencinin akademik başarısızlığını ailesine bildirmede etik ikilem yaşarım” ifadesine “hiçbir zaman” cevabı verenlerin oranı %46,8, “nadiren” cevabı verenlerin oranı %26,6, “zaman zaman” cevabı verenlerin oranı %19,9 olup “sık sık” cevabı verenlerin oranı %6,7 olup “her zaman” cevabı verenlerin oranı %0’dır.

“Bir öğrencinin evde yaşadığı problemleri öğrendiğimde ailesine bildirmede etik ikilem yaşarım” ifadesine “hiçbir zaman” cevabı verenlerin oranı %35,6, “nadiren” cevabı verenlerin oranı %28,8, “zaman zaman” cevabı verenlerin oranı

%28,8 olup “sık sık” cevabı verenlerin oranı %6,7 olup “her zaman” cevabı verenlerin oranı %0’dır.

“Bir öğretmenin öğrencilere kaba davranması durumunda müdahale etmede etik ikilem yaşarım” ifadesine “hiçbir zaman” cevabı verenlerin oranı %53,2, “nadiren” cevabı verenlerin oranı %20,2, “zaman zaman” cevabı verenlerin oranı %22,1 olup “sık sık” cevabı verenlerin oranı %4,5 olup “her zaman” cevabı verenlerin oranı %0’dır.

“Mesleki sorumluluklarını yerine getirmeyen bir öğretmeni uyarmada etik ikilem yaşarım.” ifadesine “hiçbir zaman” cevabı verenlerin oranı %33, “nadiren” cevabı verenlerin oranı %24,7, “zaman zaman” cevabı verenlerin oranı %33 olup “sık sık” cevabı verenlerin oranı %9 olup “her zaman” cevabı verenlerin oranı %0’dır.

“Mesleki sorumluluklarını yerine getirmeyen bir öğretmeni uyarmada etik ikilem yaşarım.” ifadesine “hiçbir zaman” cevabı verenlerin oranı %33, “nadiren” cevabı verenlerin oranı %24,7, “zaman zaman” cevabı verenlerin oranı %33 olup “sık sık” cevabı verenlerin oranı %9 olup “her zaman” cevabı verenlerin oranı %0’dır.

“Öğrencilere kendi fikirlerini dayatmak adına müfredatı ihlal eden bir öğretmeni uyarmada etik ikilem yaşarım.” ifadesine “hiçbir zaman” cevabı verenlerin oranı %33, “nadiren” cevabı verenlerin oranı %24,7, “zaman zaman” cevabı verenlerin oranı %33 olup “sık sık” cevabı verenlerin oranı %9 olup “her zaman” cevabı verenlerin oranı %0’dır.

“Derslerde iyi performans göstermeyen öğretmenlere bunu bildirirken etik ikilem yaşarım.” ifadesine “hiçbir zaman” cevabı verenlerin oranı %28,8, “nadiren” cevabı verenlerin oranı %27, “zaman zaman” cevabı verenlerin oranı %33 olup “sık sık” cevabı verenlerin oranı %4,5 olup “her zaman” cevabı verenlerin oranı %6,7’dir.

“Üst yönetimin aldığı ancak değerlerime uygun olmayan kararları uygulamada etik ikilem yaşarım.” ifadesine “hiçbir zaman” cevabı verenlerin oranı %24,3, “nadiren” cevabı verenlerin oranı %24,7, “zaman zaman” cevabı verenlerin oranı %26,2 olup “sık sık” cevabı verenlerin oranı %18 olup “her zaman” cevabı verenlerin oranı %6,7’dir.

“Okula maddi finansman sağlamada görev tanımında olmayan işleri yapıp yapmama konusunda etik ikilem yaşarım.” ifadesine “hiçbir zaman” cevabı verenlerin oranı %35,6, “nadiren cevabı” verenlerin oranı %19,9, “zaman zaman” cevabı verenlerin oranı %22,1 olup “sık sık” cevabı verenlerin oranı %9 olup “her zaman” cevabı verenlerin oranı %13,5’dir.

“Üst yönetimin tutarsız uygulamaları konusunda etik ikilem yaşarım.” ifadesine “hiçbir zaman” cevabı verenlerin oranı %28,8, “nadiren” cevabı verenlerin oranı %18, “zaman zaman” cevabı verenlerin oranı %26,6 olup “sık sık” cevabı verenlerin oranı %17,6 olup “her zaman” cevabı verenlerin oranı %9’dur.

“Öğrenciler için fırsat eşitliğine zarar verecek kural ve uygulamalar karşısında etik ikilem yaşarım.” ifadesine “hiçbir zaman” cevabı verenlerin oranı %46,8, “nadiren” cevabı verenlerin oranı %22,5, “zaman zaman” cevabı verenlerin oranı %17,6 olup “sık sık” cevabı verenlerin oranı %10,9 olup “her zaman” cevabı verenlerin oranı %2,2’dir.

“Öğrencilerin iyi oluşlarını 2 etkileyebilecek kural ve uygulamalar karşısında etik ikilem yaşarım.” ifadesine “hiçbir zaman” cevabı verenlerin oranı %46,8, “nadiren” cevabı verenlerin oranı %20,2 “zaman zaman” cevabı verenlerin oranı %13,1 olup “sık sık” cevabı verenlerin oranı %15,4 olup “her zaman” cevabı verenlerin oranı %4,5’tir.

“Üst yönetim tarafından alınan ancak benim ihtiyaç ve isteklerimle ters düşen kararları uygulamada etik ikilem yaşarım” ifadesine “hiçbir zaman” cevabı verenlerin oranı %26,6, “nadiren” cevabı verenlerin oranı %27 “zaman zaman” cevabı verenlerin oranı %28,5 olup “sık sık” cevabı verenlerin oranı %9 olup “her zaman” cevabı verenlerin oranı %9’dur.

“Üst yönetim tarafından alınan ancak velilerin ihtiyaç ve istekleriyle ters düşen kararları uygulamada etik ikilem yaşarım” ifadesine “hiçbir zaman” cevabı verenlerin oranı %28,8, “nadiren” cevabı verenlerin oranı %26,6 “zaman zaman” cevabı verenlerin oranı %28,8 olup “sık sık” cevabı verenlerin oranı %9 olup “her zaman” cevabı verenlerin oranı %6,7’dir.

“Üst yönetimin adaletsiz davranışları karşısında etik ikilem yaşarım.” ifadesine “hiçbir zaman” cevabı verenlerin oranı %40,1, “nadiren cevabı”

verenlerin oranı %11,2 “zaman zaman” cevabı verenlerin oranı %24,3 olup “sık sık” cevabı verenlerin oranı %17,6 olup “her zaman” cevabı verenlerin oranı %6,7’dir.

“Üst yönetim ya da başka birisi bir öğrencinin notunun değiştirilmesini istediğinde etik ikilem yaşarım.” ifadesine “hiçbir zaman” cevabı verenlerin oranı %44,6, “nadiren” cevabı verenlerin oranı %4,5 “zaman zaman” cevabı verenlerin oranı %15 olup “sık sık” cevabı verenlerin oranı %17,6 olup “her zaman” cevabı verenlerin oranı %6,7’dir.

“Bir veli çocuğuna hak ettiğinden daha düşük not verildiğini söylediğinde notun değiştirilmesi konusunda etik ikilem yaşarım.” ifadesine “hiçbir zaman” cevabı verenlerin oranı %53,2, “nadiren” cevabı verenlerin oranı %11,2, “zaman zaman” cevabı verenlerin oranı %13,1 olup “sık sık” cevabı verenlerin oranı %9 olup “her zaman” cevabı verenlerin oranı %13,5’dir.

“Bir tanıdık, yakın, akraba ya da arkadaşımın çocuğuna yüksek not verme konusunda etik ikilem yaşarım.” ifadesine “hiçbir zaman” cevabı verenlerin oranı %48,7, “nadiren” cevabı verenlerin oranı %13,5, “zaman zaman” cevabı verenlerin oranı %17,6 olup “sık sık” cevabı verenlerin oranı %11,2 olup “her zaman” cevabı verenlerin oranı %9’dur.

“Okulda bazı kişi ya da kişilerin kendi yararlarına kararlar almaları durumunda itiraz etme konusunda etik ikilem yaşarım.” ifadesine “hiçbir zaman” cevabı verenlerin oranı %51,3, “nadiren” cevabı verenlerin oranı %15,7, “zaman zaman” cevabı verenlerin oranı %15,4 olup “sık sık” cevabı verenlerin oranı %13,1 olup “her zaman cevabı” verenlerin oranı %4,5’tir

“Okulda bazı kişi ya da kişilerin kendi çıkarları için yanlış bilgilendirme ya da çarpıtma yapmaları durumunda etik ikilem yaşarım.” ifadesine “hiçbir zaman” cevabı verenlerin oranı %62,5, “nadiren” cevabı verenlerin oranı %11,2, “zaman zaman” cevabı verenlerin oranı %8,6 olup “sık sık” cevabı verenlerin oranı %11,2 olup “her zaman” cevabı verenlerin oranı %6,4’tür.

“Bir yönetici ya da başka birisi üyesi olduğum sendikayı değiştirmemi istediğinde etik ikilem yaşarım.” ifadesine “hiçbir zaman” cevabı verenlerin oranı %49,1, “nadiren” cevabı verenlerin oranı %13,5, “zaman zaman” cevabı

verenlerin oranı %10,9 olup “sık sık” cevabı verenlerin oranı %15,4 olup “her zaman” cevabı verenlerin oranı %11,2’dir.

“Bir yönetici ya da başka birisi üyesi olduğum sendikayı değiştirmemi istediğinde etik ikilem yaşarım.” ifadesine “hiçbir zaman” cevabı verenlerin oranı %49,1, “nadiren” cevabı verenlerin oranı %13,5, “zaman zaman” cevabı verenlerin oranı %10,9 olup “sık sık” cevabı verenlerin oranı %15,4 olup “her zaman” cevabı verenlerin oranı %11,2’dir.

“Okul dışından birinin okulun bir uygulamasının değiştirilmesi konusunda baskı yapması durumunda etik ikilem yaşarım.” ifadesine “hiçbir zaman” cevabı verenlerin oranı %46,8, “nadiren” cevabı verenlerin oranı %15,7, “zaman zaman” cevabı verenlerin oranı %15,4 olup “sık sık” cevabı verenlerin oranı %15,4 olup “her zaman” cevabı verenlerin oranı %6,7’dir.

“Bazı veliler öğretim süreçleriyle ilgili işlerime gereğinden fazla karıştıklarında onları uyarmada etik ikilem yaşarım.” ifadesine “hiçbir zaman” cevabı verenlerin oranı %50,9, “nadiren” cevabı verenlerin oranı %18, “zaman zaman” cevabı verenlerin oranı %13,1 olup “sık sık” cevabı verenlerin oranı %11,2 olup “her zaman” cevabı verenlerin oranı %6,7’dir.

“Ders saatleri içinde kaynaştırma öğrencilerine özel zaman ayırma konusunda etik ikilem yaşarım.” ifadesine “hiçbir zaman” cevabı verenlerin oranı %62,2, “nadiren” cevabı verenlerin oranı %18, “zaman zaman” cevabı verenlerin oranı %8,6 olup “sık sık” cevabı verenlerin oranı %11,2 olup “her zaman” cevabı verenlerin oranı %0’dir.

“Merkezi sınavlarda çıkmayacağını bildiğim müfredat konularını işlemede etik ikilem yaşarım.” ifadesine “hiçbir zaman” cevabı verenlerin oranı %40,1, “nadiren” cevabı verenlerin oranı %29,2, “zaman zaman” cevabı verenlerin oranı %15 olup “sık sık” cevabı verenlerin oranı %11,2 olup “her zaman” cevabı verenlerin oranı %4,5’dir.

“Merkezi sınavlarda çıkmayacağını bildiğim müfredat konularını işlemede etik ikilem yaşarım.” ifadesine “hiçbir zaman” cevabı verenlerin oranı %44,6, “nadiren” cevabı verenlerin oranı %18, “zaman zaman” cevabı verenlerin oranı %24 olup “sık sık” cevabı verenlerin oranı %9 olup “her zaman” cevabı verenlerin oranı %4,5’dir.

“Nöbetçi olduğum günlerde nöbetimi yasalara uygun olarak tutmakla kendime dinlenme zamanı ayırmada etik ikilem yaşıyorum” ifadesine “hiçbir zaman” cevabı verenlerin oranı %44,2, “nadiren” cevabı verenlerin oranı %31,5, “zaman zaman” cevabı verenlerin oranı %8,6 olup “sık sık” cevabı verenlerin oranı %9 olup “her zaman” cevabı verenlerin oranı %6,7’dir.

“Müfredata göre işlenmesi gereken ancak kişisel değerlerimle uyumlu olmayan konuların işlenmesinde etik ikilem yaşıyorum” ifadesine “hiçbir zaman” cevabı verenlerin oranı %44,6, “nadiren” cevabı verenlerin oranı %19,9, “zaman zaman” cevabı verenlerin oranı %26,6 olup “sık sık” cevabı verenlerin oranı %4,5 olup “her zaman” cevabı verenlerin oranı %4,5’tir.

“Derslerde kendi siyasi görüşüm ya da inancım hakkında konuşma konusunda etik ikilem yaşıyorum” ifadesine “hiçbir zaman” cevabı verenlerin oranı %35,2, “nadiren” cevabı verenlerin oranı %22,5, “zaman zaman” cevabı verenlerin oranı %19,9 olup “sık sık” cevabı verenlerin oranı %11,2 olup “her zaman” cevabı verenlerin oranı %11,2’dir.

“Serbest kıyafet kararı alınsa bile öğrencilerin kıyafetlerine karışma konusunda etik ikilem yaşıyorum” ifadesine “hiçbir zaman” cevabı verenlerin oranı %50,9, “nadiren” cevabı verenlerin oranı %18, “zaman zaman” cevabı verenlerin oranı %17,6 olup “sık sık” cevabı verenlerin oranı %9 olup “her zaman” cevabı verenlerin oranı %4,5’tir.

C. Başarı Algısı Ölçeği Maddelerine Verilen Cevapların Dağılımı

Başarı algısı ölçeğinin maddelerine verilen yanıtların dağılımı frekans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar tabloda sunulmuştur.

Çizelge 5. Başarı Algısı Ölçeği Maddelerine Verilen Cevapların Dağılımı

	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Biraz Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Branşımın özelliklerini iyi bildiğimi, alanımda uzman olduğumu düşünüyorum.	6	2,2%	18	6,7%	18	6,7%	125	46,8%	100	37,5%

Çizelge 5. (devamı) Başarı Algısı Ölçeği Maddelerine Verilen Cevapların Dağılımı

	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Biraz Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
2. Öğretme arzusuna sahibim ve öğrencilere öğrenmeyi öğretirim.	0	0,0%	24	9,0%	18	6,7%	95	35,6%	130	48,7%
3. Öğrencilere eşit ve adil davranırım.	0	0,0%	6	2,2%	18	6,7%	83	31,1%	160	59,9%
4. Eğitim alanındaki gelişmeleri takip ederim, kendimi yenileyebilirim, araştırmacıyım	0	0,0%	18	6,7%	24	9,0%	112	41,9%	113	42,3%
5. Sevecen, sabırlı, hoşgörülü ve çağdaşım.	0	0,0%	6	2,2%	30	11,2%	89	33,3%	142	53,2%
6. Mesleğimi ve insanları severim, kendimi mesleğime adadım.	0	0,0%	12	4,5%	41	15,4%	107	40,1%	107	40,1%
7. Öğrenci, veliler ve çevre ile iyi iletişim kurarım.	0	0,0%	18	6,7%	24	9,0%	100	37,5%	125	46,8%
8. Türkçeyi iyi kullanırım.	0	0,0%	0	0,0%	42	15,7%	136	50,9%	89	33,3%
9. Eğitimde şiddete yer vermem	0	0,0%	6	2,2%	30	11,2%	96	36,0%	135	50,6%
10. Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yeterliyim.	0	0,0%	6	2,2%	30	11,2%	124	46,4%	107	40,1%
11. İyi bir genel kültüre sahibim	6	2,2%	6	2,2%	24	9,0%	148	55,4%	83	31,1%
12. Özgür ve eleştirel düşünürüm	0	0,0%	0	0,0%	36	13,5%	107	40,1%	124	46,4%

“Branşımın özelliklerini iyi bildiğimi, alanımda uzman olduğumu düşünüyorum” ifadesine “Hiç katılmıyorum” cevabı verenlerin oranı %2,2, “Katılmıyorum” cevabı verenlerin oranı %6,7, “Biraz katılıyorum” cevabı verenlerin oranı %6,7, “Katılıyorum” cevabı verenlerin oranı %46,8, “Tamamen katılıyorum” cevabı verenlerin oranı %37,5’tir.

“Öğretme arzusuna sahibim ve öğrencilere öğrenmeyi öğretirim” ifadesine “Hiç katılmıyorum” cevabı verenlerin oranı %0, “Katılmıyorum” cevabı verenlerin oranı %9, “Biraz katılıyorum” cevabı verenlerin oranı %6,7, “Katılıyorum” cevabı verenlerin oranı %35,6, “Tamamen katılıyorum” cevabı verenlerin oranı %48,7’dir.

“Öğrencilere eşit ve adil davranırım” ifadesine “Hiç katılmıyorum” cevabı verenlerin oranı %0, “Katılmıyorum” cevabı verenlerin oranı %2,2, “Biraz katılıyorum” cevabı verenlerin oranı %6,7, “Katılıyorum” cevabı verenlerin oranı %31,1, “Tamamen katılıyorum” cevabı verenlerin oranı %59,9’dur.

“Eğitim alanındaki gelişmeleri takip ederim, kendimi yenileyebilirim, araştırmacıyım” ifadesine “Hiç katılmıyorum” cevabı verenlerin oranı %0, “Katılmıyorum” cevabı verenlerin oranı %6,7, “Biraz katılıyorum” cevabı verenlerin oranı %9, “Katılıyorum” cevabı verenlerin oranı %41,9, “Tamamen katılıyorum” cevabı verenlerin oranı %42,3’tür.

“Sevecen, sabırlı, hoşgörülü ve çağdaşım.” ifadesine “Hiç katılmıyorum” cevabı verenlerin oranı %0, “Katılmıyorum” cevabı verenlerin oranı %2,2, “Biraz katılıyorum” cevabı verenlerin oranı %11,2, “Katılıyorum” cevabı verenlerin oranı %33,3, “Tamamen katılıyorum” cevabı verenlerin oranı %53,2’dir.

“Mesleğimi ve insanları severim, kendimi mesleğime adadım.” ifadesine “Hiç katılmıyorum” cevabı verenlerin oranı %0, “Katılmıyorum” cevabı verenlerin oranı %4,5, “Biraz katılıyorum” cevabı verenlerin oranı %15,4, “Katılıyorum” cevabı verenlerin oranı %40,1, “Tamamen katılıyorum” cevabı verenlerin oranı %40,1’dir.

“Öğrenci, veliler ve çevre ile iyi iletişim kurarım.” ifadesine “Hiç katılmıyorum” cevabı verenlerin oranı %0, “Katılmıyorum” cevabı verenlerin oranı %6,7, “Biraz katılıyorum” cevabı verenlerin oranı %9, “Katılıyorum” cevabı verenlerin oranı %37,5, “Tamamen katılıyorum” cevabı verenlerin oranı %46,8’dir.

“Türkçeyi iyi kullanırım.” ifadesine “Hiç katılmıyorum” cevabı verenlerin oranı %0, “Katılmıyorum” cevabı verenlerin oranı %0, “Biraz katılıyorum” cevabı verenlerin oranı %15,7, “Katılıyorum” cevabı verenlerin oranı %50,9, “Tamamen katılıyorum” cevabı verenlerin oranı %33,3’tür.

“Eğitimde şiddete yer vermem.” ifadesine “Hiç katılmıyorum” cevabı verenlerin oranı %0, “Katılmıyorum” cevabı verenlerin oranı %2,2, “Biraz katılıyorum” cevabı verenlerin oranı %11,2, “Katılıyorum” cevabı verenlerin oranı %36, “Tamamen katılıyorum” cevabı verenlerin oranı %50,6’dır.

“Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yeterliyim.” ifadesine “Hiç katılmıyorum” cevabı verenlerin oranı %0, “Katılmıyorum” cevabı verenlerin oranı %2,2, “Biraz katılıyorum” cevabı verenlerin oranı %11,2, “Katılıyorum” cevabı verenlerin oranı %46,4, “Tamamen katılıyorum” cevabı verenlerin oranı %40,1’dir.

“İyi bir genel kültüre sahibim.” ifadesine “Hiç katılmıyorum” cevabı verenlerin oranı %2,2 “Katılmıyorum” cevabı verenlerin oranı %2,2, “Biraz katılıyorum” cevabı verenlerin oranı %9, “Katılıyorum” cevabı verenlerin oranı %55,4, “Tamamen katılıyorum” cevabı verenlerin oranı %31,1’dir.

“Özgür ve eleştirel düşünürüm.” ifadesine “Hiç katılmıyorum” cevabı verenlerin oranı %0, “Katılmıyorum” cevabı verenlerin oranı %0, “Biraz katılıyorum” cevabı verenlerin oranı %13,5 “Katılıyorum” cevabı verenlerin oranı %40,1, “Tamamen katılıyorum” cevabı verenlerin oranı %46,4’tür.

D. Mesleki Motivasyon Ölçeği Maddelerine Verilen Cevapların Dağılımı

Mesleki motivasyon ölçeği maddelerine verilen cevapların dağılımı frekans analizi ile incelenmiş ve sonuçları tabloda verilmiştir.

Çizelge 6. Mesleki Motivasyon Ölçeği Maddelerine Verilen Cevapların Dağılımı

	Çok olumsuz		Olumsuz		Kararsız		Olumlu		Çok olumlu	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Okulumuzdaki fiziki ortamın niteliği	24	9,0%	58	21,7%	60	22,5%	89	33,3%	36	13,5%
2. Okulumuzda yeni teknolojilerin kullanılabilirliği	18	6,7%	47	17,6%	66	24,7%	112	41,9%	24	9,0%
3. Okulumuzda ihtiyaç duyulan araç gerecin sağlanabilirliği	24	9,0%	70	26,2%	42	15,7%	113	42,3%	18	6,7%
4. Okulumuzdaki sosyal-sportif faaliyet sayısı	18	6,7%	18	6,7%	53	19,9%	124	46,4%	54	20,2%
5. Okulumuzdaki ortamın samimiyeti	30	11,2%	36	13,5%	54	20,2%	93	34,8%	54	20,2%

Çizelge 6. (devamı) Mesleki Motivasyon Ölçeği Maddelerine Verilen Cevapların Dağılımı

	Çok olumsuz		Olumsuz		Kararsız		Olumlu		Çok olumlu	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
6. Okulumuzda insana verilen değer	18	6,7%	48	18,0%	48	18,0%	111	41,6%	42	15,7%
7. Okulumuzda yapılan çalışmaların takdir edilme düzeyi	12	4,5%	48	18,0%	71	26,6%	88	33,0%	48	18,0%
8. Okulumuzdaki öğrencilerin başarı durumları	12	4,5%	36	13,5%	60	22,5%	129	48,3%	30	11,2%
9. Çalışmalarımın öğrenciler üzerindeki etkileri	0	0,0%	24	9,0%	42	15,7%	153	57,3%	48	18,0%
10. Okulumuzdaki mesleki işbirliği ve dayanışma düzeyi	12	4,5%	42	15,7%	66	24,7%	105	39,3%	42	15,7%
11. Okulumuzda öğretmenlerin okul ile ilgili konularda karara katılım durumu	6	2,2%	41	15,4%	60	22,5%	124	46,4%	36	13,5%
12. Okulumuzda adaletin işleyişi	6	2,2%	36	13,5%	54	20,2%	123	46,1%	48	18,0%
13. Okul yöneticilerimizin davranışları	12	4,5%	60	22,5%	42	15,7%	99	37,1%	54	20,2%
14. Ders saati, nöbet vb. taleplerimin dikkate alınma durumu	6	2,2%	30	11,2%	48	18,0%	141	52,8%	42	15,7%
15. Velilerin okula destek sağlama durumu	24	9,0%	60	22,5%	95	35,6%	58	21,7%	30	11,2%
16. Okulumuzun bulunduğu sosyoekonomik çevre	24	9,0%	48	18,0%	48	18,0%	117	43,8%	30	11,2%
17. Eğitim politika ve uygulamalarındaki değişimler	18	6,7%	47	17,6%	96	36,0%	82	30,7%	24	9,0%
18. Bakanlıkça hazırlanan eğitim programları	48	18,0%	53	19,9%	65	24,3%	83	31,1%	18	6,7%
19. Bakanlıkça hazırlanan ders kitapları	36	13,5%	47	17,6%	71	26,6%	95	35,6%	18	6,7%
20. Mesleğin iş yükü	41	15,4%	78	29,2%	30	11,2%	94	35,2%	24	9,0%
21. Aldığım ücret düzeyi	77	28,8%	60	22,5%	36	13,5%	76	28,5%	18	6,7%
22. Mesleğin saygınlığı	42	15,7%	65	24,3%	24	9,0%	106	39,7%	30	11,2%
23. Mesleğime olan sevgim	0	0,0%	0	0,0%	24	9,0%	124	46,4%	119	44,6%
24. Mesleğimin kişisel ve mesleki gelişim imkânları	12	4,5%	47	17,6%	30	11,2%	125	46,8%	53	19,9%
25. Alanımla ilgili yayınlara erişim imkânları (makale, dergi, kitap vb.)	18	6,7%	6	2,2%	72	27,0%	129	48,3%	42	15,7%

“Okulumuzdaki fiziki ortamın niteliği” için “Çok olumsuz” cevabı verenlerin oranı %9, “Olumsuz” cevabı verenlerin oranı %21,7, “Kararsız” olanların oranı %22,5 olup “Olumlu” olanların oranı %33,3 olup “Çok olumlu” cevabı verenlerin oranı %13,5’tir.

“Okulumuzda yeni teknolojilerin kullanılabilirliği” için “Çok olumsuz” cevabı verenlerin oranı %6,7, “Olumsuz” cevabı verenlerin oranı %17,6, “Kararsız” olanların oranı %24,7 olup “Olumlu” olanların oranı %41,9 olup “Çok olumlu” cevabı verenlerin oranı %9’dur.

“Okulumuzda ihtiyaç duyulan araç gerecin sağlanabilirliği” için “Çok olumsuz” cevabı verenlerin oranı %9, “Olumsuz” cevabı verenlerin oranı %26,2, “Kararsız” olanların oranı %15,7 olup “Olumlu” olanların oranı %42,3, olup “Çok olumlu” cevabı verenlerin oranı %6,7’dir.

“Okulumuzdaki sosyal-sportif faaliyet sayısı” için “Çok olumsuz” cevabı verenlerin oranı %6,7, “Olumsuz” cevabı verenlerin oranı %6,7, “Kararsız” olanların oranı %19,9 olup “Olumlu” olanların oranı %46,4, olup “Çok olumlu” cevabı verenlerin oranı %20,2’dir.

“Okulumuzdaki ortamın samimiyeti” için “Çok olumsuz” cevabı verenlerin oranı %11,2, “Olumsuz” cevabı verenlerin oranı %13,5, “Kararsız” olanların oranı %20,2 olup “Olumlu” olanların oranı %34,8, olup “Çok olumlu” cevabı verenlerin oranı %20,2’dir.

“Okulumuzda insana verilen değeri” için “Çok olumsuz” cevabı verenlerin oranı %6,7, “Olumsuz” cevabı verenlerin oranı %18, “Kararsız” olanların oranı %18 olup “Olumlu” olanların oranı %41,6 olup “Çok olumlu” cevabı verenlerin oranı %15,7’dir.

“Okulumuzda yapılan çalışmaların takdir edilme düzeyi” için “Çok olumsuz” cevabı verenlerin oranı %4,5, “Olumsuz” cevabı verenlerin oranı %18, “Kararsız” olanların oranı %26,6 olup “Olumlu” olanların oranı %33 olup “Çok olumlu” cevabı verenlerin oranı %18’dir.

“Okulumuzdaki öğrencilerin başarı durumları” için “Çok olumsuz” cevabı verenlerin oranı %4,5, “Olumsuz” cevabı verenlerin oranı %13,5, “Kararsız” olanların oranı %22,5 olup “Olumlu” olanların oranı %48,3 olup “Çok olumlu” cevabı verenlerin oranı %11,2’dir.

“Çalışmalarımın öğrenciler üzerindeki etkileri” için “Çok olumsuz” cevabı verenlerin oranı %0, “Olumsuz” cevabı verenlerin oranı %9, “Kararsız” olanların oranı %15,7 olup “Olumlu” olanların oranı %57,3 olup “Çok olumlu” cevabı verenlerin oranı %18’dir.

“Okulumuzdaki mesleki işbirliği ve dayanışma düzeyi” için “Çok olumsuz” cevabı verenlerin oranı %4,5, “Olumsuz” cevabı verenlerin oranı %15,7, “Kararsız” olanların oranı %24,7 olup “Olumlu” olanların oranı %39,3 olup “Çok olumlu” cevabı verenlerin oranı %15,7’dir.

“Okulumuzda öğretmenlerin okul ile ilgili konularda karara katılım durumu” için “Çok olumsuz” cevabı verenlerin oranı %2,2, “Olumsuz” cevabı verenlerin oranı %15,4, “Kararsız” olanların oranı %22,5 olup “Olumlu” olanların oranı %46,4 olup “Çok olumlu” cevabı verenlerin oranı %13,5’tir.

“Okulumuzda adaletin işleyişi” için “Çok olumsuz” cevabı verenlerin oranı %2,2, “Olumsuz” cevabı verenlerin oranı %3,5, “Kararsız” olanların oranı %22,5 olup “Olumlu” olanların oranı %46,4 olup “Çok olumlu” cevabı verenlerin oranı %13,5’tir.

“Okul yöneticilerimizin davranışları” için “Çok olumsuz” cevabı verenlerin oranı %4,5, “Olumsuz” cevabı verenlerin oranı %22,5, “Kararsız” olanların oranı %15,7 olup “Olumlu” olanların oranı %37,1 olup “Çok olumlu” cevabı verenlerin oranı %20,2’dir.

“Ders saati, nöbet vb. taleplerimin dikkate alınma durumu” için “Çok olumsuz” cevabı verenlerin oranı %2,2, “Olumsuz” cevabı verenlerin oranı %11,2, “Kararsız” olanların oranı %18 olup “Olumlu” olanların oranı %52,8 olup “Çok olumlu” cevabı verenlerin oranı %15,7’dir.

“Velilerin okula destek sağlama durumu” için “Çok olumsuz” cevabı verenlerin oranı %9, “Olumsuz” cevabı verenlerin oranı %22,5, “Kararsız” olanların oranı %35,6 olup “Olumlu” olanların oranı %21,7 olup “Çok olumlu” cevabı verenlerin oranı %11,2’dir.

“Okulumuzun bulunduğu sosyoekonomik çevre” için “Çok olumsuz” cevabı verenlerin oranı %9, “Olumsuz” cevabı verenlerin oranı %18, “Kararsız” olanların oranı %18 olup “Olumlu” olanların oranı %43,8 olup “Çok olumlu” cevabı verenlerin oranı %11,2’dir.

“Eğitim politika ve uygulamalarındaki değişimler” için “Çok olumsuz” cevabı verenlerin oranı %6,7, “Olumsuz” cevabı verenlerin oranı %17,6, “Kararsız” olanların oranı %36, “Olumlu” olanların oranı %30,7 olup “Çok olumlu” cevabı verenlerin oranı %9’dur.

“Bakanlıkça hazırlanan eğitim programları” için “Çok olumsuz” cevabı verenlerin oranı %18,8, “Olumsuz” cevabı verenlerin oranı %19,9, “Kararsız” olanların oranı %24,3, “Olumlu” olanların oranı %31,1 olup “Çok olumlu” cevabı verenlerin oranı %6,7’dir.

“Bakanlıkça hazırlanan ders kitapları” için “Çok olumsuz” cevabı verenlerin oranı %13,5, “Olumsuz” cevabı verenlerin oranı %17,6, “Kararsız” olanların oranı %26,6, “Olumlu” olanların oranı %35,6 olup “Çok olumlu” cevabı verenlerin oranı %6,7’dir.

“Mesleğin iş yükü” için “Çok olumsuz” cevabı verenlerin oranı %15,4, “Olumsuz” cevabı verenlerin oranı %29,2, “Kararsız” olanların oranı %11,2, “Olumlu” olanların oranı %35,2 olup “Çok olumlu” cevabı verenlerin oranı %9’dur.

“Aldığım ücret düzeyi” için “Çok olumsuz” cevabı verenlerin oranı %28,8, “Olumsuz” cevabı verenlerin oranı %22,5, “Kararsız” olanların oranı %13,5, “Olumlu” olanların oranı %28,5 olup “Çok olumlu” cevabı verenlerin oranı %6,7’dir.

“Mesleğin saygınlığı” için “Çok olumsuz” cevabı verenlerin oranı %15,7, “Olumsuz” cevabı verenlerin oranı %24,3, “Kararsız” olanların oranı %9, “Olumlu” olanların oranı %39,7 olup “Çok olumlu” cevabı verenlerin oranı %11,2’dir.

“Mesleğime olan sevgim” için “Çok olumsuz” cevabı verenlerin oranı %0, “Olumsuz” cevabı verenlerin oranı %0, “Kararsız” olanların oranı %9, “Olumlu” olanların oranı %46,4 olup “Çok olumlu” cevabı verenlerin oranı %44,6’dır.

“Mesleğimin kişisel ve mesleki gelişim imkânları” için “Çok olumsuz” cevabı verenlerin oranı %4,5, “Olumsuz” cevabı verenlerin oranı %17,6, “Kararsız” olanların oranı %11,2, “Olumlu” olanların oranı %46,8 olup “Çok olumlu” cevabı verenlerin oranı %19,9’dur.

“Alanımla ilgili yayınlara erişim imkânları (makale, dergi, kitap vb.)” için “Çok olumsuz” cevabı verenlerin oranı %6,7, “Olumsuz” cevabı verenlerin oranı %2,2, “Kararsız” olanların oranı %27, “Olumlu” olanların oranı %48,3 olup “Çok olumlu” cevabı verenlerin oranı %15,7’dir.

E. Etik İkilem Ölçeği, Başarı Algısı ve Mesleki Motivasyon Ölçeklerinin Yaşa Göre Değişimi

Etik ikilem ölçeği, başarı algısı ve mesleki motivasyon ölçeğinin yaş gruplarına göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir.

Çizelge 7. Etik İkilem Ölçeğinin Yaşa Göre Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Etik İkilem (Toplam)	20-30	153	83,8	34,0	0,210	0,811
	31-40	81	79,3	24,5		
	40+	133	77,0	0,0		
	Total	267	82,4	31,3		
Davranışsal	20-30	153	14,56	5,21	0,449	0,640
	31-40	81	13,42	4,76		
	40+	133	14,00	0,00		
	Total	267	14,24	5,04		
Yapısal	20-30	153	18,97	8,34	0,017	0,983
	31-40	81	18,92	6,96		
	40+	133	20,00	0,00		
	Total	267	18,98	7,86		
Politik	20-30	153	17,81	9,52	0,256	0,775
	31-40	81	16,58	5,98		
	40+	133	15,00	0,00		
	Total	267	17,42	8,59		
Sistemsal	20-30	153	14,63	6,47	0,239	0,788
	31-40	81	13,75	4,55		
	40+	133	13,00	0,00		
	Total	267	14,36	5,93		

Etik ikilem ölçeğinin yaş gruplarına göre değişimi incelendiğinde; anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). Diğer bir ifade ile farklı yaş gruplarının etik ikilem ölçeği alt boyutları aynı düzeydedir denilebilir.

Çizelge 8. Başarı Algısı Ölçeğinin Yaşa Göre Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Başarı	20-30	153	27,44	23,36	1,098	0,338
	31-40	81	29,73	25,20		
	40+	133	28,60	33,09		
	Total	267	28,07	23,74		

Başarı algısı ölçeğinin yaş gruplarına göre değişimi incelendiğinde; anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). Diğer bir ifade ile farklı yaş gruplarının başarı ölçeği alt boyutları aynı düzeydedir denilebilir.

Çizelge 9. Mesleki Motivasyon Ölçeğinin Yaşa Göre Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Mesleki Motivasyon (Toplam)	20-30	153	86,5	20,3	0,642	0,529
	31-40	81	88,6	14,4		
	40+	133	101,0	0,0		
	Total	267	87,4	18,7		
Fiziki Faktörler	20-30	153	3,64	2,44	0,138	0,871
	31-40	81	3,39	0,73		
	40+	133	3,33	0,00		
	Total	267	3,57	2,09		
Okul İçi Faktörler	20-30	153	35,22	8,83	0,315	0,731
	31-40	81	35,42	7,29		
	40+	133	40,00	0,00		
	Total	267	35,38	8,33		
Okul Dışı Faktörler	20-30	153	17,88	6,29	1,460	0,238
	31-40	81	16,83	4,51		
	40+	133	24,00	0,00		
	Total	267	17,73	5,86		
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	20-30	153	14,38	3,30	1,307	0,276
	31-40	81	15,25	2,36		
	40+	133	17,00	0,00		
	Total	267	14,67	3,07		

Mesleki motivasyon ölçeğinin yaş gruplarına göre değişimi incelendiğinde; anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). Diğer bir ifade ile farklı yaş gruplarının mesleki motivasyon ölçeği alt boyutları aynı düzeydedir denilebilir.

F. Etik İnkilem Ölçeği, Başarı Algısı ve Mesleki Motivasyon Ölçeklerinin Cinsiyete Göre Değişimi

Etik inkilem ölçeği, başarı algısı ve mesleki motivasyon ölçeğinin cinsiyete göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı bağımsız gruplarda t testi ile incelenmiştir.

Çizelge 10. Etik İkilem Ölçeğinin Cinsiyete Göre Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	t	P
Etik İkilem (Toplam)	Kadın	33	49,00	1,15	4,999	0,028*
	Erkek	234	83,98	31,12		
	Total	267	82,42	31,26		
Davranışsal	Kadın	33	11,50	0,58	1,247	0,267
	Erkek	234	14,37	5,12		
	Total	267	14,24	5,04		
Yapısal	Kadın	33	12,00	3,46	3,388	0,069
	Erkek	234	19,30	7,87		
	Total	267	18,98	7,86		
Politik	Kadın	33	8,50	0,58	4,705	0,033*
	Erkek	234	17,84	8,56		
	Total	267	17,42	8,59		
Sistemsel	Kadın	33	8,50	1,73	4,226	0,043*
	Erkek	234	14,63	5,92		
	Total	267	14,36	5,93		

*p<0,05

Etik ikilem ölçeğinin cinsiyete göre değişimi incelendiğinde; politik ve sistemsel alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülürken (p<0,05), diğer alt boyutların anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Erkeklerin politik ve sistemsel alt boyutu düzeyi kadınlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Çizelge 11. Başarı Algısı Ölçeğinin Cinsiyete Göre Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Başarı	Kadın	33	25,63	24,80	2,986	0,088
	Erkek	234	28,19	23,84		
	Total	267	28,07	23,74		

Başarı algısı ölçeğinin cinsiyete göre değişimi incelendiğinde; anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür (p>0,05). Diğer bir ifade ile kadın ve erkeklerin başarı algısı aynı düzeydedir denilebilir.

Çizelge 12. Mesleki Motivasyon Ölçeğinin Cinsiyete Göre Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	t	P
Mesleki Motivasyon (Toplam)	Kadın	33	107,00	11,55	4,8	0,031*
	Erkek	234	86,49	18,50		
	Total	267	87,40	18,69		
Fiziki Faktörler	Kadın	33	3,92	1,06	0,116	0,735
	Erkek	234	3,55	2,13		
	Total	267	3,57	2,09		
Okul İçi Faktörler	Kadın	33	43,00	8,08	3,609	0,061
	Erkek	234	35,02	8,21		
	Total	267	35,38	8,33		
Okul Dışı Faktörler	Kadın	33	26,50	4,04	10,348	0,002*
	Erkek	234	17,33	5,62		
	Total	267	17,73	5,86		
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Kadın	33	20,00	0,00	14,534	0,000*
	Erkek	234	14,42	2,91		
	Total	267	14,67	3,07		

Mesleki motivasyon ölçeğinin cinsiyete göre değişimi incelendiğinde; okul dışı faktörler ve mesleki gelişim alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülürken ($p < 0,05$), diğer alt boyutların anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Kadınların okul dışı faktörler ve mesleki gelişim alt boyutu düzeyi erkeklerden anlamlı derecede daha yüksektir.

G. Etik İkilem Ölçeği, Başarı Algısı ve Mesleki Motivasyon Ölçeklerinin Eğitim Durumuna Göre Değişimi

Etik ikilem ölçeği, başarı algısı ve mesleki motivasyon ölçeğinin eğitim durumuna göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı bağımsız gruplarda t testi ile incelenmiştir.

Çizelge 13. Etik İkilem Ölçeğinin Eğitim Durumuna Göre Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Etik İkilem (Toplam)	Lisans	198	79,38	32,59	11,555	0,216
	Y.Lisans	69	87,94	28,35		
	Total	267	82,42	31,26		
Davranışsal	Lisans	198	13,62	5,25	2,547	0,114
	Y.Lisans	69	15,38	4,48		
	Total	267	14,24	5,04		
Yapısal	Lisans	198	18,59	8,08	0,402	0,528
	Y.Lisans	69	19,69	7,52		
	Total	267	18,98	7,86		
Politik	Lisans	198	16,55	8,66	1,688	0,197
	Y.Lisans	69	19,00	8,36		
	Total	267	17,42	8,59		
Sistemsal	Lisans	198	14,07	6,37	0,378	0,540
	Y.Lisans	69	14,88	5,09		
	Total	267	14,36	5,93		

Etik ikilem ölçeğinin eğitim durumuna göre değişimi incelendiğinde; anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ($p > 0,05$). Diğer bir ifade ile lisans ve yüksek lisans mezunlarının etik ikilem ölçeği alt boyutları aynı düzeydedir denilebilir.

Çizelge 14. Başarı Algısı Ölçeğinin Eğitim Durumuna Göre Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Başarı	Lisans	198	27,96	23,79	0,059	0,808
	Y.Lisans	69	28,28	24,03		
	Total	267	28,07	23,74		

Başarı algısı ölçeğinin eğitim durumuna göre değişimi incelendiğinde; anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). Diğer bir ifade ile kadın ve erkeklerin başarı algısı aynı düzeydedir denilebilir.

Çizelge 15. Mesleki Motivasyon Ölçeğinin Eğitim Durumuna Göre Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Mesleki Motivasyon (Toplam)	Lisans	198	88,79	18,47	0,905	0,344
	Y.Lisans	69	84,88	19,12		
	Total	267	87,40	18,69		
Fiziki Faktörler	Lisans	198	3,21	0,84	4,891	0,030*
	Y.Lisans	69	4,21	3,25		
	Total	267	3,57	2,09		
Okul İçi Faktörler	Lisans	198	35,76	7,73	0,339	0,562
	Y.Lisans	69	34,69	9,41		
	Total	267	35,38	8,33		
Okul Dışı Faktörler	Lisans	198	18,45	6,27	2,467	0,120
	Y.Lisans	69	16,44	4,87		
	Total	267	17,73	5,86		
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Lisans	198	14,86	3,26	0,657	0,420
	Y.Lisans	69	14,31	2,71		
	Total	267	14,67	3,07		

* $p<0,05$

Mesleki motivasyon ölçeğinin eğitim durumuna göre değişimi incelendiğinde; fiziki faktörler alt boyutunun anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülürken ($p<0,05$) diğer alt boyutların anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Yüksek lisans mezunlarının fiziki faktörler alt boyutu düzeyi lisans mezunlarından anlamlı derecede daha yüksektir.

H. Etik İikilem Ölçeği, Başarı Algısı ve Mesleki Motivasyon Ölçeklerinin Bölüme Göre Değişimi

Etik ikilem ölçeği, başarı algısı ve mesleki motivasyon ölçeğinin bölüme göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı bağımsız gruplarda t testi ile incelenmiştir.

Çizelge 16. Etik İikilem Ölçeğinin Bölüme Göre Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Etik İikilem (Toplam)	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	210	83,11	31,78	0,231	0,632
	Diğer	57	78,71	29,12		
	Total	267	82,42	31,26		

Çizelge 16. (devamı) Etik İkilem Ölçeğinin Bölüme Göre Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Davranışsal	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	210	13,95	5,06	1,714	0,194
	Diğer	57	15,86	4,75		
	Total	267	14,24	5,04		
Yapısal	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	210	19,08	8,26	0,080	0,778
	Diğer	57	18,43	5,37		
	Total	267	18,98	7,86		
Politik	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	210	17,76	8,47	0,768	0,383
	Diğer	57	15,57	9,33		
	Total	267	17,42	8,59		
Sistemsel	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	210	14,55	5,99	0,536	0,466
	Diğer	57	13,29	5,68		
	Total	267	14,36	5,93		

Etik ikilem ölçeğinin bölüme göre değişimi incelendiğinde; anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). Diğer bir ifade ile farklı bölümlerde olanların etik ikilem ölçeği alt boyutları aynı düzeydedir denilebilir.

Çizelge 17. Başarı Algısı Ölçeğinin Bölüme Göre Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Başarı	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	210	28,49	24,05	2,140	0,147
	Diğer	57	25,84	22,70		
	Total	267	28,07	23,74		

Başarı algısı ölçeğinin bölüme göre değişimi incelendiğinde; anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). Diğer bir ifade ile farklı bölümlerden mezun kişilerin başarı algısı aynı düzeydedir denilebilir.

Çizelge 18. Mesleki Motivasyon Ölçeğinin Bölüme Göre Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	t	P
Mesleki Motivasyon (Toplam)	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	210	85,63	19,10	4,548	0,036*
	Diğer	57	97,00	13,03		
	Total	267	87,40	18,69		
Fiziki Faktörler	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	210	3,54	2,26	0,056	0,813
	Diğer	57	3,69	0,74		
	Total	267	3,57	2,09		
Okul İçi Faktörler	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	210	34,58	8,48	4,681	0,033*
	Diğer	57	39,71	5,99		
	Total	267	35,38	8,33		

Çizelge 18. (devamı) Mesleki Motivasyon Ölçeğinin Bölüme Göre Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	t	P
Okul Dışı Faktörler	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	210	17,16	5,61	4,916	0,029*
	Diğer	57	20,86	6,41		
	Total	267	17,73	5,86		
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	210	14,58	3,14	0,396	0,531
	Diğer	57	15,14	2,74		
	Total	267	14,67	3,07		

*p<0,05

Mesleki motivasyon ölçeğinin bölüme göre değişimi incelendiğinde; okul içi faktörler ve okul dışı faktörler alt boyutlarının bölüme göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür (p<0,05). Anlamlı farklılık gösteren bu faktörler için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; diğer bölüm mezunlarının okul için ve okul dışı faktörler düzeyi beden eğitimi ve spor öğretmenliği mezunlarından anlamlı derecede daha yüksektir.

Anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür (p>0,05). Diğer bir ifade ile farklı bölümden mezun olanların mesleki motivasyon ölçeği alt boyutları aynı düzeydedir denilebilir.

İ. Etik İkilem Ölçeği, Başarı Algısı ve Mesleki Motivasyon Ölçeklerinin Gelire Göre Değişimi

Etik ikilem ölçeği, başarı algısı ve mesleki motivasyon ölçeğinin gelire göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir.

Çizelge 19. Etik İkilem Ölçeğinin Gelire Göre Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Etik İkilem (Toplam)	Gelir giderden fazla	90	86,06	34,59	0,687	0,506
	Gelir gidere eşit	96	77,53	27,99		
	Gelir giderden az	81	84,20	30,70		
	Total	267	82,42	31,26		
Davranışsal	Gelir giderden fazla	90	15,56	4,98	2,551	0,084
	Gelir gidere eşit	96	12,88	5,79		
	Gelir giderden az	81	14,20	2,86		
	Total	267	14,24	5,04		

Çizelge 19. (devamı) Etik İkilem Ölçeğinin Gelire Göre Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Yapısal	Gelir giderden fazla	90	18,78	8,05	1,259	0,289
	Gelir gidere eşit	96	17,82	7,09		
	Gelir giderden az	81	21,30	8,62		
	Total	267	18,98	7,86		
Politik	Gelir giderden fazla	90	18,17	9,61	0,424	0,656
	Gelir gidere eşit	96	16,35	6,53		
	Gelir giderden az	81	17,90	9,91		
	Total	267	17,42	8,59		
Sistemsal	Gelir giderden fazla	90	15,39	6,58	1,180	0,312
	Gelir gidere eşit	96	14,12	5,78		
	Gelir giderden az	81	12,90	4,76		
	Total	267	14,36	5,93		

Etik ikilem ölçeğinin gelire göre değişimi incelendiğinde; anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). Diğer bir ifade ile farklı gelir düzeyinde olanların etik ikilem ölçeği alt boyutları aynı düzeydedir denilebilir.

Çizelge 20. Başarı Algısı Ölçeğinin Gelire Göre Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Başarı	Gelir giderden fazla	90	27,87	23,72	1,365	0,261
	Gelir gidere eşit	96	28,07	24,06		
	Gelir giderden az	81	28,46	24,46		
	Total	267	28,07	23,74		

Başarı algısı ölçeğinin gelire göre değişimi incelendiğinde; anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). Diğer bir ifade ile farklı gelir düzeyinde olan kişilerin başarı algısı aynı düzeydedir denilebilir.

Çizelge 21. Mesleki Motivasyon Ölçeğinin Gelire Göre Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Mesleki Motivasyon (Toplam)	Gelir giderden fazla	90	87,50	17,75	0,907	0,908
	Gelir gidere eşit	96	86,47	14,69		
	Gelir giderden az	81	88,80	26,02		
	Total	267	87,40	18,69		
Fiziki Faktörler	Gelir giderden fazla	90	3,43	0,97	3,553	0,783
	Gelir gidere eşit	96	3,10	0,71		
	Gelir giderden az	81	4,60	4,04		
	Total	267	3,57	2,09		
Okul İçi Faktörler	Gelir giderden fazla	90	34,78	7,41	0,240	0,787
	Gelir gidere eşit	96	35,41	7,66		
	Gelir giderden az	81	36,40	10,96		
	Total	267	35,38	8,33		

Çizelge 21. (devamı) Mesleki Motivasyon Ölçeğinin Gelire Göre Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Okul Dışı Faktörler	Gelir giderden fazla	90	18,50	5,08	1,051	0,354
	Gelir gidere eşit	96	16,59	5,23		
	Gelir giderden az	81	18,30	7,87		
	Total	267	17,73	5,86		
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Gelir giderden fazla	90	14,17	3,05	0,808	0,449
	Gelir gidere eşit	96	14,94	2,90		
	Gelir giderden az	81	15,10	3,42		
	Total	267	14,67	3,07		

*p<0,05

Mesleki motivasyon ölçeğinin gelire göre değişimi incelendiğinde; ölçek alt boyutlarının hiç birisinin gelire göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür(p>0,05).

J. Etik İkilem Ölçeği, Başarı Algısı ve Mesleki Motivasyon Ölçeklerinin Meslek Süresine Göre Değişimi

Etik ikilem ölçeği, başarı algısı ve mesleki motivasyon ölçeğinin meslek süresine göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir.

Çizelge 22. Etik İkilem Ölçeğinin Meslek Süresine Göre Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Etik İkilem (Toplam)	1-5 yıl	62	85,19	33,81	1,402	0,252
	6-10 yıl	20	80,40	25,56		
	10+ yıl	8	66,00	17,32		
	Total	90	82,42	31,26		
Davranışsal	1-5 yıl	141	14,65	5,57	0,654	0,522
	6-10 yıl	69	13,50	3,44		
	10+ yıl	57	13,00	3,93		
	Total	267	14,24	5,04		
Yapısal	1-5 yıl	141	19,45	8,54	0,398	0,673
	6-10 yıl	69	18,20	6,35		
	10+ yıl	57	17,25	5,73		
	Total	267	18,98	7,86		
Politik	1-5 yıl	141	18,23	9,00	1,776	0,175
	6-10 yıl	69	17,00	8,31		
	10+ yıl	57	12,25	2,76		
	Total	267	17,42	8,59		
Sistemsal	1-5 yıl	141	14,65	6,25	1,209	0,303
	6-10 yıl	69	14,70	5,58		
	10+ yıl	57	11,25	3,24		
	Total	267	14,36	5,93		

Etik ikilem ölçeğinin meslekte çalışma süresine göre değişimi incelendiğinde; anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). Diğer bir ifade ile meslekte farklı sürelerde çalışanların etik ikilem ölçeği alt boyutları aynı düzeydedir denilebilir.

Çizelge 23. Başarı Algısı Ölçeğinin Meslek Süresine Göre Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Başarı	1-5 yıl	141	27,78	23,65	0,844	0,434
	6-10 yıl	69	28,43	24,43		
	10+ yıl	57	29,44	25,88		
	Total	267	28,07	23,74		

Başarı algısı ölçeğinin meslekte çalışma süresine göre değişimi incelendiğinde; anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). Diğer bir ifade ile meslekte farklı sürelerde çalışan kişilerin başarı algısı aynı düzeydedir denilebilir.

Çizelge 24. Mesleki Motivasyon Ölçeğinin Meslek Süresine Göre Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Mesleki Motivasyon (Toplam)	1-5 yıl	141	87,90	20,88	1,298	0,278
	6-10 yıl	69	82,80	12,48		
	10+ yıl	57	95,00	9,47		
	Total	267	87,40	18,69		
Fiziki Faktörler	1-5 yıl	141	3,28	1,01	2,063	0,133
	6-10 yıl	69	4,33	4,03		
	10+ yıl	57	3,88	0,34		
	Total	267	3,57	2,09		
Okul İçi Faktörler	1-5 yıl	141	35,68	9,27	0,212	0,810
	6-10 yıl	69	34,30	6,12		
	10+ yıl	57	35,75	5,26		
	Total	267	35,38	8,33		
Okul Dışı Faktörler	1-5 yıl	141	18,10	6,20	2,242	0,112
	6-10 yıl	69	15,60	4,84		
	10+ yıl	57	20,25	4,17		
	Total	267	17,73	5,86		
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	1-5 yıl	141	14,77	3,35	2,144	0,123
	6-10 yıl	69	13,70	2,47		
	10+ yıl	57	16,25	0,46		
	Total	267	14,67	3,07		

Mesleki motivasyon ölçeğinin meslekte çalışma süresine göre değişimi incelendiğinde; okul içi faktörler alt boyutu meslekte çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülürken ($p<0,05$), diğer alt boyutlar anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Anlamlı farklılık gösteren okul içi faktörler alt boyutu için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; 1-5 yıl ve 6-10 yıl süre ile

çalışanların okul içi faktörler düzeyi 10+ yıl süre ile meslekte çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

K. Etik İkilem Ölçeği, Başarı Algısı ve Mesleki Motivasyon Ölçeklerinin İş Yerinde Çalışma Süresine Göre Değişimi

Etik ikilem ölçeği, başarı algısı ve mesleki motivasyon ölçeğinin meslek süresine göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir.

Çizelge 25. Etik İkilem Ölçeğinin İş Yerinde Çalışma Süresine Göre Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Etik İkilem (Toplam)	1-5 yıl	78	86,03	31,44	4,489	0,014*
	6-10 yıl	10	56,00	17,49		
	10+ yıl	2	74,00	0,00		
	Total	90	82,42	31,26		
Davranışsal	1-5 yıl	192	14,44	5,23	1,185	0,311
	6-10 yıl	60	12,20	3,16		
	10+ yıl	15	17,00	0,00		
	Total	267	14,24	5,04		
Yapısal	1-5 yıl	192	19,67	7,90	3,221	0,045*
	6-10 yıl	60	13,20	5,90		
	10+ yıl	15	21,00	0,00		
	Total	267	18,98	7,86		
Politik	1-5 yıl	192	18,54	8,64	5,594	0,005*
	6-10 yıl	60	9,60	2,88		
	10+ yıl	15	13,00	0,00		
	Total	267	17,42	8,59		
Sistemsel	1-5 yıl	192	14,85	5,93	2,097	0,129
	6-10 yıl	60	11,40	5,56		
	10+ yıl	15	10,00	0,00		
	Total	267	14,36	5,93		

Etik ikilem ölçeğinin iş yerinde çalışma süresine göre değişimi incelendiğinde; etik ikilem toplam puanı, yapısal ve politik alt boyutlarının meslekte çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Anlamlı farklılık gösteren yapısal ve politik alt boyutları için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre;

Etik ikilem toplam puanı için 1-5 yıl süre ile çalışanların düzeyi 6-10 yıl ve 10 yıldan fazla çalışanlardan, 10 yıldan fazla çalışanların ortalaması da 6-10 yıl süre ile çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Yapısal alt boyutu için meslekte 1-5 yıl süre ile ve 10 yıldan fazla süre ile çalışanların yapısal alt boyutu ortalaması 6-10 yıl süre ile çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Politik alt boyutu için 1-5 yıl süre ile çalışanların politik alt boyutu düzeyi 6-10 yıl ve 10 yıldan fazla çalışanlardan, 10 yıldan fazla çalışanların ortalaması da 6-10 yıl süre ile çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Çizelge 26. Başarı Algısı Ölçeğinin İş Yerinde Çalışma Süresine Göre Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Başarı	1-5 yıl	192	27,81	23,62	1,375	0,258
	6-10 yıl	60	30,14	26,09		
	10+ yıl	15	28,10	32,39		
	Total	267	28,07	23,74		

Başarı algısı ölçeğinin iş yerinde çalışma süresine göre değişimi incelendiğinde; anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). Diğer bir ifade ile meslekte farklı sürelerde çalışan kişilerin başarı algısı aynı düzeydedir denilebilir.

Çizelge 27. Mesleki Motivasyon Ölçeğinin İş Yerinde Çalışma Süresine Göre Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Mesleki Motivasyon (Toplam)	1-5 yıl	192	86,38	19,43	1,459	0,238
	6-10 yıl	60	96,60	10,55		
	10+ yıl	15	81,00	0,00		
	Total	267	87,40	18,69		
Fiziki Faktörler	1-5 yıl	192	3,54	2,24	0,069	0,934
	6-10 yıl	60	3,70	0,57		
	10+ yıl	15	4,00	0,00		
	Total	267	3,57	2,09		
Okul İçi Faktörler	1-5 yıl	192	35,10	8,72	1,805	0,171
	6-10 yıl	60	39,00	2,83		
	10+ yıl	15	28,00	0,00		
	Total	267	35,38	8,33		
Okul Dışı Faktörler	1-5 yıl	192	17,41	6,01	1,733	0,183
	6-10 yıl	60	20,80	4,18		
	10+ yıl	15	15,00	0,00		
	Total	267	17,73	5,86		
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	1-5 yıl	192	14,64	3,19	0,190	0,827
	6-10 yıl	60	14,60	2,37		
	10+ yıl	15	16,00	0,00		
	Total	267	14,67	3,07		

Mesleki motivasyon ölçeğinin iş yerinde çalışma süresine göre değişimi incelendiğinde; anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$).

Diğer bir ifade ile farklı bölümden mezun olanların mesleki motivasyon ölçeği alt boyutları aynı düzeydedir denilebilir.

L. Etik İkilem Ölçeği, Başarı Algısı ve Mesleki Motivasyon Ölçeklerinin Okul Türüne Göre Değişimi

Etik ikilem ölçeği, başarı algısı ve mesleki motivasyon ölçeğinin okul türüne göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı bağımsız gruplarda t testi ile incelenmiştir

Çizelge 28. Etik İkilem Ölçeğinin Okul Türüne Göre Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Etik İkilem (Toplam)	Devlet okulu	161	79,80	31,06	2,247	0,138
	Özel okul	106	91,60	30,99		
	Total	267	82,42	31,26		
Davranışsal	Devlet okulu	161	13,94	4,87	1,132	0,290
	Özel okul	106	15,30	5,56		
	Total	267	14,24	5,04		
Yapısal	Devlet okulu	161	18,40	7,55	1,716	0,194
	Özel okul	106	21,00	8,77		
	Total	267	18,98	7,86		
Politik	Devlet okulu	161	16,40	8,31	4,644	0,034*
	Özel okul	106	21,00	8,79		
	Total	267	17,42	8,59		
Sistemsel	Devlet okulu	161	14,66	6,31	0,812	0,370
	Özel okul	106	13,30	4,33		
	Total	267	14,36	5,93		

Etik ikilem ölçeğinin okul türüne göre değişimi incelendiğinde; politik alt boyutunun okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür ($p < 0,05$). Özel okul öğretmenlerinin politik alt boyutu ortalaması devlet okulu mezunlarından anlamlı derecede daha yüksektir.

Çizelge 29. Başarı Algısı Ölçeğinin Okul Türüne Göre Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Başarı	Devlet okulu	161	28,18	23,76	1,472	0,228
	Özel okul	106	27,71	24,30		
	Total	267	28,07	23,74		

Başarı algısı ölçeğinin okul türüne göre değişimi incelendiğinde; anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ($p > 0,05$). Diğer bir ifade ile devlet ve özel okulda çalışan kişilerin başarı algısı aynı düzeydedir denilebilir.

Çizelge 30. Mesleki Motivasyon Ölçeğinin Okul Türüne Göre Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Mesleki Motivasyon (Toplam)	Devlet okulu	161	87,00	17,09	0,143	0,706
	Özel okul	106	88,80	23,95		
	Total	267	87,40	18,69		
Fiziki Faktörler	Devlet okulu	161	3,69	2,29	1,110	0,295
	Özel okul	106	3,13	1,10		
	Total	267	3,57	2,09		
Okul İçi Faktörler	Devlet okulu	161	34,97	7,34	0,748	0,390
	Özel okul	106	36,80	11,24		
	Total	267	35,38	8,33		
Okul Dışı Faktörler	Devlet okulu	161	17,77	5,32	0,013	0,909
	Özel okul	106	17,60	7,63		
	Total	267	17,73	5,86		
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Devlet okulu	161	14,49	2,93	1,094	0,298
	Özel okul	106	15,30	3,53		
	Total	267	14,67	3,07		

Mesleki motivasyon ölçeğinin okul türüne göre değişimi incelendiğinde; anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). Diğer bir ifade ile devlet ve özel okul çalışanlarının mesleki motivasyon ölçeği alt boyutları aynı düzeydedir denilebilir.

M. Etik İnkilem Ölçeği, Başarı Algısı ve Mesleki Motivasyon Ölçeklerinin Okul Düzeyine Göre Değişimi

Etik inkilem ölçeği, başarı algısı ve mesleki motivasyon ölçeğinin okul düzeyine göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir

Çizelge 31. Etik İnkilem Ölçeğinin Okul Düzeyine Göre Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Mesleki Motivasyon (Toplam)	Devlet okulu	161	87,00	17,09	0,143	0,706
	Özel okul	106	88,80	23,95		
	Total	267	87,40	18,69		
Fiziki Faktörler	Devlet okulu	161	3,69	2,29	1,110	0,295
	Özel okul	106	3,13	1,10		
	Total	267	3,57	2,09		
Okul İçi Faktörler	Devlet okulu	161	34,97	7,34	0,748	0,390
	Özel okul	106	36,80	11,24		
	Total	267	35,38	8,33		
Okul Dışı Faktörler	Devlet okulu	161	17,77	5,32	0,013	0,909
	Özel okul	106	17,60	7,63		
	Total	267	17,73	5,86		
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Devlet okulu	161	14,49	2,93	1,094	0,298
	Özel okul	106	15,30	3,53		
	Total	267	14,67	3,07		

Etik ikilem ölçeğinin okul düzeyine göre değişimi incelendiğinde; politik ve sistemsel alt boyutunun okul düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülürken ($p<0,05$), diğer alt boyutların anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Anlamlı farklılık gösteren politik ve sistemsel alt boyutları için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığının tespit edilmesi amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; ortaokul ve lise kademesinde çalışanların politik ve sistemsel alt boyutu düzeyi ilkokulda çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Çizelge 32. Başarı Algısı Ölçeğinin Okul Düzeyine Göre Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Başarı	İlkokul	33	27,68	24,25	0,670	0,514
	Ortaokul	117	27,97	23,86		
	Lise	117	28,28	24,08		
	Total	267	28,07	23,74		

Başarı algısı ölçeğinin okul düzeyine göre değişimi incelendiğinde; anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). Diğer bir ifade ile devlet ve özel okulda çalışan kişilerin başarı algısı aynı düzeydedir denilebilir.

Çizelge 33. Mesleki Motivasyon Ölçeğinin Okul Düzeyine Göre Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Mesleki Motivasyon (Toplam)	Devlet okulu	161	87,00	17,09	0,143	0,706
	Özel okul	106	88,80	23,95		
	Total	267	87,40	18,69		
Fiziki Faktörler	Devlet okulu	161	3,69	2,29	1,110	0,295
	Özel okul	106	3,13	1,10		
	Total	267	3,57	2,09		
Okul İçi Faktörler	Devlet okulu	161	34,97	7,34	0,748	0,390
	Özel okul	106	36,80	11,24		
	Total	267	35,38	8,33		
Okul Dışı Faktörler	Devlet okulu	161	17,77	5,32	0,013	0,909
	Özel okul	106	17,60	7,63		
	Total	267	17,73	5,86		
Mesleki Gelişim	Devlet okulu	161	14,49	2,93	1,094	0,298
	Özel okul	106	15,30	3,53		
	Total	267	14,67	3,07		

Mesleki motivasyon ölçeğinin okul düzeyine göre değişimi incelendiğinde; okul dışı faktörler ve mesleki gelişim alt boyutlarının okul kademesine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülürken ($p<0,05$), diğer alt boyutların anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Anlamlı farklılık gösteren alt boyutlar için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; ilkokulda çalışanların okul dışı faktörler ve

mesleki gelişim alt boyutu düzeyi diğer okul düzeyinde çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

N. Ölçekler Arasındaki İlişkiler

Ölçekler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla korelasyon analizi yapılmış ve pearson korelasyon katsayısı elde edilmiştir.

Çizelge 34. Ölçekler Arasındaki İlişkiler

		Etik İkilem	Davranışsal	Yapısal	Politik	Sistemsel	Başarı	Mesleki Motivasyon	Fiziki Faktörler	Okul İçi Faktörler	Okul Dışı Faktörler	Mesleki Gelişim ve Saygınlık
Etik İkilem	r	1	.745**	.896**	.887**	.830**	-.545**	-.532**	-.530**	-.423**	-.415**	-.421**
	p		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.004	.005	.004
Davranışsal	r	.745**	1	.536**	.512**	.579**	-.660**	-.245	-.128	-.242	-.100	-.395**
	p	.000		.000	.000	.000	.000	.105	.401	.109	.511	.007
Yapısal	r	.896**	.536**	1	.782**	.644**	-.352*	-.533**	-.594**	-.448**	-.437**	-.294*
	p	.000	.000		.000	.000	.018	.000	.000	.002	.003	.050
Politik	r	.887**	.512**	.782**	1	.606**	-.442**	-.504**	-.526**	-.417**	-.417**	-.324*
	p	.000	.000	.000		.000	.002	.000	.000	.004	.004	.030
Sistemsel	r	.830**	.579**	.644**	.606**	1	-.447**	-.464**	-.457**	-.281	-.384**	-.441**
	p	.000	.000	.000	.000		.002	.001	.002	.061	.009	.002
Başarı	r	-.545**	-.660**	-.352*	-.442**	-.447**	1	.350*	.224**	.391**	.104	.516**
	p	.000	.000	.018	.002	.002		.019	.1039	.008	.496	.000
Mesleki Motivasyon	r	-.532**	-.245	-.533**	-.504**	-.464**	.350*	1	.829**	.862**	.879**	.792**
	p	.000	.105	.000	.000	.001	.019		.000	.000	.000	.000
Fiziki Faktörler	r	-.530**	-.128	-.594**	-.526**	-.457**	.224	.829**	1	.687**	.642**	.429**
	p	.000	.401	.000	.000	.002	.139	.000		.000	.000	.003
Okul İçi Faktörler	r	-.423**	-.242	-.448**	-.417**	-.281	.391**	.862**	.687**	1	.611**	.622**
	p	.004	.0109	.002	.004	.061	.008	.000	.000		.000	.000
Okul Dışı Faktörler	r	-.415**	-.100	-.437**	-.417**	-.384**	.104	.879**	.642**	.611**	1	.667**
	p	.005	.511	.003	.004	.009	.496	.000	.000	.000		.000
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	r	-.421**	-.395**	-.294*	-.324*	-.441**	.516**	.792**	.429**	.622**	.667**	1
	p	.004	.007	.050	.030	.002	.000	.000	.003	.000	.000	

Etik ikilem ölçeği toplam puanı ile başarı algısı ölçeği-.545 düzeyinde negatif yönlü, mesleki motivasyon ölçeği toplam puan ile -.532, mesleki motivasyon alt boyutlarından fiziki faktörler ile-.530, okul içi faktörler ile -.423, okul dışı faktörler -.415 ve mesleki gelişim ve saygınlık ile -.421 düzeyinde negatif yönlü anlamlı ilişkisi bulunmaktadır.

Başarı algısı ölçeği ile etik ikilem ölçeğinin davranışsal alt boyutu ile -.660, yapısal alt boyutu ile -.352, politik alt boyutu ile -.442 ve sistemsel alt boyutu ile -.447düzeyinde negatif yönlü ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Başarı algısı ölçeği ile mesleki motivasyon ölçeği alt boyutlarından fiziksel faktörler ile .224, okul içi faktörler ile .391 ve mesleki gelişim ve saygınlık .516 düzeyinde pozitif yönlü ve anlamlı fark bulunmuştur. Başarı algısı ile mesleki motivasyon arasında .350 düzeyinde pozitif yönlü ve anlamlı ilişki bulunmuştur.

V.TARTIŞMA VE SONUÇ

Etik ikilem ölçeğinin yaş gruplarına göre değişimi incelendiğinde; anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Diğer bir ifade ile farklı yaş gruplarının yaşadıkları etik ikilem düzeyleri birbirine yakındır denilebilir. Karaçam (2016), Karaçam ve Pulur (2017) ve Özivgen ve Karaçam (2020) beden eğitimi öğretmenleri üzerine yaptıkları çalışmalarda araştırmanın paralelinde sonuçlara ulaşmışlardır. Çalışma bu yönüyle alan yazındaki diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir

Başarı algısı ölçeğinin yaş gruplarına göre değişimi incelendiğinde; anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Diğer bir ifade ile farklı yaş gruplarının başarı algısı düzeyi birbirine yakındır denilebilir. Karaçam (2016) ve Karaçam ve Pulur (2017) çalışmanın paralelinde yaşa göre anlamlı fark bulamamıştır. Ancak Erdoğan (2013) ve Karaçam (2018) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin başarı algıları ile yaşları arasında anlamlı fark bulmuştur. Bu durumun araştırmaya katılan grupların birbirinden farklı özelliklere sahip olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Mesleki motivasyon ölçeğinin yaş gruplarına göre değişimi incelendiğinde; anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Diğer bir ifade ile farklı yaş gruplarının mesleki motivasyon düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir. Uğraş 2018 yaptığı çalışmada yaş gruplarına göre motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun yanında Karayol ve Yavuz (2020) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin okul ortamından kaynaklanan motivasyon, içsel motivasyon ve mesleki motivasyon genel puanları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Çalışma sonuçları bu yönüyle alan yazındaki diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir

Etik ikilem ölçeğinin cinsiyete göre değişimi incelendiğinde; etik ikilem toplam puan, politik ve sistemsel alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülürken, diğer alt boyutların anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Erkek öğretmenlerin etik ikilem, politik ve sistemsel alt boyut

düzeyi kadınlardan anlamlı derecede daha yüksektir. Özivgen ve Karaçam (2020), Erdoğan (2021), Karayol ve Yavuz (2020) ve Erdoğan (2018) yaptıkları çalışmada cinsiyete göre anlamlı fark bulamamışlardır. Bu bağlamda etik ikilem toplam puan, politik ve sistemsal alt boyutlarında aksine sonuçları ifade etmektedir. Bu durumunun araştırmaya katılan örneklem grupların birbirinden farklı özelliklere sahip olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Başarı algısı ölçeğinin cinsiyete göre değişimi incelendiğinde; anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Diğer bir ifade ile kadın ve erkeklerin başarı algısı birbirine yakın düzeydedir denilebilir. Uğraş (2018) kadın ve erkek öğretmenler üzerine yaptığı çalışmada çalışmanın paralelinde sonuca ulaşmıştır. Ancak Karaçam (2016), Karaçam ve Pulur (2017) ve Erdoğan (2013) yaptığı çalışmada öğretmenlerin başarı algısı ile cinsiyetleri arasında çalışmanın aksine kadınlar lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu farklı sonuçların araştırmaya katılan grupların birbirinden farklı özelliklere sahip olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Mesleki motivasyon ölçeğinin cinsiyete göre değişimi incelendiğinde; mesleki motivasyon toplam puanı, okul dışı faktörler ve mesleki gelişim alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülürken, diğer alt boyutların anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Kadınların mesleki motivasyonları, okul dışı faktörler ve mesleki gelişim alt boyutu düzeyi erkeklerden anlamlı derecede daha yüksektir. Karayol ve Yavuz (2020) yılında öğretmenlerin okul ortamından kaynaklanan motivasyon, veli ve öğrenciden kaynaklanan motivasyon, içsel motivasyon, mesleki motivasyon genel puanları çalışmanın aksine cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Sarı (2018) yaptığı çalışma analizlerde öğretmen motivasyon puanları arasında cinsiyete göre anlamlı fark bulunamamıştır.

Etik ikilem ölçeğinin eğitim durumuna göre değişimi incelendiğinde; anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Diğer bir ifade ile lisans ve yüksek lisans mezunlarının etik ikilem düzeyleri birbirine yakındır denilebilir. Etik değerlerin toplumsal kabulle ortaya çıktığı düşünüldüğünde öğretmenlerin okul ortamlarında yaşadıkları etik ikilemlerin eğitim düzeylerinden etkilenmediği şeklinde yorumlanabilir.

Başarı algısının eğitim durumuna göre değişimi incelendiğinde; anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Diğer bir ifade ile kadın ve erkeklerin başarı algısı düzeyleri birbirine yakındır denilebilir. Yapılan ayrıntılı alan yazın taramasında öğretmenlerin başarı algılarını eğitim durumlarına göre inceleyen çalışmaya rastlanamamıştır. Bu bağlamda araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Mesleki motivasyon ölçeğinin eğitim durumuna göre değişimi incelendiğinde; fiziki faktörler alt boyutunun anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülürken, diğer alt boyutların anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Yüksek lisans mezunlarının fiziki faktörler alt boyutu düzeyi lisans mezunlarından anlamlı derecede daha yüksektir. Recepoğlu (2013), Arslantaş (2018) ve Selvitopu (2020) yaptıkları çalışmalarda çalışmanın paralelinde öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür.

Etik ikilem ölçeğinin bölüme göre değişimi incelendiğinde; anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Diğer bir ifade ile farklı bölümlerde olanların etik ikilem ölçeği alt boyutları aynı düzeydedir denilebilir. Etik değerlerin toplumsal kabulle ortaya çıktığı düşünüldüğünde öğretmenlerin okul ortamlarında yaşadıkları etik ikilemlerin mezun oldukları bölümlerden etkilenmediği şeklinde yorumlanabilir. Yapılan ayrıntılı alan yazın taramasında öğretmenlerin etik ikilemlerini mezun olunan bölüme göre inceleyen çalışmaya rastlanamamıştır. Bu bağlamda araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Başarı algısı ölçeğinin bölüme göre değişimi incelendiğinde; anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Diğer bir ifade ile farklı bölümlerden mezun kişilerin başarı algısı aynı düzeydedir denilebilir. Bu durum mezun olunan bölüm öğretmenlerin başarı algılarını etkilememektedir şeklinde yorumlanabilir. Yapılan ayrıntılı alan yazın taramasında öğretmenlerin başarı algılarını mezun olunan bölüme göre inceleyen çalışmaya rastlanamamıştır. Bu bağlamda araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Mesleki motivasyon ölçeğinin bölüme göre değişimi incelendiğinde; okul içi faktörler ve okul dışı faktörler alt boyutlarının bölüme göre anlamlı düzeyde

farklılık gösterdiği görülmüştür. Anlamli farklılığın diğler bölüm mezunlarının okul içi ve okul dışı faktörler düzeyi beden eğitimi ve spor öğretmenliği mezunlarından anlamli derecede daha yüksektir. Diğler bir ifade ile farklı bölümden mezun olanların mesleki motivasyon ölçeği alt boyutları aynı düzeydedir denilebilir. Akman (2022) çalışmanın paralelinde öğretmenlerin meslekî motivasyonları mezun oldukları fakülte türüne göre anlamli bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Etik ikilem ölçeğinin gelire göre değişimi incelendiğinde; anlamli düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Diğler bir ifade ile farklı gelir düzeyinde olanların etik ikilem ölçeği alt boyutları aynı düzeydedir denilebilir. Etik değerlerin toplumsal kabulle ortaya çıktığı düşünöldüğünde öğretmenlerin okul ortamlarında yaşadıkları etik ikilemlerin gelir düzeylerinden etkilenmediği şeklinde yorumlanabilir. Yapılan ayrıntılı alan yazın taramasında öğretmenlerin etik ikilemlerini mezun olunan bölüme göre inceleyen çalışmaya rastlanamamıştır. Bu bağlamda araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

Başarı algısı ölçeğinin gelire göre değişimi incelendiğinde; anlamli düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Diğler bir ifade ile farklı gelir düzeyinde olan kişilerin başarı algısı aynı düzeydedir denilebilir. Bu durum gelir düzeyinin öğretmenlerin başarı algılarını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir. Yapılan ayrıntılı alan yazın taramasında öğretmenlerin başarı algılarını mezun olunan bölüme göre inceleyen çalışmaya rastlanamamıştır. Bu bağlamda araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

Mesleki motivasyon ölçeğinin gelire göre değişimi incelendiğinde; ölçek alt boyutlarının hiç birisinin gelire göre anlamli düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Arslantaş (2018) Lise Öğretmenlerinde Mesleki Motivasyon Unsurları: Karma Yöntemli Bir Çalışma araştırmanın bulgusuna paralel olarak maddi durumun mesleki motivasyon düzeyinde anlamli farka yol açmadığı görülmüştür.

Etik ikilem ölçeğinin meslekte çalışma süresine göre değişimi incelendiğinde; anlamli düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Diğler bir ifade ile meslekte farklı sürelerde çalışanların etik ikilem ölçeği alt boyutları aynı

düzyededir denilebilir. Uğraş (2018), Erdoğan (2018), Özivgen (2021) ve Özivgen ve Karaçam (2020) yaptığı çalışmalarda bu araştırmanın bulgusuna paralel olarak öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler ve çalışma süreleri arasında anlamlı farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin etik ikilemleri ve kıdemleri arasındaki ilişkinin daha önce yapılmış araştırma sonuçları ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Etik ikilem toplam puanı için 1-5 yıl süre ile çalışanların düzeyi 6-10 yıl ve 10 yıldan fazla çalışanlardan, 10 yıldan fazla çalışanların ortalaması da 6-10 yıl süre ile çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksek çıkmıştır. Diğer bir ifade ile meslekte çalışma süresi arttıkça etik ikilem düzeyleri azalmaktadır.

Başarı algısı ölçeğinin meslekte çalışma süresine göre değişimi incelendiğinde; anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Diğer bir ifade ile meslekte farklı sürelerde çalışan kişilerin başarı algısı aynı düzeydedir denilebilir. Karaçam (2016) çalışmanın paralelinde beden eğitimi öğretmenlerinin meslek süresi, kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Mesleki motivasyon ölçeğinin meslekte çalışma süresine göre değişimi incelendiğinde; okul içi faktörler alt boyutu meslekte çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülürken, diğer alt boyutlar anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Anlamlı farklılık gösteren okul içi faktörler alt boyutu için 1-5 yıl ve 6-10 yıl süre ile çalışanların okul içi faktörler düzeyi 10+ yıl süre ile meslekte çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksektir. Recepoğlu (2013) yaptığı çalışmada çalışmanın paralelinde beden eğitimi öğretmenlerinin meslek süresi, kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Sarı (2018), Çevik ve Köse (2017), Tanrıverdi (2007) ve Yılmaz (2009) tarafından yapılan çalışmalarda çalışmanın aksine kıdeme göre öğretmenlerin mesleki motivasyonları arasında anlamlı farklar bulamamışlardır.

Etik ikilem ölçeğinin iş yerinde çalışma süresine göre değişimi incelendiğinde; yapısal ve politik alt boyutlarının meslekte çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Anlamlı farklılık gösteren yapısal ve politik alt boyutları için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını incelenmiştir. Yapısal alt boyutu için meslekte 1-5 yıl süre ile ve 10 yıldan fazla süre ile çalışanların yapısal alt boyutu ortalaması 6-10 yıl süre ile çalışanlardan

anlamli derecede daha yuaksektir. Politik alt boyutu için 1-5 yıl süre ile çalışanların politik alt boyutu düzeyi 6-10 yıl ve 10 yıldan fazla çalışanlardan, 10 yıldan fazla çalışanların ortalaması da 6-10 yıl süre ile çalışanlardan anlamli derecede daha yuaksektir.

Başarı algısı ölçeğinin iş yerinde çalışma süresine göre değişimi incelendiğinde; anlamli düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Diğer bir ifade ile meslekte farklı sürelerde çalışan kişilerin başarı algısı aynı düzeydedir denilebilir.

Mesleki motivasyon ölçeğinin iş yerinde çalışma süresine göre değişimi incelendiğinde; anlamli düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Diğer bir ifade ile farklı bölümden mezun olanların mesleki motivasyon ölçeği alt boyutları aynı düzeydedir denilebilir.

Etik ikilem ölçeğinin okul türüne göre değişimi incelendiğinde; politik alt boyutunun okul türüne göre anlamli düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Özel okul ğretmenlerinin politik alt boyutu ortalaması devlet okulu mezunlarından anlamli derecede daha yuaksektir.

Başarı algısı ölçeğinin okul türüne göre değişimi incelendiğinde; anlamli düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Diğer bir ifade ile devlet ve özel okulda çalışan kişilerin başarı algısı aynı düzeydedir denilebilir.

Mesleki motivasyon ölçeğinin okul türüne göre değişimi incelendiğinde; anlamli düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Diğer bir ifade ile devlet ve özel okul çalışanlarının mesleki motivasyon ölçeği alt boyutları aynı düzeydedir denilebilir.

Etik ikilem ölçeğinin okul düzeyine göre değişimi incelendiğinde; politik ve sistemsel alt boyutunun okul düzeyine göre anlamli düzeyde farklılık gösterdiği görülürken, diğer alt boyutların anlamli farklılık göstermediği görülmüştür. Anlamli farklılık gösteren politik ve sistemsel alt boyutu için farklılığın, ortaokul ve lise kademesinde çalışanların düzeyinin ilkokulda çalışanlardan anlamli derecede daha yuaksektir olduğu görülmüştür. zivgen ve Karaçam (2020) Beden eğitimi ve spor ğretmenlerinin etik ikilem toplam puanları ve etik ikilem alt boyutları ile mesleki haz düzeylerinin çalışılan okul kademesine göre beden

eğitimi ve spor ğretmenlerinin etik ikilemleri ve mesleki haz düzeylerinin çalışılan okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

Başarı algısı leğinin okul düzeyine göre değişimi incelendiğinde; anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Diğer bir ifade ile devlet ve özel okulda çalışan kişilerin başarı algısı aynı düzeydedir denilebilir. Yapılan ayrıntılı alan yazın taramasında öğretmenlerin başarı algısının okul düzeyine göre değişimini inceleyen çalışmaya rastlanamamıştır. Bu bağlamda araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı dşnlmektedir.

Mesleki motivasyon leğinin okul düzeyine göre değişimi incelendiğinde; okul dışı faktörler ve mesleki gelişim alt boyutlarının okul kademesine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülürken, diğer alt boyutların anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Anlamlı farklılık gösteren alt boyutlar için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını incelenmiştir. İlkokulda alışanların okul dışı faktörler ve mesleki gelişim alt boyutu düzeyi diğer okul düzeyinde çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Etik ikilem leği toplam puanı ile başarı algısı leği toplam puanı arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. Ayrıca başarı algısı leği ile etik ikilem leğinin davranışsal, yapısal, politik ve sistemsel alt boyutları arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu durum yaşanan etik ikilemlerin öğretmenlerin başarı algılarına olumsuz yönde etki ettiği şeklinde yorumlanabilir. Yapılan ayrıntılı alan yazın taramasında öğretmenlerin etik ikilem ile başarı algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaya rastlanamamıştır. Bu bağlamda araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı dşnlmektedir.

Etik ikilem leği toplam puanı ile mesleki motivasyon leği ve mesleki motivasyon leği alt boyutlarından fiziki faktörler, okul içi faktörler, okul dışı faktörler ve mesleki gelişim ve saygınlık alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkisi bulunmaktadır. Bu durum okul ortamında yaşanan ve öğretmenleri etik ikilemlere iten durumların onların motivasyonu üzerinde olumsuz etkileri olduğu şeklinde yorumlanabilir. Motivasyonu düşen öğretmenlerin de performanslarının olumsuz yönde etkileneceği ve bu durumun da ğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyeceği dşnlmektedir. Yapılan ayrıntılı alan yazın taramasında öğretmenlerin etik ikilem ile mesleki motivasyonları arasındaki

ilişkiyi inceleyen çalışmaya rastlanamamıştır. Bu bağlamda araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Başarı algısı ölçeği ile mesleki motivasyon ölçeği toplam puan ve alt boyutlarından fiziksel faktörler, okul içi faktörler ve mesleki gelişim ve saygınlık düzeyinde pozitif yönlü ve anlamlı fark bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin başarı algısının ve mesleki motivasyonlarının birbirini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Okul ortamlarında öğretmenlerin motivasyonlarını arttırmak onların kendilerini daha başarılı hissetmelerini sağlayacaktır. Bu bağlamda mesleklerine yönelik motivasyonları güçlenen öğretmenlerin başarılarının da artacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin etik ikilemlerinin mesleki motivasyon ve başarı duygusu üzerindeki etkisi incelendiğinde; cinsiyete, mesleki motivasyona, meslek süresine okulda çalıştığı yıla ve çalışılan okul düzeyine göre mesleki motivasyonda anlamlı fark bulunmuştur. Etik ikilem ve başarı algısında yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, okuduğu bölüm, gelir düzeyi, meslekteki çalışma süresi, okulda çalıştığı süre ve okul türü değişkenlerinde anlamlı fark bulunamamıştır. Etik ikilem ile başarı algısı ve mesleki motivasyon alt boyutları arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Başarı algısı ile mesleki motivasyon alt boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki bulunmuştur.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerinde yaşadıkları etik ikilemler, başarı algılarını ve mesleki motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

1. ÖNERİLER

Bu çalışmada etik ikilem, başarı algısı ve mesleki motivasyon konuları ele alınmıştır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin başarı algıları ve mesleki motivasyonlarını etkileyecek etik ikilem konusunu odak alan uygulamaya dönük araştırmaların alan literatürüne katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Okullarda öğretmen ve öğrenci başarı ve motivasyonlarının artırılması için öğretmenlerin sosyallik, adalet, liderlik, etkili iletişim vb. özelliklerinin geliştirilmesine yönelik ihtiyaç duyulan düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki motivasyonu ve başarı algılarının öğrencilerin derslerdeki başarı ve motivasyonlarını nasıl etkileyeceğine yönelik yapılabilecek çalışmalar literatüre katkı sağlayabileceği önerilmektedir.

Araştırma İstanbul ili Bakırköy ilçesindeki Beden eğitimi ve spor öğretmenlerini kapsamaktadır, benzer çalışmalar araştırma gurubu, araştırma ili, ilçesi veya okul müdürleri, diğer branş öğretmenlerini kapsayacak şekilde seçilerek karşılaştırma yapılabilir.

Beden eğitimi öğretmenlerine yönelik mesleki etik, mesleki eğitim ve gelişim imkanları sağlanarak, mesleki motivasyon ve başarı algılarının artırılması için öğretmenlere destek verilebilir.

VI. KAYNAKÇA

KİTAPLAR

- AÇAK M (2006). **Beden Eğitimi Öğretmeni El Kitabı**. Birinci baskı. Morpa Yayınları, İstanbul
- AFYON YA (1997). **Beden Eğitimi ve Spor Tarihi**. Damla Ofset Matbaacılık, Konya.
- AKINCI VURAL, B. Z. ve Coşkun, G. (2007). **Örgüt Kültürü**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- AKIN ACUNER, Ş. (2010) **Örgüt Kültürünü Oluşturan Unsurların Çalışanlar Üzerindeki Motivasyonel Etkileri**. Milli Produktivite Merkezi, Ankara.
- ALKAN, C. (2000). **Meslek Ve Öğretmenlik Mesleği İçinde**, V. Sönmez (Ed.), **Öğretmenlik Mesleğinde Etik** (Ss. 191-198). Ankara, Anı Yayıncılık.
- AMMAN MT (2000). **Spor Sosyolojisi. Sporda Sosyal Bilimler**. Çeviren: İkizler C, Alfa Yayınları, İstanbul.
- ARACI H (2001). **Okullarda Beden Eğitimi**. İkinci baskı. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara; Sayfa: 6-20.
- ARACI, H. (2006). **Öğretmenler ve öğrenciler için okullarda beden eğitimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ARACI, H. ve Aracı Ş. (2014). **Spor bilimleri öğretimi**. Grafiker Yayınları, Ankara, 1732 s.
- ARMAĞAN İ (1982). **Sporun Toplum Bilimsel Temelleri**. Ege Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yayınları, İzmir; Sayfa: 36.
- AYDIN, İ. (2012). **Alternatif okullar**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- AYDIN, İ. (2018). **Eğitim ve Öğretimde Etik**. Ankara: Pegem.

- AYDIN, İ.P. (2003). **Eğitim Ve Öğretimde Etik**. Ankara, Pegem Akademi Yayınevi.
- AYDIN. M. (2000). **Çağdaş Eğitim Denetimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- BİLGE N (1988). **Türkiye’de Beden Eğitimi Öğretmeninin Yetiştirilmesi**. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara; Sayfa: 17-36.
- ÇELİKÖZ, N. (2003). **Bir meslek olarak öğretmenlik ve etiği**. Ç. M. Özdemir (Ed.), **Öğretmenlik mesleğine giriş**. Ankara: Asil, (ss.331-390).
- DEMİRHAN, G. (2006). **Spor eğitiminin temelleri**. Spor Yayınevi ve Kitapevi Bağırhan Yayınevi, Ankara, 320 s.
- ELMACIOĞLU, T. (2012). **Başarıda Aile Faktörü**. Yediveren Kitabevi, İstanbul.
- EREN, E. (1993). **Yönetim Psikolojisi**. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- EREN, E., 2010. **Örgütsel ve Davranış Yönetim Psikolojisi**, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- EROL, G. (2012). **İletişim Ve Etik**. İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- ERTÜRK, S. (1974). **Eğitimde program geliştirme**. Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- ERTÜRK, S. (2013). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Edge.
- ERTÜRK, Y.D., 2012. **Davranış Bilimleri**, Kutup Yıldızı Yayınları, İstanbul.
- FESTİNİ, H. (2011). ‘Ethics And Sport’, European Journal Of Bioethics, 2, 311-317
- FİGAR N, Dordevic B., (2016) Managing an Ethical Dilemma. Econ Themes; 54(3): 345-362.
- FİŞEK K (1998). **Türkiye’de ve Dünyada Spor Yönetimi**. Bağırhan Yayınevi, Ankara.
- GENÇ, N. (2012). **Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- HOY, W.K. ve Miskel C. G.(2015). **Eğitim yönetimi**. Selahattin Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.

- İNAL AN (2000). **Beden Eğitimi ve Spor Bilimine Giriş**. Üçüncü baskı. Desen Ofset Matbaacılık, Konya.
- İNCEOĞLU, M. (1985). **Güdüleme Yöntemleri**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basın Yayın Yüksekokulu Yayınları:4.
- KALE R, ERSEN E (2003). **Beden Eğitimi ve Spor Bilimlerine Giriş**. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KANTAR, H. (2008) **İşletmede motivasyon**. İstanbul; Kum Saati Yayınları.
- KARAKÜÇÜK, S. (1991). **Beden eğitimi öğretmenlerinin faaliyet alanları**. Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Yayınları, Ankara, 97 s.
- KAYA, İ. (2014). Etik öğretmen. İçinde, İ. Kaya (Ed.), **Öğretmenlik mesleğinde etik** (ss. 147-160). İstanbul: Paradigma Akademi Yayınları.
- KEKLİK, N. (1996). **Türk-İslam Felsefesi Açısından Felsefenin İlkeleri**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Yayınları
- KESER, A. (2006). **Çalışma Yaşamında Motivasyon**. (1.Baskı). Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- KOÇ, K. (2010). **Etik boyutlarıyla öğretmenlik**. Çağdaş Eğitim, 35(373), 13-20.
- KUÇURADI, İ. (1988). **Uludağ Konuşmaları**. Ankara: Tfk Yayınları.
- KUÇURADI, İ. (2000). **Felsefi Etik Ve “Meslek Etikler** Ankara, Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları
- KUL, M. (2017). **Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki sorunları ve performanslarına etkileri**. Spor Yayınevi ve Kitabevi, Ankara, 971-996 s.
- KURU, E. (2000). **Beden eğitimi ve sporda program geliştirme**. Ankara: 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası.
- KUZGUN, Y. (2000). **Rehberlik Ve Psikolojik Danışma**. Ankara: Ösym Yayınları.
- MARTENS, R. (1998). **Başarılı Antrenörlük** (T. Büyükonat, Çev.). İstanbul: Beyaz

- NUTTALL, J. (2011). **Ahlak Üzerine Tartışmalar**. A. Yılmaz. (Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- OĞUZ YN, Tepe H, Örnek Büken N, Kırımsoy Kucur D., (2005) **Biyoetik Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu, s: 87-88.
- ÖZKALP, E., Kırel, Ç. 2011. **Örgütsel Davranış**, Ekin Yayınevi, Bursa
- PEHLİVAN, A. (2001). **Yönetmel, Mesleki Ve Örgütsel Etik**. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- PİEPER, A. (1999). **Etığe Giriş**, Ayrıntı Yayınları, İstanbul
- SABUNCUOĞLU, Z., Tüz, M., 2008. **Örgütsel Psikoloji**, Alfa Aktüel Basım Yayım, Bursa.
- SAÇAKLI H (2013). **Zayıflarken Ölmeyin & Zayıflarken Mutlu Olun**. Mercek Yayıncılık, İstanbul.
- ŞENTÜRK, C. (2009). **Öğretmenlik mesleğinde etik**. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 10(111), 25-29.
- SÖNMEZ, V. (2012). **Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Anı.
- SÜNBÜL, A. M. (1996). **Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri**. Ligitim Yönelimi, 2(1), 597-607.
- TAMER, K., & Pulur, A. (2001). **Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri**. Ankara: Ada.
- TAMER, K., Pulur, A. (2001). **Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri**. Kozan Ofset, Ankara, 65 s.
- TİRYAKİ Ş., (2000) **Spor Psikolojisi, Kuramlar ve Uygulama**, Ankara, Eylül Kitap ve Yayınevi
- ÜNAL, A. ve Gülmez, D. (2017). **Motivasyon Kuramları ve Uygulamalar**. Servet Özdemir ve Necati Cemaloğlu (Ed), **Örgütsel Davranış ve Yönetimi**. Ankara: Pegem Akademi. (89-126).

MAKALELER

- AKBABA, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (13): 343-361.

- AKMAN, E. & Durgun, B. (2022). Öğretmenlerin Meslekî Motivasyon Ve Teknostres Düzeylerinin İncelenmesi . **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi** , 32 (2) , 487-500 . DOI: 10.18069/firatsbed.1025152
- ALTINTAŞ, A., Bayar-Koruç P. & Akalan, C. (2012). Sporcuların Hedef Yönelimleri, Algılanan Güdüsel İklimleri ve Algılanan Fiziksel Yeterliklerinin Cinsiyete ve Deneyim Düzeyine Göre Karşılaştırılması. **Türkiye Klinikleri Spor Bilimleri Dergisi**. 4(1), 1-15.
- ASLAN EFE, H., Oral, B., Efe, R. ve Sünkür, M. Ö. (2011). Fotosentez Ünitesinin Bilgisayar Simülasyonlarıyla Desteklenen İşbirlikli Öğretim Yöntemiyle Öğretiminin Öğrenci Erişi ve Biyoloji Dersine Yönelik Tutuma Etkisi. **Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)**, 5(1): 313-319.
- ASLAN, M., & Doğan, S. (2020). Dışsal Motivasyon, İçsel Motivasyon Ve Performans Etkileşimine Kuramsal Bir Bakış. **Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi**, 11(26): 291-301.
- ARSLANTAŞ, H. İ. , Tösten, R. & Bektaş Marakçı, D. (2018). Lise Öğretmenlerinde Mesleki Motivasyon Unsurları: Karma Yöntemli Bir Çalışma . **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** , 14 (3) , 880-895 . DOI: 10.17860/mersinefd.485161
- BALCIOĞLU, B., Özbek, A., Sungu, N., Sivrikaya, K. ve Tekin, A. (2005). Beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin değer sistemleri ve sorun çözmedeki yeterliliklerinin incelenmesi. **Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**, 7 (1), 91-99.
- BODUR, H. (2017). Etiğin Alet Çantasına Bakmak: Ahlak, Etik ve İlintili Temel Kavramlar Üzerine Notlar. **Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi**. 7, 155-190.
- ÇELİK, Z. ve A. Pulur, (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumları [Özel Sayı]. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 115-121.

- ÇEVİK, A. & Köse A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelemesi. **İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi**, 6(2), 996-1014.
- ÇELİKTEN, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 19(2), 207-237.
- GÜRDOĞAN, A. (2012). Öğrencilerin Eğitimde Motivasyon Düzeyleri: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Ortaca Meslek Yüksekokulu Örneği. **Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 28, 149-165.
- ILGAZ, S., & Bilgili, T. (2006). Eğitim ve öğretimde etik. **Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi (KKEFD)**, 14, 199-210.
- İŞGÜDEN, B., ve Çabuk, A. (2006). ‘‘Meslek Etiği Ve Meslek Etiğinin Meslek Yaşamı Üzerindeki Etkileri’’, **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 9(16), 59-86.
- KARABAĞ KÖSE, E., Karataş, E., Küçükçene, M. ve Taş, A. (2021). Öğretmen mesleki motivasyonu ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması: Çevrimiçi ve kâğıt kalem uygulamalarının karşılaştırılması. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 51, 479 – 498.
- KARAÇAM, A. & Pulur, A. (2017). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Başarı Algısı, Akademik İyimserlik, Psikolojik İyi Oluş Ve Fiziksel Saygı Düzeylerinin İncelenmesi. **Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 3 (1) , 1-22. DOI: 10.29065/usakead.287684
- KARAÇAM, A. (2018). Zest for Work in Physical Education and Sport Teachers’ Perceptions of Success. *Asian Journal of Education and Training*, 4(4): 391-395.
- KARATAŞ, A. (2013). İlköğretim öğretmen adayları için meslek etiğinin önemi. **Marmara Coğrafya Dergisi**, 28, 304-318.
- KARAYOL, M. ve Eroğlu, S. Y. (2020). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Etik ve Mesleki Motivasyon Durumlarının İncelenmesi: Muş İli Örneği. **Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 8(2), 645-653.

- KAYA, N. ve Selçuk, S. (2007). Örgütsel Başarı Güdüsü Organizasyonel Bağlılığı Nasıl Etkiler, **Doğuş Üniversitesi Dergisi**, 8(2): 175-190.
- KESKİN, H. K. ve Yapıcı, Ş. (2008). Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Kişilik Özellikleri İle İlgili Öğretmen ve Veli Görüşleri, **Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi**, 1 (1): 20-32.
- ÖZBEK, R. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde kişisel, ekonomik ve sosyal faktörlerin etkililik derecesine ilişkin algıları. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 17 (1): 145-159.
- ÖZİVGEN, H. ve Karaçam, A. (2020). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Yaşadıkları Etik İnkilemlerin Mesleki Hazları ile İlişkisinin İncelenmesi; Küçükçekmece Örneği. **Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi**, 2 (2), 14-25.
- PELİT, E. ve Güçer, E. (2006). “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğiyle İlgili Etik Olmayan Davranışlara Ve Öğretmenleri Etik Dışı Davranışa Yönelten Faktörlere İlişkin Algılamaları”. **Ticaret Ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2, 95-119
- RECEPOĞLU, E. (2013). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 21(2), 575-588.
- SAÇLI, F., Bulca, Y., Demirhan, G., & Kangalgil, M. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel nitelikleri. **Spor Bilimleri Dergisi: Hacettepe Üniversitesi**, 20(4), 145-151.
- SARI, M. Canoğulları, E. & Yıldız, E. (2018). Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları ile Mesleki Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, (47), 387-409. DOI: 10.21764/maeuefd.364454
- SELVİTOPU, A. & Taş, A. (2020). Lise Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Mesleki Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi . **Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi** , 15 (29) , 23-42 . DOI: 10.35675/befdergi.426989
- ULUIŞIK V (2016). Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının Sınıf ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre İncelenmesi.

Uluslararası Multidisipliner Akademik Araştırmalar Dergisi, 2(2),
20-27.

ELEKTRONİK KAYNAKLAR

EKİNCİ, A. ve Öter, Ö. M. (2010). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki ve özel alan yeterlikleri: Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme kapasitesinin güçlendirilmesi projesi. Erişim adresi: http://duabpo.dicle.edu.tr/oygem/dosya/Ogretmen_Adaylari_i%C3%A7_miza_mpa_j.p_d_f

ERDOĞAN O. (2021). Ethical Dilemmas that School Administrators and Teachers Experience: An Analysis Related to Demographic Variables. *Educational Administration: Theory and Practice*, 25(3), 569–620. <https://doi.org/10.17762/kuey.v25i3.53>

KUÇURADI, İ. (2003). Etik ve “Etikler”. *TMH - Türkiye Mühendislik Haberleri Dergisi*. 423, 7-9. <http://www.imo.org.tr/resimler/ekutuphane/pdf/282.pdf>.

URL-1 Kamu Görevlileri Etik Kurulu. (2012). Kamu görevlileri etik rehberi. Erişim adresi: <http://www.etik.gov.tr/basbakanlikkitap.pdf>

URL-2 Milli Eğitim Bakanlığı (2016). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html> sayfasından erişilmiştir.

URL-3 Milli Eğitim Bakanlığı (2015). Beden eğitimi öğretmenleri özel alan yeterlilikleri. http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen_Yeterlikleri_Kitab%C4%B1_beden_e%C4%9Fitimi_%C3%B6%C4%9Fretmeni_%C3%B6zel_alan_yeterlikleri_ilk%C3%B6%C4%9Fretim_par%C3%A7a_14.pdf sayfasından erişilmiştir.

URL-4 National Education Association [NEA]. (2011). *NEA handbook 2010-2011*. Washington: National Education Association. Accessed at: http://www.nea.org/assets/docs/2011_NEA_Handbook_nea-org.pdf

PEKRUN, R. (2014). Emotions and learning. Educational Practices Series–24. Brussels, Belgium: The International Academy of Education. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/5174/c058e03984577b03604deeb92fd02add4a69.pdf>

PEKRUN, R., Goetz, T., ve Perry, R. P. (2005). Achievement emotions questionnaire (AEQ). User's manual. Munich, Germany: Department of Psychology, University of Munich. Retrieved from [https://books.google.com.tr/books?id=pzVsG9g4ZMoC&pg=PA304&lpg=PA304&dq=Pekrun,+R.,+Goetz,+T.,+ve+Perry,+R.+P.+\(2005\).+Achievement+emotions+questionnaire+\(AEQ\).+User's+manual.+Munich,+Germany:+Department+of+Psychology,+University+of+Munich.&source=bl&ots=0kfyLIu00I&sig=ACfU3U2YEalEqjtHxKzz8cN6h0c1iiaw&hl=tr&sa=X&ved=2ahUKEwjQ07mU3IPmAhVZwsQBHeuvBQ0Q6AEwBnoECAoQAQ#v=onepage&q=Pekrun%20%20R.%20%20Goetz%20%20T.%20%20ve%20Perry%20%20R.%20P.%20\(2005\).%20Achievement%20emotions%20questionnaire%20\(AEQ\).%20User's%20manual.%20Munich%20%20Germany%3A%20Department%20of%20Psychology%20%20University%20of%20Munich.&f=false](https://books.google.com.tr/books?id=pzVsG9g4ZMoC&pg=PA304&lpg=PA304&dq=Pekrun,+R.,+Goetz,+T.,+ve+Perry,+R.+P.+(2005).+Achievement+emotions+questionnaire+(AEQ).+User's+manual.+Munich,+Germany:+Department+of+Psychology,+University+of+Munich.&source=bl&ots=0kfyLIu00I&sig=ACfU3U2YEalEqjtHxKzz8cN6h0c1iiaw&hl=tr&sa=X&ved=2ahUKEwjQ07mU3IPmAhVZwsQBHeuvBQ0Q6AEwBnoECAoQAQ#v=onepage&q=Pekrun%20%20R.%20%20Goetz%20%20T.%20%20ve%20Perry%20%20R.%20P.%20(2005).%20Achievement%20emotions%20questionnaire%20(AEQ).%20User's%20manual.%20Munich%20%20Germany%3A%20Department%20of%20Psychology%20%20University%20of%20Munich.&f=false)

TDK. (2021). Güncel Türkçe Sözlük, <http://www.tdk.gov.tr/>

TEZLER

AKTOP, A., (2002) Spora Özgü Başarı Motivasyonu İle Psikolojik ve Yapısal Özellikler Arasındaki İlişkini İncelenmesi; Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü; Yüksek Lisans Tezi; Antalya.

- AY, Z.(2007). Konya Sanayi İşletmelerinde Motivasyon ve Ülkemizdeki Motivasyon Uygulamaları, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- AYDIN, E. (2016). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Bireysel Değerleri ile Mesleki Motivasyon ve Mesleki Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- AYDOĞDU, A. (2017). İlkokul Öğrencilerinde Spor Başarı Algısı ve Matematik Kaygısının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÇELİK, G. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Etik İkilemler. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- DUR, B. (2014). Lise Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyi ve Motivasyon Düzeyi ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- ELGİN, T. (2006). “Meslek Etiği Ve Etik Kodu; Jandarma Teşkilatı İçin Etik Kodu Öner İsi”, Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi. İşletme Bilim Dalı, Kütahya.
- ERDOĞAN, O. (2013). İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik ve Başarı Algılarında Yordayıcı Olarak Akademik İyimserlik, Umut ve Mesleki Haz. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ERDOĞAN, O. (2018). “Okul Yöneticilerinin Ve Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilemler: Nedenler Ve Baş Etme Stratejileri”, (Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi. Ankara
- İREZ SG (2012). Fiziksel etkinlik kartları uygulamasının ilköğretim öğrencilerinin beden eğitimi derslerindeki fiziksel aktivite düzeyleri ders İçerikleri ve öğretmen davranışları üzerine etkisi. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KAHRAMAN, Z. (2017). Okul Yöneticileri ile Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans

Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

KALEMOĞLU, Y. (2011). Türkiye ve İngiltere'deki ilköğretim beden eğitimi dersi öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. Doktora Tezi (yayımlanmamış), GÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Ankara, 296 s.

KARAÇAM, A. (2016). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Başarı Algılarında Yordayıcı Olarak Akademik İyimserlik, Psikolojik İyi Oluş ve Fiziksel Saygı. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

KARADAĞ, D. (2013). Yüzme Antrenörlerinin Bir Liderlik Özelliği Olan İletişim Becerilerinin Yüzücülerin Motivasyonları Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

KARANFİLCİ M (2000). Alıştırma ve eşli öğretim yöntemlerinin futbol tekniklerinin öğretimine etkisi. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

KELECEK, S. (2013). Sporcuların Tutkunluk Düzeylerinin; Optimal Performans, Duygu Durumu, Güdüsel Yönelim ve Hedef Yönelimini Belirlemedeki Rolü. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

KESİCİ S., 2006. Bankalarda Motivasyon ve İş Tatmini İlişkisi ve Uygulamadan Bir Örnek, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

ÖRENEL, S. (2005). Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri Kapsamındaki Davranışlarının İlköğretim Ve Orta Öğretim Öğrencilerinin Algılarıyla Değerlendirilmesi. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.

- ÖZBEK, O. (2003). Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki etik ilkeleri ve bu ilkelere uyma düzeyleri. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÖZİVGEN, H. (2021). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Yaşadıkları Etik İkilemlerin Mesleki Hazları ile İlişkisinin İncelenmesi; Küçükçekmece Örneği. İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- ÖZTAY, F. (2006). Eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimi ile oluşturulmuş kurum kültürünün öğretmen motivasyonuna etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- SELEN, U. (2016). Çalışanların İç ve Dış Motivasyon Tekniklerine Bakış Açılarının Değerlendirilmesi; Yerel Yönetim Örneği. Doktora Tezi, Namık Kemal Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Tekirdağ.
- TANRIVERDİ, S. (2007). Katılımcı okul kültürünün yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyonu ile ilişkisine yönelik örnek bir çalışma. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- UĞRAŞ, S. (2018). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Etik ve Mesleki Motivasyon Durumlarının Değerlendirilmesi. İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- YALÇIN, M. (2020). Çalışanların Motivasyonlarının Performanslarına Etkisi: Beylikdüzü'ndeki Özel Eğitim Kurumlarında Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- YILMAZ, F. (2009). Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- ZEYNEL E., (2014). Akademisyenlere Yönelik Mesleki Motivasyon, İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Araştırma, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Süleyman Demirel Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

DİĞER KAYNAKLAR

- ABELE, A.E. & Alfermann, D. (2001). Sport and exercise psychology: Overview. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Editors-in Chief). International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, Amsterdam: Elsevier, pp. 14909-14913.
- AMES, C. & Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*. 80, 260- 267.
- BEAUCHAMP TL, Childress JF. (2009) Principles of Biomedical Ethics. 6th ed. New York: Oxford University Press, p: 10-12, 100-103, 149-153, 242-243.
- BRESNAHAN, H. R. (1997). A study of the perception of success in teaching of first year teachers as it relates to their decision to remain in the profession of teaching (Unpublished doctoral dissertation). Saint Louis University, USA. Umi Number: 9803754
- BUCHER, C. A. (1983). Foundations of physical education & sport. Ninth Edition, St. Louis: The C.V. Mosby Company, 978 p.
- CARR, S. & Weigand, D.A. (2001). Parental, Peer, Teacher and Sporting Hero Influence on the Goal Orientations of Children in Physical Education. *European Physical Education Review*. 7(3), 305-328.
- CORBELL, K. A., Reiman, A. J., & Nietfelt, J. L. (2008). The perceptions of success inventory for beginning teachers: Measuring its psychometric properties. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1551-1563.
- DARST PW, Pangrazi RP (2009). Dynamic Physical Education For Secondary School Students. Sixth edition. CA: Pearson Education, San Francisco.
- DEMİRTAŞ, H., & Çınar, İ. (2004, Temmuz). Yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin başarı algısı ve eğitime ilişkin görüşleri. 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri, Malatya.
- GOETZ, T., Pekrun, R., Hall, N., & Haag, L. (2006). Academic emotions from a social cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of

students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 289–308. doi: 10.1348/000709905x42860

GRABER, K. C., Woods, A. M. and Castelli D. M. (2007). Setting the stage - research into physical activity relationships and children's progress toward achievement of the national standards. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 338-349.

GROSS, S. J., & Shapiro, J. P. (2002). Towards ethically responsible leadership in a new era of high stakes accountability. *The changing world of school administration*, 256-266.

GUERRERO, S. and Seguin, M. (2012). Motivational Drivers of Non-executive Directors, Cooperation, and Engagement in Board Roles. *Journal of Managerial Issues*. 24(1), 61-77.

HAYASHI, C., T., Weiss, M., R., (1994) A Cross-cultural Analysis of Achievement Motivation in Anglo-American and Japanese Marathon Runners; *International Journal of Sport Psychology*;187-202.

HELLRIGEL, D, Slocum, J. W. And Woodman, R. W. (1995). *Organizational Behavior*. 7th ed. Minneapolis: West Publishing Company.

HUSU, J. (2001). "Teachers At Cross-Purposes: A Case-Report Approach To The Study Of Ethical Dilemmas In Teachin'", *Journal Of Curriculum And Supervision*, 17(1), 67-89.

KIELTYKA-GAJEWSKI, A. (2012). "Ethical Challenges And Dilemmas In Teaching Students With Special Needs In Inclusive Classrooms: Exploring The Perspectives Of Ontario Teachers'", *Doctoral Dissertation, Ontario Institute For Studies In Education, University Of Toronto, Canada*

KLEINE, M., Goetz, T., Pekrun, R., & Hall, N. (2005). The structure of students' emotions experienced during a mathematical achievement. *International Review of Mathematical Education*, 37, 221–225. doi: 10.1007/s11858-005-0012-6

- KURTULDU, M. K. (2010). Comparing The Achievement Perception Of The Piano Students According To The Class, Success Level And Graduation Variables, *Fine Arts*, 5(3): 164-171.
- KUŞ A (1993). İlk ve ortaöğretim kurumlarında beden eğitimi ve spora bakış zihniyetinin değişmesi gerekliliğinin önemi. *Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor II. Ulusal Sempozyumu*, Manisa, 16–18 Aralık 2003, 73.
- LAWRENCE A.P., (1996), *The Science of Personality* ;.John Willey & Sons; 103, 104, 105
- LİCHTENFELD, S., Pekrun, R., Stupnisky, R.H., Reissi K., & Murayama, K. (2012). Measuring students' emotions in the early years: the achievement emotions questionnaire-elementary school (AEQ-ES). *Learning and Individual Differences*, 22(2), 190-201. doi: 10.1016/j.lindif.2011.04.009
- MASLOVATY, N. (2000). ‘‘Teachers' Choice Of Teaching Strategies For Dealing With Socio-Moral Dilemmas İn The Elementary School’’, *Journal Of Moral Education*, 29(4), 429-444.
- MCEVOY G. M. (2011) Increasing intrinsic motivation to learn in organizational behavior classes. *Journal of Management Education*, 35(4), 2011. 468-503.
- MCSHANE, S. L. and Glinow, M.A.V. (2010). *Organizational Behavior: Emerging Knowledge Global Reality*, (8th ed.). New York: McGraw-Hill Education.
- MOORE, G. E. (2004). *Principia Ethica*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PAREEK, U. (1974). A Conceptual Model of Work Motivation. *Indian Journal of Industrial Relations*, 10(1), 15-31.
- PEHLİVAN, İ. (1998). Eğitim Yöneticilerin Etik Davranışları Üzerine Bir Araştırma., H. Taymaz Ve M. Hesapçioğlu. (Editörler). Türkiye’de Eğitim Yönetimi Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu’na Armağan. İstanbul, Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.

- PEIXOTO, F., Mata, L., Monteiro, V., Sanches, C., & Pekrun, R. (2015). The achievement emotions questionnaire: validation for pre-adolescent students. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(4), 472–481. doi:10.1080/17405629.2015.1040757
- PEKRUN, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41, 359–376. doi: 10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x
- PEKRUN, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341. doi: 10.1007/s10648-006-9029-9
- PEKRUN, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 259–282). US: Springer. doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7_12
- PEKRUN, R., & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social and Personality Psychology Compass* 4(4), 238–255. doi: 10.1111/j.1751-9004.2010.00259.x.
- PEKRUN, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91–105. doi: 10.1207/S15326985EP3702_4
- ПОПКІН, Р. Н. ve Stroll A. (1986). *Philosophy Made Simple*. London: Heinemann
- РОПОВ, Л. (1989). ‘‘Десять Лекций По Этики’’ [Etik Konusunda On Ders.] Moskova: Os Yayınevi.
- RESICK, C. M., Seidel, L. B., Mason, G. J. (1975). ‘‘Modern Administrative Pratices İn Physical Education And Athletics’’, Phillippines: Addison-Wesley Puplishing Company
- ROBBİNS, S. P., & Judge, T. (2012). *Essentials of organizational behavior*.

- SAGE G. H. (1984). An Introduction to motor behavior. Wesley: Reading M. A.: Addiso.
- SAYIN, B. (2008). Personel Başarı Değerlendirmesi. Tezsiz Yüksek Lisans Dönem Projesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- SCHUSTER, E. Kendall, K., 1974. Where We Stand- A Survey Of Fortune 500, Human Resources Management, Sprig, 8-11
- SCHUTZ, P. A., & Pekrun, R. (Eds.). (2007). Emotion in education. San Diego, CA: Elsevier. doi: 10.1016/B978-0-12-372545-5.X5000-X
- SEZGİN, F., & Erdogan, O. (2015). Academic optimism, hope and zest for work as predictors of teacher self-efficacy and perceived success. Educational Sciences: Theory & Practice, 15(1), 7-19.
- SHAPIRO, J. P. ve Stefkovich, J. (2001). Ethical Leadership and Decision Making in Education, Manlwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaun Associates Publishers.
- SKVORTSOVA, V. (2002). ‘‘Профессиональная Этика И Этикет’’, [Mesleki Etik Ve Etiketi.] Tomsk: Rusya Federasyonu Eğitim Bakanlığı Tomsk Politeknik Üniversitesi Yayını.
- STEERS, M. R., Mowday, T. R. ve Shapiro, D. L. (2004). The Future Of Work Motivation Theory. Academy of Management Review, 3(29): 379-387.
- STRIKE, K., & Soltis, J. (1985). *The ethics of teaching*. New York: Teachers College Press.
- STRİKE, K.A., Haller, E., & Soltis, J. (1988). The ethics of school administration. New York: Teachers College Press.
- ŞEKER, H., Deniz, S., & Gorgen, İ. (2005). Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlikleri üzerine değerlendirmeleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 42, 237-253.
- THOMSON JJ. (1985) The Trolley Problem. Yale L J.; 94(6): 1395-1415.

- TİRYAKİ, S. & Gödelek, E. (1997). Spora Özgü Başarı Motivasyonu Ölçeğinin Türk Sporcuları İçin Uyarlanması Çalışması. Uluslararası Spor Psikolojisi Sempozyumu, Bildiri Kitapçığı. Bağırhan Yayınevi, Ankara.
- TOM, A. R. (1980). Teaching as a moral craft: A metaphor for teaching and teacher education. *Curriculum Inquiry*, 10(3), 317-323.
- TRAVERS, P. D., Rebore, R.W. (2000). ‘‘Foundations Of Education: Becoming A Teacher. Massachusetts’’ Allyn And Bacon.
- TYAĞI, P. K. (1982). Perceived Organizational Climate and the Process of Salesperson Motivation. *Journal of Marketing Research*, 19(2), 240-254.
- VALDEVİT, Z. (2013). Goal Orientation and Perception of Motivational Climate Initiated by Parents of Female Handball Players of Different Competition Levels. *Facta Universitatis: Series Physical Education and Sport*. 11(3), 337-345.
- VATANSEVER BAYRAKTAR, H. (2015). Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu ve Motivasyonu Etkileyen Etmenler. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 1079-1100.
- WEİNER, R. S. and Gould, D. (1995). Foundations of Sport and Exercise Psychology. Champaign JL: Human Kinetics, 137-160.
- WEİNER, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. doi:10.1037/0033-295x.92.4.
- WEİNER, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: a history of ideas. *Educational Psychologist*, 45, 28–36. doi:10.1080/00461520903433596
- YEAMAN, A. (2004). The origins of educational technology`s. professional ethics: Part one. *TechTrends Journal*, 48(6) 13-14. Accessed at: http://www.springerlink.com/content/k71376_2915882x13/

YOUNG, I. M., (1990). Justice and the politics of difference. Princeton:
Princeton University Press

ZEIDNER, M. (1998). Test anxiety: The state of the art.

EKLER

Ek.1: Okullarda Etik İnkilem Ölçeği

Ek.2: Etik Kurul Raporu

Ek.1: Okullarda Etik İkilem Ölçeği**OKULLARDA ETİK İKİLEM ÖLÇEĞİ**

Açıklama: Etik ikilem kavramı birey açısından iki durumun da doğru olarak algılandığı, değer çatışması içeren, hem amaçlanan eylem yönünde hem de amaçlanan eylem karşısında ahlaki düşüncenin bulunduğu rasyonel ötesi düzeyde gerçekleşen karar verememe durumu, çıkmaz olarak tanımlanmaktadır. Etik ikilem yaşama düzeyinizi ilgili yere (X) işareti koyarak belirtiniz lütfen.

		Hiçbir zaman	Nadiren	Zaman zaman	Sıklıkla	Her zaman
		1	2	3	4	5
1	Bir öğrencinin okuldaki olumsuz davranışlarını ailesine bildirmede etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
2	Bir öğrencinin akademik başarısızlığını ailesine bildirmede etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
3	Bir öğrencinin evde yaşadığı problemleri öğrendiğimde ailesine bildirmede etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
4	Bir öğretmenin öğrencilere kaba davranması durumunda müdahale etmede etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
5	Mesleki sorumluluklarını yerine getirmeyen bir öğretmeni uyarmada etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
6	Öğrencilere kendi fikirlerini dayatmak adına müfredatı ihlal eden bir öğretmeni uyarmada etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
7	Derslerde iyi performans göstermeyen öğretmenlere bunu bildirirken etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
8	Üst yönetimin aldığı ancak değerlerime uygun olmayan kararları uygulamada etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
9	Okula maddi finansman sağlamada görev tanımımda olmayan işleri yapıp yapmama konusunda etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
10	Üst yönetimin tutarsız uygulamaları konusunda etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
11	Öğrenciler için fırsat eşitliğine zarar verecek kural ve uygulamalar karşısında etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
12	Öğrencilerin iyi oluşlarını olumsuz etkileyebilecek kural ve uygulamalar karşısında etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
13	Üst yönetim tarafından alınan ancak benim ihtiyaç ve isteklerimle ters düşen kararları uygulamada etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()

14	Üst yönetim tarafından alınan ancak velilerin ihtiyaç ve istekleriyle ters düşen kararları uygulamada etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
15	Üst yönetimin adaletsiz davranışları karşısında etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
16	Üst yönetim ya da başka birisi bir öğrencinin notunun değiştirilmesini istediğinde etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
17	Bir veli çocuğuna hak ettiğinden daha düşük not verildiğini söylediğinde notun değiştirilmesi konusunda etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
18	Bir tanıdık, yakın, akraba ya da arkadaşımın çocuğuna yüksek not verme konusunda etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
19	Okulda bazı kişi ya da kişilerin kendi yararlarına kararlar almaları durumunda itiraz etme konusunda etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
20	Okulda bazı kişi ya da kişilerin kendi çıkarları için yanlış bilgilendirme ya da çarpıtma yapmaları durumunda etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
21	Bir yönetici ya da başka birisi üyesi olduğum sendikayı değiştirmemi istediğinde etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
22	Okul dışından birinin okulun bir uygulamasının değiştirilmesi konusunda baskı yapması durumunda etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
23	Bazı veliler öğretim süreçleriyle ilgili işlerime gereğinden fazla karıştıklarında onları uyarmada etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
24	Ders saatleri içinde kaynaştırma öğrencilerine özel zaman ayırma konusunda etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
25	Merkezi sınavlarda çıkmayacağını bildiğim müfredat konularını işlemede etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
26	Sadece öğrencilerin merkezi sınavlardaki başarılarına göre kendi başarımlarımın değerlendirilmesi durumunda etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
27	Nöbetçi olduğum günlerde nöbetimi yasalara uygun olarak tutmakla kendime dinlenme zamanı ayırmada etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
28	Müfredata göre işlenmesi gereken ancak kişisel değerlerimle uyumlu olmayan konuların işlenmesinde etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
29	Derslerde kendi siyasi görüşüm ya da inancım hakkında konuşma konusunda etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
30	Serbest kıyafet kararı alınsa bile öğrencilerin kıyafetlerine karışma konusunda etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()

BÖLÜM V – BAŞARI ALGISI ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıdaki öğretmenlerin başarı algılarına ilişkin ifadelere katılma düzeyinizi ilgili yere (X) işareti koyarak belirtiniz lütfen.

		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
		1	2	3	4	5
1	Branşımın özelliklerini iyi bildiğimi, alanımda uzman olduğumu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
2	Öğretme arzusuna sahibim ve öğrencilere öğrenmeyi öğretirim.	()	()	()	()	()
3	Öğrencilere eşit ve adil davranırım.	()	()	()	()	()
4	Eğitim alanındaki gelişmeleri takip ederim, kendimi yenileyebilirim, araştırmacıyım.	()	()	()	()	()
5	Sevecen, sabırlı, hoşgörülü ve çağdaşım.	()	()	()	()	()
6	Mesleğimi ve insanları severim, kendimi mesleğime adadım.	()	()	()	()	()
7	Öğrenci, veliler ve çevre ile iyi iletişim kurarım.	()	()	()	()	()
8	Türkçeyi iyi kullanırım.	()	()	()	()	()
9	Eğitimde şiddete yer vermem.	()	()	()	()	()
10	Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yeterliyim.	()	()	()	()	()
11	İyi bir genel kültüre sahibim.	()	()	()	()	()
12	Özgür ve eleştirel düşünürüm.	()	()	()	()	()

Ek: Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği*

Aşağıda verilen motivasyon unsurlarının çalışma isteğinizi etkileme durumunu

1 - Çok olumsuz etkiler 5 - Çok olumlu etkiler olacak şekilde derecelendiriniz.

	Çok Olumsuz			Çok Olumlu	
	1	2	3	4	5
1. Okulumuzdaki fiziki ortamın niteliği	1	2	3	4	5
2. Okulumuzda yeni teknolojilerin kullanılabilirliği	1	2	3	4	5
3. Okulumuzda ihtiyaç duyulan araç gerecin sağlanabilirliği	1	2	3	4	5
4. Okulumuzdaki sosyal-sportif faaliyet sayısı	1	2	3	4	5
5. Okulumuzdaki ortamın samimiyeti	1	2	3	4	5
6. Okulumuzda insana verilen değer	1	2	3	4	5
7. Okulumuzda yapılan çalışmaların takdir edilme düzeyi	1	2	3	4	5
8. Okulumuzdaki öğrencilerin başarı durumları	1	2	3	4	5
9. Çalışmalarının öğrenciler üzerindeki etkileri	1	2	3	4	5
10. Okulumuzdaki mesleki işbirliği ve dayanışma düzeyi	1	2	3	4	5
11. Okulumuzda öğretmenlerin okul ile ilgili konularda karara katılım durumu	1	2	3	4	5
12. Okulumuzda adaletin işleyişi	1	2	3	4	5
13. Okul yöneticilerimizin davranışları	1	2	3	4	5
14. Ders saati, nöbet vb. taleplerimin dikkate alınma durumu	1	2	3	4	5
15. Velilerin okula destek sağlama durumu	1	2	3	4	5
16. Okulumuzun bulunduğu sosyoekonomik çevre	1	2	3	4	5
17. Eğitim politika ve uygulamalarındaki değişimler	1	2	3	4	5
18. Bakanlıkça hazırlanan eğitim programları	1	2	3	4	5
19. Bakanlıkça hazırlanan ders kitapları	1	2	3	4	5
20. Mesleğin iş yükü	1	2	3	4	5
21. Aldığım ücret düzeyi	1	2	3	4	5
22. Mesleğin saygınlığı	1	2	3	4	5
23. Mesleğime olan sevgim	1	2	3	4	5
24. Mesleğimin kişisel ve mesleki gelişim imkânları	1	2	3	4	5
25. Alanımla ilgili yayınlara erişim imkânları (makale, dergi, kitap vb.)	1	2	3	4	5

* Ölçek atıf yapılarak akademik çalışmalarda kullanılabilir. Ölçek maddelerinin alt boyutlara göre dağılımları *Puanlama* bölümünde verilmiştir.

Ek.2: Etik Kurul Raporu

Evrak Tarih ve Sayısı: 02.03.2022-43019



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-88083623-020-43019
Konu : Etik Onayı Hk.

02.03.2022

Sayın ÖMER KARAKUŞ

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 28.02.2022 tarihli ve 2022/03 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur. Bilgilerinize rica ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Alper FİDAN
Müdür Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSC3YHSLP2 Pin Kodu : 50182

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-aydin-universitesi-ebys?>

Adres : Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL

Telefon : 444 1 428

Web : <http://www.aydin.edu.tr/>

Kep Adresi : iau.yaziisleri@iau.hs03.kep.tr

Bilgi için : Hicran DEMİR

Unvanı : Yazı İşleri Uzmanı



ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyad : Ömer KARAKUŞ

Öğrenim Durumu

- Yüksek Lisans:** : İstanbul Aydın Üniversitesi
: Beden Eğitimi ve Spor 2020-2022
- Lisans:** : Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden
Eğitimi ve Spor Öğretmenliği 2008 - 2012
- Lise:** : Hayrettin Atmaca Anadolu Lisesi
2005 - 2008

Mesleki Deneyim

- Milli Eğitim Bakanlığı** : Beden Eğitimi Öğretmeni 2012 – 2013
- Özel Rehabilitasyon Merkezi** : Kurum Müdürlüğü 2013 - 2014
- Kara Kuvvetleri Komutanlığı** : Yedek Subay 2014 - 2015
- Hava Kuvvetleri Komutanlığı** : Beden Eğitimi Öğretmeni 2017 -

