



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖZYETERLİK
ALGILARI İLE METİN ETİĞİ ALGILARININ
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ

TUÇE ARSLAN

İzmir
2019

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖZYETERLİK ALGILARI İLE
MESLEK ETİĞİ ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ

TUÇE ARSLAN

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİN ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE MESLEK
ETİĞİ ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ

TUÇE ARSLAN

Doç. Dr. HALE SUCUOĞLU

İZMİR

2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “İlkokul Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları İle Meslek Etiği Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

23/09/2019

Tuçe ARSLAN

Tarih: 22/10./2019

Tez Başlığı:

**İLKOKUL ÖĞRETMENLERİN ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE MESLEK ETİĞİ
ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 116 sayfalık kısmına ilişkin, 22/10/2019 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin **benzerlik oranı % 28_dir**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz

Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☐

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☒

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça hariç, ☐ Alıntılar dâhil, ☐ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☒ Kaynakça dâhil, ☒ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☒	
EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☐	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : TUÇE ARSLAN
Öğrenci No :2006950124
Anabilim Dalı :EĞİTİM BİLİMLERİ
Programı :EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
Statüsü : Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐

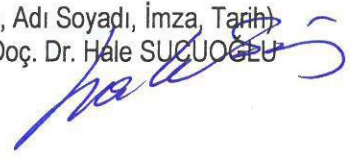
ÖĞRENCİ

(Adı Soyadı, İmza, Tarih)
TUÇE ARSLAN



DANIŞMAN

(Unvan, Adı Soyadı, İmza, Tarih)
Doç. Dr. Hale SUCUOĞLU

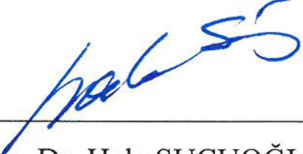


Açıklamalar

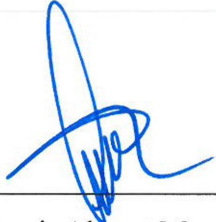
- 1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.
- Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.
- 2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.
- 3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.
- 4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

YÜKSEK LİSANS TEZİ SINAV SONUÇ FORMU

Tuçe ARSLAN tarafından Doç. Dr. Hale SUCUOĞLU yönetiminde hazırlanan “Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları İle Meslek Etiğı Algılarının Çeşitli Değışkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı tez tarafımızdan okunmuş, kapsamı ve niteliğı açısından “**Yüksek Lisans Tezi**” olarak kabul edilmiştir.


Doç. Dr. Hale SUCUOĞLU
Danışman


Doç. Dr. Harun ŞAHİN
Jüri Üyesi


Dr. Öğr. Üyesi. Ahmet Murat ELLEZ
Jüri Üyesi


Prof. Dr. Süha YILMAZ
Enstitü Müdürü V.

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın yapılmasında bilgi ve tecrübesiyle bana yol gösteren, danışmanım Sayın Doç. Dr. Hale SUCUOĞLU' na en derin sevgi ve saygılarımla teşekkür ederim.

Bu süreçte araştırma ve uygulama imkânı tanıyan kurumlara ve çalışmaya katkı sağlayan öğretmenlere teşekkür ederim.

Ayrıca çalışma sürecimde beni motive eden arkadaşlarım Yıldız SEDEF' e ve Pınar PALA' ya teşekkürü bir borç bilirim.

Eğitim hayatım boyunca manevi desteğini esirgemeyen aileme teşekkür ederim. Eşim Arda ARSLAN' a da manevi desteğinden dolayı teşekkür ederim.

Bu yoğun ve zorlu süreçte sabır, anlayış ve sevgisi ile beni destekleyen canım kızım Nehir Yazıcı'ya minnettarım.

Tuçe ARSLAN

İÇİNDEKİLER

ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç ve Önem	4
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri	5
1.4. Sınırlılıklar (Opsiyonel)	6
1.5. Varsayımlar (Opsiyonel)	6
1.6. Tanımlar	6
BÖLÜM II	8
KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Etik ve Meslek Etiği Kavramı	8
2.1.1. Etik Kavramının Kökeni ve Anlamı	9
2.1.2. Ahlak Etik İlişkisi	14
2.1.3. Mesleki Etik ve İş Etiği	16
2.1.4. Mesleki Etik İlkeler	19
2.1.4.1. Adalet ve Eşitlik	19
2.1.4.2. Dürüstlük	20
2.1.4.3. Sorumluluk	20
2.1.4.4. Kuruma Bağlılık	21
2.1.4.5. Sevgi	21
2.1.4.6. Saygı	22
2.1.4.7. Kaynakların Verimli Kullanımı ve Tutumluluk	22
2.1.4.8. Kişisel Haklar ve Demokrasi	23
2.1.4.9. Olumlu İnsan İlişkileri Kurma	23
2.1.5. İş Etiğine Kuramsal Yaklaşımlar	23

2.1.5.1. Normatif Etik	25
2.1.5.2. Metaetik	27
2.1.5.3. Haklar Temeline Dayalı Etik	28
2.1.5.4. Erdem veya Karakter Temeline Dayanan Etik	28
2.1.5.5. Sezgilere Dayalı Etik	29
2.1.5.6. Kazuistik veya Örnek Olaya Dayalı Etik	29
2.1.6. Eğitimde Etik	29
2.1.7. Öğretmenlik Meslek Etiği	31
2.1.8. Etik İkilemler ve Karar Verme Süreci	34
2.2. Meslek Kavramı	36
2.2.1. Öğretmenlik Kavramı ve Kapsamı	36
2.2.2. Öğretmenlik Mesleği	38
2.2.3. Öğretmenin Görevleri	39
2.3. Özyeterlik	40
2.3.1. Özyeterlik Algısı	41
2.3.2. Öğretmen Özyeterlik Algısı	42
2.3.3. Öğretmen Mesleki Yeterliği	42
2.4. Alan Çalışmaları	44
2.4.1. Meslek Etiği ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	44
2.4.2. Meslek Etiği ile ilgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	45
2.4.3. Öğretmen Özyeterliği ile ilgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	46
2.4.4. Öğretmen Özyeterliği ile ilgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	47
BÖLÜM III	49
YÖNTEM	49
3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni	49
3.2. Evren / Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar	51
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları	53

3.4. Verilerin Analizi.....	54
3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	59
3.6. Araştırmacının Rolü.....	60
BÖLÜM IV	61
BULGULAR.....	61
4.1. Öğretmenlerin Özyeterlik Algı Düzeyleri ve Etik Davranışlar Algı Düzeyleri Ölçüm Verileri Dağılımlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	61
4.2. Öğretmenlerin Özyeterlik Algı Düzeyleri ve Etik Davranışlar Algı Düzeyleri Ölçüm Verileri Arasında Anlamlı İlişkiye Ait Bulgular ve Yorumlar.....	61
4.3. Öğretmenlerin Etik Davranışlar Algı Düzeylerinin, Özyeterlik Algı Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	63
4.4. Öğretmenlerin Özyeterlik Algı Düzeylerinin, Etik Davranışlar Algı Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	64
4.5. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özyeterlik Algı Düzeyleri ve Etik Davranışlar Algı Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	66
4.6. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özyeterlik Algı Düzeyleri ve Etik Davranışlar Algı Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	67
4.7. İsteyerek Çalışma Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özyeterlik Algı Düzeyleri ve Etik Davranışlar Algı Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	68
4.8. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özyeterlik Algı Düzeyleri ve Etik Davranışlar Algı Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	69
4.9. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özyeterlik Algı Düzeyleri ve Etik Davranışlar Algı Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	70
BÖLÜM V	73
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	73
5.1. Sonuç	77
5.2. Tartışma	77
5.3. Öneriler.....	80
KAYNAKÇA.....	82
EK 1. Özgeçmiş	92
EK 2. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği İzni.....	93
EK 3. Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği İzni.....	94
Ek 4. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği.....	95
EK 5. Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği.....	97
EK 6. Kişisel Bilgi Formu Örneği.....	99
EK 7. MEB Araştırma İzni.....	100

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya katılan deneklerin demografik değişkenlere göre frekans dağılım tablosu	52
Tablo 2. Veri seti normallik testi analiz sonuçları	55
Tablo 3. Veri seti basıklık ve çarpıklık değerleri	55
Tablo 4. Öğretmenlerin özyeterlik ve etik davranışlar algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistik analiz sonuçları	61
Tablo 5. Öğretmenlerin özyeterlik ve etik davranışlar ortalamaları arasında basit korelasyon analiz sonuçları	62
Tablo 6. Öğretmenlerin etik davranışlar algı düzeylerinin, özyeterlik algı düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin basit regresyon analiz sonuçları	63
Tablo 7. Öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerinin, etik davranışlar algı düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin basit regresyon analiz sonuçları	64
Tablo 8. Öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri ortalamalarının cinsiyet değişkeni gruplarına ilişkin bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları	66
Tablo 9. Öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri ortalamalarının medeni durum değişkeni gruplarına ilişkin bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları	67
Tablo 10. Öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri ortalamalarının isteyerek çalışma değişkeni gruplarına ilişkin bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları	68
Tablo 11. Öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri ortalamalarının yaş değişkeni gruplarına ilişkin tek yönlü varyans analiz sonuçları	69
Tablo 12. Öğretmenlerin etik davranışlar ölçüm verileri yaş değişkeni gruplarına ilişkin varyans homojenliği analiz sonuçları	69
Tablo 13. Öğretmenlerin etik davranışlar ölçüm verileri yaş değişkeni gruplarına ilişkin Tukey HSD Testi Sonuçları	70
Tablo 14. Öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri ortalamalarının mesleki kıdem değişkeni gruplarına ilişkin tek yönlü varyans analiz sonuçları	71
Tablo 15. Öğretmenlerin etik davranışlar ölçüm verileri mesleki kıdem değişkeni gruplarına ilişkin varyans homojenliği analiz sonuçları	71

Tablo 16. Öğretmenlerin etik davranışlar ölçüm verileri yaş değişkeni gruplarına ilişkin Tukey HSD Testi Sonuçları	72
--	----

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırmanın kurgulanan kuramsal modeli.....	50
Şekil 2. Özyeterlik ölçüm verileri q-q pilot grafiği.....	56
Şekil 3. Etik davranışlar ölçüm verileri q-q pilot grafiği	56
Şekil 4. Özyeterlik ölçüm verileri uç değerler grafiği.....	57
Şekil 5. Etik davranışlar ölçüm verileri uç değerler grafiği	57
Şekil 6. Özyeterlik ölçüm verileri frekans dağılım grafiği	58
Şekil 7. Etik davranışlar ölçüm verileri frekans dağılım grafiği	58
Şekil 8. Öğretmenlerin özyeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri ölçüm verilerine ilişkin saçılım grafiği.....	62

ÖZET

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖZYETERLİK ALGILARI İLE MESLEK ETİĞİ ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Öğretmenlerin özyeterlik algıları ile meslek etiği algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu araştırma nicel verilere dayalı genel tarama modelinde ve ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırma çalışma evreni İzmir ili Konak ilçesinde resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ($n=787$) olarak tespit edilmiştir. Araştırmada, İzmir ili Konak ilçesinde resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ($n=258$) evrenden basit tesadüfi örnekleme alma yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmada “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” ve “Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma genelinde, öğretmenlerin özyeterlik ölçüm verileri ile etik davranışlar ölçüm verileri arasında aynı yönlü, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özyeterlik, Etik Davranışlar, Algı, Öğretmen

ABSTRACT**THE INVESTIGATION OF THE PERCEPTIONS OF SELF-EFFICACY AND VOCATIONAL ETHIC OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN TERM OF VARIOUS VARIABLES**

The aim of this study, which aims to examine the perceptions of teachers' self-efficacy and professional ethics in terms of various variables, is a research in the general survey model based on quantitative data and in the relational survey model. The population of the study was determined as the class teachers ($\alpha = 787$) who work in the official primary schools in the Konak district of İzmir province. In the research, the primary school teachers working in the official primary schools in the Konak district of İzmir ($n = 258$) were chosen from the universe by simple random sampling method. In the study, lar Teacher Self-Efficacy Scale ”and lik Teacher Ethical Behavior Scale Araştır were used. In the research, it was concluded that there is a statistically significant relationship between the teachers' self-efficacy measurement data and ethical behavior measurement data.

Keywords: Self-efficacy, Ethical Behaviors, Perception, Teacher

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Öğretmenin kendi öğretimsel yeterliklerine ve bu yeterliklerin öğrenciye istendik nitelikleri kazandırma gücüne ilişkin yargısına öğretmen öz yeterlilik algısı denilmektedir (Özerkan, 2007). Son yıllarda yapılan araştırmalar, öğrenci başarısı ile üç yeterlik türü arasında ilişkiler bulunduğunu göstermektedir. Bunlar, öğrenci öz yeterliliği, öğretmen öz yeterlilik algısı ve okulun toplam yeterliğidir (collective efficacy of schools) (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2000; Pajares, 1996; Ross, 1992, 1998; TschannenMoran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998; Akt., Özerkan, 2007) Bir öğretmenin özyeterlik inançları ile öğrenci özyeterliliği olarak bilinen öğrencilerin öğrenme yeteneğine sahip olduklarına dair inançları arasında güçlü bir ilişki olduğu bir dizi araştırmayla doğrulanmıştır (Tuchmana ve Isaacs, 2011: 413). Bu ilişkinin öğretmen özyeterliliği ve davranışları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği düşünülmektedir. Öğretmenlerin özyeterlik inanç düzeylerinin yüksek olması, hem eğitim verdikleri öğrencilerini hem de kendilerini geliştirmede oldukça önemlidir (Üredi ve Üredi, 2005). Genel olarak, güçlü özyeterlik inançlarına sahip öğretmenlerin öğretime karşı daha olumlu bir tutuma sahip oldukları ve öğretmenlik becerilerinde meslektaşlarına göre daha özgüvenli oldukları, öğrenci hatalarına karşı daha az eleştirel bir tavır içinde oldukları bulunmuştur (Ashton ve Webb, 1986: 86).

Özyeterliliği yüksek öğretmenler akademik standartları sürdürmede ve yeni yöntem teknikleri uygulamada daha isteklidirler. Öğretmenin özyeterlik inancı öğretiminin niteliğini, kullanılan yöntem ve teknikleri, öğrencinin öğrenme ortamına katılımını ve öğrencinin öğrenmesini etkilemekte, bu da öğrencilerin başarı durumlarını belirlemektedir. Öğretmenlerin özyeterlik inançları ile öğrencilerin öğrenme motivasyonları arasında önemli bir ilişki olduğu; yüksek özyeterlik inancı olan bir öğretmenin öğrencilerinin gereksinimlerine yanıt verdiği ve iyi bir öğretme ortamı hazırlama düşüncesiyle hareket ettiği görülmektedir.

Profesyonel etik kavramı her ne kadar günümüzdeki gelişmelerden ötürü yaygınlaşmış olsa da etik kavramı çok eski ve bilinen bir kavramdır. Yunanca “ethos”, Latince “ethicus” dan gelen ve Türkçe karşılığı da “törebilim” olan “etik” kavramı “Belli bir dönemde, belli insan

topluluklarınca benimsenmiş olan, bireylerin birbirleriyle ilişkilerini düzenleyen törel davranış kurallarını, yasalarını ve ilkelerinin toplamını nitelemektedir (Bülbül,2001).

“Etik sözcüğü, günlük hayatımızda anlam olarak “karakter”, “adet”, “usul”, veya “gelenek” anlamlarına gelmektedir. Etik, “bir etkinlik alanı olarak felsefenin bir dalı; ahlaki olanın özünü ve temellerini araştıran bir felsefe etkinliği” anlamına gelir. Etik, gerçekleşmiş bir durumun, olayın iyi veya doğru olup olmadığının kararına nasıl bulunması gerektiğini ifade eder. Olaylarla ilgili ahlaki yargıların nasıl meydana geldiğini üst bir bakış açısından bakarak yorumlamaya çalışır. Gözütok etiği, “bir toplum, bir kültür ya da grubun çeşitli etkilerle kabul görmüş davranış normları olarak tanımlamıştır”. İş yaşamında karşılaşılan bazı etik sorunların artmasının ya da artan sorunlarla ilgili farkındalığın oluşması sonucu mesleki etik kavramı oluşmuştur (Gözütok, 1999: 83).

Etik insanların kurduğu bireysel ve toplumsal ilişkilerin temelini oluşturan değerleri, normları, kuralları ,doğru-yanlış ya da iyi-kötü gibi ahlaksal açıdan araştıran bir felsefe disiplini dir(İnal,96,s43).Bu bağlamda eğitim, iş hayatı ve politika gibi çeşitli yaşam alanlarında karşımıza çıkmakta olan etik sorunların artması olağandır.

Günümüzde dünyada yaşanan tüm gelişmelere paralel ülkemizde de özellikle son yıllarda neredeyse her meslek alanında eğitim ve mesleğe profesyonel bir bakış ortaya çıkmıştır. Bu bakış açısı mesleki eğitimden, mesleki kuralların standartlaştırılmasına kadar pek çok gelişmeyi de beraberinde getirmiştir. Babadan oğula geçen meslekler, ya da usta çırak ilişkisine dayanan geleneksel olarak verilen yaygın eğitim yerini artık standart ve profesyonel eğitime terk etmiştir. Mesleklerle ilgili etik ilkeleri belirleme ve onlara uymaya çalışma ise ülkemizin her alanda olduğu gibi, mesleki profesyonellik konusunda da Avrupa Birliği normlarına uyum sağlama çabasına yönelik olarak planlanmıştır. Bir mesleğin elemanları, mesleklerini profesyonel olarak yerine getirirler. Bunun anlamı, profesyonel kişilerin toplumda arzulanan gelişmenin sağlanması amacı ile sorunların çözümü için eğitimlerini ve entelektüel yeteneklerini kullanmalarıdır. Bu noktada etik standartlar bir başarının nasıl sağlandığını önemli bulur. Bu nedenle profesyonel bir kişinin davranışları, hem hizmet sunduğu toplumun bakış açısından, hem de mesleğin kendisi tarafından değerlendirilir. (Aydın, 2006: 2).

Belli bir meslekte hüküm süren doğru ve yanlış davranışları ele alan mesleki etik, bütün ilişkilerde dürüstlük, sözünde durmak, doğaya ve insanlara saygılı olmak, hakça davranmak ve haksızlıklara karşı çıkmayı gerektirir. Ayrıca mesleki etik, sağduyulu seçimler yapmada bireylere yol gösteren ilke ve değerleri inceler (Aydın, 2006: 55).

Yaşamımızda mesleklerimiz önemli bir yer tutar. Özellikle günümüzde gelişen teknoloji ve yenilikler karşısında insanlar meslek hayatlarında birçok yeni sorunla karşılaşmaktadır. Sorunlar ile birlikte karşılan ikilemler artmaktadır. İşte meslek etiği, insanların mesleklerinde karşılaştığı çoğu zaman algılaması ve çözümü uzmanlık gerektiren bu sorunlar ve ikilemler sonucunda ortaya çıkmıştır. Belirli bir meslek grubunun, mesleğe ilişkin olarak oluşturup koruduğu, meslek üyelerine emreden, onları belli şekilde davranmaya zorlayan, kişisel eğilimleri sınırlayan, yetersiz ve ilkesiz üyeleri meslekten dışlayan, meslek içi rekabeti düzenleyen ve hizmet ideallerini koruya mesleki ilkeler bütünü olarak tanımlanan meslek etiği, meslek grubunu oluşturan bireylerin kendi aralarında ve toplum ile olan ilişkilerini düzenlemektedir (Pehlivan, 1998: 75).

Mesleki etiği prensiplerini oluşturmada mesleki kodlara ve ilkelere ihtiyaç vardır. Eğitimin en önemli mekanizmalarından öğretmeninde bir takım etik kurallar içerisinde hareket etmesi gerekir. Toplumsal ve ekonomik yönden gelişmiş ülkelerde öğretmenlik mesleğinin etik ilkelerinin belirlenmesinde eğitim sistemi içerisindeki var olan tüm bireylerin katılımıyla gerçekleşir. Etik ilkelerin eğitimi, öğretmen yetiştirme sürecinden başlar ve süreklilik gösterir. Ayrıca belirlenmiş olan etik ilkelerin yaptırım gücü ve yasal düzenlemeleri vardır. Öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri; profesyonellik, sorumluluk, adalet, eşitlik, sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması, yolsuzluk yapmamak, dürüstlük, doğruluk ve güven, tarafsızlık, mesleki bağlılık ve mesleki gelişim, saygı, kaynakların doğru kullanımı olarak ifade edilebilir. Öğretmenler bulunduğu pozisyon itibarı ile doğru olan davranışı yapmakla yükümlüdür. Öğretmenler, toplumun gözünde doğru davranışları hayata geçiren örnek kişiler olarak görülmektedir (Yaşaroğlu, 2007: 255).

Öğretmenlerin hangi etik ilkelere uyması gerektiği konusunda ilk defa ABD ‘de “Ulusal Eğitimciler Birliği” etik kod listesi oluşturmuştur (Özbek, 2003: 57). Ülkemizde öğretmenlerin hangi etik ilkelere uymaları gerektiği konusunda MEB. “İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü” 2015/21 sayılı bir genelge çıkarmıştır. Bu genelgede etik ilkeler, 6 tema altında toplanmıştır. Bunlar; “Öğrenciler ile ilişkilerde etik ilkeler”, “Eğitim mesleğine ilişkin etik ilkeler” “Eğitimcilerle ilişkilerde etik ilkeler”, “Velilerle ilişkilerde etik ilkeler”, “Okul yönetimi ve toplumla ilişkilerde etik ilkeler” ve “Okul yöneticilerinin; öğretmenler, öğrenciler ve veliler ile ilişkilerinde etik ilkelerdir.” Literatür incelendiğinde öğretmenlerin mesleki etikleri üzerine yapılmış yurtiçi birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar öğretmenlerin mesleki etik ilkelere yüksek düzeyde uydukları tespit edilmiştir. Toprakçı ve arkadaşlarının öğretmenlerin kamu etik ilke sözleşmesine ne kadar uyduklarını araştırdığı çalışmada, öğretmenlerin etik ilkelere uydukları sonucuna ulaşmışlardır (Toprakçı, Bozpolat,

& Buldur, 2010). Aydoğan, ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlerinin etik ilkelere büyük ölçüde uyduklarını ifade etmiştir (Aydoğan, 2011: 87).

İçinde yaşadığımız yüzyılda daha yaşanılabilir bir toplumun özlemi duyulmaktadır. Çoğu kez sorunların sebebi, var olan eğitimin niteliğine bağlanmaktadır. Eğitimin temel ögesi olan öğretmenler ve öğretmenlik mesleği bu tartışmaların tam da merkezinde yer almaktadır. Eğitim; bir çok paydaşın ve değişkenin birbiriyle dinamik ilişkiler içinde olduğu bir bütündür. Sadece öğretmene bu sorumluluğu yüklemek doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Ancak öğretmenlerin topluma yön veren en önemli aktörler olduğu da unutulmamalıdır. Victor Hugo, “herkes insanlığın değişmesini düşünür ama kimse kendinden başlamaz.” der. Sıklıkla kullandığımız etik ve özyeterlik kavramlarının içini ne kadar ve nasıl doldurduğumuz bu noktada önemlidir.

Herhangi bir uğraşın meslek olabilmesi için etik ilke ve değerlere sahip olması gerekir. Aynı zamanda o meslek üyelerinin belli bilgi-becerilere sahip olması da gerekmektedir ki bu ‘yeterlik’ kavramı içine girer. Yeterliklerimize ilişkin görüşlerimiz ise özyeterlik algımızdır.

Öğretmenlerin meslek etiği algısı ve özyeterlik algısı nasıldır?

Araştırmalara tek tek konu olduklarını tespit edilen, meslek tanımının içini dolduran; bu iki önemli kavramın ilişkisel olarak incelenmesinin gerekliliğini inanılmaktadır.

1.2. Amaç ve Önem

Öğretmenlik, iletişimin yoğun olarak gerçekleştiği bir meslektir. Bu itibarla öğretmenlerin mesleklerini gerçekleştirirken sadece bilgi ve deneyimleriyle hareket etmesinin yeterli olmayacağı açıktır. Bu bakımdan öğretmenlik mesleğinde başarıyı etkileyen önemli unsurlardan bir tanesi de öğretmenin mesleğine yönelik tutumu ve bu tutumun belirleyicileridir. Tutum, “bireyin bir olgu ya da varlığa yönelik düşüncelerinin gözlemlenebilir hale gelmesi” şeklinde tanımlanmaktadır.

Öğretmenin özyeterlik inancı ile öğrenci başarısı arasında ilişki olduğu ve öğretmenin öz yeterliğinin öğrenci başarısını ve tutumunu olumlu olarak etkilediği gibi, öğretmenin sınıf içi davranışlarını, yeni fikirlere açık olmasını ve öğretmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesiyle ilgili olduğu saptanmıştır. Özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin sınıflarında öğrenci merkezli öğretim stratejileri kullandıklarını; özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemlerini geliştirmek için araştırma yapmaya eğilimli olduklarını belirtmişlerdir.

Etik ile ilgili yapılan tanımlamalarda ki en büyük sorun iyi ve kötü olgularının toplumdan topluma hatta kişiden kişiye değişmekte olmasıdır. Etiğe uygun olan veya uygun olmayan olarak nitelendirdiğimiz davranış biçimleri evrensel olarak günümüzde kabul edilmiş olan davranış biçimleridir. Etik kavramı iyi ve kötüyü normları tanımlarken, karar alma süreçlerinde rehberlik işlevini üstlenmektedir. Yaşamları boyunca ister bireyler olsun isterse kurumlar olsun sürekli olarak kararlar almakta ve uygulamaktadır. Bu noktada, etik kavramını, çeşitli mesleklerde yöneticilik yaparken veya mesleğimizi yerine getirirken mesleki etikle verdiğimiz kararların diğer çalışanların nasıl etkilediği üzerine gerçekleştirilen bir çalışma olarak nitelendirebiliriz.

Meslek olarak kabul edilen tüm uğraşların kendilerine özgü ilke ve değerleri vardır. Meslek üyeleri bu ilke ve değerlere uygun davranırlar. Bu temel değer ve ilkeleri kavrayan üyeler mesleklerini yerine getirirken bu değerlerin dışına çıkmaz ve mesleğin önceden belirlenmiş etik ilke ve kurallarına göre davranırlar. Öğretmenlik mesleğinde temel değer; öğrencilerin eğitimi ve gelişimidir(Aydın,2017).Öyleyse öğretmenlerin, meslek etiği algılarının incelenmesi büyük önem teşkil taşımaktadır.

Meslek hayatındaki başarıyı önemli ölçüde etkileyen tutumlara yönelik araştırmalar incelendiğinde, özyeterlik kavramı ile de sıklıkla karşılaşmaktadır. Bireyin bir işi başarma konusundaki özyeterlik algısının, o işe yönelik tutumunu etkilediği düşünüldüğünde aynı durumun öğretmenlik mesleğinde de geçerli olup olmadığının araştırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Bu nedenlerle, öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile meslek etiği algıları arasında ilişkinin varlığını test etmek bu araştırmanın amacıdır. Ayrıca araştırma sonuçlarının, bu alanda çalışma yapacak olan araştırmacılara bir kaynak olabileceği, konuyla ilgili yeni tartışma olanakları oluşturabileceği ve alana farklı bakış açıları kazandırabileceği umulmaktadır.

Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

“Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile meslek etiği algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” Sorusu araştırmanın problem cümlesi olarak seçilmiştir.

Yukarıdaki ana problem cümlesinden hareketle aşağıdaki alt problem cümleleri oluşturulmuştur.

1- Öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile meslek etiği algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2- Meslek etiği algı düzeylerinin, öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

3- Öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerinin, meslek etiği algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

4- Öğretmenlerin meslek etiği algı düzeyleri ile özyeterlik algı düzeyleri demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.2. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda yer almaktadır.

1- Bu araştırma İzmir ili Konak ilçesi ilkokulları ile sınırlıdır.

2- Araştırmada ilkokullarda görev yapan Sınıf Öğretmenleri örnekleme dahil edilmiştir.

3- Araştırmada yer alan “Öğretmen Yeterlilik Ölçeği” ve “Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği” veri toplama araçları ile araştırma sınırlı tutulmuştur.

1.3. Varsayımlar

Bu araştırmanın sayıltıları aşağıda yer almaktadır.

1- Bu araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, ankette verdikleri cevaplarda samimidirler.

2- Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ölçme amacına hizmet etmektedir ve güvenilir ölçme araçlarıdır.

1.4. Tanımlar

Etik: İnsanların kurduğu bireysel ve toplumsal ilişkilerin temelini oluşturan değerleri, normları, kuralları, doğru-yanlışları ya da iyi-kötü gibi ahlaksal açıdan inceleyen bir felsefe disiplini (İnal, 1996, s.43).

Meslek: Belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş, bir kimsenin geçimini sağlamak için sürekli yaptığı; bilgi, eğitim veya yaratıcı güç gerektiren etkinlik (TDK, 2009) olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmenlik Mesleği: Öğretmenliği sadece öğrenme sürecini düzenlemekten sorumlu bir meslek olarak tanımlamak yetersiz olacaktır. Bilginin aktarılması, eğitimin sadece bir boyutu olmakla birlikte, öğretmenin asıl ve tanımlayıcı görevi, aktarılan bilgilerin

davranışa dönüştürülmesidir. Eēitimin tanımına uygun olarak  ēretmenlik mesleēinin de bu boyutuyla açıklanması gerekmektedir ( ks zoēlu, 2009).

Mesleki Etik: Belirli bir meslek grubunun, meslek üyelerine emreden, onları belli kurallarla davranmaya zorlayan kişisel eēilimlerini sınırlayan, yetersiz ve ilkesiz  yeleri meslekten dışlayan, mesleki rekabeti düzenleyen ve hizmet ideallerini belirleyen kurallar silsilesidir(Aydın, 2006).

Özyeterlik: Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısıdır (Bandura,1986).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Etik ve Meslek Etiği Kavramı

Etik, insanlar arası ilişkilerde eylemin ne olduğunu inceler, insan davranışlarını ahlaki niteliği yönünden değerlendirmeye tabi tutar. Etik, felsefenin insanlar arası ilişkilerde değer sorunlarını inceleyen bilim dalıdır ya da ahlaki konu edinen felsefe dalıdır. Etik, iyi yaşamın nasıl olduğunu saptamak amacıyla, nesne ve olayların insanca önemini inceler (Haynes, 2002: 20).

Felsefi etik düşüncenin tarihsel kökenleri İ.Ö. 6. yüzyıla, bu dönemin Hint ve Çin Felsefelerine, özellikle de İlkçağ Yunan felsefesine kadar geri gider. Felsefenin başlangıcından bu yana filozofları en fazla meşgul eden soru ve sorunlar arasında etik de yer almıştır. Filozofların etiğe olan ilgisi farklı da olsa etik sorunlar hep felsefe sorunları içinde önemli bir yer tutmuş; neyin değerli, neyin değersiz olduğu ya da neyin erdem olduğu neyin erdem olmadığı; hangi türden eylemlerin yapılmasının doğru, hangilerinin yapılmasının yanlış olduğuna ilişkin sorular, filozofların zihnini meşgul etmiştir. Etik disiplinin söz konusu başlangıçları, köleci toplum formasyonunun ortaya çıkışıyla sınıksı bir bağ içindedir ve bu aşamadaki etik ilkece, köleci toplumun efendileri ile hak ve imtiyazlardan tamamen yoksun kölelerin ve halkın geri kalan bölümünün ilişkilerini yansıtır (Atayman, 2005: 19).

Yaşamımızın pek çok alanında sıkça kullanılan “etik” sözcüğünün gerçekte ne anlam ifade ettiği, Antik Yunan’dan günümüze kadar olan zaman dilimi içerisinde nasıl kurgulandığı ve kendisi ile ilişkili diğer kavramlar ile ne çeşit bir yakınlık içerisinde bulunduğu, bu çalışmanın esas konusunu oluşturan “kamu yönetimi etiği” kavramının tam anlamıyla anlaşılabilmesi ve yorumlanabilmesi açısından önem taşımaktadır. Toplumsal yaşam içerisindeki kontrol mekanizmalarından biri olarak tanımlayabileceğimiz “etik” kavramı, konuya ilişkin tartışmaların başladığı Antik Yunan’dan itibaren pek çok farklı şekillerde anlamlandırılmış, kimi zamanda ideolojik bir niteliğe büründürülmüştür (Kuçuradi, 2000: 17). Özellikle Platon ve Aristoteles gibi birçok Antik Yunan filozofu etik değerleri tanımlarken ya da onları haklılaştırırken etik ve politika konusunu büyük oranda birlikte ele almışlar ve bu anlamda Platon’un en üst etik değer olarak gördüğü adalet ilkesi temelinde hiyerarşik bir toplum yapılanması tahayyülünde olduğu gibi kimi zaman etiğe ideolojik bir nitelik yükleyebilmişlerdir. Ancak Antik Yunan’daki “ethos”tan bir meslek etiği olarak tanımlayabileceğimiz “kamu yönetimi etiğine” gelen süreç içerisinde özellikle aydınlanma

düşüncesi ve kapitalizmin etkisiyle etik kavramı, bu çalışmanın da vurgulamaya çalıştığı üzere, tam anlamıyla ideolojik bir nitelik kazanmaya ve kapitalizmin kendini dönüştürerek işlerliğini devam ettirme sürecinde kullandığı araçlardan biri haline gelmeye başlamıştır (Tepe, 1998: 14-15).

Esasen, Antik Yunan filozofları ile başlayan görecelik-evrensellik tartışması ile haz, mutluluk, adalet ya da fayda unsurları üzerinden kurgulanan etik anlayışları günümüzde halen tartışılan konular olmakta, küresel/evrensel kamu yönetimi etiğinin evrensellik iddiasına ilişkin savunuları Antik Yunan filozoflarının bu konudaki düşüncelerine kadar götürülebilmektedir. Buna ek olarak, kamu yönetimi etiğinin felsefi olarak temellerini aldığı egoist, faydacı ya da Kantçı yaklaşımlara ayrıntılı bir şekilde bakıldığında bu yaklaşımların kavramın ideolojik bir nitelik kazanmasına büyük oranda hizmet ettikleri de görülmektedir. Dolayısıyla, kamu yönetimi etiğine yüklenen ideolojik anlam ve önermeleri ayrıntılı bir şekilde incelemeyen önce, etik kavramına ilişkin kavramsal ve kuramsal çerçeveyi çizerek bu kavramın ne şekilde anlamlandırıldığı, kendisini besleyen ve yakın ilişki içerisinde olduğu diğer kavramlardan ne ölçüde etkilendiği ve nihayetinde de etiğe ilişkin felsefi kaynakların kamu yönetimi etiğine ideolojik bir anlam yüklenmesine ne şekilde hizmet ettiğine ayrıntılı olarak değinmek gerekmektedir. Bu noktadan hareketle izleyen kısımlarda yukarıda çizilen çerçeve içerisinde “etik” kavramı ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmektedir.

2.1.1. Etik Kavramının Kökeni ve Anlamı

Günümüzde “etik” sözcüğü sıkça kullanılmaktadır. İnsanların kişisel söylemlerinde bu sözcüğü sıkça yer vermelerinin yanı sıra, kurumlar da kendi içlerinde etik kurulları ve kuralları oluşturmaktadır. Tıp etiği, medya etiği, siyasal etik, kamu yönetimi etiği, meslek etiği gibi isimlendirmelerle birlikte etik kavramı günlük ve mesleki hayatımızın bir parçası haline gelmiştir. Tüm bu etik alanların birleştikleri ortak nokta ise, bazı davranışları yöneten ve bazı ilişkileri düzenleyen ilkeler ve kurallar üzerine düşünme ve bunları belirleme çabasıdır (Aktan, 1999: 22).

Etik kavramında, yararcı ve usçu olmak üzere, iki ayrı yaklaşımın ortaya çıktığı görülür. Bunlardan yararcı yaklaşımın önemli temsilcisi Jeremy Bentham (1748-1832), usçu (akılcı) yaklaşımın temsilcisi ise Immanuel Kant'tır (1724-1804). Bentham'ın mutluluk ilkesi "insan eylemlerinin doğru, uygun ve evrensel olarak istenen amacının, çıkarları söz konusu olanların tümünün en büyük mutluluğu olduğu" ilkesidir (Hacıkadıroğlu, 2000, 275-276). Mutluluk etiğinde temel hareket noktası bireyin nasıl mutlu olabileceğidir. Bir şeyden istenilen ve beklenen ne olduğu sorusuna yanıt veren etik anlayışı ise ödev etiğidir. Immanuel Kant, ödev etiğini en iyi açıklayan kişidir (Aktan, 1999, 23). İnsan eylemlerini dinsel inanç ve

buyruklara göre değerlendiren dinsel ahlak da tartışma konusu olmuştur. Dinsel ahlakın karşısında laik ahlakı savunanlar olmuştur. Laik ahlak anlayışını savunan Francis Bacon (1561-1626), dinsel inançlar ve buyruklar olmadan da insanların ahlaka uygun eylemler gerçekleştirebileceğini ileri sürmüştür (Aktan, 1999: 23).

Bu çerçeveye içerisinde “etik” kavramını tanımlamak ya da analiz etmek beraberinde ahlak, değer, hukuk, din vb. kavramları da incelemeyi gerektirmektedir. Bunun nedeni “etik” kavramının söz konusu kavramlarla kimi zaman birbirlerinin yerine kullanılacak kadar yakın ilişki içerisinde olmasıdır. Buna ek olarak, çalışmanın konusu çerçevesinde etik kavramının, siyaset ve yönetim kavramları ile ilişkisi de incelenmesi gereken bir unsurdur. Bu bağlamda öncelikle, etik kavramı ve bu kavramın ortaya çıkışı üzerinde kısaca durulduktan sonra, etiğin diğer kavramlarla ilişkisi irdelenmektedir

Eski Yunanlı hekim Hipokrat ile başlayan etik tartışmaları, II. Dünya Savaşında Nazi Almanyası’nda top doktorları tarafından yapılan insanlık dışı uygulamalar sonunda hızlanmıştır. Diğer ülkelerdeki gelişmelerle birlikte insan haklarının farkına varılması, etiğin sürekli gündemde tutulmuştur (Pritchard, 1988: 528).

İlkçağda Etik: İlkçağ Yunan düşünürleri arasında ruhu cisimsel bir temele indirgeyerek materyalist bir kimliği temsil eden ilk filozof Demokritos’tur. Doğa felsefesine dayanan ahlak öğretisinde de “Doğru bir yaşamışın temel dayanakları nelerdir?” sorusunu ele alır. Demokritos’a kadar doğa bilimin soruları öne çıkmışken, artık insan hayatının amaç ve anlamına ilişkin sorular önem kazanmaya başlamıştır.

Sofistlerin (Gorgias, Hippias, Prodikos, Kallikles, Kritias, Protogoras) kavramların mutlak değil “Her şeyin ölçüsü insandır” yaklaşımıyla ilk bakışta her türlü bilgiyi göreceleştirmekle genel bir ölçüyü kabul etmemeleri ‘insan’ derken yaşayan herkesi anlayıp sosyal farklılıkları göz önünde tutmadığı için de eşitlikçi bir anlayışı temsil ettikleri içinde değer anarşisi yarattıkları söylenir (Dedeoğlu, 2004: 119).

Ortaçağda Etik: Tek tanrılı dinlerin doğuşuyla birlikte, yeni bir dünya ve sosyal çevrede klasik ideal, yani aklın bireysel ve toplumsal yaşam için sağlam bir temel sağlayacağına duyulan inanç çöker. Hakikatin kaynağı artık akıl değildir, hatta akıl hakikate ulaşmak için yeterli bir araç bile olamaz. Bundan böyle modern çağa kadar Tanrı sadece hakikatin değil, fakat değerlerin de kaynağı olmak durumundadır. İşte bundan dolayıdır ki, felsefi düşüncenin yaklaşık bin yıllık bir dönemini meydana getiren ortaçağda gelişen etik teorilerin daha önceki ilkçağ etiklerinden en önemli farkı, ortaçağda felsefenin dinle olan yoğun ilişkisinin veya dinin etkisi altında kalmasının bir sonucu olarak, onlarda insanın doğal ya da rasyonel değil de, Tanrı tarafından yaratılmış bir varlık diye tanımlanmasıdır (Hyman, 1983: 188).

Abelardus insana, kendi içindeki otoriteye uymasını öğütler (Gökberk, 1999, s.145). Ortaçağ felsefesi o dönemde Tanrıyı her şeyin merkezi yapmıştır. Kendi içimizdeki bir otorite olan ahlak duygusu, vicdan yanılabılır. Gerçek ve tam ahlak yalnız sevgi üzerine dayanan ahlaktır. O halde sevginin kaynağı insandır (Ülken, 2004: 304).

Yeniçağ ve modern çağda etik: 18. yüzyılın ahlak yönelişi Tanrıbilimin çöküşü ve dinsel yaptırımların azalan etkisine bağlı olarak, o dönemin ahlak felsefesi dinin yerine geçen ve toplumun temeli olan bir felsefe ortaya koymuştur. 18. yüzyıl ahlakçıları dönemlerinin dinsel geleneğinden ayrılabilirdikleri için başarılı olmuşlardır. Sınırlı bir alanda kalmaları onlara işlerini daha iyi yapma olanağını sağlamış ve sonuç olarak gelecekteki filozofların kullanmaları için salt ahlaksal veriler ortaya koymuşlardır (Arat, 1979: 40).

Evrensel olarak kabul edilmektedir ki, her ülkeden ve her yaştan insanların eylemleri arasında büyük bir; tek biçimlilik vardır ve insan doğası ilkelerinde ve işlevlerinde her şeye rağmen aynı kalmaktadır. Aynı güdüler aynı eylemlere neden olurlar. Aynı olgular aynı nedenleri izlerler. Yükselme hırısı, para hırısı, kendini beğenmişlik, kibir, dostluk, cömertlik, yardımseverlik, çeşitli derecelerde karıştırılıp topluma dağıtılmış olan bu tutkular dünyanın başlangıcından beri ve hala, insanlar arasında hep gözlemlenmekte olan tüm eylemlerin ve girişimlerin kaynakları durumundadırlar (Hume, 1998: 89).

Toplum hakkında düşünölmeye başladığından beri, özellikle on dokuzuncu ve erken yirminci yüzyıllarda Marx'tan, Durkheim'a, Weber'den, Spencer'a kadar birçok düşünür moral meseleleri hep dikkate almışlardır. Şüphesiz bu düşünörlere yön veren, arkalarında büyük bir birikimi simgeleyen siyasal felsefe geleneğı ve bu geleneğı bağlı olarak hepsinin kafasında cevap alan soru, "ideal bir toplumsal düzenin nasıl olması gerektiğı" idi (Sarıbay, 1998: 56).

Pojman (1995)'e göre Toplum sözleşmesi teorisyenleri ahlakın, toplumun düzene sokulmasının öneminde hemfikir olduğumuz bir dizi kuralı içerdiğini söyler; yani ahlak, toplumda diğer insanlarla birlikte yaşayabilmek için imzaladığımız sosyal bir anlaşmadır. Toplum sözleşmesi teorisyenleri, ahlak kurallarının doğruluğunu kanıtlarken, insanları, toplum hayatının oluşmasından önceki bir doğa devletinde yaşıyorlarmış gibi düşünürler. İyi yaşamak için, insanlar işbirliği yapmak zorundadır, işbirliği yapmak için de davranışlarını biçimleyecek kurallara ihtiyaçları vardır. Bu kurallar, ahlak siyaset ve hukuk kurallarıdır (Resnik, 2004: 38).

Rousseau, doğal insanın modern versiyonunu ortaya koymaya kalkışır ve gerçek özgürlüğün koşullarını araştırır. Ahlaklı “insanın varlığının ne olduğu” sorusuyla bizi, eğitim yoluyla toplumsal kurumlarda reforma götürür. Hegel ise ahlakı bireylerin eylemleri arasında uyum sağlamanın yolu olarak tanımlar. Bu da hukuksal yasaklarla sağlanamayan, kişilerin ruhsal kanaat ve inançlarından doğan uyum olmasından hareketle, Kant'ınki gibi katışıksız bir biçimde rasyonel olan soyut bir etik anlayışının, belli bir zaman ve mekanda yaşayan insan varlıkları olarak özümüzün bir parçasını meydana getiren değer ve ahlaki geleneklerle bir şekilde birleştirilmesi gerektiğini böylece bir toplum içinde şekillenen ahlaki doğamızla varlığımızın rasyonel boyutunun, tikel ile tümelin, içerik ile formun bir sentezini ortaya koyar (Gensler, Spurgin ve Swindal, 2004: 154).

19. yüzyılda Arthur Schopenhauer'ın (1788-1860) kötümserlik etiği göre doğada her şey belirlenmiştir. Buna göre, kötümserlik etiğinin etik tarihindeki en önemli temsilcisi olan Schopenhauer insanı ve etiği önce varlığı anlamaya çalışarak betimlemek, ortaya koymak istemiştir (Gensler, Spurgin ve Swindal, 2004, s.173).

Egzistansiyalist (Varoluşçu) etiğin kurucusu Avrupa'nın modern Sokrates'i olan, 19. yüzyılda hemen hemen herşeyi bir kenara bırakarak, etiği ön plana çıkartan Soren Kierkegaard (1813-1866)'dır. Friedrich Nietzsche (1844-1900), Nihilizmi, “en yüksek değerlerin kendi kendilerini değersizleştirilmesi, amacın kaybolması ve niçin sorusunun cevapsız kalması” diye tanımlarken, klasik ahlak anlayışının sonuna işaret eden Nietzsche, onu sonuçları bakımından değil, fakat tarihsel bir süreç içinde değerlendirir. Hemen tümüyle özgürlük problemi üzerinde odaklaşan egzistansiyalist etik, insanın ahlaksal yaşamı da, ister kozmolojik, ister teolojik/dinsel, ister antropolojik bir temellendirme tarzından yola çıkılmış olsun; öncelikle varlık içindeki yeri ve varlığın bir uzantısı olarak görülür ve öyle ele alınır. İnsanlara yitirmiş oldukları özgürlük duygusunu yeniden kazandırma, onları yanılsamadan kurtarma, insanların hayatlarını yeni bir ışık altında görmelerini sağlama misyonunu üstlenmiş olan pratik bir felsefedir. 20. yüzyılın ilk yarısındaki görünümüyle varoluşçuluk, genel olarak bakıldığında,

kitle kültürüne, yığın ahlakına tepki gösteren, bireyi kitle ve yığın karşısında öne çıkarmayı hedefleyen, bireyci bir etik geliştirmiştir (Özlem, 2004: 111-112).

John Rawls 'A Theory of Justice' kitabının yayımlanması politik teorinin başlangıcı sayılmıştır. Rawls'ın kitabı tam anlamıyla, politik teorinin yeniden doğuşunun etik zemin üzerinde meydana geldiğinin simgesi olarak Amerikan politik teorisinin bu yüzyıllarda tam da liberal devletin merkezi sorunları üzerine ciddi bir etkisi olduğunu göstermektedir. Doğası ve kendi dışındaki topluluklara karşı yükümlülükleri ve sorumlulukları politik teorinin tartışma gündemini oluşturmuştur. Komünitaryan ve liberal politik görüş etrafında cereyan eden tartışmalar; mevcut politik düzenin etik boyutunu vurgulamış diğer yandan politik teori ile etik arasındaki ilişkileri irdelemiştir (Rawls, 1971: 201-221).

Etik düşüncenin önemli teorilerinden biri de, çağdaş etik teorinin birkaç temel kaynağından birini oluşturan Husserl'in kurduğu fenomenolojiden çıkan fenomenolojik değer etiğidir. Fenomenolojik anlayış, Edmund Husserl'in izinde, Max Scheler, Nicolai Hartmann ve Hans Reiner gibi düşünürler üzerinde de etkili olmuştur. Hatta, fenomenolojik değer etiğinin fenomenolojinin, mizacı dolayısıyla daha ziyade genel ve teknik problemlerle meşgul olmuş olan Husserl'in ihmal ettiği etik alana, çağlarının sosyal ve ahlaki problemleriyle hep yakından ilgilenmiş olan Scheler ve Hartmann eliyle, uygulanmasının sonucu olduğunu ve fenomenolojinin bu sonuncu adımla birlikte evrimini önemli ölçüde tamamladığı söylenebilir. Biçim yasası karşısında, ahlaki yasanın ağırlık noktasını oluşturan etik madde, Scheler'de bir "değerdir". Fenomenoloji etiğinin çıkış noktası, "ahlaki değerler, bunların hiyerarşik düzenleri ve bu düzeni esas alan normlar öğretisinde" betimlenen ve çözümlenen ahlaki bilinç olgularıdır (Pieper, 1999: 209).

Yirminci yüzyılın başında George Edwards Moore (1873-1958), etiğin ne akılcı ne de yararcı, yalnızca sezgisel olduğunu öne sürmüştür (Haynes, 2002: 211). Söz konusu sezgici bilişselciliğin ilk ve en önemli savunucusudur. Moore, iyiden doğal olmayan bir nitelik olarak söz eder. Moore'a göre, bir eyleme "doğrudur" demek, onun, olası alternatif eylemler arasında "en iyi olanı" olgusal bir durum olarak üreten bir eylem olduğunu söylemektir. Her eylem, aynı konuda olası diğer eylemlerin sonuçları da göz önüne alınarak, sonucuna göre değerlendirilmelidir. Kişisel duygulanım ve estetik beğeniler bütün en yüksekleri, düşleyebileceğimizden kat kat yüksek iyileri içerir ve bunun, "Ahlak Felsefesinin en büyük, en temel gerçeği" sayıldığı açığa çıkar. Dostluk kurma ve doğada ya da sanatta güzel olan üzerine düşünceye daima, insanın her türden ediminin kesinlikle, onaylanabilir, neredeyse tek ama tek amacı olur (MacIntyre, 2001: 33).

Dewey'e göre, etik insanın sorunlarını çözmeye ya da ortadan kaldırmaya katkıda bulunacak bir bilim olmalıdır. Bunun diğer bir yolu da, doğa bilimlerinin insanileştirilmesi, ahlakileştirilmesi, sosyalleştirilmesinden geçmektedir. Yani yapılması gereken şeyin iyinin ve değerlin yeni baştan inşasında doğadaki korelasyona ulaşılmasıdır (Addams, 2002: 34).

20. yüzyılın pozitivist öncülerden olan Ayer ahlakın hiçbir şekilde akla dayanmadığını, ahlaki yargı ya da ilkelerin onları ortaya koyan bireylerin beğeni, ilgisizlik ve nefretlerini, kısacası duygularını ifade ettiğini ve başka bireylerde de aynı duyguları oluşturduğunu öne sürerek duyguculuğu öne çıkararak, ahlakın olgusalıktan, kavramsallıktan, mantıksallıktan, bilimsellikten farklı olduğunu; iyi ve kötü, doğru ve yanlış gibi değer bildiren kavramların, ödev bildiren söylemlerin, doğru ya da yanlış olarak irdelenemeyeceğini, empirik olarak test edilemeyeceklerini savunarak, ahlaki yargıların; duygusal eylemleri etkileyici ve başka bireylerde de örtüşen duyguları dürtüleyici işlevselliğinden söz eder (Wiggins, 1991: 181).

Kant'ın ahlakında esas olan mutluluk ya da fayda değil, mutluluğu hak etmek ve doğru olmaktır. Ahlaki davranmak için belli koşulların yerine gelmesi beklenmemelidir. Ahlaki davranış her koşulda ve durum ne olursa olsun ortaya konması gereken bir davranıştır. Kant ideal durumu gösteren saf bir ahlak teorisi kurmaya çalışmıştır (Arslan, 2005: 9).

2.1.2. Ahlak Etik İlişkisi

Etik ve ahlak kavramları, daha önce de vurgulandığı gibi, birbirleri ile içiçe geçmiş kavramlardır ve çoğu zaman birbirlerinin yerine kullanıldıkları görülmektedir. Aynı şekilde etik kavramı değer ve din kavramları ile de yakın bir ilişki içindedir. Kişilerin ahlaklı davranmaları sahip oldukları değerlerle de yakından ilgilidir. Dolayısıyla, etik davranış üzerine düşünülürken ahlak kavramı ve bu kavramın içeriğini dolduran değerler dikkate alınmalıdır. Buna ek olarak, kişi ya da toplumların dinsel inanışları, bu inanışların savunduğu değerler ve ahlak anlayışları da etik incelemenin konusu içerisine girmektedir. (Namal, 2001: 15).

Etik, insanların toplum yaşamına geçmesiyle birlikte ortaya çıkmıştır. Etik kurallar, hukuk kurallarından farklı olarak yasalarla değil, toplumsal tepkilerle biçimlenmiştir. Yasalar etik tartışmalardan sonra oluşmuştur. Etik kurallar, üretim ilişkileriyle belirlenmiş ve üretim ilişkilerindeki değişikliklerle birlikte değişmiştir (Hançerlioğlu, 1982, 418). Etik ilişki, insanlar arası ilişki türlerinden en temelde olanı ve başka insanlarla, değer sorunlarının söz konusu olduğu ilişkidir (Kuçuradi, 1996: 3). Etiğin dayandığı temel koşul "iyi niyet" tir. Buradaki iyi niyet, kişinin iyi olarak kabul edileni, kendi eylemlerinin ilkesi haline getirmesi anlamına gelmektedir (Pieper, 1999: 18). Kişisel değerler insandan insana farklılık gösterir. Bu nedenle

her insan, kendi eylemini kişisel etik değerlerine göre yargılayacaktır. Birey kendi değer ve ilkelerine göre eyleminin iyi ya da kötü olduğu sonucuna varır (Aydın, 2001: 17). insanın davranışında iyi ve kötü ikilemi var oldukça, bunların değerlendirilmesi sorunu her zaman olacaktır. Bireyin iyi duygularının dışı yansıması, ancak eylemle mümkündür Eylemi gerçekleşmesi, bireye kişisel ya da toplumsal sorumluluk yükler (Bilhan, 1991: 351-352).

Aslında etik kavramı ile en çok karıştırılan, kimi zaman aynı anlamda kimi zaman da birbirinin yerine geçecek şekilde kullanılan kavram “ahlak” kavramıdır. Etimolojik olarak incelendiğinde etik Antik Yunan’daki “ethos”tan, moral ise Latince “mos” sözcüklerinden türetilmişlerdir. Hem “ethos” hem de “mos”, töre, gelenek, görenek, alışkanlık, karakter, huy, mizaç vb. anlamlarına gelmektedir. Moral karşılığı olarak kullandığımız ahlak sözcüğü de Arapça “hulk” kökünden gelmektedir ve bu kök de töre, gelenek, görenek, alışkanlık, huy, karakter vb. anlamlarına gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında, “etik”, “moral” ve “ahlak” sözcükleri genel olarak aynı anlama sahip sözcüklerdir. Ancak bu sözcüklerin felsefede kazanmış oldukları anlamları dikkate alındığında birbirlerinden farklılık gösterdikleri görülmektedir (Özlem, 2004: 28-29).

Ahlak, toplum için iyi olarak benimsenen ve uyulması beklenen davranışlardır. Bu davranışlar belirli zamanda ve belirli yerde geçerli olan değer yargılarını örf, adet, norm ve kuralları oluşturur (Aktan,1999: 18). Kişinin bu davranışlara uyup uymaması onun ahlaki bilinciyle ilişkilidir. Ahlaki bilinç insanın kendi davranışlarını, kendi ahlak değerlerinin denetiminden geçirme yeterliğidir. Ahlaki bilincin, ahlak değerlerine uygun bulduğu bir davranış kişiyi rahatlatır ve bu davranışın yapılmasını süreklileştirir. Ahlaki bilince uygun olmayan davranış, kişiyi rahatsız eder ve aynı davranışın yinelenmesini engellemeye çalışır (Başaran, 1991: 136).

İnsan eylemlerini ahlak bakımından değerli olduğunu söyleyebilmek için, eylemi gerçekleştiren kişinin iyi düşünceyle hareket etmiş olması ve eylem sonucunun iyi olması gerekir. Burada iyi kavramının ne olduğu tanımlanması gereği ortaya çıkmaktadır, iyinin tanımı her ahlak öğretisine göre değişiktir. İyi mutluluk verendir, doğruluktur, sevgidir ya da ödevi yerine getirmedir (Akarsu, 1998: 8-9).

İnsanın ahlaki gelişimi ya da etik düşünme süreci insanın psikolojik yapısı ile ilgilidir (Aydın,2001: 10). Ahlaki gelişimle ilgili psikologlar, Freud'un duygusal-güdüsel etkeni temel alan ya da Kohlberg'in bilişsel etkeni temel alan kuramına önem vermektedirler (Kağıtçıbaşı, 1988: 247).

Freud duygusal-güdüsel ahlak gelişmesini, id, ego ve süperegö ilişkilerindeki denge kavramına bağlayarak, ahlaki gelişimin belirli psiko-seksüel devrelerden geçerek oluştuğunu

ileri sürer. Freud, kişilik ve ahlak gelişiminin ilk beş yılda tamamlandığını ve altı yaşından sonra önemli bir gelişme olmadığını savunur. Oysa daha sonra ileri sürülen kuramlar ve yapılan araştırmalara göre, kişilik ve ahlaki gelişim ileri yaşlarda da devam etmektedir (Kağıtçıbaşı, 1988: 247-250).

Ahlaki gelişim sürecine ilişkin bilişsel yaklaşım kuramı, Kohlberg'e aittir. Çocuklarda ahlaksal gelişimini inceleyen Kohlberg (1975), ahlaksal düşüncenin gelişiminin, (Piaget'nin kuramını temel alarak) yedi aşamada gerçekleştiğini ileri sürmüştür (Cüceloğlu, 1991: 353-354):

Ahlaki gelişimin, çocuğun bilişsel gelişme dönemlerine paralel bir ilişki içinde olduğu kabul edilmektedir. Ancak ahlaki gelişim yalnızca yaş ile gerçekleşen bir süreç değildir. Yetişkin oldukları halde, ahlaki gelişimini tamamlayamamış bireyleri görmek her zaman olanaklıdır.

2.1.3. Mesleki Etik ve İş Etiği

Meslek denildiğinde genellikle hukuk, tıp, ilahiyat, mühendislik, gazetecilik ve birçok isim akla gelebilir. Fakat günümüzde başka iş grupları da meslek kapsamında değerlendirilebilir (Arslan, 2005: 96). Meslek terimi; belli bir zaman diliminde uzmanlık eğitimi alınması gereken, bazı toplumsal görevlerin gerçekleştirilebilmesi için gerekli ve kendine özgü ahlak ilkeleriyle yönetilen, eğitimi ve ilkeleri oluşmuş çalışma disiplini olarak tanımlanabilir (Başel, 2007: 106). Meslekler de insanlar gibi deney ve araştırma sonucunda belli oranda bilgi ve kültür birikimine sahip olur. Eğitim yoluyla nesilden nesile aktarılan bilgi birikimi süreç içerisinde mesleğe özgü yöntemlerin gelişmesini sağlar. Süreç içerisinde yeni yöntem ve teknilerin ortaya çıkmasını sağlar. Bu meslekler icra edilirken bir takım kurallar dâhilinde hareket etmek gerekir. Bu mesleklerin yapısına göre kurallar farklılık gösterebilir (Kuçuradi, 1997: 21).

Pehlivan meslek ahlakını, “bir mesleğin özel sorunlarına uygulanabilecek nitelikte doğru ve yanlış davranış biçimleriyle ilgili genel ilkeler olarak tanımlamıştır” (Pehlivan, 2002: 107). Bunun yanında iş yaşamındaki kişiler tarafından kabul gören kuralları, tutumları ve davranışları kapsar. Mesleki etik kurallarını saptamada davranış kodları ve standartların belirlenmesi gereklidir. Mesleki davranış kodlarının belirlenmesindeki hedeflerden biri, istenmeyen eylemlerin, toplumda, çevrede ve meslektaşlar arasında oluşabilecek olumsuz etkilerini engellemektir (Kahraman, 2003: 18). Mesleki etiğin özünde kişilerin arasında ilişkiler önemlidir. Aynı meslekteki kişilerin birbirleriyle ve hizmet verdikleri kişilerle olan ilişkilerinde belirli davranış kurallarına uymaları, mesleki etiğin bir gereğidir. Meslek etiği bir işin belirlenmiş bir örgütte belirlenmiş bir zaman dilimi içerisinde geçerli olan kuralların

bütününü kapsar (Durcan, 2006: 5). Mesleklerin kendine özgü farklı kuralları olsa da bazı temel ilkeler vardır. Bunlar, dürüstlük ve doğruluk, yaşama saygı, adalet ve eşitlik, sorumluluk, özerklik, tarafsızlık ve yasallık ilkeleri olarak ifade edilebilir. Meslekî etikte bireyler, bir mesleğin gerektirdiklerini yaparken hesaba katmaları gereken bazı kurallara sahiptir. Bu kuralların içselleştirmesi gerekir. İş yaşamındaki çalışanların kabul gören yaklaşımları, kuralları, tutum ve davranışları etik kuralları belirler (Özmen ve Güngör, 2008: 138). Bütün meslek gruplarının kendi mesleki yükümlüklerini kesin ve net bir biçimde ortaya konması gerekir. Buna göre de kendine özgü ilkeleri tanımlaması gerekir (Demir, 2001: 80):

- 1 -İyi huylu ve güzel ahlaklı olmak,
- 2-İşinde ve hayatında doğru, güvenilir olmak,
- 3-Sözünü bilmek sözünde durmak,
- 4-Hizmette ve vermede ayırım yapmamak,
- 5-Dostluğa önem vermek,
- 6-Kötülük edenlere iyilikte bulunmak,
- 7-Hiç kimseyi azarlamamak,
- 8-Sabır ehli olmak,
- 9-Sır saklamak,
- 10-Kötü söz ve hareketlerden sakınmak,
- 11-Maiyetinde ve hizmetindekileri korumak ve gözetmektir.

Ahilik örgütü, meslekler arasındaki haksız rekabeti önlemek, kaliteli üretimi teşvik etmek, üyeler arasında yardımlaşma ve dayanışmayı sağlamak amacıyla kurulmuş bir meslek birliğidir. Her türlü mesleki faaliyet en küçük ayrıntısına kadar kurallara bağlanmış ve denetim altına alınmıştır. Bu kurallara uyulmadığı zaman çeşitli cezaların verileceği tüzüklerde belirtilmiştir (Baran: 2003: 20).

Mesleki etik ilkeler önce meslek birlikleri tarafından ortaya konuldu, zamanla tartışılarak geliştirildi, gözden geçirildi ve benimsendi. Etik ilkeler teorilerden, değişik meslek gruplarından ve mesleki uygulamalardan etkilendi. Sonuçta ortaya çıkan mesleki etik ilkelerin doğru olduğu kabul edildi. "Mesleki etik davranış, bir mesleği uygulamada doğru ve dürüst davranmaktır. Bir mesleğin toplumun beklentilerine uygun yürütülmesi, böylelikle mesleğin itibarının korunması için koyulmuş kurallara uyulması beklenir" (Namal, 2001: 15).

Etik ilkelerin amacı, mesleki uygulamaların niteliğini artırmaktır (Kultgen, 1988: 210-211). Günümüzde mesleki etik ilkeler, bir mesleğin olmazsa olmaz koşullarından biri haline gelmiştir. Çoğu eğitimci bir mesleğin çağdaş ilkelerini oluşturan beş ölçüt kabul etmektedir: 1) Yaşam boyu iş güvencesi, 2) Sosyal hizmet, 3) Entelektüel teknikler, 4) Mesleki

uygulamanın tarafsız denetimi ve değerlendirilmesi, 5) Etik ilkeler (Travers ve Rebore, 2000,14). Meslek etiğine uygun davranma, mesleki yeterliğin temel koşullarından biridir. Meslek üyesi kişi, mesleki etik kurallara uygun davranmanın yanında, bu kuralları gözden geçirip, uygun olmayanları elemeli, yetersiz olanları düzeltmeye çalışmalıdır (Sünbül, 1996, 604).

Bütün etik ilkelerin kaynağı, koşulsuz sevgi ve merhamettir. Koşulsuz sevgi başkasını karşılık beklemeden sevmektir. İnsan doğası gereği sevmeye ve sevmeye eğilimlidir. Bu sevgi nedeniyle diğer insanların iyi olmasından kaygılanmak, etik davranışın temelini oluşturur. Etik ilkeler gruptan gruba değişir. Etik ilkeler kısa ve genel ahlaki amaçları içeren bir listedir, İlkeler meslek üyelerinin, hizmet verilen müşterilerin ya da kamunun yararı için oluşturulur (Pritchard, 1988: 528).

Mesleki kuruluşların oluşturacağı etik ilkelerden aktif olarak yararlanmalı, aynı zamanda bu ilkeler yenilenmeli, gözden geçirilip geliştirilmelidir. Mesleki etik ilkeler görevlerle ilgili konularda, çok küçük beklentilere hitap eder. İlkeler meslek yaşamının gerçeklerini yansıttığı zaman önemlidir, ilkeler mesleklerin alanları ile ilgili sorumlulukları hakkındaki düşünceleri açıklayarak ortaya koyar. Hizmet içi ve mesleğe hazırlık programlarında etik ilkelerin Önemi belirtilerek, ilkelerden nasıl yararlanılacağı açıklanır, böylece grup üyelerinin nasıl davranacağını, birbirlerine karşı sorumluluklarının ne olacağı ortaya konur. Mesleki etik ilkelerin yararı, etik dışı davranan meslek sahiplerine karşı, toplumu ciddi şekilde koruduğuna ikna etmesidir. İlkeler özellikle, birine kaçınılmaz zararlar veren bir sonuç ortaya çıkacağı zaman değerlidir, ilkeler meslek üyelerine, müşterilere ve halka yol göstermede rehberlik yapabilir. Mesleğin yerleşmiş bir kuralı yoksa, uygulayıcı ne yapacağına kendi mantığı ile tek başına karar vermek zorundadır. Oysa meslek birlikleri tarafından ortaya konmuş ve yaptırımlarla desteklenmiş ilkeler, olası ikilemlerde uygulayıcıya yol gösterecek, karar vermesine yardımcı olacaktır (Fain, 1992: 1-4).

Mesleki etik ilkeler her meslek için ayrı ayrı düzenlenmesine rağmen ortak ilkeler çoktur. Ortak ilkelerin başında, dürüstlük, güvenilirlik, mesleki bağlılık ve saygıyı sayabiliriz. Örneğin Wiley (2000: 106) tarafından önerilen; insan kaynakları yöneticileri için mesleki etik ilkelerde bu ortak ilkeleri görmek mümkündür.

Meslek etiğinin oluşturulabilmesi için kişisel vicdanın yanı sıra hukuk kurallarına da ihtiyaç vardır. Hukuk kuralları insanların yanlış eylemlerden uzak durmasını sağlar. Meslek etiğinin oluşturulmasında mesleki birliklerin önemli işlevleri vardır. Mesleki birlikler (ticaret odaları, sanayi odaları, ziraat odaları, barolar, tabip odaları, gazeteciler cemiyeti vb.) meslek üyelerinin kendi kendilerini denetlemelerinde önemli bir görevi yerine getirebilirler (Aktan,

1999b, 69). Diğer yandan, bir meslek sahibinden hizmet bekleyen insanlar onun, güvenilir olmasını ister. Bir mesleğe girerken yapılan yemin törenleri (Tıp Doktorlarının Hipokrat Yemini, Öğretmen Yemini gibi) ile meslek adayı mesleğin ilkelerine bağlı davranacağına yemin eder. Böyle meslek ilkeleri üzerine yemin edilen mesleklerden hizmet alan İnsanlar, bu meslek üyelerinin iyi karakterli olduğunu ve kendisinin sömürülmeyeceğini düşünür (Tezcan, 1997: 233).

2.1.4. Mesleki Etik İlkeler

2.1.4.1. Adalet ve Eşitlik

Herkese eşit davranış ve tutumda bulunmayı, herkesin, cinsiyet, ırk, yaş etnik ve dini köken, mezhep, ekonomik düzeyi, kültürel kökenleri bakımından eşit davranılmasını ve kamu hizmetlerine aynı düzeyde elde edilebilmesi adalet ve eşitliği ifade eder (Corey, Corey, ve Callanan, 2011: 23). Genel anlamda adalet, herkese eşit davranmayı içerir. Örgütte adalet kavramı, çalışanın kuruma sağladığı katkı düzeyi oranında haklarını; kurallara dışına çıktığında ona göre cezalandırılmasıdır (Başaran, 1991: 121). Bu sadece ceza için değil aynı zamanda ödül içinde geçerlidir. Adalet, hak dağıtıcı adalet ve düzeltici adalet olarak ikiye ayrılabilir. Demokrasi, bireye değerli olduğunu hissettiren ve bireyin kişiliğinin özgürce ve tam olarak geliştirilmesine imkân sağlayan bir yönetim biçimidir (Gülmez, 1996: 267). Bu anlamda mesleki etik ilkeler içerisinde demokratik olma önem arz eder. Adalet, eşit toplumsal şartlar ve imkânlar dâhilinde tüm bireylerin özgür bir şekilde ve farklı yönlerden gelişmesini, eşit haklara sahip ve yükümlülüklerin paylaşıldığı bir yapıda kişilerin yaratıcılıklarını ortaya koyabilmeleri önemlidir. Temel hakların ve sorumlulukların adil bir şekilde dağıtılması, erdemlerinin garanti altına alınmasını sağlayan bir etik ve hukuk standardıdır. Adaletsizlik kavramı genel anlamda, herkese verilmiş olan hakların çiğnenmesi veya bu haklara gereken önemin verilmemesiyle ilgilidir. Toplumdaki her bireye eşit bir şekilde davranmayı ve bunu yaparken kişilerin farklı özelliklerini gözlemeksizin hareket etmek eşitlik prensibini yansıtır. (120). Adil olma anlayışı bireyin pozitif hareket etmesini sağlar. Çalışanlar örgütün değerli bir personeli ve saygıdeğer üyeleri olduğunu düşünmeleri, çalışma arkadaşları ve yöneticileriyle kolektif ve karşılıklı güvene dayalı iletişimi sağlarken, adaletsizliğin olduğu kurumların hedeflerine ulaşmasını engelleyen bazı olumsuz hareketlere neden olmaktadır (Beugre Constant, 2002: 1094).

Bireylerin adaletsizliğe verdiği bilişsel ve davranışsal yanıtlar vardır. Bireylerin adalete karşı duyarsız olmadıkları ve adalete değer verdikleri söylenebilir. Eğitimde sosyal adalet, mevcut eğitim politikası ve uygulamasında kilit bir kavramdır (John, 2006: 272).

Bunun nedeni adil olmayan bir ortamda sağlıklı bir eğitimin var olmasının çok zor olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

2.1.4.2. Dürüstlük

Dürüstlük ve doğruluk birbirine benzer kavramlar olarak düşünülür fakat birbirlerinden farklı anlamlara sahiptirler. Doğruluk var olan gerçeğin ifade edilmesi ya da söylenen sözlerin gerçeğe uydurulmasıdır. Dürüstlük, var olan gerçeği sözlerimize uydurmaktır. Veya söylenen sözlerle ilgili olarak beklentileri karşılayacak şekilde hareket etmektir. Dürüstlük kavramının var olmadığı kurumlarının performans ve verimi yeterli olmayacaktır. Değerlerden, ilkelere ve görevden uzak ve bağlantısız roller, mesleki yaşamda ekonomik güvence sağlamak ve bunu devam ettirmekten, mevcut yapıyı sürdürmekten veya yükselme isteğinden farklı başka bir anlam taşımayan, dürüstlükten uzak sadece bir iş rolüne evrilir (Eryılmaz ve Biricikoğlu, 2011: 19).

Bir bireyin yapması gereken davranışların toplumda geçerli olan anlayış çerçevesinde baskın ahlaki değerlere ve kriterlere sahip olması gerekir. Bu hakları oluşturan ilişkilerin temel hedefine göre belirtilen dürüst bir insan davranışı olması gereklidir. Bu nedenle insanlar, adaletli bir yönetim şeklinin olduğu ortamda yaşamak isterler. Bu da topluluğu yöneten liderin ilkelere dayalı bir yapı oluşturarak etkinliklerini yürütmesine bağlıdır. İlkeler, süreç içerisinde topluluğun kuralları olacak ve kişiler arasında doğruluk ve dürüstlük iklimi oluşmasını sağlayacaktır. Mesleki etikte karşılaşılabilecek tüm durumlarda ve ilişkilerde doğaya ve bireylere saygılı olmak, haklara dayalı olarak hareket etmek ve adil olmayan durumlarda hakkı savunmak, dürüstlük ve sözlerinin arkasında durmak gibi davranışlara sahip olunması gerekir (Aydın, 2002: 89).

2.1.4.3. Sorumluluk

Sorumluluk, belirlenmiş bir görevin arzulan nitelikte ve nicelikte yapılması anlamına gelir. Sorumluluk genelde iki bölüme ayrılır. Birinci sorumluluk türü çalışanın üstlerine hesap vermeyi kapsayan sorumluluktur. Diğer sorumluluk bir işi yapmayı üzerine almak anlamına gelen sorumluluk türüdür (Başaran, 1992: 121). Her ikisinde görevi yerine getirmek esastır. Sorumluluk, genel anlamda yasalara ya da üstlendiği bir yükümlülüğe karşı aykırı hareket eden gerçek ve tüzel bir bireyin yapmış olduğu kural dışı hareketinden dolayı meydana gelen sonucun yaptırımlarına katlanması durumudur. Sorumluluk ile hesap verme, teftiş ve saydamlık arasında yakın bir ilişki olup, genellikle bahsi geçen bu kavramlar birbirlerine bağlı ve birbirlerini tamamlayıcı özelliğe sahiptirler (Eryılmaz ve Biricikoğlu, 2011: 20). Sorumluluk sahibi kişiler amaca yönelik duygularını iyi kontrol edebildikleri gibi detaylara da dikkat ederler. Sorumluluk duygusuna sahip kişiler, kararlı, güvenilir, titiz,

organize olmuş, dakik, güçlü, tertipli, iradeli bir yapıdadırlar (Yürür, 2009: 23). Araştırmalarda çalışanların önem verdikleri mesleki etik kuralları içerisinde sorumluluk ilkesinin olduğu tespit edilmiştir (Ergün ve Gül, 2005: 144). Mesleki sorumluluğa sahip çalışanların olduğu bir kurumun, daha sağlıklı ve performansının yüksek olabileceği söylenebilir.

2.1.4.4. Kuruma Bağlılık

“Örgütsel bağlılık, bireyin kurumsal amaç ve değerleri kabul etmesi, bu amaçlara ulaşılması yönünde çaba sarf etmesi ve kurum üyeliğini devam ettirme arzudur” (Durna ve Eren, 2005: 219). Çalışanların örgüt üyeliklerini devam ettirme isteği ve örgütte kalma arzusu olarak düşünülebilir. Örgüte bağlı çalışanlar, kurumla etkileşim halindedirler ve aynı amaçlar doğrultusunda hareket ederek amaçların gerçekleştirilmesi için ortak mücadele sergilerler (Aydın, 1993: 34). Personeli kuruma bağlayacak birçok faktör vardır. Ücret ve prim gibi maddi çıkarlar, örgüt kültürü, özel ve iş yaşamındaki denge, kişisel özellikler, yönetsel nedenler, hizmet içi eğitim ve kurumun personeli geliştirme olanakları kuruma bağlılığı önemli derecede etkiler. Eğitim kurumlarında paydaş öğelerin öğretmen, öğrenci, meslek, iş, yönetim ve okul amaç ve değerleri çatışabilir. Bu çatışmalar personelin kuruma bağlılığını olumsuz yönde etkileyebilir. Çalışanların kuruma bağlılığını etkileyen etkenlerden bir tanesi de bu davranışın etik olduğunu düşünmesidir. Örgütsel bağlılıkta üç farklı bağlılık faktörü bulunur. Bunlar duygusal, sürekli ve normatif bağlılıktır. Bu yaklaşımlarda genellikle kurum ile personel arasında bir bağ oluşturmaya rağmen, bu bağın özellikleri farklıdır (Celep, 2000: 137).

2.1.4.5. Sevgi

İnsanın kendisiyle ve diğer insanlarla yaratıcı bir ilişki oluşturmaya sevgi denilebilir. Sevgi berberinde sorumluluk duygusunu, ilgi ve alakayı, saygıyı, diğer insanların yetiştirme ve gelişmeleri için çaba ve istek duymayı icap eder (Fromm, 1995: 325). Öğretmenlik mesleğinde başarılı olabilmek için sadece bilişsel alanda yeterli olmak ya da bu işin eğitimini almak yeterli olmayabilir. Öğretmenlik mesleğini sevgi ve istekle yapmak önem önem arz eder. Sevgiyle yapılan öğretmenlik beraberinde başarı ve mutluluğu yanında getirir. Yapılan bazı çalışmalarda öğretmen mesleki özelliklerinin içerisinde meslek sevgisinin bulunması gerektiği sonucuna ulaşmıştır (Paliç ve Keleş, 2011: 199). Öğretmenlikte başarının anahtarı meslek sevgisi ve bilgisidir. Bireyin mesleğe olan sevgisi onun meslekte daha başarılı, kendisini yenileyen ve etik davranışlar çerçevesinde hareket etmesini sağlar. Mesleğe olan sevgi, kişilerin kendine özgü yeteneklerini, potansiyellerini ve profesyonel tutumlar sergilemelerini sağlar (Beydağ ve Arslan, 2008: 78).

2.1.4.6. Saygı

Saygı kelimesi toplumun önemli bir kesiminde korkmak ve çekinmek gibi algılanır. Fakat saygılı olmak, bireyin diğerlerini olduğu gibi görebilme yeteneğini ve bunu kendine özgü bireyselliği içinde ayırt edebilmeyi simgeler. Saygı bireyi olduğu gibi görmek ve kabul etmek, onun karakterini ve özgünlüğünü fark etmek anlamına gelir (Fromm, 1995: 325). Balkar'ın öğretmenlerin, mesleğe saygı duyanın klinik temelli öğretmen yetiştirme mesleki çalışma boyutunda öğretim verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Tatar, etkili öğretmenin destekleyici, işbirliğine dayalı bir sınıf iklimi oluşturur ve öğrencilerle güven ve saygıya dayalı bir ilişki kurması gerektiğini belirtmiştir (Tatar, 2004: 4). Burada saygı mesleğinin yanında öğrenciye, veliye, çalışma arkadaşlarına, yöneticilere hatta kendisine bile olması gerekliliğidir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu düşünceye sahip olunması, mesleğe saygı duyarak severek yapılması, mesleğin saygınlığının artırılması öğrencilerin ve sistemin başarısını artırmada etkili olabileceği düşünülebilir (Can, 2017: 610).

Mesleğin, kişiliğe, ekonomik etkinliklere, sosyal ilişkilere, kısaca hayatın tüm alanlarını etkileyen ve meslek yaşamının haricinde sosyal ve psikolojik yönden birçok faktörden etkilenen bir içeriğe sahip olduğu ifade edilebilir. Mesleki benlik saygısı, bireyin mesleğini ne kadar değerli gördüğünü ve mesleğine duyduğu saygı derecesini ortaya koyabilir (Körükçü ve Oğuz, 2011: 81).

2.1.4.7. Kaynakların Verimli Kullanımı ve Tutumluluk

Örgütün hedeflerine göre hareket ederken örgütteki insan ve madde kaynaklarının olabilecek en randımanlı şekilde kullanılması ve çalışılmasıyla gerekmektedir (150). Kaynakların etkin kullanımının doğrudan verimliliği etkileyebileceği düşünülebilir. Verimlilik, farklı ürün veya hizmetlerin, üretimdeki kaynakların iş gücü, sermaye, alan, araçlar, enerjinin etkili kullanımı olarak ifade edilebilir. Yüksek verimlilik, aynı miktar kaynakla daha çok üretmek ya da aynı girdiyle daha çok çıktı elde etmektir (Özdemir, 1995: 377). Eldeki mevcut kaynaklarının verimli ve tutumlu kullanılmasını, kurumun amaçlarını gerçekleştirmede önemli bir faktördür. Kurumun kaynakları yeterli veya yetersiz olabilir. Önemli olan var olan kaynakların doğru ve verimli bir şekilde kullanılmasıdır. Eğitim yönetimi başarısız alanlardan bir tanesi de kaynakların etkin kullanımıdır. Öğretmenler, araç ve gereçleri kullanma yetkinliğine sahip değilse veya bunların faydasına inanmıyorsa bu kaynakları etkin kullanamayacaktır. Bu da verimin düşmesine neden olacaktır. Özellikle kamu kaynaklarının etkin ve verimli kullanılması etik bir yükümlülüktür (Yalın, 1997: 52).

2.1.4.8. Kişisel Haklar ve Demokrasi

Toplumda ziyade bireylerin göz önünde olduğu ve bireysel farklılıkların öneminin arttığı günümüzde, bu farklılıkların korunması, sürdürülmesi, demokratik ve özgür bir ortamda yetişen bireylerle olması muhtemeldir (Şişman, Güleş, ve Dönmez, 2010: 181). Demokratik ortamda kişinin haklarının korunması ve savunulması daha kolaydır. Demokrasi, bireysel özgürlüklerin de temeli olup bu özgürlüklerin oluşabilmesi ancak doğru bir eğitim sistemi içinde oluşabilir (Morrison, 2008: 55). Bu ortamın sağlanmasında öğretmenin önemli rolü vardır. Öğretmen burada bir rol model olmasından kaynaklı davranış ve tutumlarında dikkatli olmak zorundadır. Öğretmenler ve yöneticiler okulda her öğrencinin insan olarak değerli olduklarını ve farklılıkların sadece zenginlik katacağını davranışlarında ve sözlerinde göstermeleri gerekir. Öğretmenlerin, bilimsel düşünce felsefesini kazandırmaya çalışması, onlara eşit ve adil olarak davranması ve onları eşit bireyler olarak görmesi, öğrencilerin gelişimi ve demokratik eğitim açısından önemlidir (Şişman, Güleş, ve Dönmez, 2010: 181).

2.1.4.9. Olumlu İnsan İlişkileri Kurma

Bireyler etkileşimde bulunduğu kişilerden ve yaşadığı toplumdan kazandığı etkilere göre olaylar karşısında tepkide bulunması nedeniyle oluşan etkileşim insan ilişkilerini meydana getirmektedir (Başaran, 1992: 21). Kurum içerisindeki insan ilişkilerinde, saygı ve hoşgörüyle hareket etme gerekliliği önem arz eder. Öğretmenlik mesleği, insanlarla sürekli etkileşim içerisinde ve bu nedenle mesleki tükenmişlik sendromu oluşan bir meslek türüdür (Cemaloğlu ve Erdemoğlu, 2007: 481). Burada öğretmen; veli, öğrenci ve yöneticilerle sürekli iletişim halinde olmak zorundadır. Çalışma arkadaşlarıyla ve öğrencileri ile olan ilişkilerinde insani değerler ve kurallar çerçevesinde hareket etmesi gerekir.

2.1.5. İş Etiğine Kuramsal Yaklaşımlar

Aslında hep olandan, yaşanandan yola çıkan filozoflar, bizim günlük yaşamımızda sürekli karşılaştığımız, yaşamımızın hemen hemen her anında yüz yüze geldiğimiz kimi sorunlara felsefe gözüyle bakmışlar, “belirli bir durumda neyin yapılması doğrudur?” dan “doğru eylem nedir?” sorusuna “ben nasıl adil bir kişi olurum?” sorusundan “adil kişi kimdir?”, “adalet nedir?” sorularına geçerek, bu türden soruları yanıtlamaya çalışmışlardır. Çünkü yaşamak eylemde bulunmayı, eylemde bulunmak da kararlar vermeyi, değerlendirmeler yapmayı gerektirmektedir. Eylememenin, karar vermemenin de sonuçta bir karar verme olduğu, hiç bir şey yapmamaya karar veren kişinin de bir şeye karar verdiği ve eylemsizliği (bir tutumu) seçtiği düşünülürse, değerlendirme ve doğru eylemeyle ilgili sorunların hepimizin sorunu olduğu görülür (Tepe, 1998: 15).

Günümüz etiğinin nesnel (ya da tarihsel) temeli olan kültürcülük, aslında bir turistin töre, adet ve inançlar çeşitliliği karşısında, özellikle de imgesel oluşumların (dinlerin, cinsel temsillerin, otorite tezahürlerinin, vb.) oluşturduğu indirgenemez karışım karşısında kapıldığı büyülenmeden farksızdır. Farklılıklar zaten olan şeyler olduğuna ve her hakikat henüz olmayanın oluşması olduğuna göre, farklılıklar tam da hakikatlerin lağvettiği (ortadan kaldırdığı) ya da önemsizleştirdiği şeylerdir. “Ötekini tanımak” kavramı hiçbir somut durumu aydınlatmaz. Her modern kolektif düzenlenişte, farklı yeme ve konuşma tarzları olan, başlarına farklı şeyler takan, farklı dinlere inanan, cinsellikle karmaşık ve farklı ilişkileri olan, otoriteyi ya da düzensizliği tercih eden, her yerden gelen birçok insan vardır; dünya zaten böyle bir yerdir. Her devrin sofistleri kesinliğine gölge düşürmek için azimle uğraşmış olsalar da, her zaman bildiğimiz bir şeydir bu: Bir hakikat herkes için aynıdır. Tek sahici etik, hakikatlerin etiğidir daha doğrusu tek etik, hakikat süreçlerinin, dünyaya bazı hakikatler getiren emeğin etiğidir. Etik Lacan’ın, Kant’a ve genel bir ahlak anlayışına karşı psikanalizin etiğini tartışırken benimsediği anlamda ele alınmalıdır. Etik diye bir şey yoktur. Sadece bir şeyin etiği (siyasetin, aşkın, bilimin, sanatın etiği) vardır (Badiou, 2004: 40-41).

Günümüzde geleneksel etik kuramlar yanında siyasal etik yaklaşımlarının etkili olduğunu görüyoruz. Bull, Fruehling ve Chattergy (1992) eğitimcilere üç siyaset ahlaki kuramını (liberal kuram, demokratik kuram ve komüniter kuram) aynı zamanda kuram-uygulama yaklaşımını örnekleyen açıklamasını sunarak ve bu kuramların çok-kültürlü bir toplumdaki eğitimle bağlantılı tartışmalı meselelerin çözülmesinde nasıl kullanılması gerektiğini açıklayarak eğitimcilerin çok-kültürlü toplumlardaki eğitim meselelerinin etik boyutlarını dikkatlice düşünmelerini sağlamayı amaçlamıştır. Kendi tanımlamaları ile, liberal kuram her bir kişinin kendi tanımladığı çıkarlarını eşit ve tarafsız biçimde hesaba katarak ilgili herkes için adil sonuçlar yarattığında siyasi bir sistemin meşru olduğu fikrini savunur. Demokratik kuram siyasi bir sistemi, adil bir karar alma prosedürünün tüm vatandaşların tamamen ve faal olarak katılım sağladığı bir karar alma süreci olarak kabul edilmesi şartıyla, kamu politikasına dair soruları herkese eşit ve adil olan bir prosedür doğrultusunda kararlaştırdığında meşru olarak görmektedir. Komüniter kuram ise bir siyasi sistemi, kararları üyeleri arasında mevcut olan ahlaki açıdan gerekçeli ilişkilere uygunluk gösterdiğinde meşru olarak kabul etmekte ve ahlaki açıdan gerekçeli ilişkileri toplumun tüm üyeleri için eşit bir alaka yansıtan gelenekleri sağlayan ilişkiler olarak tanımlamaktadır. Bunlar birbirine rakip kuramlar olduğundan, Bull, Fruehling ve Chattergy hangi kuramın en iyi olduğuna karar vermek üzere kullanmamız gerektiğini düşündükleri aşağıdaki standartları geliştirmişlerdir:

1. Özellikle çok-kültürlü ve çok-dilli toplumlarda kültürel ve diğer türdeki farklılıklar arasında ayırım yapmamıza olanak sağlayan bir kültür kavramını içermelidir (kültür kavramı doğru olmalıdır, pek çok kişinin bu şekilde tanıyacağı söz konusu kültürleri doğru biçimde sınıflandırmalıdır).

2. İnsanların kültürel taahhütlerine özel bir etik önem tayin etmelidir.

3. Kişilerin kültürel taahhütlerinin birbiriyle ihtilafa düştükleri zamanlarda nasıl sınırlandırılacağını tespit etmelidir.

4. Söz konusu sınırlamalar için ahlaki açıdan yeterli ve mümkünse karşılıklı olarak kabul edilebilir bir gerekçe sunmalıdır (Coombs, 1998: 558).

Tarih boyunca filozoflar ve ilahiyatçılar, ahlaka farklı açılardan bakan çeşitli ahlak teorilerini savunmuşlardır. Bu teorilerden bazıları birey haklarını ve onurunu vurgular; diğerleri ise herkes için iyi olanı. Bazı teoriler dindışı; diğerleri dinseldir. Bazı teoriler, yükümlülük ve görevlere odaklanırlar, diğerleri erdem ve kişiliğe. Bazı teoriler ahlaki idealleri tanımlarlar; diğerleri pratik kuralları. Bazı teoriler eylemleri yargılamada ortaya çıkan sonuçları değerlendirirler, diğerleri nedenleri. Bazı teoriler insan merkezlidir; diğerleri insanı daha geniş ekolojik bir çerçevede ele alır (Resnik, 2004: 36).

Etik teorileri yükümlülük veya ahlaki değer, bireyselci veya toplumsalcı, görece bakış açısı veya evrensel bakış açısıyla değerlendirmek ve sınıflamak mümkündür. Burada etik teorileri araştırma yöntemlerine göre şu başlıklar altında sınıflandırabiliriz:

2.1.5.1. Normatif Etik

Betimleme, tasnif ve açıklama, sadece bilim için değil fakat etik için de önemli olmakla birlikte, yeterli değildir. Özellikle etikle anlaşılan daha çok insan varlıklarına, neyin doğru ve neyin yanlış olduğu, neyin iyi ve kötü olduğuyula, belirli durumlarda ne yapıp ne yapmamaları gerektiğiyle, hayatta hangi nihai amaçların peşinden gitmek durumunda olduklarıyla, hayatlarını nasıl sürdürmeleri gerektiğiyle ilgili bilgi veren, insanların ahlaki eylemleri için norm ve düzenleyici ilkeler getiren normatif etiktir. Fakat herkes gibi onun da ahlaki açıdan taraf olma ve buradan hareketle eleştirel tavrını koyma hakkı ve yükümlülüğü vardır. Bunu ahlak filozofu olarak değil de bireyler arasında, yalnızca ahlakilik açısından değil kuram açısından da onlardan önde olan, sorumluluk bilinci taşıyan, ahlaki yetkinliğe sahip bir birey olarak yapar (Gensler, Spurgin ve Swindal, 2004: 173).

Etğin pratiğe duyduğu ilgi, normatif ifadelerde dile gelir; sadece belli bir eylemi emreden ya da yasaklayan ahlaki normatif ifadelerde değil, özgürlüğü buyuran etik normatif önermelerde de ifadesini bulan bilgiye duyulan ilgidir. Pratikteki etik, normatif önermelerin içeriği ayrıntıda ne olursa olsun, her bir eylemi, gerek kendimizin gerekse başkalarının

arzuları, çıkarları, ihtiyaçları ve taleplerini eleştirel bir mesafeden değerlendirerek elde ettiğimiz bilgi ve görüşe göre eylemde bulunmamızı ister. Normatif etik ahlaki yargılar ileri sürmekten kaçınır ve ahlaki eylemi, ahlakilik kavramıyla ilişkilendirip temellendirmeye ve meşrulaştırmaya çalışıp özgürlük ilkesine gönderme yapar (LaFollette, 2000: 163).

a) Teleolojik Etik: Teleolojik etik, etik kuramlarından birisidir. Bu teori ahlaki olarak hangi davranışın doğru ve hangi davranışın yanlış olduğu kriterini temel alan bir yaklaşımdır. Teleolojinin dayanağı, davranış sonucunda kazanılan veya kazanılması beklenen faydanın mukayese edildiği durumdur. Kararın neticelerinin doğruluğu veya yanlışlığıdır. Teolojik teorilerde, yapılan davranış beklenen sonucu ortaya koyuyorsa, ahlaki yönden doğru veya iyi olduğu söylenebilir. Doğru hareket edilirse iyiliğin oluşması da kolaylaşır. (Ward, 1992: 243-258).

En doğru sonucu hangi davranış sağlayacaktır? Bu durumun kesin bir cevabı verilemediği zamanlarda bu teori, en doğru ve en az kötü sonuç veren davranışın yapılmasını önermektedir. Herhangi bir davranış sonucu bu olaydan etkilenenler adına hareket eden bir kişini, özgür bir birey olması önemlidir. Bu teoride, var olan iki farklı alternatiften birini belirlemek zorunda olan kişi, kendisine en yararlı olacak seçeneği belirlemesi gerekir. Teleolojik teoriler üç başlık altında toplanabilir (Şen, 2010: 95).

b) Aksiyolojik Etik: Aksiyolojik değerler etiği, Max Scheler (1874-1928) tarafından geliştirilmiştir (Cevizci, 2002: 16). Aksiyolojik ahlaklılıkta iyi ve değer kavramları ön plandadır. Aksiyolojik etik, teleolojik etikte olduğu gibi iyi ve değer kavramlarını temelini oluşturur. Ancak aksiyolojik etik, hedef ve araç bağlamında sadece iyiliğin üstüne yoğunlaşır. Bu açıdan eylemlerin yalnızca doğru olan neticeye ulaştırması bakımından aracı asli bir değere hâkim olduklarını tezini savunur. Aristoteles'in "kendini gerçekleştirme" etiği aynı zamanda bir aksiyolojik etik görüşüdür. Felsefenin çalışma alanlarından biri olan Aksiyoloji, bireylerin hareketlerini sorgular; bu davranışların temelini oluşturan prensipleri ve değerleri inceler. İnsan kaynaklı oluşturulan tüm değerler, aksiyolojinin çalışma alanına girer. Etik ve estetik bu değerlerin içerisinde sayılabilir (Sönmez, 2006: 91-98).

Aksiyolojik etik, teleolojik ahlak teorisiyle benzer yönleri bulunmaktadır. Değerlerin hangisinin temeli olduğu, hangi tecrübelerin kendiliğinden veya tek başına kıymetli veya istenilebilir olduğu hususunda teleolojik etikle aynı özellikleri içerir (Cevizci, 2002: 16).

c) Deontolojik Etik: Teleolojik etikle, deontolojik etik arasındaki fark, sonuçtan daha çok doğru olan davranış üzerine yoğunlaşır. Başka bir ifadeyle, doğru eylem, ödevi gerçekleştirmeye yönelik eylemdir (Özlem, 2004: 10). Teleolojik kuramda hareketin veya davranışın ahlaki ölçüsünü saptamada, sonuçlar ön planda iken, deontolojik yaklaşımda,

davranışın sonucundan daha çok davranışa yoğunlaşır. Deontolojistlerin düşüncelerine göre insanların yapmaları gereken görevleri vardır. Bu görevleri yerine getirirken sonuçların ne olacağı düşünülmeden yapılması gerekir. (Waluchow, 2003: 173).

Deontolojinin mimarı Immanuel Kant'a göre hareketin doğruluğu veya yanlışlığı, bu hareketin temelindeki ahlaki değer yapısına göre değişir. Davranış doğru olan hareketi yapma arzusundan kaynaklanıyorsa bu hareketin ahlaki olduğu düşünülür. Bu teoride etik davranış, insanın yapması gereken sorumluluklarını içerir ve bu sorumlulukları yerine getirmesini doğru, yerine getirmemesini yanlış davranış olarak tanımlar (Karagöz, 2000: 1). Bu teoride önemli olan davranışın doğruluğu veya bireye kazandırdığı yararlar da öte, bahsi geçen davranışın ahlaki standartlara uyup uymadığıdır. Deontolojik kuramların bakış açısına göre, eylemin ahlaki derecesini, bu eylemin sonuçlarına göre değerlendirmek doğru etiğin yapısına ters düşer. Deontolojistlerin düşünce yapısında birey evrensel değerlere göre hareket etmeli ve bunun yanında başkalarının düşüncelerine de önem vermelidir. (Özlem, 2004: 73-75).

2.1.5.2. Metaetik

Meta etik, etik alanın içeriğinin incelenmesidir. Etik kavramların anlamları ya da etiğin yöntemleri, etik bilginin ne yollarla olanaklı olduğu ya da etik eylemlerin gerçekleştirilmesinde aklın yeri konusunda sorulara cevap arayarak, ahlaki yargıları analiz etmeyi amaçlar (Haynes, 2002: 85). Hislerin ve mantığın ahlak bilgisindeki rolü nedir? Şeklindeki problemlerin cevabı meta etiğin kapsamına girmektedir. Ahlak, etiğin araştırma alanlarından bir tanesi iken etik de meta etiğin bilim kuramı olarak ifade edilebilir (Pieper, 1999: 50). Meta etik, etiğin doğası ve ahlaki gerekçelendirmeler konusunda açıklamalar getirir. Etiğin, göreceli ya da bireyin devamlı olarak kendi menfaatleri doğrultusunda hareket edip etmediği meta etiğin çalışma alanına girer. Meta etik, normatif etik ve uygulamalı etik türlerinin çalışma alanının belirlenmesi tartışmaları meta etik yönünden yapılan incelemenin kendisini meydana getirir (Aydın, 2006: 48). Meta etik, yine ahlaki tanımlamaların, ahlaki önermelerin mantıksal yapısıyla ve ahlaki fikir yürütmenin yapısını araştırdığı için, genellikle etiğin akıl yürütmesi olmaktadır (Cevizci, 2002: 81). Kısaca meta-etik, etik hükümlerin ya da talimatların anlamları ve var olan durum ile dürüstlük arasındaki ilişkiyi analiz etmeye çalışır (Baofu, 2011: 87). Meta etik, etik akıl yürütme yapısını açıklayan ve etik durumların nasıl ortaya koyulması gerektiğini inceleyen her çeşit tetkik ve düşünmedir. Örnek olarak; ahlaki yükümlülüklerimizin ne olması gerektiği veya nasıl olması gerektiği konusu değil, sorumluluğumuzun içeriğini araştırılır. "Nesnel ahlaki olgular var mıdır? Eğer varsa, bu olgular ne tür olgulardır? Doğru, yanlış, iyi ve kötü gibi ahlaki kavramların tanımını verebilir

miyiz? Etik doğrular ne tür doğrulardır? Bu doğruların kaynağı nedir?” Sorularına cevap arar (Pieper, 1999: 81-83).

Thiroux (1980), insanoğlunun toplumda sevgiyi, dostluğu, mutluluğu, özgürlüğü, barışı yaşaması ve oluşturması aynı zamanda yaratıcılık ve tutarlılığı en üst düzeyde başarabilmesi için etik değerlere uyması gerektiğini vurgulamaktadır. İnsan; düşünen, duyguları olan, bu duygularının farkında olan ve bunları paylaşan, yaratan, yarattığını paylaşan ve aktarabilen, birlikte yaşadığı toplulukla ortak değerleri olan bir varlıktır. Bu sebeple ortak yaşamın temelini oluşturan ve genel kabul gören değerlere sahip olmalıdır. Değişimle değerlerde de değişimler görülüyor olsa da, genel kabul görenler bir sonraki nesle aktarılacak devam ederler. Sonuç olarak eğitimciler konuyu açıklamak bağlamında birbirleriyle çoğunlukla örtüşmeyen bu felsefî akımlardan birini veya birkaçını benimseyerek ya da hiç birini benimsemeyerek kendi değer yargılarını kullanmaktadırlar. Böylece, bir ya da bir kaç kişinin verdiği bu kararlarla geleceğin toplumu şekillenmektedir (Akbaba, 2003: 8-10).

2.1.5.3. Haklar Temeline Dayalı Etik

Kornblau ve Starling'e göre, haklar temeline dayalı etik, davranışın nasıl yapılacağına karar verirken kişisel haklarını gözetenek olayları değerlendirir. Bireylerin sahip olduğu bu haklar yasal, politik ve etik hakları içerisinde bulundurulur. Bu kuramda, etik ikilemlerin çözümünde kişinin hangi haklara sahip olduğuna bakılmalıdır (Aydın, 2006: 48). Haklar temeline dayalı ahlak görüşü kişilerin karşılıklı olarak belirlenmiş ahlaki görevleri olduğunu belirtir. Bu görüşte, eylemlerin sonuçlarının ve bu eylemleri ölçmede ya da kılavuzluk yapacak davranışlar için prensipler olması gerektiği görüşünü yanlış olduğunu savunur. Haklar temeline dayalı etikte ahlaki hakları, toplumun bakış açısından ziyade bireylerin bakışına göre düzenlenir (Kirel, 2000: 10).

2.1.5.4. Erdem veya Karakter Temeline Dayanan Etik

Bu kuram, bireylerin kendi üzerine düşen roller ile yapmaları gereken sorumlulukları özendiren davranış sonuçları üstünde durulur. Bir bireyin rolüne uygun davranışları tercih etmesi ve bireyin role uygun hareket etmesi gerekir. Şayet anlaşmazlık olursa kişi en ahlaki şekildeki karakter özelliklerini ortaya koyar. Buna bir örnek verilecek olursa “Brooklyn Köprüsünü satan adam olmaktansa, alan adam olmayı tercih ederim” sözü gösterilebilir (Aydın, 2006: 49). Erdem etiği; bazen karakter etiği olarak da isimlendirilebilir. Erdem etiği, insanların hareketlerinin belli bir ölçüye kadar kendi içinden gelen ahlaki bir erdeme bağlı olduğu düşüncesine sahiptir. Bilgelik, adalet, inanç, cesaret, ılımlılık, umut, cömertlik ve yardımseverlik gibi kavramlar erdem etiği ile ilgilidir. Bazı kişiler dürüstlük, sorumluluk,

merhamet, şefkat, güvenilirlik, bütünlük ve sağduyu gibi erdemleri de bu listeye eklemektedirler (Margaret ve Alvita, 2013: 104).

2.1.5.5. Sezgilere Dayalı Etik

Sezgilere dayalı etik kuramı Kornblau ve Starling'e göre, doğru ya da yanlış davranışa karar vermede öngörülerin rehber olduğu düşüncesi vardır. Bireyin etik hassasiyeti davranışlarının değerlendirilmesini gerektirir. Birey, "yaptığımı doğrulayacak bir şeyler olduğunu biliyorum" mantığıyla hareket eder. Sezgicilik, düşüncelerimizin, inançlarımızın arkasından gitmeyi, başkalarının tutarsız düşünceleri ile uğraşmamamız gerektiğini savunur (48). Palmer ve Hyman'a göre sezgi, pratikte ve mantıksal metotlarla kazanılmayacak olan bilgilerin hislerle sahip olunmasıdır (Palmer ve Hyman, 1993: 10).

2.1.5.6. Kazuistik veya Örnek Olaya Dayalı Etik

Kazuist ya da örnek olaya dayalı etik, karşılaşılan bazı olaylarda yaşanan ikilemlerin çözümlenmesinde daha önceki yaşanmış deneyimlere bakılarak gerekçelendirme yapılır. Kazuistik yaklaşımda soyut ve somut etik ilkeleri, örnek vakalara göre pratik kolay cevaplar üretilmesi temel yaklaşımdır. Kazuistik yaklaşımda ayrıca birbiriyle aynı özelliklere sahip durumlarda en doğru yapılması gereken kuralların kararlaştırılması ve bunların nasıl irdelenmesi konusu kazuistik teorisinin çalışma sahasına girer. Örnek olaylar karar vermede çok önemli bir rol oynar ve aynı durumla karşılaşıldığında bu durumların çözümlenmesini sağlarlar (Aydın, 2006: 49). Kazuistik etiğin en çok kullanıldığı alan hukuk olduğu söylenebilir. Bu içeriğiyle kazuistik, teori olmaktan çok bir yöntemdir.

2.1.6. Eğitimde Etik

Etik ve eğitim birbirlerini tamamlayıcı bir yapıya sahiptirler. Bu nedenle birbirlerinden ayrı düşünülemez ve aralarında güçlü bir ilişki olduğudur (Özmen ve Güngör, 2008: 138). Eğitimin hedeflerinin neler olacağı kadar, belirlenmiş hedeflere ulaşırken izlenecek yolun ve metotların belirlenmesi de beraberinde etik tartışmaları getirir. Eğitimin hedefi, kişiye istenilen davranış şeklinin kazandırılmasıdır. Eğitimde kişilere istenilen davranışlar kazandırılırken eğitim ortamı da önem taşır. Bireylere kazandırılacak istenilen davranışların kime göre istenilen olacağını, etik bir tartışmayı gerekli kılar ve eğitim felsefesinin çalışma alanına girer (Pehlivan, 2002: 107). Eğitimin en önemli parçası olarak öğretmenler gösterebilir. Öğretmenlerin mesleki ilkelere bağlı kalma düzeyleri, öğrencilerin eğitim ortamındaki öğrenme süreçlerini daha iyi hale getirebileceği gibi öğrencilerin sahip oldukları hakları ve yükümlülüklerini öğrenmelerini sağlayarak katılımcı, demokrasi bilincine sahip vatandaşlar olarak gelişmelerine katkı sağlar (Haynes, 2002: 17).

Etik davranış, eğitim örgütlerindeki yöneticilerin ve öğretmenlerin, ahlaki problemlerle dolu olması hem de gelecek neslin eğitiminin, ahlaki doğruluğun ve sorumluluğunun normal sürece göre daha çok onların üstünde olması bakımından önem arz eder (Haynes, 2002: 85). Eğitim ile ahlakilik ve bu doğrultuda da etik ile pedagoji arasındaki ilişki hem felsefe hem de pedagojinin devamlı olarak ilgilendikleri konulardır. Kant'ın felsefesinde “İnsan yalnızca eğitim yoluyla insan olur. Eğitim onu nasıl şekillendirdiyse, o odur sadece “İyi eğitim, adeta dünyadaki tüm iyiliklerin kaynağıdır” diyerek ele almaktadır (Pieper, 1999: 51). Eğitimde etik kavramı çok önemlidir. Eğitim sisteminin yapısı ile okulların hedefleri ve yapısı bunun yanında işlevleri etik tartışmaları da beraberinde getirir (Aydın, 2002: 89). İyi olarak kabul edilen davranışların bireylere kazandırılması veya toplumun bütünü tarafından kabul görmüş kuralların sağlıklı olarak hayata geçirilmesi veya bunlara ahlaki sorumluluk ve saygı, gibi etikle ilgili olgular ancak eğitim yoluyla gerçekleşebilir (Yayla, 2005: 159). Eğitim etiğinde bulunması gereken değerlere bakıldığında, özellikle “sorumluluk, adil olma, eşitlik, özgürlük, hoşgörü, saygı, fırsat eşitliği, güdüleme, güven, kuruma bağlılık, özgünlük, doğruluk, cesaret, saygı, kendine güven, hoşgörü, yardımseverlik, dürüstlük, sevgi, başarı” gibi etik değerlerin öne çıktığı görülmektedir (Yost, 1997: 281-283).

Amerikan Ulusal Eğitim Derneği (NEA, 1952) kuralları (code) toplum içerisindeki grupların öğretmenlerden olan beklentilerinin altını çizerken 1957 NEA kuralları, eğitim ve öğretim mesleğinin kendi kendini kontrol etmesini ya da kendi kendine olan bağlılığını vurgulamaktadır. Sadece iki temel alan bulunmaktadır: öğrenciler (çocuklar yerine) ve mesleğin kendisi. Meslek öğrencilere karşı olan taahhütleri tanımlamakla başlamaktadır. Bu, profesyonel etikle başa çıkmak ve resmi bir profesyonel kural oluşturmak adına çok daha bilinçli bir yol ortaya koymaktadır. Bir kuralın tanımlanması ihtiyacı; mesleğin öğrencilere karşı olan görevlerinden ve halkın, öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçlarının lehine olacak biçimde öğretmenlerin yeterliliğini ve özerkliğini kullanmasına güvенеbilme hakkının kabulünden ortaya çıkmaktadır (Haynes, 2002: 17).

Eğitimde etik kurallar listesi günümüze kadar değişik kurumlarca oluşturulmuş ve eğitim sürecine katkı sağlayacak şekillerde eğitimcilere sunulmuştur. NASSP (Ulusal Ortaöğretim Okul Yöneticileri Derneği) 1973 yılında Okul Yöneticileri için Etik Sözleşmesi'ni oluşturmuştur. Bu etik kurallar listesi özellikle öğrencilerin karar verme ve hareketlerinde temel değerlere sahip olmalarına yönelik eğitimcilere sorumluluklar yüklemektedir (Egan, 1990: 60).

2.1.7. Öğretmenlik Meslek Etiği

Mesleki etik; belirli bir meslek grubunun, mesleğe ilişkin olarak oluşturup, koruduğu; meslek üyelerine emreden, onları belli bir şekilde davranmaya zorlayan; kişisel eğilimleri sınırlayan; yetersiz ve ilkesiz üyeleri meslekten dışlayan; meslek içi rekabeti düzenleyen ve hizmet ideallerini korumayı amaçlayan mesleki ilkeler bütünüdür(Aydın,2017)

Meslek etiği ilkeleri evrensel bazı değerler üstüne kurulmuştur. Öğretmen branşı ne olursa olsun bazı temel etik ilkeler çerçevesinde hareket etmesi gerekir. Bunun yanında hangi sorumlulukları taşıdığını iyi bilmesi gerekmektedir. Etik, öğretmenlik mesleğiyle özdeşleşmiş bir kavramdır. Öğretmenlerin yapmış olduğu bütün davranışlar ve tutumlar etik bir anlam içerebilir (Koç, 2010:16).

Aydın'a göre öğretmenlik mesleği etik ilkeleri şu şekilde sınıflandırmıştır (56). Bunlar, hizmette sorumluluk, profesyonellik, sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması, adalet, yolsuzluk yapmama, eşitlik, dürüstlük, doğruluk ve güven, mesleki bağlılık, tarafsızlık, saygı, sürekli gelişme ve kaynakların etkili kullanımıdır. Bunlar öğretmenlerin mesleklerini icra ederken uymaları gereken kurallar olarak düşünülebilir. Etik kuralların dışında olan davranışlar ise öğretmenlerin uymamaları gereken davranışlar olarak düşünülmesi gerekir. Campbell, etik ilkelerin dürüstlük, adalet, saygı, sadakat ve benzeri bazı evrensel değerleri kapsadığı ve bu ilkelerin bireyin neyi yapıp neyi yapmaması üzerine odaklanmıştır (74). Öğretmen davranışları, etik bir toplum yaratılmasında önemli rol oynar. Etik bilincin yerleşmesinde öğretmen örnek kişidir. Aybek'in çalışmasında öğretmenlerde bulunması gereken etik davranışları eşitlik, saygı, adalet, hoşgörü, dürüstlük ve güvenilirlik, sempatiklik, sabırlı olma, ahlak, kurallara uyma, örnek olma ve kendini geliştirme olarak ifade etmiştir (Aybek ve Karataş, 2016: 12).

Öğretmen öğrenciye yalnızca bilgi kazandırmakla kalmamalı, ona eleştirel ve bilimsel düşünebilme, araştırmacı ve yaratıcı olma gibi özellikler de kazandırmalıdır. Öğretmenin bu özellikleri kazandırabilmesi öğrenciye sabırlı ve hoşgörülü davranması ile olanaklıdır (Büyükkaragöz.1996: 8).

Öğretmen bu davranışları ile aynı zamanda öğrencilere bir örnektir. Öğretmenin sözleri ile davranışları birbirine uygun olmalıdır, öğrenci tarafından davranıştan sürekli gözlenen öğretmenin, sözleri ile davranışları arasındaki tutarsızlık, öğrencide olumsuz etki bırakacaktır. Böyle bir öğretmenin öğrencileri üzerinde etkili olması olanaksızdır (Çağlar, 1997: 6).

Öğretmenin sınıf içindeki olumsuz davranışları arasında en başta sayabileceğimiz davranış şiddet içeren davranışlardır, öğretmenler tarafından öğrencilere uygulanan şiddet

olgusu ile sık sık karşılaşmaktayız. Okullarda, kaba kuvvet, hakaret ve dayak eğitim aracı olarak kullanılmaktadır (Pehlivan, 1998: 133). Yapılan araştırmalara göre, öğretmen dayaağı ve aşağılayıcı davranışlar öğrencinin başarısının düşmesine neden olmaktadır. Başka bir araştırmaya göre de dayaağı sık baş vurulan okullarda öğreticilerin okul araç, gereç ve eşyasına daha çok zarar verdikleri ortaya konmuştur. Dayak demokratik bir toplum oluşturmada, girişken ve araştırıcı bireyler yetiştirmede büyük bir engeldir (Yörükoğlu, 1983, 113-114). Gözütok'un (1993, 8), Mauer'den (1974) aktardığına göre, "bedensel ceza çocuk suçluluğu, saplantılı davranışlar, katılık, gerileme, ilkelleşme teslimiyet, uyum eksikliği, saldırganlık, bağnazlık, kabalık, şiddet, öğrenme zorluğu, haylazlık ve küçük beyin zedelenmelerine yol açmaktadır". Hatta bedensel ceza zaman zaman, öğrencilerin kendi canlarına kıymalarına neden olabilmektedir.

İyi insan, iyi vatandaş yetiştirilmek amacı okula gönderilen çocuk, öğretmenlerin uyguladığı kaba şiddet ve kötü muamele ile karşılaşmaktadır. Gözütok (1993) tarafından yapılan okulda dayak konulu araştırmada, araştırmaya katılan 596 öğrenciden, % 57,5'i öğretmenlerin tokat attığını, % 45,9'u kulak çektiğini, % 30,8'i saç çektiğini, %25'i tebeşir attığını, % 14,5'i sopayla dövdüğünü, % 11,5'i tekme attığını, %10,4'ü çok şiddetli dövdüğünü, % 7,7'si ise başını duvara ya da sıraya vurarak dövdüğünü belirtmişlerdir. Oysa okulların, demokrasi, insan hakları, özgürlük, sevgi, saygı ve hoşgörü gibi kavramları kazandıran kurumlar olması gerekir, öğretmenlerin yanlış tutumları eğitim sisteminin amaçları ile de çelişmektedir. Burada üzerinde önemle durulması gereken konu Öğretmenlere demokratik tutum ve davranışları kazandırması gereken Öğretmen yetiştirme sistemidir. Ayrıca eğitim programlarının ağır olması, sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin yetenek ve istekleri dikkate almayan eğitim programları öğretmenin yanlış tutum ve davranışları sergilemesine neden olabilir. Bu nedenle, eğitim programlarının ve okulların yapı ve işlevlerinin etğe uygun olup olmadığının ele alınması gerekir (Pehlivan, 1998: 132).

"Nasıl iyi bir öğretmen olabilirim sorusu?" öğretmenler için önemli ve kritik bir sorudur. Her öğretmen iyi bir öğretmen olmak için etik bir görüntü yansıtmak zorundadır, öğretmenin ahlaki karakter yapısı, demokratik topluma katılacak bireyleri etkilemede önemlidir. Öğretmenin bireysel karakteri, diğer insanlarla ilişkilerinin ahlaki niteliğinin merkezidir. Öğretmenin etik olarak iyi ya da kötü ilişkileri olabilir. Etik olarak iyi öğretmen dürüst, şefkatli, akıllı, cesaretli ve adaletli olmalıdır (Luckovski, 1997: 264-271).

Öğretmenler için etik kavramının güncel olmasının nedeni gelişmiş ülkelerdeki okulların nitelik ve nicelik krizi yaşamaya başlamasıdır. Mesleki etik, öğretmenlerin çalışmalarının niteliğini geliştirecek ana etken olarak görülmektedir. Sosyal sorunlar toplum

ya da örgütlerden değil kişilerin ahlaki bozukluklarından kaynaklanmaktadır, öğretmenlerin, öğretimin etik boyut ve uygulamalarındaki bireysel sorumluluğunun farkına varmasının geliştirilmesi okuldaki krizi çözecektir (Terhart, 1998: 433-445).

Öğretmenler hizmet öncesi eğitimlerinde, eğitimde ahlak felsefesi ile tanıştırmalıdır. Onlara, etik ilkeleri uygulamak zorunda oldukları ve "doğru" davranışlar karşılaştırmalı olarak öğretilmelidir (Terhart, 1998: 433-445).

Okulda disiplin olaylarının ortaya çıkmasının bir nedeni de öğretmenin sınıf içindeki olumsuz tutum ve davranışlarıdır, öğretmenin ergenlik çağındaki öğrenciye saygısız, adaletsiz ve katı davranması öğrencinin tepkisine neden olur (Tezcan, 1997: 55). Öğretmenin mesleğinde başarılı olmasını en başta öğrenci velileri, öğrenciler, meslektaşları ve okul yöneticileri bekler. Bir öğretmenin mesleğini başarıyla yürütebilmesi için gerekli davranışları Başaran (1994, 114), şu şekilde belirtmiştir:

- 1) Öğretmenliği sevmek,
- 2) İnsanları ve özellikle de çocukları, gençleri sevmek. Sevginin öğretmenliğe ilişkin bilgi ve becerilerden önde geldiğine; olumlu duyguların olumsuz duygulardan daha çok eğitime gerekli olduğuna inanmak.
- 3) İnsanların kusursuz olamayacağına; çocukların ve gençlerin daha çok kusur işleyebileceğine; kusurlu olup düzelttikçe büyümelerini gerçekleştirebileceklerine inanmak.
- 4) Demokrasiye inanmak ve onu bir yaşam biçimi olarak uygulamak.
- 5) Duyguları, ahlakı, karakteri ve kişiliği ile öğrencilerinin kendini bir model olarak alabileceğini bilerek, onlara ulusal ve evrensel çağdaş değerlere dayalı doğrulan, iyileri ve güzelleri gösterecek bir model olmaya çalışmak.
- 6) Mesleğine her gün yeni bir coşkuyla başkalarının gününü verimli, değerli geçirmeye yarayacağını öğrencilerine yaşayarak göstermenin, onların mutluluğuna, verimli olmalarına, başarılarına katkıda bulunacağına inanmak.

Eğitim etiğinde geçerli olacak değerler, kişisel duygulara, kişinin ahlak anlayışına göre farklılık gösterebildiğinden değerlendirilmesi güç olacaktır. Bilgilere göre nasıl değerlendirme yapılacaktır? Değerlerin göreceli oluşu, uygulamada zorluk yaratmıştır. Dürüstlük, adalet, sözünde durma ve doğruluk gibi değerler görelidir. Etik inançlar kişiye, gruba göre değişiklik gösterebilir. Etik öznellik ve ahlaki göreceliğin eğitim alanında mesleki etik davranışın gücünü kırmada etkili olduğu gözlenmiştir. Eğitimde etik özneliğin yeri olmamalıdır (Campbell, 2000: 203-222).

2.1.8. Etik İkilemler ve Karar Verme Süreci

Etik sorunlar, davranışın iyi olmasıyla ilgili tereddütlerin veya itirazların ortaya çıktığı durumlardır. Davranışı belirleyen zihinsel süreçte de davranışın sergilendiği toplumsal ortamda da söz konusu olabilirler. Etikle ilgili sorunlu durumlar çerçevesinde “ikilem” ve “ihlal” gibi iki ana kategori bulunmaktadır. İkilemi, kurala bağlanmamış durumlarda karar vericinin yaşadığı seçim sorunu; ihlali ise mesleki eylemi düzenleyen standart kuralların çiğnenmesi olarak tanımlamak mümkündür. Etik ikilemlerde farklı ilkelerin veya kuralların, yol gösterici olarak eş zamanlı ve birbirine yakın ağırlıklı olarak devreye girmesi, her birinin farklı bir davranış seçeneğinin yeğlenmesini gerektirmesi söz konusudur. Bu durumda bir ilkeye uygun davranmak bir diğerine aykırı olmayı; bir başka deyişle bir değeri korumak bir diğerini harcamayı zorunlu kılmaktadır. Etik ihlali ise davranışın belli bir / birkaç ilkeye veya kurala, tereddüde yer bırakmayacak biçimde aykırı olmasını ifade eder. Genellikle ilkeler arasında ikilemlere düşüldüğünü, ihlal edilenin ise daha çok kurallar olduğunu söylemek olanaklıdır (Kadıoğlu 2007: 77).

Etik bir ikilem söz konusu olduğunda öğretmenin doğruyu belirlemede, hangi değerlere göre karar vereceği tartışma konusu olmuştur. Bu değerler herkes için doğru mudur? Ortak ahlaki değerler var mıdır? Farklı değerlere sahip değil miyiz? Eğitim alanında farklı değerlere saygı göstermeye zorlamak doğru olur mu? Değerlerin öğretiminden söz ettiğimiz zaman kimin değerlerini öğreteceğiz sorulara akla gelmektedir (Rushworth ve Patricia, 1998: 38-41).

Eğitimciler eğitim programlarını geliştirmede temel olan değerleri şu üç ölçüte göre saptarlar (Rushworth ve Patricia, 1998: 38-41):

- 1- Kimin değerleri; bizim değerlerimiz ve yalnızca bizim toplumumuzda «sahip olduğumuz değil, dünyada geçerli olan değerler,
- 2- Yerine getirmek zorunda olduğumuz değil, kültür, ırk, dil ve dinsel yönden bölünmüş toplumlarda bile bulabileceğimiz, genel değerler,
- 3- Toplum ruhunu kurmak için çözüm alanı yaratan değerler.

Öğretmen etik bir ikilemin çözümünde eğitim programlarının temel aldığı, bütün toplumlar için genel ve geçer olan değerlere göre karar vermelidir, öğretimin ahlaki boyutu, öğretmenin mesleki davranışında bir çatışmayla karşı karşıya kaldığında ortaya çıkar. Çoğu eğitimsel çatışmalar öğretmenin bir karar vermesini gerektirir. Gerçek yaşamda bir öğretmeni karşılaştığı ikilemler, Kohlberg (1976) tarafından formüle edilen kuramsal ikilemlerden belirgin şekilde farklıdır, öğretmenler ahlaki alanda gerçekten ciddi zorluklarla karşılaştıklarını dile getirmişlerdir (Kiri, 1999: 31-47).

Eğitimciler, veliler ve öğrenciler arasında görüş birliğine varılmış temel etik değerlerin yararlan şöyle sıralanabilir (Kidder ve Bom,1998: 38-41):

- 1- Genel bir amaç tanımlanmasına yardım edebilir.
- 2- Genel bir dil oluşturulmasına yardım edebilir.
- 3- Özgüven ortamını geliştirebilir ve sürdürebilir.
- 4- Öğretim ve öğrenme amaçlarını niteliğin artırmak için bütün okul iklimini etkileyebilir.
- 5- Eğitim ruhu için bütün güçlerden ilham almayı, duygu derinliği ile yüklü anlamlar yaratmayı sağlayabilir.

Oser'in (1991) öğretmenler için ortaya koyduğu "Professional Ethos" modelinde (şekil 2), eğitim alanındaki ahlaki çatışmaların üç önemli kavrama uygun davranılmadığında ortaya çıktığını belirtir. Bunlar; adalet, şefkat ve dürüstlük kavramlarıdır (Kirri, 1999: 31-47).

Öğretmenler davranışlarında adaletli, şefkatli ve dürüst olmalıdır. Ancak bu şekilde, mesleki görevini etiğe uygun yerine getirilebilir. Öğretmenler, öğrencilerle, velilerle, okul yöneticileri ile diğer öğretmenlerle ve toplum ile çeşitli ve yoğun ilişki içindedirler. Bu ilişkilerde etik ikilemler yaşanması kaçınılmazdır.

Etik öğretmenlerin zihinlerinde olan bir kavramdır. Etik olarak iyi ve doğru olan nedir sorusu sürekli öğretmenleri rahatsız eder. Etik boyutun bilincinde ve farkında olan öğretmen uygulamada her zaman etik ikilemlerle, problemle karşılaşacaktır. Çeşitli ilişkiler arasında uygulamadan doğan, çatışmalardan kaynaklanan doğru ya da yanlış davranış karşısında sorumluluğu kendisine mal ederek karmaşık kararlar vermek durumundadır. Öğretmenler tarafından bildirilen etik ikilemler aşağıda yer almaktadır (Campbell, 2000: 203-222):

- 1- Bir öğretmenin, bir meslektaşının bir öğrenciye karşı olumsuz davranışının (bağırma, azarlama, küçük düşürme, vurma ve diğer fiziksel ya da cinsel istismar) farkına varması.
- 2- Bir öğretmenin meslektaşının yetersizliğinin (öğrenci ödevlerine sürekli yanlış not vermesinin) farkına varması.
- 3- Bir öğretmenden yardım istemek amacıyla görüşmeye gelen öğrenciye, başka bir Öğretmenin uygun olmayan şekilde davranması.
- 4- Bir öğretmenin, bir meslektaşının ders plan ve programları, yasalara aykırı şekilde değiştirdiğine (öğrenciye zarara verici hale getirme, bir öğreti ya da inancı ders programı içerisinde öğrenciye aşlamaya çalışma) inanması.
- 5- Yeni bir öğretmenin, öğrencilerin sınav notlarını yükseltmesi için meslektaşlarının baskısını hissetmesi.

6- Bir Öğretmenin, meslektaşının bir öğrencisinin gireceği sınavın sorularını öğrenciye vermek için çaldığını bilmesi.

7- Bir öğretmenin, meslektaşının bir öğrencinin burs hesabından para çaldığını bilmesi.

8- Bir öğretmenin gönüllü olarak greve katılması.

9- Öğretmenin etiğe ve akla uygun olmadığına inandığı disiplin politikasına, öğrencileri uymaya zorlaması.

10- Bir öğretmenin, bir öğrencinin özel yaşamı hakkında yapacağı araştırmanın, öğrenciye zarar verebileceğine inanmasına rağmen, okul yönetimi tarafından bu araştırmayı yapmaya zorlanması.

11- Öğretmenin, öğrencilerin notunu yükseltmesi için, okut müdürünün baskısını hissetmesi.

12- Öğretmenin, diğer öğrencilerin önünde, başansız olan öğrenciler ile ilgili açıklama yapması için müdürden gelen bir emre karşı çıkması.

İ 3- Öğretmenin, öğrenci velilerinin önünde, onlar tarafından destekleneceğini tahmin ettiği, okul yönetiminin bir girişimine itiraz etmesi.

14- Bir öğretmenin, bir meslektaşının, üniversite bursuna çok ihtiyacı olan bir öğrencinin burs alabilmesi için, final sınavının notunu yükseltirken sahtekârlık yaptığının farkına varması.

2.2. Meslek Kavramı

2.2.1. Öğretmenlik Kavramı ve Kapsamı

Öğretmen, insan davranışlarını değiştirmek ve geliştirmek için eğitim ve öğretim hizmetini yapan bir iş görendir (Alkan, 2000: 202). Öğretmenler bu hizmeti yerine getirebilmek için genel kültür, meslek bilgisi ve alan bilgisinin yanında uygun yetenek ve kişiliğe sahip olmalıdır, öğretmen aynı zamanda toplumun ve evrenin uyanık, mesleğinin de yeterli bir üyesi olmalıdır (Oğuzkan, 1988: 5).

Ülkemizde, öğretmenlik mesleğinin tanımı yasalarda da yer almıştır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre (madde 43);

Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir, öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler, öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır (Kocaoluk, 1985: 84).

Öğretmenliğin meslek olup olmadığı uzun süre tartışılmıştır. Günümüzde artık öğretmenlik, bir uzmanlık mesleği olarak kabul edilmektedir. Bir meslek bulunması gereken özelliklerin çoğunu, öğretmenlik mesleğinde de görebiliriz. Bu özellikleri şu şekilde sıralayabiliriz (Tezcan, 1997: 232-236):

1- Uzmanlık Bilgisi: Öğretmenlik uzmanlık bilgisi gerektirir ve bu bilgiye sahip olmak için örgün eğitimden geçme zorunluluğu vardır.

2- Giriş Denetimi: Mesleğe girişte denetim vardır. Yeterlik sınavlarında başarılı olamayanlar ve gerekli koşulları taşımayanlar öğretmenlik mesleğine giremezler.

3- Meslek Ahlakı: Mesleki etik ilkelerin belirlenmiş olması gerekir. Gelişmiş ülkelerin bazılarında öğretmenler için etik ilkeler belirlenmiştir. Ülkemizde henüz bu ilkeler belirlenmemiştir.

4- Çalışma Özgürlüğü: Öğretmenlerin tam anlamıyla çalışma özgürlüğünden söz etmek güçtür. Bütün ülkelerde öğretmenlerin çoğu, devlet tarafından istihdam edildiği için devlet denetiminin ağırlığı vardır.

5- Hizmet Koşulları: Öğretmenlik mesleğinde özlük hakları, ücret, yükselme ve ilerleme olanakları vardır.

6- Meslek Kuruluşları: Öğretmenlerin sorunlarına çözüm getirmek ve haklarını korumak için demek ve sendika gibi örgütler kurulmuştur.

7- Toplumca Meslek Olarak Tanınma: öğretmenlik toplum tarafından meslek olarak kabul edilmektedir.

Çeşitli mesleklerde mesleğe yeni başlayanlara yemin ettirilir. Mesleğe giriş yemini olarak da adlandırabileceğimiz bu yeminin en tanınmış, hekimlik mesleği için geçerli olan Hipokrat Yemini' dir.

Ülkemizde ise mesleğe yeni giren öğretmen adayları, öğretmen yemini etmektedirler. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan "Öğretmenler Günü Kutlama Yönetmeliğinin 21. Maddesine göre her yıl, 24 Kasım öğretmenler Günü'nde aday öğretmenlerin ettikleri yemin şu şekildedir (R.G.,1992, Sayı:21417):

Türkiye Cumhuriyeti Anayasasına, Atatürk İnkılap ve İlkelerine, Anayasada ifadesini bulan Türk Milliyetçiliğine sadakatle bağlı kalacağıma; Türkiye Cumhuriyeti Kanunlarını tarafsız ve eşitlik ilkelerine bağlı kalarak uygulayacağıma, Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyip koruyup bunları geliştirmek için çalışacağıma; insan haklarına ve Anayasanın temel ilkelerine dayanan milli, demokratik, laik bir hukuk devletine olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarımı bilerek, bunları davranış halinde göstereceğime namusum ve şerefim üzerine yemin ederim. Öğretmen

yemininde yer alan, ahlaki insani manevi ve kültürel değerleri benimseyip koruma ifadeleri aynı zamanda meslek etiği ile ilgili kavramlardır.

2.2.2. Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlik, sınıf içinde özerkliği olan ve yönetimin öğretmenin elinde olduğu bir meslektir. Yasalar ve devlet yönetimine bağlı olmakla birlikte, sınıf içinde öğretmenleri her an denetleyebilecek bir mekanizma yoktur, öğretmen sınıf içinde hem uygulayıcı, hem yönetici, hem de kendi kendini denetleyici rollerini yerine getirmek durumundadır. Bu anlamda özgür bir meslektir. Ancak, kamuoyu ve veliler eğitim faaliyetleri hakkında bilgi sahibi olmak isterler, dolaylı yoldan da olsa eğitim faaliyetlerini kontrol etmek isterler. Her meslek özerk olmaya çalışır. Burada mesleki denetim denge unsuru olarak ortaya çıkar. Öğretmenler mesleklerinde başarılı olmaya çabalarlarken, bu sırada onların ahlaki yönden denetimim söz konusudur (Terhart, 1998: 433-445).

Öğretmenin görevini doğru yapabilmesi için, eğitimle ilgili yasaları tüzükleri, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan yönetmelikleri bilmesi gerekir. Bu yasa, tüzük ve yönetmelikler aynı zamanda meslek ahlakının temel kurallarını oluşturmaktadır. Mesleğinin hukuki ve ahlaki yönleri üzerinde yeterli bilgiler edinmiş olan bir öğretmen, özel yaşayışı ve okul çalışmalarında bu kuralları yerine getirmede daha başarılı olur. Öğretmen yasal kuralların yanında toplum koşullarının ve meslek geleneğinin ürünü olan ahlaki-manevi değerleri de bilmelidir (Oğuzkan, 1988: 62,63). Bir Öğretmenin, mesleğinde başarılı olabilmesi için, öğretmenliğin gerekliliğine ve gerektirdiği eylem ve işlemlere inanması gerekir. Öğretmenin, içinde bu inancı taşıması mesleğine karşı olumlu bir tutum içinde olduğunu gösterir (Başaran, 1994: 114).

Öğretmen sadece bilgi aktaran kişi olmamalıdır, koruyucu, etkin ve ahlaklı insan olmalıdır (Yalın, Hedges ve Özdemir, 1996: 43). Öğretmenlik mesleği, idealist amaçlarla tercih edilmekte ancak gelirin düşük oluşu nedeniyle zamanla meslekten ayrılmalara olmaktadır. Çocuk sevgisi ve onları yetiştirme isteği öğretimde güçlü bir motivasyondur.

Gözütok'un (1998: 160-161), Robertson'dan (1996) aktardığına göre; öğretmen öğrencileri ile ilişkilerinde profesyonel yaklaşımı tercih etmeli, öğrencilerin öğrenme hakkını korurken, öğretmenin ve öğrencilerin hakları ve görevlerini bilerek hareket etmelidir. Profesyonel öğretmen davranışı, öğretmen ve öğrencilerin sorumluluklarını karşılıklı olarak bilmeyi gerektirir Öğretmen ve öğrenci ilişkisinin temelini karşılıklı güven ve saygı oluşturmalıdır. Öğretmenler öğrencilerini asla istismar etmemelidir.

Öğretmenlerin eğitiminde, etik konusuna yer verilmesi çok eskilere dayanmakla birlikte, 1980 yılından beri daha belirgin olarak öğretmen eğitimi programlarında yer

almaktadır. Öğretmenlere verilecek uygulamalı etik eğitiminde, kural ve ilkeler üzerinde durulmaktadır. Kural ve ilkeler etik karar almada çok geniş bir alanı kapsamaktadır. Öğretmenlere etik karar alma yeteneği kazandırması nedeniyle kolaylık sağlamaktadır. Çünkü kural ve ilkeler doğruluğu önceden kabul edilmiş yargılardır, öğretmenler etik kararlar alırken, uygun kural ve ilkelere dayanmalıdır (Nash, 1991: 163-173).

Etik kararlar verirken, daha önceki bölümlerde sözü edilen etik teorileri göz önünde bulundurmak doğru bir yaklaşım olarak görülmektedir (Desensi ve Rosenberg'in (1996,146). Josephson'dan (1992) aktardığına göre; nitelikli bir karar almada kişiye rehber olabilecek bazı karakter alanları şunlardır:

1. Dürüstlük, sağlamlık, sözünü tutma ve sadakati içeren güvenilirlik,
2. Saygı,
3. Güvene layık olma, mükemmelliği arama ve kendine hakim olma sorumluluğu,
4. Adalet ve doğruluk,
5. Şefkat,
6. Çağdaş erdem ve yurttaşlık.

Kişisel ya da mesleki karar verme sürecinde bu alanların incelenmesi, etik dışı seçeneklerin farkına varılması ve elenmesi ve en sonunda etik seçeneğin seçilmesi önerilmektedir. Etik seçim yaparken değerler ve çıkarlar çatışırlar. Karar sürecinde ortaya çıkabilecek sosyal, mesleki, ekonomik baskılar kişide ikileme yol açabilir. Kişinin ahlaki ve sosyal sorumluluğu» karar ve eylemin sonunda başkalarına zarar verme olasılığını değerlendirmeyi de gerektirir (Desensi ve Rosenberg, 1996: 146).

2.2.3. Öğretmenin Görevleri

Öğretmenin öğrencilerle ilişkilerinde üç rolü vardır; bunlar öğreticilik, yöneticilik ve kişisel rolleridir. Beden eğitimi öğretmeni sınıftaki etkililiğini artırmak için bu rolleri öğrenmek ve bu rollerin gerektirdiği özel becerileri uygulamak zorundadır. Bu rolleri sırasıyla şu şekilde açıklayabiliriz (Ballinger, 1993: 13-20):

Öğretici olarak öğretmen, öğrencinin yardım gereksinimini karşılarken öğrenme merkezli ve uygun zamanda görev vermeli ve beceriye göre gruplar oluşturmalıdır, öğrenciler, üstün yeteneklilerle yarışmaya zorlanmamalı, başarısız duruma düşürülerek utandırılmamalıdır. Çocuğa güven duyabileceği olumlu bir çevrede, gücünün yettiği fırsatlar yaratarak tek başına hareket yaptırılmalıdır. Yönetici olarak öğretmen. Öğretmenler çocuklara yeni beceriler öğretmeden önce onların temel psikolojik doyum ve güvenlik gereksinimlerini karşılamalıdır. Güvenli bir öğrenme ortamı yaratmak için örneğin; korkuya kapılan öğrencinin

kendini güvende hissedebileceği önlemler almalı, şişman çocukların kişisel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde davranmalıdır (Başaran, 1994: 18).

Öğretmenin kişiliği, öğretmenin kişilik özettikleri öğrencinin öğrenmesinde etkilidir, öğretmen arkadaşça davranmalı, emirleri saygılı, kişiliği güvenilir olmalıdır. Empatik davranarak sorunları öğrencinin bakış açısından anlamaya çalışmalıdır. Doğru bulmadıktan davranıştan eleştirirken, çabuk karar vererek öğrenciyi damgalayıp ayırım yapmamalıdır. Olumlu bir öğrenme ortamının sağlanması için uygun bir okul ve sınıf çevresinin oluşturulması gerekir. En üstte eğitimin amacı sonra öğrenme davranışına etki eden aracı değişkenler ve sınıf ortamının değişkenleri bir bütün olarak okulun işlevlerini öğrencilere yansıtmaktadır (Gözütok, 1998: 55).

Sınıf yönetimi ile ilgili kaynaklarda öğretmenin, sınıf içi ilişki biçimine yönelik düzenlemelerin yöneticisi olarak liderlik rolünü üstlendiği görülmektedir. Öğrencilerin davranışlarının istendik özellikler setini yansıtmaları için öğretmenin etik kişiliği sınıf yönetiminde önem kazanır. Zor bir görev olarak sınıf yönetimi öğretmenin söz ve eylemlerini biçimlendirir. Berman ve McLaughlin (Balcı, 2005)'in 300 okul bölgesini içeren yenileşme çalışmalarında, yöneticilerin aktif olarak desteklediği projelerin başarılı olduğu bulunmuştur. Bu yazarlar yöneticilerin söylediklerinin değil de yaptıklarının, bir yeniliğin ciddiye alınıp alınmayacağını belirlediğini vurgulamışlardır.

Eğitimci, öğretim sürecine özgü sorumlulukların önemini kavrar. Öğrenciler, veliler, meslektaşlar ve toplumun diğer üyelerinin saygı ve güvenini elde etmek için olabilecek en üst düzeyde etik davranışlar sergilemeye çalışır ve bunu sürekli korur. Eğitimde Etik ilkeler bütün eğitimcilerin davranışlarını yargılamaları için standartlar oluşturur (Terhart, 1998: 436).

2.3. Özyeterlik

Schunk (1990)'a göre insan davranışlarının en önemli yordayıcısı yeterlik inancıdır. Eğer bireyler bir görevi gerçekleştirmek için gerekli yeteneğin ve kontrol gücünün kendilerinde bulunduğuna inanırlarsa, bu görevi seçerken motivasyonları artar yani daha istekli olur, bu konudaki kararlılıklarını dile getirir; gereken davranışları sergilemekten kaçınmazlar. Özyeterlik birçok disiplinde ve ortamda test edilmiş, farklı alanlardan bulgularla desteklenmiştir. Örneğin, özyeterlik birçok klinik problemin (fobiler, depresyon, girişkenlik, sigara içme davranışı, sağlık ve atletik performans gibi) odak noktası olmuştur. Son yirmi yıl içinde özyeterlik inançları eğitim araştırmalarında ve özellikle akademik motivasyon alanında da artan bir ilgi görmüştür (Pajares, 2002: 44).

Bireyin inançlarının onun bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişiminde önemli etkileri vardır. Yapılan araştırmalar neticesinde özyeterlik inançlarının başarıyı ve edimi diğer

beklenti inançlarından daha iyi yordadığının tespit edilmesine yönelik bulgular bu inancın önemini arttırmaktadır (Britner ve Pajares, 2001: 55).

2.3.1. Özyeterlik Algısı

Özyeterlik ilk olarak Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda kavramsal olarak karşımıza çıkmaktadır. Psikoloji de kullanımı ise Bandura'nın 1977'de "Psikolojik Tekrar - Özyeterlik: Davranış Değişikliği Teorisini Birleştirmeye Doğru" ismini verdiği makalesinden sonra ele alınmıştır (Synder ve Lopez, 2009: 26).

Algılanan özyeterlik, insanların kendi hayatlarını etkileyen kendi performansları ve yaşantıları üzerinde kontrolü ele alma yeteneklerine olan inançlarıyla ilgilidir. Özyeterlik inançları, insanların yaşam tercihlerini, motivasyon düzeyini, sıkıntıya karşı direncini, stres ve depresyona karşı hassasiyetlerini etkiler (Bandura, 1994: 38).

Özyeterlik inancı yüksek olan bireylerin, ısrarlı ve sabırlı oldukları bununla birlikte özellikle bir işi başarmak konusunda çaba gösterdikleri ve olumsuzluklarla karşılaştıklarında çabuk pes etmedikleri belirtilmektedir (Aşkar ve Umay, 2001: 3). Yerli ve yabancı alan yazında özyeterlik kavramı farklı yönleri ele alınarak tanımlanmaya çalışılmıştır.

Coleman ve Karraker (1997:48) özyeterliği bir bireyin bir davranışındaki performansında kendini başarılı bulma inancı şeklinde tanımlamaktadır. Özyeterliğin motivasyon, bilişsel süreçler ve tecrübe ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte bireyin kendisini yetenekli olarak algılamasının çevreyle de ilgisi olduğu söylenebilir. Özyeterlik bireyin gerekli davranış bilgisine sahip olarak çevre tarafından onaylanıp onaylanmaması durumu ile ilgilidir.

Maddux (2000:2), özyeterliği bireylerin kendi istekleri doğrultusunda bir şeyler üretebilmelerine olan inançları şeklinde tanımlamıştır. Senemoğlu'na (2007) göre özyeterlik, bireyin gelecekte karşısına çıkabilecek güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin algısı, kendine yönelik inancıdır.

Özyeterlik teorisinin temeli, bireylerin kendi becerilerine olan inançlarının kendi eylemleri tarafından etkilendiği görüşüne dayanır. Bu görüşe göre bireylerin belli davranışları göstermeleri ve bu davranışları gerçekleştirirken karşılarına çıkan güçlüklerle rağmen devam etmeleri, pes etmeme ve çaba sarf etmelerini özyeterlik inançları belirler (Synder ve Lopez, 2005: 21-43).

Bandura'ya (1994:25) göre özyeterlik inancı "kişisel özyeterlik" ve "sonuç beklentisi" olarak iki farklı boyutta incelenebilir. Kişisel özyeterlikten kasıt, bireyin verilen bir görevi yerine getirmesinde etkili olan kendi yeterli inançlarıdır. Sonuç beklentisi ise kişinin bir görevi yerine getirmesi için göstereceği performansa olan inancıdır. Bireylerin inançları, düşünceleri

ve amaçları onların davranışlarını şekillendirirken, davranışlarının sonuçları da onların kişisel özelliklerini etkileyecektir.

2.3.2. Öğretmen Özyeterlik Algısı

Öğretmen özyeterliği, öğretmenlerin bireysel olarak, verilen eğitim hedeflerine ulaşmak için gerekli olan faaliyetleri planlayabilmeleri, organize edebilmeleri ve gerçekleştirebilmeleri için kendi inançları olarak kavramsallaştırılabilir (Skaalvik ve Skaalvik, 2010: 1063).

Eğitimde özyeterlik inancı ile ilgili çalışmalar üç kategoride toplanmıştır. Bunlar: özyeterlik inancının akademik başarı ve performans üzerindeki etkileri ile ilgili araştırmalar, öğretmenlerin özyeterlik inançları ile öğretimde gerçekleştirdikleri uygulamalar ve farklı öğrenci ürünleri arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalar, özyeterlik inancının alan tercihi ve meslek seçimine olan etkisini konu alan araştırmalardır (Bıkmaz, 2002: 24).

Bandura'nın (1977) orijinal çalışmasından bu yana, özyeterlik teorisi, eğitim ortamlarında çeşitli sınıf düzeylerine (örneğin, ilkökul, lise ve üniversite), içerik alanlarına (okuma, yazma, matematik, fen) ve öğrenci yetenek düzeylerine (ortalama, yetenekli) uygulanmıştır. Araştırmacılar, kişisel ve çevresel (öğretimsel, sosyal) faktörlerin özyeterliği nasıl etkilediğini ve özyeterliğin öğrenme, motivasyon ve başarıyı nasıl etkilediğini incelemiştir. Eğitsel özyeterlik araştırması başlarda öğrencilere odaklanmış olsa da, öğretmenlerin etkinliğinin rolü üzerine artan oranda araştırmalar yapılmaktadır (Shunck, 1990: 73).

Tschannen-Moran ve Hoy (2001:784) öğretmen özyeterliğini, bir öğretmenin profesyonel anlamda sahip olduğu becerilerin yanında, öğrencilerde arzulanan sonuçları (bağlılık ve öğrenme gibi) gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğine dair inancı olarak tanımlamaktadır. Ashton ve Webb (1986:77) tarafından öğretmen özyeterliği, öğretmenin öğrencilerin beceri ve motivasyon bakımından zayıf olmaları gibi çevresel faktörlere rağmen, öğrenmeyi gerçekleştirebileceklerine olan inancı olarak tanımlanmaktadır.

2.3.3. Öğretmen Mesleki Yeterliği

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi alan eğitimi almalarının yanında mesleki görevini ve gereken sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları ile doğrudan ilişkilidir. Yılmaz ve diğ., (2004)'nin çalışmalarına göre öğretmenlerin özyeterlik inançlarına bağlı olarak öğretime harcadıkları çabanın, hedeflerinin ve istek düzeylerinin değiştiği bildirilmiştir. Özyeterlik kavramı özellikle eğitim ile ilgili süreçlerde, öğretmen ve öğrencilerin stresle mücadelesinde ve eğitim

ortamlarında tükenmişlik çalışmaları, öğretmenlerin öğretmenlik görev ve sorumlulukları ile ilgili davranışlarını yordayabilmek, eğitim alanında öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak ve dahası iş doyumu hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmalara konu olmuştur (Klassen ve Chiu, 2010: 742).

Öğretmenlik hak ettiği saygıyı kendisini diğer mesleklerle karşılaştırarak değil; öğretmenlerin öğrenciler üzerinde ve toplum hayatında sahip oldukları ahlaki ve entelektüel önemin üzerinde durarak aramalıdır (Campbell, 2003: 3). Meslek onuru, kişisel onurdan başka ve onun da ötesinde bir kitle onuru olarak kişinin mensubu olduğu mesleğe karşı kendisinin ve toplumun saygınlık duygusudur. Meslek onurunu güçlendiren tinsel öge, meslek mensuplarının davranışlarına yön veren sorumluluk duygusudur ve sorumluluk duygusu olmadan meslek onurundan söz etmek anlamsız kalır.

Öğrenme ortamının önemli öğelerinden birisi olan öğretmen niteliklerinin nasıl olması gerektiği sorusunu ortaya çıkarmaktadır. Bu soruya araştırmacılar benzer cevaplar vermişlerdir. İnsan gücünü geliştirme ve yönlendirme de en etkin araç, şüphesiz eğitimidir. Öğretmenler bu etkin aracın çok önemli parçasıdır. Programlar ve öğrenme ortamı ne kadar iyi olursa olsun, iyi nitelikli öğretmenler yetiştirilemediği takdirde tüm yatırımlar ve çalışmalar boşunadır. Bu sebeple bir okul içindeki öğretmenler kadar iyidir.

İyi öğretmen tanımı ,yöneticilere, velilere ve öğrencilere göre değişebilir. Öğrencinin uygulanan programın amaçları doğrultusunda öğrenmesine yardım eden öğretmen, iyi ve etkili öğretmendir.

Günümüzde teknolojik gelişmelere ve yaşanan bilgi patlamasına karşın öğretmenin rolü azalmamış, aksine artmıştır. Aslında sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik gelişmeler öğretmenin rolünün önemini ve ağırlığının büyüklüğünü açık bir biçimde ortaya koymaktadır. Bu bağlamda günümüz öğretmeni; bilgi kaynağı olma ve bilgiyi aktarma durumunda değil de, öğrenciyi bilginin kaynağına yönlendiren, özgür ve bilimsel düşünme gücünü doğruluğu yeterince kanıtlanmamış olan hiçbir şeye inanmamayı, araştırmacı, sorgulayıcı, soyut ve yaratıcı düşünebilmeyi, kuşkucu olmayı öğreten biri olmalıdır (Kuran, 2002: 253).

Özetle, öğretmenler, öğrencilere karar alabilme, sorunlara çözüm önerileri getirebilme ve yorum yapabilme gibi becerileri kazandırmalı; çocukların, enerjilerini, meraklarını ve hayal güçlerini kullanmalarını sağlayarak çevre ve toplumla geniş bir perspektifte iletişime ve etkileşime girmelerini sağlayabilmelidir. Öğretmenler, çocuklara eleştirel düşünme becerisi kazandırmalı, sorumlu bir vatandaş olarak yetişmelerine olanak vermelidir. Bu nedenle öğretmenlerin derslerini işlerken, öğrencilerin düşünsel ve bilişsel gelişimlerine uygun ortam ve etkinlikler tasarlamalarına yönelik eğitim verilmelidir (Baskan, 2001: 22)

2.4. Alan Çalışmaları

2.4.1. Meslek Etiği ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Arslan (2015), makalesinde etiğin, eğitimcinin öğrencisine nasıl davranacağını gösterdiğini, öğrencinin eğitime ihtiyacı olduğu gibi öğretmenin de etik kurallara ihtiyacı bulunduğunu belirtmiştir. Etik değerlerin teoride kalmasının bir anlamı olmadığını vurgulamış, uygulaması olmayan teorik bir etik değer bir hiçtir, önemli olan bu değeri hayata adapte edebilmektir, çıkarımında bulunmuştur.

Erdem, Selçuk (2013) Araştırmacılar alan yazın taramasında elde ettikleri verileri, “etik ve meslek etiği”, “öğretmenlik meslek etiği”, “öğretmenlik meslek etiğinde karşılaşılan sorunlar ve kaynağı” ve “öğretmenin ‘meslek etiği’ açısından sorumlulukları” alt başlıklarını kullanarak, analiz ve sentezini yapmışlardır. Öğretmen adaylarına öğretmenlik meslek etiğinin kazandırılmasının, eğitim verdikleri öğrencilere rol model olacaklarından üzerinde durulması gereken önemli bir konu olarak görülmeli ve ele alınmalı sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmen adaylarına verilen hizmet öncesi eğitimde “öğretmenlik meslek etiği”nin zorunlu bir ders olarak yer almasının gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Eğitim sistemi içinde görev yapan öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerde de “öğretmenlik meslek etiği” ile ilgili eğitimlere yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Uzun, Elma (2012) Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, mesleki etik ikilemleri çözümleme biçimleri ve ikilem durumlarına bakış açılarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada; elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda; velilerden gelen değerli hediye kabul etme, görevini ihmal eden meslektaşına yaklaşım biçimi ve aile içinde şiddete maruz kalan öğrencilere yönelik müdahalede bulunma ile ilgili öğretmenlerin farklı görüşleri ileri sürdükleri tespit edilmiştir.

Karataş, Aybek (2016) Öğretmen adaylarının etik ve öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki etik davranışlar hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının etik kavramıyla kural, doğruluk-yanlışlık, saygı, ahlak, dürüstlük, evrensellik, mesleki sorumluluk, vicdanlı olmak, topluma uygunluk ve adalet kavramlarını ilişkilendirdikleri görülmüştür. Öğretmenlikte olması gereken etik davranışları daha çok bireysel özelliklerle özdeşleştiren katılımcıların öğrencilik ve çalışma hayatlarında en sık karşılaştıkları etik dışı olaylar ayrımcılık ile ilgili olmuştur. Ayrıca öğretmen adayları etik davranışların geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

2.4.2. Meslek Etiği ile ilgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Öğretmenlik etiğini inançlar ve davranışlar açısından araştırdığı doktora tezinde Scales (2002), katılımcılara sunulan 62 davranışı ne derecede uyguladıklarını ve bu davranışların etik olduğuna inanıp inanmadıklarını araştırmıştır. Veri toplama aracı olarak, 5’li likert tipinde anket kullanmıştır. Tabachnick ve arkadaşları tarafından psikologların davranışlarını ve inançlarını araştırmak amacıyla kullanılan anketin uyarlanmış halidir. Anketin birinci bölümünde katılımcılara ankette yer alan 62 davranışı ne sıklıkta uyguladıkları, ikinci bölümde ise, aynı davranışların etiklik derecelerini değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırma bulgularına göre, katılımcılar bu davranışların birkaçını gösterdiklerini bildirmişler ve bu davranışlardan sadece iki davranışı etik bulduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmen eğitiminde, sınıf içerisindeki günlük etik ikilemlerin kullanımının ele alınış biçimlerini inceleyen Ross (2005) çalışmasında, çeşitli sebeplerle başarısız olan çocukların eğitiminde, öğretmenlerin karşılaştıkları etik ikilemler yoluyla eğitim ve öğretmen hazırlık programları dâhilinde eğitimcilerin uygulamalarını incelemiştir. Bu kapsamda, Washington eyaletinde Metropolitan Üniversitesi’nde öğretim programı yüksek lisans eğitimindeki fakülte eğitimcileri araştırmancının çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu çalışma nitel bir çalışma olup 13 fakülte üyesi ile standartlaştırılmış ve açık uçlu sorularla görüşmeler yapılmıştır. Sonuç olarak, öğretmen hazırlık programlarında yer alan öğretmen adayları için, etik ikilemlere dayalı olarak kullanılan eğitim metotlarından sıklıkla kullanılan üç baskın strateji ortaya çıkmıştır. Bunlar: örnek olay çalışmaları, alan deneyimi ve mesleki davranış kodları eğitimidir

Bouteneff’in (2006), devlet okulu müdürlerinin karşı karşıya kaldıkları, işleriyle ilgili meselelerin etik boyutlarını ve bu meselelere okul müdürlerinin çözüm üretmelerine yardım edecek kaynakları araştırdığı çalışmasında, Amerika’nın Vermont eyaletindeki İlkokul, ortaokul ve lise müdürleri ile çalışmıştır. Araştırmaya göre, cinsiyete göre algıda farklılıklar bulunmasına rağmen, katılımcılar tarafından ankette listelenen tüm meselelerin güçlü etik boyutları algılanmıştır. Buna göre, kişiler arası ilişkiler olarak nitelenen konular, erkek katılımcılara göre kadın katılımcılar tarafından daha güçlü etik boyutlar olarak algılanmıştır. Çalışma, müdürlerin, etik meselelerin çözümünde kararlarını etkileyen ve uygun olduğuna inandıkları davranışlarla ilgili araştırmalara yol gösterici nitelikte görülmüştür.

Salopek (2013) “Sosyal hizmet öğrencileri ve öğretmen adayları arasında ahlak muhakemesinde etik eğitiminin etkisi” başlıklı çalışmasında, sosyal hizmetler eğitim programı ve öğretmen hazırlık programlarında bulunan öğrencilerin (öğretmen adaylarının) etik

değerlerini araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre, sosyal hizmetlerde yer alan öğrencilere kıyasla öğretmen adaylarının değer tanımları daha geniş bir dağılım göstermiştir. Öğretmen adaylarının değerleri, daha bireyseldir iken sosyal hizmetler öğrencilerinin değerleri daha doğasına uygun şekildedir.

Öğretmen etiği ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmaları incelediğimizde, araştırmacıların daha çok okul yöneticileri ve eğitim müfettişleri ile çalıştıkları görülmektedir. Araştırmalarda genel olarak çalışma gurubunun etik ilkelere uygun davranıp davranmadıklarını belirlemek amacıyla ölçek ya da anket kullanılarak araştırma verileri toplanmış, nitel çalışmalara yer verilmemiştir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda ise farklı branşlardan öğretmenlerle çalışılmasının yanı sıra öğretmen adayları ile de çalışılmış ve öğretmen eğitiminde etik ilkelerin kullanımı ele alınmıştır.

2.4.3. Öğretmen Özyeterliği ile ilgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Bulucu (2003), özyeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlarla baş etmede olumlu, etkili ve uzun vadeli yöntemleri daha çok tercih ettiklerini; düşük özyeterlik algısına sahip öğretmenlerin ise olumlu yöntemlerle birlikte emretme, bağırma, fiziksel ceza uygulama gibi olumsuz ve kısa vadeli çözümlere yöneldiklerini belirlemiştir.

Çobanoğlu (2011) “Okul Öncesi Eğitimde Eğitim Programı Uygulamasının Yordayıcıları Olarak Öğretmen Özyeterlik ve Öğretmenlik İnançları” adlı tezinde genel olarak, öğretmen özyeterlik ve öğretmenlik inançlarının okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programı uygulamasını hem içerik seçimi hem de öğrenme süreci bakımından anlamlı derecede yordadığını ve öğretmen demografiklerinin ise sadece öğrenme sürecinin uygulanmasına anlamlı bir katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Demirtaş, Cömert ve Özer (2011:98) Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile mesleğe yönelik tutumları arasında pozitif yönde bir korelasyon olduğunu belirlemişlerdir.

Karabacak (2014) öğretmen özerkliğini ve öğretmen özyeterliğini bazı değişkenlere göre incelemiş öğretmenlerin üç alt boyuta yönelik özyeterlik algılarını oldukça yeterli düzeyde bulmuştur. Bulgulara göre kişisel ve mesleki gelişim ve özerklik arttıkça öğretim stratejilerine yönelik özyeterliğin de arttığı görülmüştür.

Türedi (2015) özel okul ve devlet okulu öğretmenlerinin özyeterlik benlik saygısı ve atılganlık düzeylerini cinsiyet ve deneyim sürelerine göre incelemiştir. Bu değişkenlerin öğretmen özyeterliği açısından önemli olduğunu vurgulamıştır.

Şenel (2014) okul öncesi öğretmenlerinde özyeterlik algısının tükenmişlik düzeyini yordama gücünü incelediği araştırmasında özyeterlik algısının tükenmişlik düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığını belirtmiştir.

Seçkin, Başbay (2013) araştırmalarında; öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlik inancıyla, mesleğe ilişkin tutum arasında ise orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Akgün, F. (2013). Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının cinsiyet ve öğrenim görülen program değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı, mesleğe yönelik tutumlarının ise araştırma değişkenlerine göre anlamlı farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ek olarak öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile mesleğe yönelik tutumları arasında pozitif yönde fakat düşük düzeyde bir korelasyon olduğu görülmüştür.

Caprara vd. (2006) yaptıkları çalışmada, öğretmen öz-yeterlik inancının, öğretmenlerin iş memnuniyeti ve öğrenci akademik başarısına etkisini araştırmışlar. Araştırmaya 2184 öğretmen katılmıştır. Veriler, yapısal eşitlik modeli tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen özyeterliği ile öğretmen iş memnuniyeti arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

2.4.4. Öğretmen Özyeterliği ile ilgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Yabancı literatüre bakıldığında zaman, Zimmerman, (2000); Gist ve Mitchell, (1992); Pajaras, (2009); Zulkosky, (2009); Stanger, Jhangiani ve Tarry, (2011); Redmond, (2015); Bandura, (1977); Bandura (1989) öz yeterlilikle ilgili kuramsal çalışmalar yaptığı görülmüştür.

Enochs ve Riggs (1990), 212 öğretmen üzerinde yaptıkları araştırmada, öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının davranışlarını geliştirmek üzere öğretmenlik özyeterliklerini düzeylerini yükseltecek çalışmaların önemli olduğunu vurgulamışlardır. Özyeterlik inancı yüksek olanların, sınıflarında öğrenci merkezli bir ortam oluşturmaya yatkın oldukları ve bu öğretmenlerin öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin sorunlarını çözmede başarıya ulaştıkları ve öğrencilerinin gelişim düzeyleriyle ilgili daha çok bilgiye sahip olduklarına inandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

McDonnough ve Matkins'in (2010), çalışmalarında Okul Deneyimi uygulamalarının ilköğretim öğretmen adaylarının fen özyeterlik ve araştırma becerileri üzerine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. 129 öğretmen adayı katıldığı bu çalışma 4 yıl sürmüştür. Okul Deneyimi

alışmalarından sonra ğretmen adaylarının araştırmaya yatkın fen eğitimi konularında daha başarılı oldukları, özyeterliklerinde gelişme gösterdikleri tespit edilmiştir.

Hechter (2011), çalışmasında, sınıf ğretmeni adaylarına verilen fen ğretimi yöntemleri eğitimi süreci sonunda ğretmen adaylarının fen ğretimi özyeterlik algılarındaki değişimi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 69 sınıf ğretmeni adayı katılmıştır. Yapılan araştırma, fen ğretim yöntemleri eğitiminin fen ğretiminde bireysel özyeterlik inancı alt boyutunda önemli bir değişiklik oluştururken, sonuç beklentisi alt boyutunda aynı etkiyi görülmemiştir. Bu iki özyeterlik alt boyutu arasında kuvvetli bir ilişki tespit edilmemiştir.

BÖLÜM III

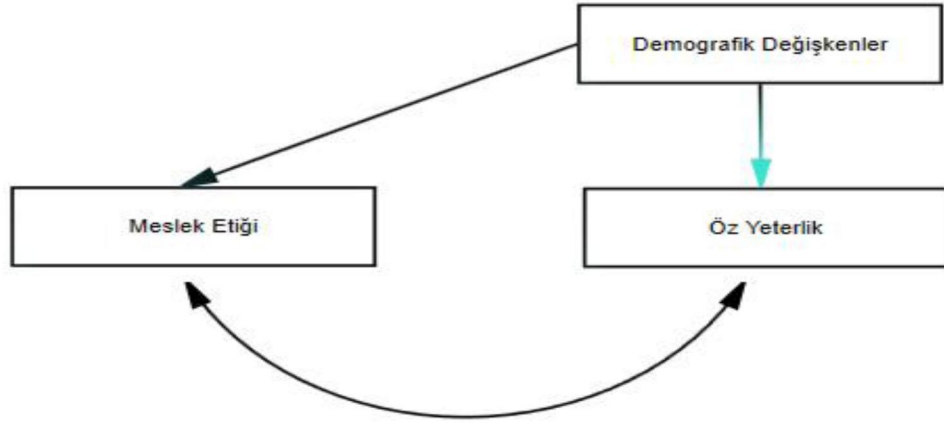
YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli; evren ve örnekleme, deneklerin demografik dağılımları, veri toplama araçları ve özellikleri, araştırma verilerinin toplanması ve çözümü ile ilgili açıklamalar yer almıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni

Model, bir sistemin temsilcisidir. Modeller, temsil ettikleri sisteme oranla daha yalın olurlar. Model, “ideal” bir ortamın temsilcisi olup, yalnızca “önemli” görülen değişkenleri içine alacak şekilde, gerçek durumun özetlenmiş halidir. Araştırma modeli, “.....araştırma amacına uygun ve ekonomik olarak, verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesidir. Bu koşulların düzenlenmesinde iki temel yaklaşım vardır. Bunlar tarama modelleri ve deneme modelleridir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 2000:76-77).

Öğretmenlerin özyeterlik algıları ile meslek etiği algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu araştırma nicel verilere dayalı genel tarama modelinde ve ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrenden, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama modelleridir. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. (Karasar, 2000:79).



Şekil 1. Araştırmanın kurgulanan kuramsal modeli

Araştırmanın kurgulan kuramsal modeline göre oluşturulan hipotezler aşağıda yer almaktadır.

Ana Hipotez

H_{null} = Öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p>,01$).

H_a = Öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p<,01$).

Alt Hipotezler

H_{null} = Öğretmenlerin etik davranışlar algı düzeylerinin, özyeterlik algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur ($\hat{Y}=b_0+b_1X_1+\epsilon$, $p>,05$).

H_{a1} = Öğretmenlerin etik davranışlar algı düzeylerinin, özyeterlik algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi vardır ($\hat{Y}=b_0+b_1X_1+\epsilon$, $p<,05$).

H_{null} = Öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerinin, etik davranışlar algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur ($\hat{Y}=b_0+b_1X_1+\epsilon$, $p>,05$).

H_{a2} = Öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerinin, etik davranışlar algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi vardır ($\hat{Y}=b_0+b_1X_1+\epsilon$, $p<,05$).

H_{null} = Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları eşittir ($\mu_1-\mu_2=0$).

H_{a3} = Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları farklıdır ($\mu_1-\mu_2\neq 0$).

H_{null} = Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları eşittir ($\mu_1-\mu_2=0$).

H_{a4} = Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları farklıdır ($\mu_1 - \mu_2 \neq 0$).

H_{null} = İsteyerek çalışma değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları eşittir ($\mu_1 - \mu_2 = 0$).

H_{a5} = İsteyerek çalışma değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları farklıdır ($\mu_1 - \mu_2 \neq 0$).

H_{null} = Yaş değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları eşittir ($\mu_1 - \mu_2 = 0$).

H_{a6} = Yaş değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları farklıdır ($\mu_1 - \mu_2 \neq 0$).

H_{null} = Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları eşittir ($\mu_1 - \mu_2 = 0$).

H_{a7} = Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları farklıdır ($\mu_1 - \mu_2 \neq 0$).

3.2. Evren / Örneklem

Araştırmalarda iki tür evren vardır. Birisi genel evren, öteki ise çalışma evrenidir. Çalışma evreni, ulaşılabilen evrendir. Bu yönü ile somuttur. Araştırmacının, ya doğrudan gözleyerek ya da ondan seçilmiş bir örnek küme üzerinde yapılan gözlemlerden yararlanarak, hakkında görüş bildirebileceği evrendir. Pratikte araştırmalar, çalışma evreni üzerinde yapılmakta olup sonuçların da, yalnızca bu sınırlı evrene genellenmesi kaçınılmazdır (Karasar, 2000:110). Araştırma çalışma evreni İzmir ili Konak ilçesinde resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ($n=787$) olarak tespit edilmiştir.

Örneklem, belli bir evrenden, belli kuralara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir. Örneklem almanın, yani örneklemenin belli ve bilinen kuralları vardır. Ancak o zaman alınan örneklemenin evreni temsil edebileceği kabul edilir (Karasar, 2000:110-111). Örneklem büyüklüğünün belirlenmesi, örnek bir kütleden elde edilen verilerden yola çıkarak evren hakkında genellemeler yapmak, olasılığına dayanır. Bu sebepler, örnek kütle büyüdükçe evren hakkında yapılan genellemelerde yanılma olasılığı azalır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, araştırmacının uygun bir örnek kütle için, hem temsil yeteneği sağlayan bir örneklem büyüklüğünü, hem de maliyet, zaman ve veri analizi şartlarını dikkate alarak bir dengeye ulaşması gerekir (Altunışık ve diğerleri, 2010:134).

N: Evren birim sayısı, n: Örneklem büyüklüğü

P: Evrendeki X'in gözlenme oranı, Q (1-P): X'in gözlenmeme oranı

Z_{α} : $\alpha = 0.05, 0.01, 0.001$ için 1.96, 2.58 ve 3.28 değerleri

d= Örneklem hatası

σ = Evren standart sapması

$t_{\alpha, sd}$ = sd serbestlik dereceli t dağılımı kritik değerleridir (sd=n-1). $t_{\alpha, sd}$ kritik değerleri sd= n-1 → 5000 olduğunda Z_{α} değerlerine eşit alınabilir (Özdamar, 2003, s.116-118).

$$n = \frac{\sigma^2 \cdot Z_{\alpha}^2}{d^2} \quad n = \frac{P \cdot Q \cdot Z_{\alpha}^2}{d^2}$$

Örnekleme tekniklerini iki kategoriye ayırmak mümkündür. Bunlar olasılığa dayalı olan ve olasılığa dayalı olmayan örnekleme teknikleridir. Olasılığa dayalı örnekleme tekniklerinden olan *basit tesadüfi örnekleme*, tanımlanan evrendeki her elemanın, “eşit” ve “bağımsız” seçilme şansına sahip olmasıdır. Yani, her eleman eşit seçilme şansına sahip olmalı ve aynı zamanda birisinin seçilmesi, diğerinin seçilmesine kesinlikle engel olmamalı, etki etmemelidir. (Altunışık ve diğerleri, 2010:138). Araştırmada, İzmir ili Konak ilçesinde resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri (n=258) evrenden basit tesadüfi örnekleme alma yöntemiyle seçilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya katılan deneklerin demografik değişkenlere göre frekans dağılım tablosu

Değişkenler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	128	49,6
Erkek	130	50,4
Medeni Durum		
Evli	205	79,5
Bekâr	53	20,5
Yaş		
22-35 Yaş	71	27,5
36-45 Yaş	84	32,6
46 Yaş ve Üzeri	103	39,9
Mesleki Kıdem		
1-5 Yıl	57	22,1
6-10 Yıl	72	27,9
11 Yıl ve Üzeri	129	50,0
İsteyerek Çalışma		
Evet	196	76,0
Hayır	62	24,0
Toplam	258	100 (%)

Araştırmaya katılan deneklerin demografik özellikleri Tablo 1’de incelendiğinde; cinsiyet dağılımlarında, kadın öğretmenlerin oranı % 49,6 erkek öğretmenlerin oranı % 50,4’dür. Medeni durum dağılımlarında evli öğretmenlerin oranı % 79,5 bekâr öğretmenlerin oranı % 20,5’dir. Yaş dağılımlarında 22-35 yaş öğretmenlerin oranı % 27,5 36-45 yaş

öğretmenlerin oranı % 32,6 46 yaş ve üzeri öğretmenlerin dağılımı % 39,9'dur. Mesleki kıdem dağılımlarında 15-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin dağılımı % 22,1 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin dağılımı % 27,9 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin dağılımı % 50,0'dır. İsteyerek çalışan öğretmenlerin oranı % 76,0 isteyerek çalışmayan öğretmenlerin oranı % 24,0'dır.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Veri toplama sürecinde, öncelikli olarak ölçeklerin kullanım izinleri alınmıştır. Araştırma için kullanılan ölçekler, İzmir ili Konak ilçesinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine Mayıs ve Haziran aylarında uygulanmıştır. Veri toplama araçları olan ölçekler form ve kişisel bilgi formu şeklinde düzenlenerek toplanmıştır. Veri toplama araçları öğretmenlerin gönüllülük esasına dayanarak, araştırmacı tarafından bizzat uygulanmıştır. Formların doldurulmasına ilişkin yönergeler hem sözlü hem de formlar üzerinde açıkça belirtilmiştir.

Uygulamalar sonucunda elde edilen veriler, her öğretmene ait üç ayrı form bir araya getirilerek elde edilmiştir. Nihai analizler için veriler her üç formu da eksiksiz olarak tamamlamış olan 258 öğretmenden elde edilmiştir.

Araştırmada, “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” ve “Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeklere ve forma ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Kişisel Bilgi Formu: Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, medeni durumu, isteyerek çalışma gibi kişisel bilgilerini almaya yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

Verilerin ortalamalara göre yorumlanmasında ve elde edilen ortalamaların hangi sınırlara girdiğinin belirlenmesinde aşağıda ifade edilen sınırlardan yararlanılmıştır. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği:2001 yılında Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin 24 maddeden oluşan uzun formu ve 12 maddeden oluşan kısa formu bulunmaktadır. Ölçekte maddeler 9'lu derecelendirme ölçeğiyle değerlendirilmektedir. 1-Hiç, 3-Çok az, 5-Kısmen, 7-Oldukça, 9-Çok şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin uzun formunun 8'er maddeden oluşan 3 alt boyutu bulunmaktadır. Öğretim stratejileri (madde 7, 10,11, 17, 18, 20,23 ve 24), Sınıf Yönetimi (madde 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21) ve Öğrenciyle Etkileşim (madde 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22). Ölçeği geliştirenler ölçeğin öğretim stratejileri alt boyutunun güvenirlik katsayısının,0,91 Sınıf Yönetimi alt boyutunun güvenirlik katsayısının 0,90 ve Öğrenciyle etkileşim alt boyutunun güvenirlik katsayısının0,87 olduğunu belirtmişlerdir.

Ölçeğin Çapa, Çakıroğlu ve Sakarya tarafından 2005 yılında uyarlanan Türkçe versiyonu bulunmaktadır. Türkçe ölçeğin tamamının güvenirlik katsayısı 0,95, alt boyutlarının güvenirlik katsayıları ise 0,85 ile 0,88 arasındadır. Araştırmamızda 2005 yılında Türkçeye uyarlanan 24 maddeden ve üç alt bölümden oluşan öğretmen özyeterlik algısı ölçeği Çakıroğlu'ndan izin alınarak uygulanmıştır.

Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği

Araştırma kapsamında öğretmenlerin meslek etik ilkelerine uygun davranma algılarını belirlemek amacıyla Çelebi ve Akbağ (2012) tarafından geliştirilen “Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği” Çelebi'den izin alınarak kullanılmıştır. Ölçek geliştirilme sürecinde belirlenen 48 sorudan 22'si pilot uygulama sonrasında yapılan madde toplam analizi sırasında 0,20 değerinin altında olması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan maddeler üzerinde yapılan faktör analizi sonucu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) 0,81 bulunmuştur. Bartlett testi ise 1671.94 (sd:378, $p < .01$) olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Temel Bileşenler Analizi ve Varimax Rotasyon sonrasında ölçeğe ait faktörler 5 grupta toplanmıştır. Bunlar: “görev bilinci, erdemlilik, insani duyarlılık, mesleki yükümlülük ve ahlaki düşünce” şeklindedir. Ölçekte; Görev Bilincini: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. sorular; Erdemlilik alt boyutunu: 9, 10, 11, 12, 13. sorular; İnsani Duyarlılık alt boyutunu: 14, 15, 16, 17, 18. sorular; Mesleki Yükümlülük alt boyutunu: 19, 20, 21., 22. sorular; Ahlaki Düşünce alt boyutunu ise: 23, 24, 25, 26. sorular ölçmektedir. 5'li Likert tarzında hazırlanan ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınacak puanlardaki artış öğretmenlerin kendilerini etik ilkelere uygun şekilde davrandıkları yönünde değerlendirdiklerini göstermektedir. Ölçeğin faktörlerine ilişkin yapılan varyans analizi sonuçları ise şu şekildedir; Son olarak öğretmen etik davranışlar ölçeği için araştırma kapsamında uygulama yapılan çalışma grubundaki öğretmenlerden elde edilen veriler üzerinde güvenirlik analizi yapılmıştır. Bu bağlamda alfa katsayısı ölçeğin bütünü için 0,933 ve alt faktörlerine göre ise 1.faktörün 0,87; 2.faktörün 0,85; 3.faktörün 0,83; 4.faktörün 0,81; 5.faktörün 0,76 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir (Yıldız, 2016:87-88).

3.4. Verilerin Analizi

Ölçek aracılığıyla toplanan veriler, SPSS 22.0, paket programına kaydedilip ve veriler analiz edilmiştir.

Veri seti grubunun normallik testleri Kolmogrov-Simironov ve Shapiro Wilk testlerine bakılarak anlaşılabilir. Gözlem sayısı $n=258$ olduğu için veri seti için Kolmogrov-Simironov testi kullanılmıştır. Test sonuçları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 2

Veri seti normallik testi analiz sonuçları

Ölçekler	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	df	Anlamlılık
Özyeterlik Ölçeği	,115	258	,000
Etik Davranışlar Ölçeği	,072	258	,002

Tablo 2. incelendiğinde Kolmogrov-Simiron İstatistik değerinin Özyeterlik Ölçeği Ölçüm Veri Seti için 0,115 ve anlamlılık değerinin $p < 0,05$ olduğu; Kolmogrov-Simiron İstatistik değerinin Etik Davranışlar Ölçeği Ölçüm Veri Seti için ,072 ve anlamlılık değerinin $p < 0,05$ olduğu görülmektedir. % 5 anlamlılık düzeyine göre veri setinin anlamlılık değerleri % 5'ten küçük olduğu için veriler normal dağılmamaktadır. Bu nedenle çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Veri setlerinin basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 3'de yer almaktadır.

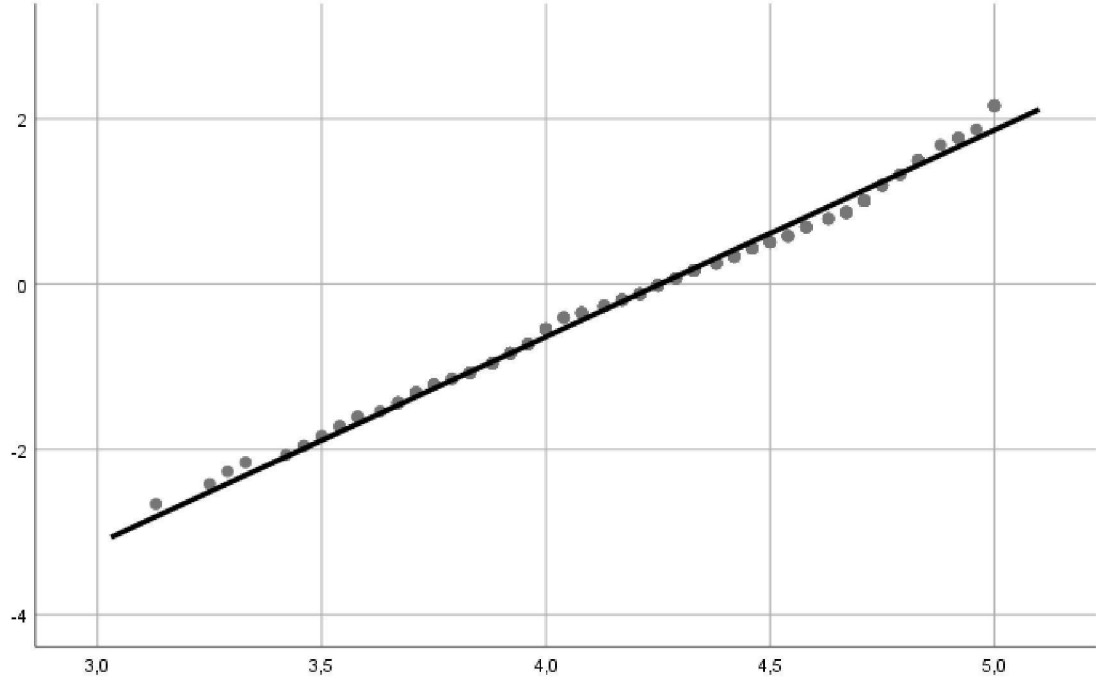
Tablo 3

Veri seti basıklık ve çarpıklık değerleri

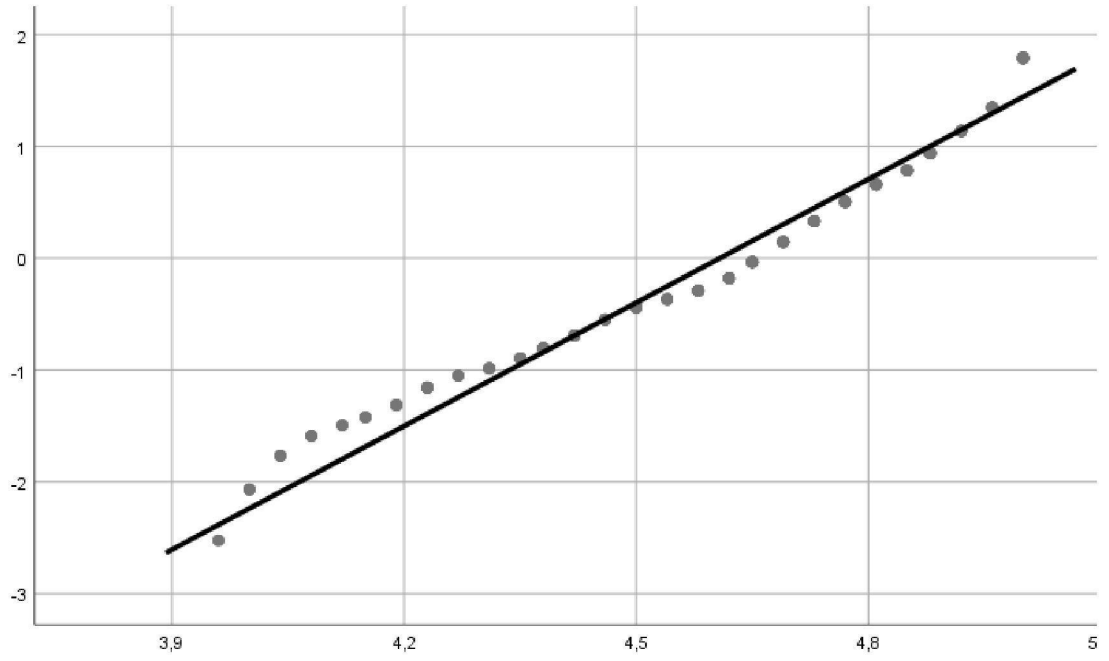
Ölçekler		İstatistik	Standart Hata
Özyeterlik Ölçüm Veri Seti	Çarpıklık	-,544	,152
	Basıklık	-,526	,302
Etik Davranışlar Ölçüm Veri Seti	Çarpıklık	-,189	,152
	Basıklık	-,557	,302

Tablo 3. incelendiğinde Özyeterlik Ölçüm Veri Seti ve Etik Davranışlar Ölçüm Veri Setinin çarpıklık ve basıklık katsayılarının $\pm 2,58$ arasında olduğu görülmektedir.

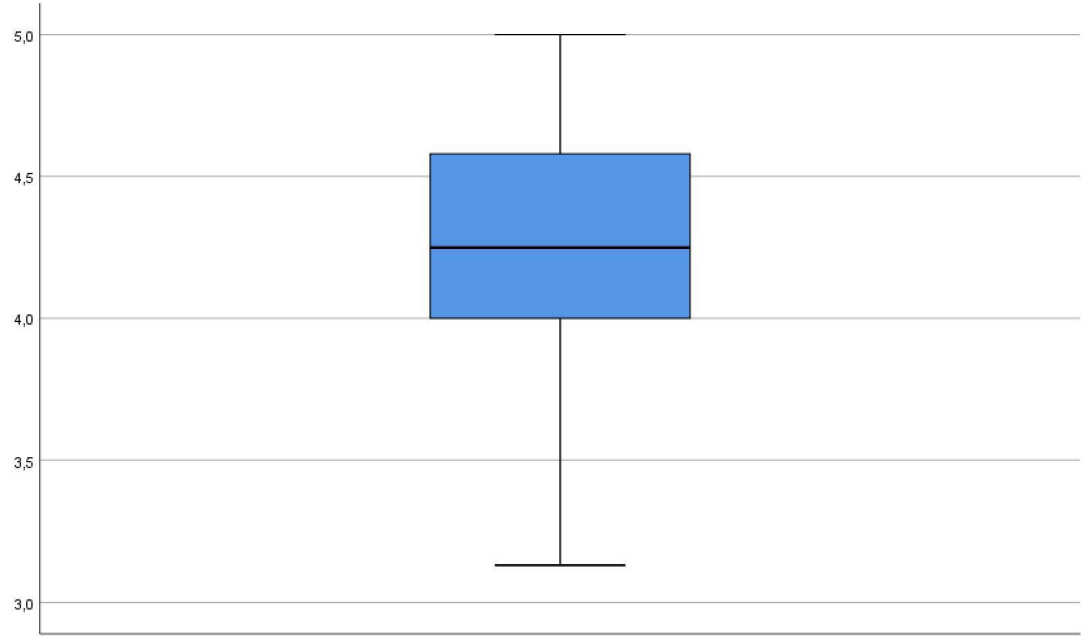
Ölçeklere ilişkin q-q pilot, uç değerler ve frekans dağılım grafikleri aşağıda yer almaktadır.



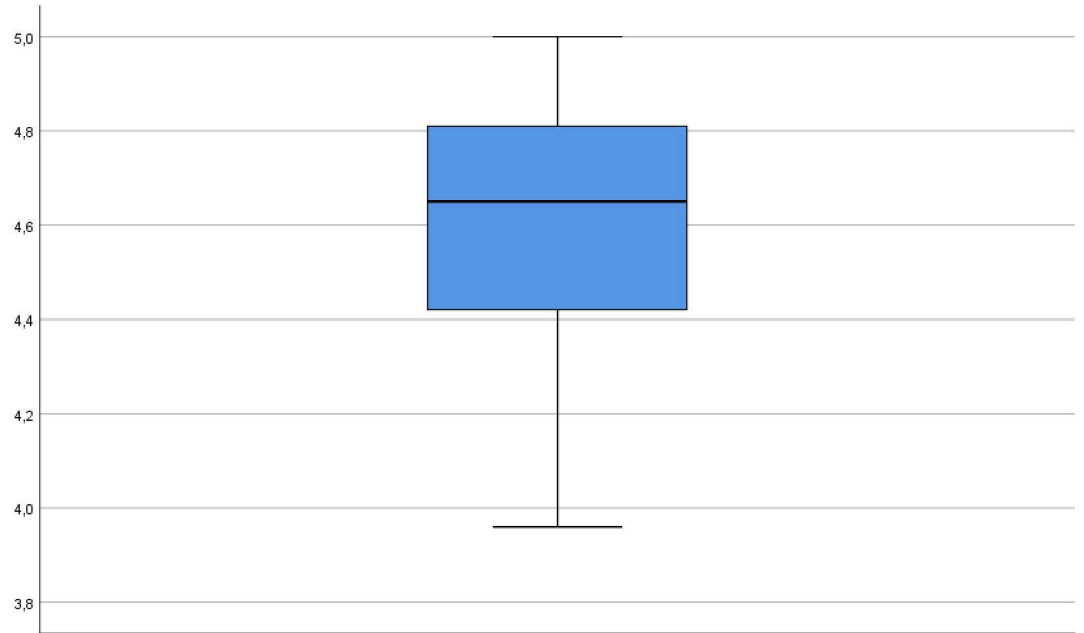
Şekil 2. Özyeterlik ölçüm verileri q-q pilot grafiği



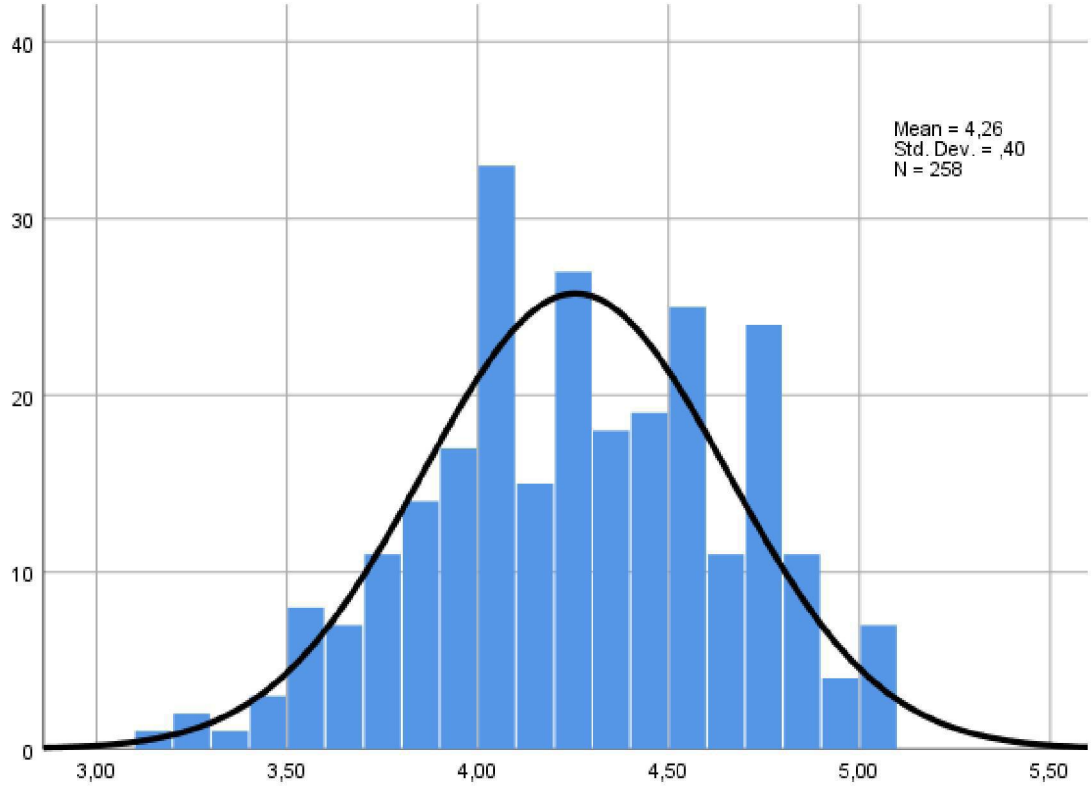
Şekil 3. Etik davranışlar ölçüm verileri q-q pilot grafiği



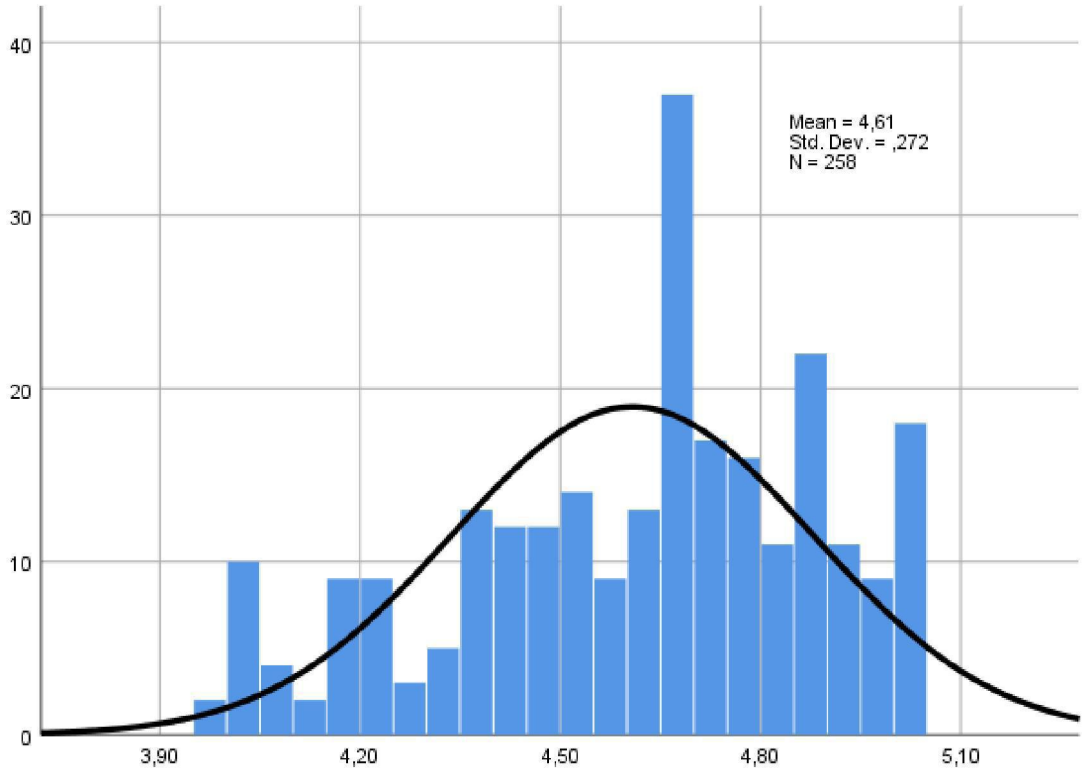
Şekil 4. Özyeterlik ölçüm verileri uç değerler grafiği



Şekil 5. Etik davranışlar ölçüm verileri uç değerler grafiği



Şekil 6. Özyeterlik ölçüm verileri frekans dağılım grafiği



Şekil 7. Etik davranışlar ölçüm verileri frekans dağılım grafiği

Yukarıdaki Tablo ve şekiller bütün olarak değerlendirildiğinde Tip I ve Tip II hataya düşülmemesi için normal dağılım, parametrik analizlerin yapılmasının uygun olacağı görülmektedir.

Betimsel istatistik bir değişkene ilişkin sayısal değerlerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına olanak sağlayan istatistiksel işlemleri tanımlar. Bir örneklem üzerinde ya da ulaşılabilen durumlarda evrenin tamamından gözlem yaparak elde edilen verileri kullanarak, araştırmaya katılan bireylerin ya da objelerin özelliklerini belirlemeyi amaçlayan süreçtir (Büyüköztürk, 2005:5).

İki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için “t testi” kullanılır (Büyüköztürk, 2005:39).

İkiden fazla grup karşılaştırıldığında ilişkisiz örneklemelerde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmektedir. Anlamlı farkın bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için çoklu karşılaştırma testlerinde (post hoc test) testi kullanılır (Büyüköztürk, 2005:48). Bu araştırmada varyans homojenliği sağlandığında Tukey HSD testi sağlanamadığında ise Tamhane’s T2 testi kullanılmıştır.

Korelasyon katsayısı, iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını bulup yorumlamak amacıyla kullanılır ($r=-,30$ ile $+,30$ düşük ilişki, $r=-,31$ ile $+,69$ orta ilişki, $r=-,70$ ile $+,1,0$ yüksek ilişki) (Büyüköztürk, 2005:32).

Regresyon analizi bir bağımlı değişken ile bir bağımsız (basit regresyon) veya birden fazla bağımsız (çoklu regresyon) değişken arasındaki ilişkilerin bir matematiksel eşitlik ile açıklanması sürecidir (Kalaycı, 2010:199).

Anketlerde beşli Likert türü maddeler etik davranışlar ölçeğine göre; 1,00-1,79 Hiç Katılmıyorum, 1,80-2,59 Pek Katılmıyorum, 2,60-3,39 Kararsızım, 3,40-4,19 Katılıyorum, 4,20-5,00 Tamamen Katılıyorum kabul edilmiştir.

Anketlerde beşli Likert türü maddeler özyeterlik ölçeğine göre; 1,00-1,79 Yetersiz, 1,80-2,59 Çok Az Yeterli, 2,60-3,39 Biraz Yeterli, 3,40-4,19 Oldukça Yeterli, 4,20-5,00 Çok Yeterli kabul edilmiştir.

Araştırmanın anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak alınmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, araştırma sorularına uygun olarak tablolara dönüştürülerek yorumlanmıştır.

3.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Çalışmanın iç geçerliliğini artırmak amacıyla araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan katılımcılara, araştırmanın amacı detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Böylelikle, ölçeklerden elde edilen verileri katılımcıların samimiyetle vermesi sağlanmıştır.

Çalışmanın dış geçerliğini artırabilmek amacıyla araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar detaylı olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, araştırma deseni, katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama süreci, veri analizi ve bu analizlerin yorumları yöntem bölümünde detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Çalışmanın iç güvenilirliğini artırmak amacıyla veri toplama aracını eksik dolduranlar ya da hep aynı seçeneği işaretleyenler araştırma kapsamından çıkarılarak, veri analizleri 258 öğretmen üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın dış güvenilirliğini artırmak için, tez süresince yapılan işlemler detaylı bir şekilde açıklamıştır. Ölçeklerden elde edilen ham veriler, araştırmacı tarafından saklanmaktadır.

3.6.Araştırmacının Rolü

Araştırmacının mezun olduğu yükseköğretim programının Sınıf Öğretmenliği ve aktif olarak 13 yıllık öğretmenlik deneyimi olması bu çalışmayı yürütebilmesi açısından yeterli görülebilir. Bununla beraber, araştırmacının MEB dâhilindeki başka bir okul türünde hiçbir iş deneyiminin olmaması, araştırma sonucunda ortaya çıkabilecek durumları başka okul türüne göre karşılaştırma yapamayacağı dezavantajını doğurmaktadır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde anket aracılığı ile elde edilen verilerin analizi sonucundan ortaya çıkan bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. Öğretmenlerin Özyeterlik Algı Düzeyleri ve Etik Davranışlar Algı Düzeyleri Ölçüm Verileri Dağılımlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin özyeterlik ve etik davranışlar algı düzeyleri ölçüm verileri dağılımlarına ilişkin betimsel istatistik analiz sonuçları Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4

Öğretmenlerin özyeterlik ve etik davranışlar algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistik analiz sonuçları

Ölçüm Verileri	Minimum	Maksimum	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Özyeterlik Ölçüm Verileri	3,13	5,00	4,26	0,40
Etik Davranışlar Ölçüm Verileri	3,96	5,00	4,61	0,27

Notlar:

(i) n=258 Özyeterlik Ölçüm Verileri Crombach’s Alfa=.930, Ölçekte 1=Yetersiz ve 5= Çok Yeterli anlamındadır Friedman çift yönlü Anova testine göre $\chi^2= 199.680$ p=.000 F= 10.529, p=.000 sonuçlar istatistiksel bakımdan anlamlıdır.

(ii) n=258 Etik Davranışlar Ölçüm Verileri Crombach’s Alfa=.891, Ölçekte 1=Hiç Katılmıyorum ve 5= Tamamen Katılıyorum anlamındadır Friedman çift yönlü Anova testine göre $\chi^2= 263.085$ p=.000 F= 11.504, p=.000 sonuçlar istatistiksel bakımdan anlamlıdır.

Özyeterlik ölçüm verileri betimsel istatistik sonuçları incelendiğinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri $4,26 \pm 0,40$ Etik Davranışlar ölçüm verileri $4,61 \pm 0,27$ bulunmuştur. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmenlerin etik davranışlar algılarının yükselme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Ölçüm verilerine ilişkin standart sapmalar incelendiğinde; özyeterlik ölçüm verilerinin ve etik davranışlar ölçüm verilerinin homojen dağıldığı görülmektedir. Bu bulgu da ölçeklere cevap veren öğretmenlerin görüşlerinin tutarlı olduğunu göstermektedir.

4.2. Öğretmenlerin Özyeterlik Algı Düzeyleri ve Etik Davranışlar Algı Düzeyleri Ölçüm Verileri Arasında Anlamlı İlişkiye Ait Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin özyeterlik ve etik davranışlar algı düzeyleri ölçüm verileri ortalamaları arasında anlamlı ilişkiye ait “basit korelasyon” analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5

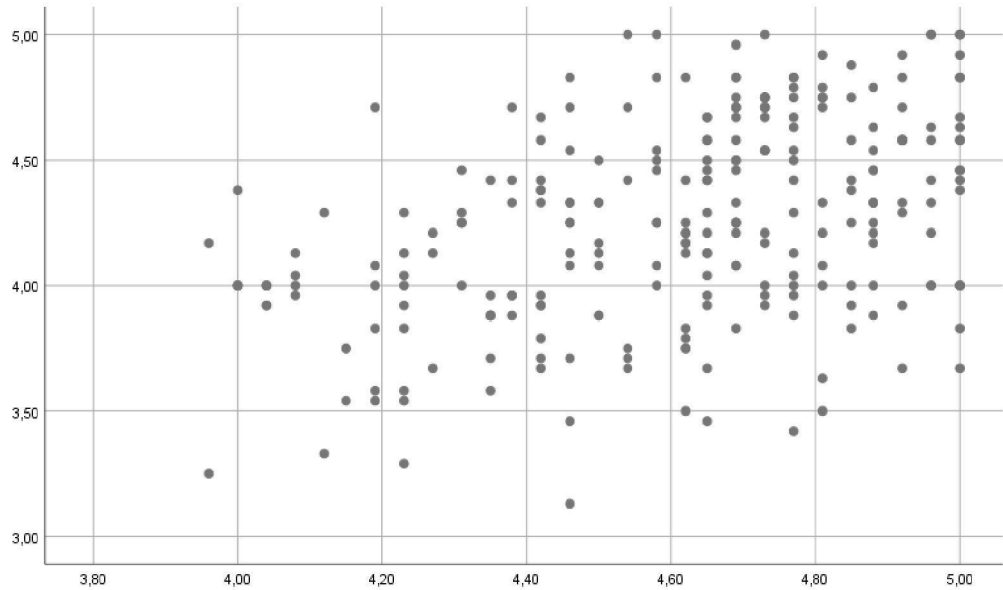
Öğretmenlerin özyeterlik ve etik davranışlar ortalamaları arasında basit korelasyon analiz sonuçları

		Özyeterlik (Y ₁)	Etik Davranışlar(Y ₂)
Özyeterlik (Y ₁)	Korelasyon	1	
	Anlamlılık		
	n	258	
Etik Davranışlar (Y ₂)	Korelasyon	,426**	1
	Anlamlılık	,000	
	n	258	258

Notlar:

(i)** p<0,01 anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Öğretmenlerin özyeterlik ölçüm verileri ile etik davranışlar ölçüm verileri ortalamaları arasında anlamlı ilişkiye ait yapılan basit korelasyon analizi (Pearson) sonuçları Tablo 5’de incelendiğinde; Öğretmenlerin özyeterlik ölçüm verileri ile etik davranışlar ölçüm verileri arasında ($r=+.426$, $p<0,01$) aynı yönlü, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin (Şekil 8) olduğu görülmektedir.



Şekil 8. Öğretmenlerin özyeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri ölçüm verilerine ilişkin saçılım grafiği

Genel olarak Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayılarının anlamlılığı incelendiğinde; % 95 güven aralığı içinde p iki yönlü anlamlılık değeri 0.01’den küçük çıkmıştır. Dolayısıyla sıfır (null) hipotezi red edilerek, alternatif hipotez kabul edilmiştir.

H_{null} = Öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p>,01$).

H_a = Öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p<,01$).

4.3. Öğretmenlerin Etik Davranışlar Algı Düzeylerinin, Özyeterlik Algı Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin Etik Davranışlar algı düzeylerinin, özyeterlik algı düzeyleri üzerinde anlamlı etkisine ilişkin basit regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6

Öğretmenlerin etik davranışlar algı düzeylerinin, özyeterlik algı düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin basit regresyon analiz sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	Beta	t	P
Sabit*	1,368	,384	-	3,561	,000*
Etik Davranışlar Ölçüm Verileri	,627	,083	,426	7,533	,000*

Notlar:

(i) Determinasyon Katsayısı $R = ,426$ $R^2 = ,181$ Regresyon Testi Önemlilik Testi $F_{(1-256)} = 56,744$ $p = ,000^*$

(ii) Bağımlı Değişken: Özyeterlik Ölçüm Verileri

(iii) * $p < 0,05$ anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı, Bağımlı

Regresyon analizi bir bağımlı değişken ile bir veya daha fazla bağımsız değişken arasındaki ilişkinin matematiksel eşitlik ile açıklanması sürecidir. Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere F testinin önemlilik değeri 0,05’ten küçük olduğundan ($0,00 < 0,05$) regresyon modeli önemlidir [$F_{(1-256)} = 56,744$, $p = ,000$]. Dolayısıyla bulunan regresyon modeli, tahmin için kullanılabilir.

$$\hat{Y} = b_0 + b_1 X_1 + \varepsilon \quad (1)$$

Yukarıdaki tabloda, β_0 parametresinin (sabit) değeri 1,368 ve β_1 parametresinin değeri ,627 olduğundan regresyon denklemi (2) aşağıdaki gibidir.

$$\hat{Y} = 1,368 + ,627 X_1 \quad (2)$$

β_0 parametresinin pozitif olması, özyeterlik ölçüm verileri ile etik davranışlar ölçüm verileri arasında aynı yönlü bir ilişkinin, yani bu iki değişkenden birinin artması durumunda diğ erinin de artacağını göstermektedir.

β_0 parametresi için, t testinin önemlilik değeri 0,05'ten küçük olduğundan ($0,00 < 0,05$), β_0 parametresi önemlidir [$t=3.561$, $p=,000$].

β_1 parametresi için, t testinin önemlilik değeri 0,05'ten küçük olduğundan ($0,00 < 0,05$), β_1 parametresi önemlidir [$t=7.533$, $p=,000$].

Tabloda yer alan R^2 değeri özyeterlik ölçüm verileri üzerindeki değişimin % 18,1'inin etik davranışlar ile açıklanabildiğini göstermektedir. Bütün bulgular birim ve yüzde olarak değerlendirildiğinde;

Özyeterlik ölçüm verileri diğer parametre baz alınmadan doğrudan % 136'lık bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Etik davranışlar, özyeterlik ölçüm verileri üzerinde % 62,7'lik bir etkiye sahiptir. Bütün parametreler denkleme (2) yazıldığında etik davranışlar ölçüm verilerinde meydana gelebilecek bir birimlik artış genelde 2,0 birimlik özyeterlik ölçüm verileri üzerinde artış sağlayacaktır. Ayrıca % 95 güven aralığı içinde p iki yönlü anlamlılık değeri 0.05'ten küçük çıkmıştır. Dolayısıyla sıfır (null) hipotezi red edilerek, alternatif hipotez kabul edilmiştir.

H_{null} = Öğretmenlerin etik davranışlar algı düzeylerinin, özyeterlik algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur ($\hat{Y}=b_0+b_1X_1+\epsilon$, $p>,05$).

H_{a1} = Öğretmenlerin etik davranışlar algı düzeylerinin, özyeterlik algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi vardır ($\hat{Y}=b_0+b_1X_1+\epsilon$, $p<,05$).

4.4. Öğretmenlerin Özyeterlik Algı Düzeylerinin, Etik Davranışlar Algı Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerinin, etik davranışlar algı düzeyleri üzerinde anlamlı etkisine ilişkin basit regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7

Öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerinin, etik davranışlar algı düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin basit regresyon analiz sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	Beta	t	P
Sabit*	3,376	,164	-	20,552	,000*
Etik Davranışlar Ölçüm Verileri	,289	,038	,426	7,533	,000*

Notlar:

(i) Determinasyon Katsayısı $R= ,426$ $R^2= ,181$ Regresyon Testi Önemlilik Testi $F_{(1-256)}= 56.744$ $p=,000*$

(ii) Bağımlı Değişken: Etik Davranışlar Ölçüm Verileri

(iii) * $p<0,05$ anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı, Bağımlı

Regresyon analizi bir bağımlı değişken ile bir veya daha fazla bağımsız değişken arasındaki ilişkinin matematiksel eşitlik ile açıklanması sürecidir. Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere F testinin önemlilik değeri 0,05'ten küçük olduğundan ($0,00 < 0,05$) regresyon modeli önemlidir [$F_{(1-256)} = 56.744$, $p = ,000$]. Dolayısıyla bulunan regresyon modeli, tahmin için kullanılabilir.

$$\hat{Y} = b_0 + b_1 X_1 + \varepsilon \quad (1)$$

Yukarıdaki tabloda, β_0 parametresinin (sabit) değeri 3,376 ve β_1 parametresinin değeri ,289 olduğundan regresyon denklemi (2) aşağıdaki gibidir.

$$\hat{Y} = 3.376 + .289 X_1 \quad (2)$$

β_0 parametresinin pozitif olması, etik davranışlar ölçüm verileri ile özyeterlik ölçüm verileri arasında aynı yönlü bir ilişkinin, yani bu iki değişkenden birinin artması durumunda diğlerinin de artacağını göstermektedir.

β_0 parametresi için, t testinin önemlilik değeri 0,05'ten küçük olduğundan ($0,00 < 0,05$), β_0 parametresi önemlidir [$t = 20.552$, $p = ,000$].

β_1 parametresi için, t testinin önemlilik değeri 0,05'ten küçük olduğundan ($0,00 < 0,05$), β_1 parametresi önemlidir [$t = 7.533$, $p = ,000$].

Tabloda yer alan R^2 değeri etik davranışlar ölçüm verileri üzerindeki değişimin % 18,1'inin özyeterlik ile açıklanabildiğini göstermektedir. Bütün bulgular birim ve yüzde olarak değerlendirildiğinde;

Etik davranışlar ölçüm verileri diğer parametre baz alınmadan doğrudan % 337'lik bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Özyeterlik, etik davranışlar ölçüm verileri üzerinde % 28,9'luk bir etkiye sahiptir. Bütün parametreler denkleme (2) yazıldığında özyeterlik ölçüm verilerinde meydana gelebilecek bir birimlik artış genelde 3,7 birimlik etik davranışlar ölçüm verileri üzerinde artış sağlayacaktır. Ayrıca % 95 güven aralığı içinde p iki yönlü anlamlılık değeri 0.05'ten küçük çıkmıştır. Dolayısıyla sıfır (null) hipotezi red edilerek, alternatif hipotez kabul edilmiştir.

H_{null} = Öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerinin, etik davranışlar algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur ($\hat{Y} = b_0 + b_1 X_1 + \varepsilon$, $p > ,05$).

H_{a2} = Öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerinin, etik davranışlar algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi vardır ($\hat{Y} = b_0 + b_1 X_1 + \varepsilon$, $p < ,05$).

4.5. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özyeterlik Algı Düzeyleri ve Etik Davranışlar Algı Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri ortalamaları arasında anlamlı farklılığa ilişkin bağımsız örneklem t testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

Öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri ortalamalarının cinsiyet değişkeni gruplarına ilişkin bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları

		n	$\bar{X}$	S	t	P
Özyeterlik Ölçüm Verileri	Kadın	128	4,20	0,38	2,361	,019*
	Erkek	130	4,31	0,41		
Etik Davranışlar Ölçüm Verileri	Kadın	128	4,62	0,28	,775	,439
	Erkek	130	4,59	0,26		

Notlar:

(i) * $p < 0,05$ anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin özyeterlik ölçüm verileri ile etik davranışlar ölçüm verileri ortalamalarına ilişkin bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları incelendiğinde; Özyeterlik ölçüm verileri [$t=2.361$, $p < 0.05$] cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Etik Davranışlar ölçüm verileri [$t=.775$, $p > 0.05$] cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin özyeterlik ölçüm verileri incelendiğinde; erkek öğretmenlerin lehine (4,31) bir artış eğiliminde olduğu söylenilebilir.

Genel olarak t testi anlamlılığı incelendiğinde etik davranışlar ölçüm verileri % 95 güven aralığı içinde p iki yönlü anlamlılık değeri 0.05’ten büyük çıkmıştır. Dolayısıyla sıfır (null) hipotezi kabul edilerek, alternatif hipotez red edilmiştir. Ancak, özyeterlik ölçüm verileri % 95 güven aralığı içinde p iki yönlü anlamlılık değeri 0.05’ten küçük çıkmıştır. Dolayısıyla sıfır (null) hipotezi red edilerek, alternatif hipotez kabul edilmiştir

H_{null} = Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları eşittir ($\mu_1 - \mu_2 = 0$).

H_{a3} = Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları farklıdır ($\mu_1 - \mu_2 \neq 0$).

4.6. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özyeterlik Algı Düzeyleri ve Etik Davranışlar Algı Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri ortalamaları arasında anlamlı farklılığa ilişkin bağımsız örneklem t testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9

Öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri ortalamalarının medeni durum değişkeni gruplarına ilişkin bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları

		n	$\bar{X}$	S	t	P
Özyeterlik Ölçüm Verileri	Evli	205	4,25	0,41	,249	,803
	Bekâr	53	4,27	0,35		
Etik Davranışlar Ölçüm Verileri	Evli	205	4,62	0,27	1,986	,048*
	Bekâr	53	4,54	0,28		

Notlar:

(i) * $p < 0,05$ anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin özyeterlik ölçüm verileri ile etik davranışlar ölçüm verileri ortalamalarına ilişkin bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları incelendiğinde; Özyeterlik ölçüm verileri [$t = .249$, $p > 0.05$] medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Etik Davranışlar ölçüm verileri [$t = 1.986$, $p < 0.05$] medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin etik davranışlar ölçüm verileri incelendiğinde; evli öğretmenlerin lehine (4,62) bir artış eğiliminde olduğu söylenilebilir.

Genel olarak t testi anlamlılığı incelendiğinde özyeterlik ölçüm verileri % 95 güven aralığı içinde p iki yönlü anlamlılık değeri 0.05’ten büyük çıkmıştır. Dolayısıyla sıfır (null) hipotezi kabul edilerek, alternatif hipotez red edilmiştir. Ancak, etik davranışlar ölçüm verileri % 95 güven aralığı içinde p iki yönlü anlamlılık değeri 0.05’ten küçük çıkmıştır. Dolayısıyla sıfır (null) hipotezi red edilerek, alternatif hipotez kabul edilmiştir

H_{null} = Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları eşittir ($\mu_1 - \mu_2 = 0$).

H_{a4} = Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları farklıdır ($\mu_1 - \mu_2 \neq 0$).

4.7. İsteyerek Çalışma Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özyeterlik Algı Düzeyleri ve Etik Davranışlar Algı Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İsteyerek çalışma değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri ortalamaları arasında anlamlı farklılığa ilişkin bağımsız örneklem t testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10

Öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri ortalamalarının isteyerek çalışma değişkeni gruplarına ilişkin bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları

		n	$\bar{X}$	S	t	P
Özyeterlik Ölçüm Verileri	Evet	196	4,30	0,40	2,847	,005*
	Hayır	62	4,13	0,37		
Etik Davranışlar Ölçüm Verileri	Evet	196	4,64	0,26	2,851	,005*
	Hayır	62	4,52	0,30		

Notlar:

(i) * $p < 0,05$ anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

İsteyerek çalışma değişkenine göre öğretmenlerin özyeterlik ölçüm verileri ile etik davranışlar ölçüm verileri ortalamalarına ilişkin bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları incelendiğinde; Özyeterlik ölçüm verileri [$t=2.847$, $p<0.05$] ve Etik Davranışlar ölçüm verileri [$t=2.851$, $p<0.05$] isteyerek çalışma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin özyeterlik ölçüm verileri incelendiğinde; isteyerek çalışan öğretmenlerin lehine (4,30) bir artış eğiliminde olduğu söylenilebilir. Aynı şekilde, öğretmenlerin etik davranışlar ölçüm verileri incelendiğinde; isteyerek çalışan öğretmenlerin lehine (4,52) bir artış eğiliminde olduğu söylenilebilir.

Genel olarak t testi anlamlılığı incelendiğinde öğretmenlerin özyeterlik ve etik davranışlar ölçüm verileri % 95 güven aralığı içinde p iki yönlü anlamlılık değeri 0.05'ten küçük çıkmıştır. Dolayısıyla sıfır (null) hipotezi red edilerek, alternatif hipotez kabul edilmiştir

H_{null} = İsteyerek çalışma değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları eşittir ($\mu_1 - \mu_2 = 0$).

H_{a5} = İsteyerek çalışma değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları farklıdır ($\mu_1 - \mu_2 \neq 0$).

4.8. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özyeterlik Algı Düzeyleri ve Etik Davranışlar Algı Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri ortalamaları arasında anlamlı farklılığa ilişkin tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11, Tablo 12 ve Tablo 13’de yer almaktadır.

Tablo 11

Öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri ortalamalarının yaş değişkeni gruplarına ilişkin tek yönlü varyans analiz sonuçları

		n	$\bar{X}$	S	F	P
Özyeterlik Ölçüm Verileri	22-35 Yaş	71	4,22	0,43	2,816	,109
	36-45 Yaş	84	4,33	0,40		
	46 Yaş ve Üzeri	103	4,22	0,37		
Etik Davranışlar Ölçüm Verileri	22-35 Yaş	71	4,54	0,30	4,053	,019*
	36-45 Yaş	84	4,61	0,26		
	46 Yaş ve Üzeri	103	4,66	0,25		

Notlar:

(i) * $p < 0,05$ anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin özyeterlik ölçüm verileri ile etik davranışlar ölçüm verileri ortalamalarına ilişkin tek yönlü varyans analiz sonuçları incelendiğinde; Özyeterlik ölçüm verileri [$F_{(2-255)}=2,816$, $p > 0,05$] yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Etik Davranışlar ölçüm verileri [$F_{(2-255)}=4,053$, $p < 0,05$] yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Çoklu mukayeseye testinin seçimi için yapılan varyans homojenlik testi analiz sonuçları Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12

Öğretmenlerin etik davranışlar ölçüm verileri yaş değişkeni gruplarına ilişkin varyans homojenliği analiz sonuçları

	Levene İstatistik	df1	df2	P
Etik Davranışlar Ölçüm Verileri	2.197	2	255	,113

Notlar:

(i) $p > 0,05$ anlamlılık seviyesinde varyans homojenliği sağlanmaktadır.

(ii) $p < 0,05$ anlamlılık seviyesinde varyans homojenliği sağlanmamaktadır.

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin etik davranışlar ölçüm verilerinin varyanslarının homojen dağıldığı görülmektedir. Varyans homojenliği sağlandığından Tukey HSD testi sonuçları Tablo 13’de yer almaktadır.

Tablo 13

Öğretmenlerin etik davranışlar ölçüm verileri yaş değişkeni gruplarına ilişkin Tukey HSD Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Fark (I-J)	Standart Hata	P
Etik Davranışlar Ölçüm Verileri	22-35 Yaş	36-45 Yaş	-,06931	,04328	,247
		46 Yaş ve Üzeri	-,11790*	,04141	,013
	36-45 Yaş	22-35 Yaş	,06931	,04328	,247
		46 Yaş ve Üzeri	-,04859	,03947	,436
	46 Yaş ve Üzeri	22-35 Yaş	,11790*	,04141	,013
		36-45 Yaş	,04859	,03947	,436

Tukey HSD testi incelendiğinde; etik davranışlar ölçüm verilerinde öğretmenlerin yaş değişkenine göre 22-35 yaş arası ile 46 yaş ve üzeri gruplardan kaynaklanmaktadır. Betimsel istatistikler incelendiğinde etik davranışların 46 yaş ve üzeri yaş grubu lehine bir artış söz konusudur.

Genel olarak F testi anlamlılığı incelendiğinde öğretmenlerin özyeterlik ve etik davranışlar ölçüm verileri % 95 güven aralığı içinde p iki yönlü anlamlılık değeri 0.05'ten küçük çıkmıştır. Dolayısıyla sıfır (null) hipotezi red edilerek, alternatif hipotez kabul edilmiştir

H_{null} = Yaş değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları eşittir ($\mu_1 - \mu_2 = 0$).

H_{a6} = Yaş değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları farklıdır ($\mu_1 - \mu_2 \neq 0$).

4.9. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özyeterlik Algı Düzeyleri ve Etik Davranışlar Algı Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri ortalamaları arasında anlamlı farklılığa ilişkin tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 14, Tablo 15 ve Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 14

Öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri ortalamalarının mesleki kıdem değişkeni gruplarına ilişkin tek yönlü varyans analiz sonuçları

		n	$\bar{X}$	S	F	P
Özyeterlik Ölçüm Verileri	1-5 Yıl	57	4,22	0,41	1,073	,344
	6-10 Yıl	72	4,22	0,41		
	11 Yıl ve Üzeri	129	4,29	0,39		
Etik Davranışlar Ölçüm Verileri	1-5 Yıl	57	4,52	0,30	4,180	,016*
	6-10 Yıl	72	4,63	0,27		
	11 Yıl ve Üzeri	129	4,64	0,25		

Notlar:

(i) * $p < 0,05$ anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin özyeterlik ölçüm verileri ile etik davranışlar ölçüm verileri ortalamalarına ilişkin tek yönlü varyans analiz sonuçları incelendiğinde; Özyeterlik ölçüm verileri [$F_{(2-255)}=1.073$, $p > 0.05$] mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Etik Davranışlar ölçüm verileri [$F_{(2-255)}=4.180$, $p < 0.05$] mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Çoklu mukayeseye testinin seçimi için yapılan varyans homojenlik testi analiz sonuçları Tablo 15’de yer almaktadır.

Tablo 15

Öğretmenlerin etik davranışlar ölçüm verileri mesleki kıdem değişkeni gruplarına ilişkin varyans homojenliği analiz sonuçları

	Levene İstatistik	df1	df2	P
Etik Davranışlar Ölçüm Verileri	2.903	2	255	,057

Notlar:

(i) $p > 0,05$ anlamlılık seviyesinde varyans homojenliği sağlanmaktadır.

(ii) $p < 0,05$ anlamlılık seviyesinde varyans homojenliği sağlanmamaktadır.

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin etik davranışlar ölçüm verilerinin varyanslarının homojen dağıldığı görülmektedir. Varyans homojenliği sağlandığından Tukey HSD testi sonuçları Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16

Öğretmenlerin etik davranışlar ölçüm verileri yaş değişkeni gruplarına ilişkin Tukey HSD Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Mesleki Kıdem	(J) Mesleki Kıdem	Ortalama Fark (I-J)	Standart Hata	P
Etik Davranışlar Ölçüm Verileri	1-5 Yıl	6-10 Yıl	-,10825	,04758	,061
		11 Yıl ve Üzeri	-,12003*	,04268	,015
	6-10 Yıl	1-5 Yıl	,10825	,04758	,061
		11 Yıl ve Üzeri	-,01178	,03948	,952
	11 Yıl ve Üzeri	1-5 Yıl	,12003*	,04268	,015
		6-10 Yıl	,01178	,03948	,952

Tukey HSD testi incelendiğinde; etik davranışlar ölçüm verilerinde öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre 1-5 yıl mesleki kıdem ile 11 yıl ve üzeri mesleki kıdem gruplardan kaynaklanmaktadır. Betimsel istatistikler incelendiğinde etik davranışların 11 yıl ve üzeri mesleki kıdem grubu lehine bir artış söz konusudur.

Genel olarak F testi anlamlılığı incelendiğinde öğretmenlerin özyeterlik ve etik davranışlar ölçüm verileri % 95 güven aralığı içinde p iki yönlü anlamlılık değeri 0.05'ten küçük çıkmıştır. Dolayısıyla sıfır (null) hipotezi red edilerek, alternatif hipotez kabul edilmiştir

H_{null} = Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları eşittir ($\mu_1 - \mu_2 = 0$).

H_{a7} = Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları farklıdır ($\mu_1 - \mu_2 \neq 0$).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1.Sonuç

Öğretmenlerin özyeterlik ve etik davranışlar algı düzeyleri ölçüm verileri dağılımlarına ilişkin betimsel istatistik analiz sonuçları incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin etik davranışlar algılarının yükselme eğiliminde olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin özyeterlik ölçüm verileri ile etik davranışlar ölçüm verileri ortalamaları arasında anlamlı ilişkiye ait yapılan basit korelasyon analizi (Pearson) sonuçları incelendiğinde; Öğretmenlerin özyeterlik ölçüm verileri ile etik davranışlar ölçüm verileri arasında aynı yönlü, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Genel olarak Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayılarının anlamlılığı incelendiğinde; % 95 güven aralığı içinde p iki yönlü anlamlılık değeri 0.01'den küçük çıkmıştır. Dolayısıyla sıfır (null) hipotezi red edilerek, alternatif hipotez kabul edilmiştir.

H_{null} = Öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p>,01$).

H_a = Öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p<,01$).

Öğretmenlerin Etik Davranışlar algı düzeylerinin, özyeterlik algı düzeyleri üzerinde anlamlı etkisine ilişkin basit regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; regresyon analizi bir bağımlı değişken ile bir veya daha fazla bağımsız değişken arasındaki ilişkinin matematiksel eşitlik ile açıklanması sürecidir. Modelde F testinin önemlilik değeri 0,05'ten küçük olduğundan ($0,00<0,05$) regresyon modeli önemli çıkmıştır. β_0 parametresinin pozitif olması, özyeterlik ölçüm verileri ile etik davranışlar ölçüm verileri arasında aynı yönlü bir ilişkinin, yani bu iki değişkenden birinin artması durumunda diğ erinin de artacağını göstermiştir. β_0 ve β_1 parametreleri modelde anlamlı çıkmıştır. Genel olarak model incelendiğinde; Etik davranışlar, özyeterlik ölçüm verileri üzerinde yüzde altmış üçlük bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca % 95 güven aralığı içinde p iki yönlü anlamlılık değeri 0.05'ten küçük çıkmıştır. Dolayısıyla sıfır (null) hipotezi red edilerek, alternatif hipotez kabul edilmiştir.

H_{null} = Öğretmenlerin etik davranışlar algı düzeylerinin, özyeterlik algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur ($\hat{Y}=b_0+b_1X_1+\epsilon$, $p>,05$).

H_{a1} = Öğretmenlerin etik davranışlar algı düzeylerinin, özyeterlik algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi vardır ($\hat{Y}=b_0+b_1X_1+\epsilon$, $p<,05$).

Öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerinin, etik davranışlar algı düzeyleri üzerinde anlamlı etkisine ilişkin basit regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; regresyon analizi bir bağımlı değişken ile bir veya daha fazla bağımsız değişken arasındaki ilişkinin matematiksel eşitlik ile açıklanması sürecidir. Modelde F testinin önemlilik değeri 0,05'ten küçük olduğundan ($0,00<0,05$) regresyon modeli önemli çıkmıştır. β_0 parametresinin pozitif olması, özyeterlik ölçüm verileri ile etik davranışlar ölçüm verileri arasında aynı yönlü bir ilişkinin, yani bu iki değişkenden birinin artması durumunda diğersinin de artacağını göstermiştir. β_0 ve β_1 parametreleri modelde anlamlı çıkmıştır. Genel olarak model incelendiğinde; özyeterlik, etik davranışlar ölçüm verileri üzerinde yüzde yirmi dokuzluk bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca % 95 güven aralığı içinde p iki yönlü anlamlılık değeri 0.05'ten küçük çıkmıştır. Dolayısıyla sıfır (null) hipotezi red edilerek, alternatif hipotez kabul edilmiştir.

H_{null} = Öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerinin, etik davranışlar algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur ($\hat{Y}=b_0+b_1X_1+\epsilon$, $p>,05$).

H_{a2} = Öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerinin, etik davranışlar algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi vardır ($\hat{Y}=b_0+b_1X_1+\epsilon$, $p<,05$).

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri ortalamaları arasında anlamlı farklılığa ilişkin bağımsız örneklem t testi analizi sonuçları incelendiğinde; Özyeterlik ölçüm verileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Etik Davranışlar ölçüm verileri ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin özyeterlik ölçüm verileri erkek öğretmenlerin lehine bir artış eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Genel olarak t testi anlamlılığı incelendiğinde etik davranışlar ölçüm verileri % 95 güven aralığı içinde p iki yönlü anlamlılık değeri 0.05'ten büyük çıkmıştır. Dolayısıyla sıfır (null) hipotezi kabul edilerek, alternatif hipotez red edilmiştir. Ancak, özyeterlik ölçüm verileri % 95 güven aralığı içinde p iki yönlü anlamlılık değeri 0.05'ten küçük çıkmıştır. Dolayısıyla sıfır (null) hipotezi red edilerek, alternatif hipotez kabul edilmiştir.

H_{null} = Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları eşittir ($\mu_1-\mu_2=0$).

H_{a3} = Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları farklıdır ($\mu_1 - \mu_2 \neq 0$).

Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin özyeterlik ölçüm verileri ile etik davranışlar ölçüm verileri ortalamalarına ilişkin bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları incelendiğinde; Özyeterlik ölçüm verileri medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Etik Davranışlar ölçüm verileri medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin etik davranışlar ölçüm verileri incelendiğinde; evli öğretmenlerin lehine bir artış eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Genel olarak t testi anlamlılığı incelendiğinde özyeterlik ölçüm verileri % 95 güven aralığı içinde p iki yönlü anlamlılık değeri 0.05'ten büyük çıkmıştır. Dolayısıyla sıfır (null) hipotezi kabul edilerek, alternatif hipotez red edilmiştir. Ancak, etik davranışlar ölçüm verileri % 95 güven aralığı içinde p iki yönlü anlamlılık değeri 0.05'ten küçük çıkmıştır. Dolayısıyla sıfır (null) hipotezi red edilerek, alternatif hipotez kabul edilmiştir

H_{null} = Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları eşittir ($\mu_1 - \mu_2 = 0$).

H_{a4} = Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları farklıdır ($\mu_1 - \mu_2 \neq 0$).

İsteyerek çalışma değişkenine göre öğretmenlerin özyeterlik ölçüm verileri ile etik davranışlar ölçüm verileri ortalamalarına ilişkin bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları incelendiğinde; Özyeterlik ölçüm verileri ve Etik Davranışlar ölçüm verileri isteyerek çalışma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin özyeterlik ölçüm verileri incelendiğinde; isteyerek çalışan öğretmenlerin lehine bir artış eğiliminde olduğu; öğretmenlerin etik davranışlar ölçüm verileri incelendiğinde ise isteyerek çalışan öğretmenlerin lehine bir artış eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Genel olarak t testi anlamlılığı incelendiğinde öğretmenlerin özyeterlik ve etik davranışlar ölçüm verileri % 95 güven aralığı içinde p iki yönlü anlamlılık değeri 0.05'ten küçük çıkmıştır. Dolayısıyla sıfır (null) hipotezi red edilerek, alternatif hipotez kabul edilmiştir

H_{null} = İsteyerek çalışma değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları eşittir ($\mu_1 - \mu_2 = 0$).

H_{a5} = İsteyerek çalışma değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları farklıdır ($\mu_1 - \mu_2 \neq 0$).

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin özyeterlik ölçüm verileri ile etik davranışlar ölçüm verileri ortalamalarına ilişkin tek yönlü varyans analiz sonuçları incelendiğinde;

Özyeterlik ölçüm verileri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Etik Davranışlar ölçüm verileri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Çoklu mukayeseye imkan tanıyan Tukey HSD testi incelendiğinde; etik davranışlar ölçüm verilerinde öğretmenlerin yaş değişkenine göre 22-35 yaş arası ile 46 yaş ve üzeri gruplardan kaynaklandığı, etik davranışların 46 yaş ve üzeri yaş grubu lehine bir artışın söz konusu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Genel olarak F testi anlamlılığı incelendiğinde öğretmenlerin özyeterlik ve etik davranışlar ölçüm verileri % 95 güven aralığı içinde p iki yönlü anlamlılık değeri 0.05'ten küçük çıkmıştır. Dolayısıyla sıfır (null) hipotezi red edilerek, alternatif hipotez kabul edilmiştir

H_{null} = Yaş değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları eşittir ($\mu_1 - \mu_2 = 0$).

H_{a6} = Yaş değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları farklıdır ($\mu_1 - \mu_2 \neq 0$).

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin özyeterlik ölçüm verileri ile etik davranışlar ölçüm verileri ortalamalarına ilişkin tek yönlü varyans analiz sonuçları incelendiğinde; Özyeterlik ölçüm verileri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Etik Davranışlar ölçüm verileri ise mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Tukey HSD testi incelendiğinde; etik davranışlar ölçüm verilerinde öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre 1-5 yıl mesleki kıdem ile 11 yıl ve üzeri mesleki kıdem gruplardan kaynaklandığı, etik davranışların 11 yıl ve üzeri mesleki kıdem grubu lehine bir artışın söz konusu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Genel olarak F testi anlamlılığı incelendiğinde öğretmenlerin özyeterlik ve etik davranışlar ölçüm verileri % 95 güven aralığı içinde p iki yönlü anlamlılık değeri 0.05'ten küçük çıkmıştır. Dolayısıyla sıfır (null) hipotezi red edilerek, alternatif hipotez kabul edilmiştir

H_{null} = Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları eşittir ($\mu_1 - \mu_2 = 0$).

H_{a7} = Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile etik davranışlar algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları farklıdır ($\mu_1 - \mu_2 \neq 0$).

5.2. Tartışma

Bu bölümde, elde edilen veriler aracılığıyla ulaşılan bulguların, alanyazın ile beraber yorumlanmasına yer verilmiştir.

Duran(2014),“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Etik Davranışları Algılama Düzeylerinin ve Etik İkilemleri Çözümlemelerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında etik davranışları algılama düzeylerinin tüm boyutlarda ve ölçeğin toplamına ilişkin olarak yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Kentsü (2007), araştırmasında, okul yöneticilerinin, etik ölçek boyutlarından hoşgörü, dürüstlük, adalet ve sorumluluk boyutlarında yaş değişkenine göre farklılaşma görülmemiştir. Uğurlu (2010)’nun çalışmasında, öğretmenlerin, müfettişlerin etik davranışlarına ilişkin görüşlerinde yaş değişkenine göre farklılaşma tespit edilmemiştir. Özbek (2003), araştırmasında beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere uyma düzeylerine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre değişmediğini belirtmiştir. Aydemir (2012) okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışlarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Literatürdeki araştırma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında, bu araştırma sonucunun farklılık gösterdiği görülmektedir. Çelebi (2012), “Genel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Etik Davranışlarını Belirlemeye Yönelik Yaptığı Araştırması”nda ise yaş ilerledikçe öğretmenlerin etik davranışları daha fazla önemsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Toprakçı, Bozpolat ve Burdur’un (2010), Celep ve diğerlerinin (2004), Şişman ve Acat’ın (2003) yaptığı çalışmada da benzer sonuçlar tespit etmişlerdir. Bu çalışmada da, öğretmenlerin yaş değişkenine göre etik davranışları algıları farklılaşma göstermektedir. 46 yaş ve üzeri yaş grubu lehine artış tespit edilmiştir. Bu durumun, yaş ilerledikçe, yaşamın her alanını ilgilendiren, norm ve değerlerin kazanılmasının, benimsenmesinin özellikle öğretmenlik mesleğini besleyen bir kültür oluşturması olarak görülebilir.

Özbek (2003), çalışmasında beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere uyma düzeyinde kıdeme göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Bu çalışmada okul yöneticilerinin kıdem değişkenine göre, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere uymalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kentsü (2007)’nun, araştırmasında, okul yöneticilerinin, etik ölçek boyutlarından hoşgörü, dürüstlük, adalet ve sorumluluk boyutlarında kıdem değişkenine göre farklılaşma görülmemiştir. Çelebi (2012), “Genel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Etik Davranışlarını Belirlemeye Yönelik Yaptığı Araştırması”nda kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir.

Araştırmanın bu bulgusu, literatürdeki araştırmaların geneliyle farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin etik davranışları algılarının mesleki kıdemleri 11 yıl üzeri olanları lehine

farklılaştığını söyleyebiliriz. Bu sonuç, örneklemin kendine özgü özelliklerinden kaynaklanabilir. Şişman ve Acat (2003), ise araştırmalarında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, etik değerlere ilişkin algılarının, kıdemlilere göre daha olumsuz olduğunu belirlemiştir. Bu araştırma her ne kadar bulgumuzu destekler nitelikte olsa da; durumun farklı ölçme araçları ve gruplar ile yapılacak çalışmalarla desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Çelebi (2012), araştırmasında öğretmenlerin etik davranışları cinsiyet bağımsız değişkeni açısından incelendiğinde; kadınlar ve erkekler arasında kadınların lehine farklılık tespit etmiştir. Pelit ve Güçer(2006) araştırmalarında; kadınların erkeklere göre etik davranışlara uyma konusunda daha hassas davrandıkları sonucuna varmışlardır. Yılmaz ve Altinkurt (2009) ,araştırmalarında etik dışı uygulamalar hakkında kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha hassas olduklarını belirlemiştir. Genel olarak etik davranışlara ilişkin araştırmalarda kadınların erkeklere oranla daha hassas davrandıkları ifade edilmektedir (Jones ve Gautschi, 1988; Borkowski ve Ugras, 2004). Bu araştırmada ise öğretmenlerin meslek etiği algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir değişiklik göstermemesi; etik değerler kavramı ile ilgili farkındalığın ve hassasiyetin artmasıyla açıklanabilir. Bu noktada düzenlenen hizmetiçi eğitimlerin, bu eşitliğin sağlanmasına katkıda bulunduğu düşünülebilir.

Araştırmada, öğretmenlerin meslek etiği algılarının, medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılık evli öğretmenler lehinedir. Etik ve kültür arasındaki ilişkisinin bir sonucu olarak, bireylerin evlilik yapısı içinde kazandıkları ve benimsedikleri değerlerin, meslek etiği algılarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin hem meslek etiği algılarının hem de özyeterlik algılarının, isteyerek çalışma değişkenine göre anlamlı farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Bu farklılık isteyerek çalışanlar lehinedir. Her iki algı düzeyinde ulaşılan bu sonuç olağan karşılanabilir.

Gençtürk ve Memiş (2010), araştırmalarında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre özyeterlik puanlarını incelemişlerdir. Kadın ve erkek öğretmenlerin genel özyeterlik ve alt boyutlarında kendilerini oldukça yeterli algıladıkları görülmektedir. Kadın öğretmenler genel özyeterlik ve öğretimsel stratejilerde yeterlik, erkek öğretmenler ise öğrenci katılımında yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik alanlarında kendilerini karşı cinslerine göre daha yeterli algılamaktadır. Yapılan testi sonucuna göre, öğretmenlerin genel öz-yeterlik algıları ve alt boyut puanları cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği bulgusuna ulaşmışlardır. Nazri ve Barrick (1990), Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy(2002) ve Çimen (2007)'nin çalışmalarında da cinsiyet değişkenine bağlı bir farklılık görülmemiştir. Korkut ve Babaoğlu (2012),araştırmalarında

sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. İlgili araştırmada, öğretmenlerin özyeterlik algısı cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenler lehinedir. İlgili alan yazın incelendiğinde araştırma bulgularının farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Cinsiyet değişkenine ilişkin kimi çalışmalar kadınların (Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Ekici, 2006) kimi çalışmalar ise erkeklerin daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğunu (Akbulut, 2006; Savran ve Çakıroğlu, 2003) ortaya koymuştur.

Oğuz ve Topkaya (2008) ise konuyla ilgili daha net çıkarımlarda bulunabilmek için, daha fazla araştırma bulgusunun gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Çapri ve Çelikkaleli (2008) de cinsiyete göre öz yeterlik inancıyla ilgili çalışmaların farklı örneklemelerle yenilenmesinin faydalı olacağını bildirmişlerdir. Benzer biçimde bu araştırma bulgularından farklı sonuçlara ulaşan Güven (2005) ve Kuş (2005) öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Akbaş ve Çelikkaleli (2006); Akbulut (2006); Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005); Berkant ve Ekici (2007); Can, Günhan ve Erdal (2005); Coşgun ve İlgar (2004); Çoban ve Sanalan (2002); Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran (2006); Güven ve Ersin (2007); Karadeniz ve Özdemir (2006); Küçükyılmaz ve Duban (2006) ve Oğuz ve Topkaya (2008) öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmada ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha yüksek öz yeterlik inancına sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu alan yazındaki bulguların bir bölümüyle paralel olduğu, çoğunluğu ile ise farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bandura (2002) araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmesinin sebebini kültürlerarası farklılaşmaya bağlamıştır. Cinsiyete göre öz yeterlik inançları, kültürler arasında farklılık göstermektedir. Bu araştırmada erkek öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek çıkması, kültürümüzün erkeğe yüklediği değerin, kadına oranla daha yüksek olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulgularından biri de öğretmenlerin özyeterlik algısının, medeni durum değişkenine göre farklılık göstermediği yönündedir. İlgili alanyazın çalışmaları incelenmiş, medeni durum değişkeni ile özyeterlik algısı düzeyi arası ilişki tespitine dayalı çalışmalara rastlanmamıştır. Bu noktada farklı yöntem ve gruplar ile yapılacak araştırmalar, duruma net bir yorum getirilebilir.

Bu araştırmada, öğretmenlerin özyeterlik algısı yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Hoy ve Woolfolk'a göre (1993) öğretmenlerin yaşı yeterlik inancını çok az etkilemektedir. Bazı araştırmalarda da (Wu, 2005; Egger, 2006) benzer bulgular tespit

edilmiştir. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2007) demografik değişkenlerin, öğretmenlerin yeterlik inançları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olmadığı görüşündedirler. Yeterlik inancının demografik değişkenlerden daha çok okul içi değişkenlerden etkilendiği düşünülmektedir.

Campbell (1996), Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2002), Daugherty (2005) ve Say (2005)'in araştırmalarında kıdemin artmasıyla özyeterlik algısının arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Gençtürk ve Memiş (2010), araştırmalarında, öğretmenlerin genel özyeterlik algılarının kıdemlerine paralel olarak arttığını tespit etmişlerdir. Chacon (2005), Çimen (2007), araştırmalarında kıdem ile özyeterlik algısı arasında herhangi bir farklılaşma saptamamışlardır. Ekici(2006) de, çalışmasında öğretmenlerin özyeterlik inançlarının kıdemlerine göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Bu çalışmada da öğretmenlerin özyeterlik inançları kıdemlerine göre farklılık göstermemektedir. Çalışmanın farklı örneklem grupları ve farklı yöntemlerle çalışılması daha net sonuçlara varılmasını sağlayabilir.

5.3.Öneriler

Öğretmen, okul ve sınıf ortamını canlandıran, öğretim için uygun, ilginç ve zevkli bir duruma getiren kişidir. Ayrıca yönettiği öğretim etkinlikleri sırasında dolaylı ve dolaysız olarak öğrenciler üzerinde önemli izler bırakarak, öğrencilerin tüm gelişimlerini etkilerler. Onlar, çocuklar ve gençlerin akademik ve mesleki bakımdan geleceklerine yön verir, onların kişilik kazanmalarına ve hayat görüşü edinmelerine de yardımcı olurlar (Ünal ve Ada, 2001:45). Bu nedenle daha nitelikli öğretmene, daha çağdaş öğretim programlarına, daha uygun ortamlara, daha kaliteli yönetime ve daha istekli öğrencilere gereksinim vardır. Sistemin her bir parçası süreci ve sonucu etkiler; birinin eksikliği verimi düşürür. Eğitim sisteminin iyileştirilmesine yönelik çalışmalar çok yönlü düşünülmelidir. (İlhan,2004).

Araştırma sonuçları, öğretmenlerinin genel olarak meslek etiği ve özyeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bu durumun, öğretmenlerin davranışlarına ne ölçüde yansıdığı da önemlidir. Bu sebeple bundan sonra yapılacak araştırmalarda öğretmenlerin etik ve özyeterlik algılarının davranışsal boyutu veli, öğrenci ve yönetici görüşlerine göre incelenebilir.

Türkiye’de öğretmenler için bir etik rehberi bulunmamaktadır. Yalnızca “Kamu Görevlileri Etik Rehberi” (2012) vardır. Bu rehberin öğretmenlerinin etik kurallarını belirlemede yeterli olmadığı düşünülmektedir. Bu sebeple öğretmenler için ilgili tüm kurum ve kuruluşlar ortak bir çalışma yürüterek öğretmenler için etik rehberi oluşturulabilir.

Bu araştırma ilkokul öğretmenlerinin öğretmenlik meslek etiği algıları ile özyeterlik algılarının farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Bundan sonraki araştırmalarda, farklı branşlardaki öğretmenlerin meslek etiği ve özyeterlik algıları belirlenebilir. Ayrıca öğretmenlerin algıları ile öğrencilerin başarı düzeyi, öğrenci kontrol ideolojileri, demokratik tutum gibi farklı değişkenlerle ilişkisi açısından araştırılabilir.

Nitel ya da karma araştırma yöntemlerinden birinin tercih edilerek, yeni araştırmalar yapılmasının alana ilişkin daha net bulgular sunabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma bulgularına göre öğretmenlerin meslek etiği ile ilgili ilke ve davranışlara duyarlı oldukları sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerde etik bilincin yerleşmesini sağlayacak iş okul ve sınıf ortamının oluşması öğretmenlerin mesleğe bağlılık ve duyarlılıklarının gelişmesi bakımından önemli görülmektedir. Bunu sağlamanın koşulu öncelikle etik kavramı üzerinde ortak bir anlayışın geliştirilmesidir. Öğretmen adaylarının lisans eğitimleri dahilinde ve hizmet öncesinde etik değerleri öne çıkaracak doğrultuda yetiştirmeleri sağlanmalıdır. Bütün öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle etik bilinci benimsemesi sağlanarak mesleğin toplumdaki konumunun yeniden yükselmesine katkıda bulunulabilir.

Bu araştırma bulgularının genellenebilmesi için daha geniş örneklem grupları üzerinde çalışılması gerekmektedir.

□

KAYNAKÇA

- Addams, J. (2002). *Democracy and Social Ethics*. University of Illiois Press.
- Airaksinen, T. (1988). "Professional Ethics" *Encyclopedia Of Applied Ethics*. Vol:3. California: Academic Press.
- Akarsu, B. (1998). *Mutluluk Ahlakı*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Akbaba, A. S. (2003). Eğitim yönetimi ve degerler. *Degerler Egitimi Dergisi*, 7-18.
- Aktan, C. (1999). *Ahlaki Yeniden Yapılanma ve Toplam Ahlaka Dogru: 1- Ahlak ve Ahlak Fesefesi*. İstanbul: Arı Düşünce ve Toplumsal Gelişim Derneği.
- Altunışık, R ve diğerleri (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (6.Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık
- Arat, N. (1979). *18. yüzyıl Felsefesinde Etik ve Estetik Degerler Arasındaki İlgili Sorunu*. İstanbul: İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Yayınları, No:2569.
- Aristoteles. (2005). *Nikomakhos'a Etik*, (Saffet Babür, çev.) . Anakra: Kebikeç Yayınları.
- Arslan, A. (2005). *Felsefeye Giriş*. Ankara: Adres Yayınları.
- Arslan, M. (2005). *İş ve Meslek Ahlakı*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Arslan, S. (2015). Eğitim ve etik. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10, 7.
- Ashton, P., ve Webb, R. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement* (pp.76-88). New York: Longman Publishing Group.
- Ashton, P., ve Webb, R. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement* (pp.76-88). New York: Longman Publishing Group.
- Aşkar, P., ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili özyeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-8.
- Atayman, V. (2005). *Etik*. İstanbul: Don Kisot Yayınları.
- Aybek, B., ve Karataş, T. (2016). Öğretmen adaylarının etik ve mesleki etik hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 12.
- Aydın, İ. (2002). *Yönetmel Mesleki ve Örgütsel Etik*. İstanbul: Pegem Yayıncılık.
- Aydın, İ. P. (2006). *Eğitim ve Öğretimde Etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aydın, P. (2001). *Yönetmel, Mesleki ve Örgütsel Etik*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Aydoğan, İ. (2011). Öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uyma düzeylerinin öğrenciler tarafından algılanması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 87-96.

- Badiou, A. (2004). *Etik: Kötülük Kavrayışı Üzerine Bir Deneme*, . İstanbul: Metis Yayınları.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ballinger, D. A. (1993). Becoming An Effective Physical Educator. *Physical Educator, Late VVinter 1993, Vol. 50, Issue:1*, 13-20.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Baofu, P. (2011). *Beyond Ethics To Post-Ethics: A Preface To A New Theory Of Morality And Immorality*. USA.: Information Age Publishing.
- Baran, M. (2003). *Kuruluş İlkeleri ile Türk Esnaf Teşekküllerinin Yapılanmasında Etkili Olan Lonca Sistemi ve Ahilik Nedir"*. . Web:<http://www.hbektaş.gazi.edu.tr/08hbv/08baran.htm> adresinden alınmıştır
- Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16-25.
- Başaran, I. E. (1991). *Örgütsel Davranış*. Ankara.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, I. E. (1994). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara.
- Başel, R. (2007). *Özel Eğitim Kurumlarında Karşılaşılan Etik Dışı Davranışlar (Denizli İli Örneği)*. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Beugre Constant, D. (2002). Understanding organizational justice and its impact on managing employees An African Perspective. *The International Journal Of Human Resource Management*, 1091-1094.
- Beydağ, K. D., ve Arslan, H. (2008). Kadın doğum kliniklerinde çalışan ebe ve hemşirelerin profesyonelliklerini etkileyen faktörler. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 75–87.
- Bıkmaz, F. H. (2002). Fen öğretiminde özyeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 197-210.
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim Felsefesi. I. Cilt.* . Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları No: 164.
- Billington, R. (1997). *Felsevi Yaşamak(Çeviren: Abdullah Yılmaz)*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Britner, S., ve Pajares, F. (2001). Self-efficacy beliefs, motivational, race and gender in middle school science. *Journal of Women and Minaritin in Science and Engineering*, 271-285.

Bulucu, Ö. (2003). *İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf davranış yönetiminde yetkinlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. (Yüksek lisans tezi)*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Büyükkaragöz, S. (1996). Hoşgörü, Demokrasi ve Eğitim. *Eğitim ve Bilim*, sayı: 101, Cilt: 20, 1-10.

Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem Yayıncılık (Gözden Geçirilmiş 5. Baskı)

Campbell, E. (2000). Professional Ethics In Teaching: Towards The Development Of A Code Of Practice. *Cambridge Journal Of Education Jun2000, Vol. 30, Issue: 2*, 203-222.

Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 103–119.

Can, Ş. (2017). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik düşünceleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 595-611.

Celep, C. (2000). *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Cemaloğlu, N., ve Erdemoğlu, Ş. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 465-484.

Cevizci, A. (2002). *Etige Giriş*. İstanbul: Paradigma Yayınları.

Coleman, P., ve Karraker, K. (1998). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review*, 18(1), 47-85.

Coombs, J. R. (1998). Educational Ethics: Are we on The right track? *Educational Theory*, 48(4), 555-570.

Corey, G., Corey, M., ve Callanan, P. (2011). Issues and ethics in the helping professions (8th ed.). *Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning*, 22-24.

Çağlar, D. (1997). Öğretmen Yetiştirme IV. *Çağdaş Eğitim*. Sayı: 232, 5-15.

Çapa, Y., Çakıroğlu, J., ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137).

Çelebi, N., ve Akbağ, M. (2012). Genel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Etik Davranışlarını Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2).

- Çeliköz, N., ve Çetin, F. (2004). Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 162.
- Çobanoğlu, R. (2011). *Teacher self-efficacy and teaching beliefs as predictors of curriculum implementation in early childhood education (Yüksek lisans tezi)*. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Dedeoğlu, G. (2004). *Etik Düşünce ve Postmodernizm*. İstanbul: Telos Yayınları.
- Demir, G. (2001). Ahilik ve Yükselen Değerler. *Görüş*, 76-82.
- Demirtaş, H., Cömert, M., ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 96-111.
- Desensi, T., ve Rosenberg, D. (1996). Ethics in Sport Management. *United States Of America: Fitness Information Technology Inc.*
- Durcan, M. N. (2006). *Çalışma Hayatı Ve Etik*. Ankara: Uygulamalı Etik Kongresi.
- Durna, U., ve Eren, V. (2005). Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 210-219.
- Egan, K. (1990). Ethical Codes: A Standard for Ethical Behavior. *NASSP Bulletin*, V.74, No. 528, 59-62 .
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Eren, S. (2006). *Platon ve Aristoteles'in Etik Anlayışlarının Karşılaştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergün, H., ve Gül, K. (2005). Muhasebe mesleği etik kuralları ve bu kuralların meslek mensuplarınca algılanışı. *Mufad Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 143-154.
- Eryılmaz, B., ve Biricikoğlu, H. (2011). Kamu yönetiminde hesap verebilirlik ve etik. *İş Ahlakı Dergisi İgiad*, 19-45.
- Fain, G. S. (1992). *Ethics In Health, Physssical Education, Recreation And Dance*. ERİC Clearinghouse on Teacher Education Washington DC.00-04-1992, p.1-4. Eric Identifier.ED342775 : Web:http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digestfed342775.html adresinden alınmıştır
- Fromm, E. (1995: 325). *Erdem ve Muthuluk, Çeviri: Yörükkan, A. .* Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Gensler, H., Spurgin, E., ve Swindal, J. (2004). *Ethics*. Routledge: Contemporary Readings.
- Gözütok, D. (1993). *Okulda Dayak*. Ankara: 72 Ofset.

Gözütok, D. (1998). "Eğitimin Gerçekleşmesinde Öğretmenin Rolü". *Eğitim Bilimine Giriş*. (Editör Fatma Varış). İstanbul: Alkım Yayınları.

Gülmez, M. (1996). *Dünya'da Memurlar ve Sendikal Haklar*, 1.Baskı. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü, İnsan Hakları Araştırma Ve Derleme Merkezi.

Hacıkadıroğlu, V. (2000). *İnsan Felsefesi*. İstanbul: Cem Yayınevi.

Hartmann, N. (2004). *Moral Values*. Transaction Press.

Haynes, F. (2002). *Eğitimde Etik*. (Çeviren: Semra Kunt Akbaş). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Hechter, R. P. (2011). Changes in preservice elementary teachers' personal science teaching efficacy and science teaching outcome expectancies: The influence of context. *Journal of science teacher education*, 22(2), 187-202.

Heron, D. C. (2001). *An Introduction to the History of Jurisprudence*. Adamant Media Corporation.

Hume, D. (1998). *İnsan Zihni Üzerine Bir Arastırma*. Ankara: İlke Kitabevi.

İlhan, A. Ç. (2004). 21. yüzyılda öğretmen yeterlikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 40-45.

İnal, K. (1996). Sosyalist etik. *Gelecek Dergisi*, 1(3), 43.

İşmen, A., ve Yıldız, A. (2005). Öğretmenliğe İlişkin Tutumların Özgecilik ve Atılganlık Düzeyleri Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. (42), 167-193.

John, A. C. (2006). Social justice, education and schooling: some philosophical issues. *British Journal Of Educational Studies*, 272.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsanlar ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim-Basım-Yayım-Dağıtım.

Kahraman, N. (2003). *İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Etik İlkeleri ve Bu Etik İlkeler Uyma Düzeyleri*. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım

Karagöz, S. (2000). Cerrahi Hemşireliği ve Etik. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 1-8.

Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (10.Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Kaya, A., ve Büyükkasap, E. (2005). Fizik Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Profilleri, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Endişeleri: Erzurum Örneği. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 367–380.

Kaya, Z. (2001). *Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem.

Kidder, M., ve Born, L. (1998). Resolving Ethical Dilemmas In The Classroom. *Educational Leadership; Alexandria; December 1998/ January 1999; Vol. 56, 4*, 38-41.

Kirel, Ç. (2000). Örgütlerde Etik Davranışlar, Yönetimi ve Bir Uygulama Çalışması, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir. *Anadolu Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Yayınları*, 4-16.

Kirri, T. (1999). Teachers' Perceptions Of Moral Dilemmas At School". . *Journal Of Moral Education, Abingdon, Mar 1999, Vol:28, Issue*, 31-47.

Klassen, R., ve Chiu, M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 741-756.

Kocaoluk, Ş. (1985). *İlköğretimde Temel Mevzuat*. . Adana: Kocaoluk Yayınevi.

Koç, K. (2010). Etik boyutlarıyla öğretmenlik. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 13–20.

Körükçü, Ö., ve Oğuz, V. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki benlik saygıları. *Kuramsal Eğitimbilim*, 77-85.

Kuçuradi, I. (1997). *Uludağ Konuşmaları*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Kuçuradi, L. (2002). *Etik Kavramı, Polis Meslek Etiği*. Ankara: Polis Akademisi Başkanlığı Yayınları.

Kuran, K. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş-öğretmenlik mesleği (Niteliği ve önemi)*. Ankara: Mikro Yayınları.

Kurbanoğlu, S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.

Küçükahmet, L. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.

L., C. R. (1998). *Ethics For Principals*. NASSP Bulletin LXXII, December, 1988,1-4. p.16: .Web:<http://prouestumi.com/pqd.web> adresinden alınmıştır

LaFollette, H. (2000). *The Blackwell Guide to Ethical Theory*. Blackwell Publishing.

Luckovski, J. A. (1997). aA virtue-Centered Approach To Ethics Education. *Journal Of Teacher Education*, 264-278.

- M.S., K. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki. (Yüksek lisans tezi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- MacIntyre, A. (2001). *Erdem Pesinde*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Maddux, J. E. (2000). *Self-Efficacy: The power of believing you can: Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Margaret, A., ve Alvita, K. (2013). *Çağdaş Hemşirelikte Etik, Çeviri: Alpar Ş.*
- Matkins, J., McDonnough, J., ve Henschel, M. (2014). Urban and suburban institutions: Preparing science teachers for culturally diverse classrooms.
- Morrison, K. A. (2008). Democratic classrooms: promises and challenges of student voice and choice. *Educational Horizons*, 50-60.
- Namal, A. (2001). Etik mi Etiketçilik mi? *Bilim Teknik*, 10-25.
- Nash, R. J. (1991). Three Conceptions Of Ethics For Teacher Educators. *Journal Of Teacher Education*. May/Jun. 1991.Vol:42. Issue 3, 163-173.
- Oğuzkan, F. (1988). *Öğretmenliğin Üç Yönü*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Özbek, O. (2003). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Meslekî Etik İlkeleri ve Bu İlkelere Uyuma Düzeyleri. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı. Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Özdamar, K. (2003). *Modern bilimsel araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, S. (1995). Eğitimde verimlilik ve toplam kalite yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 377-388.
- Özmen, F., ve Güngör, A. (2008). Eğitim denetiminde etik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 137-155.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into practice*, 41(2), 116-125.
- Paliç, G., ve Keleş, E. (2011). Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 199-220.
- Palmer, M., ve Hyman, B. (1993). *Yönetimde Kadınlar, Çeviri: Üner, V.* İstanbul: Kişisel Gelişim ve Yönetim Dizisi No 10, Baskı: 1, Rota Yayın Yapım Tanıtım Tic. Ltd.
- Pehlivan, İ. A. (2002). *Yönetişel Meslekî ve Örgütsel Etik*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

- Penrose, A., Perry, C., ve Ball, I. (2007). Emotional intelligence and teacher self efficacy: The contribution of teacher status and length of experience. *Issues in Educational Research*, 107-126.
- Pieper, A. (1999). *Etiğe Giriş*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Pieper, A. (1999). *Etiğe Giriş. (ÇevirenlenVeysel, Atayman. Gönül, Sezer.)*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Pritchard, J. (1988). 'Codes of Ethics'. *Encyclopedia of Applied Ethics*. California: Academic Press.
- R.G. (1992). *Resmi Gazete*. Sayı:21417.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Harvard University Press.
- Resnik, D. B. (2004). *Bilim Etiği*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Rushvort, M., ve Patricia, L. (1998). Resolving Ethical Dilemmas in The Classroom. *Educational Leadership*. Dec.1998 / Jan. 1999. Vol: 66, 38-41.
- Sarıbay, A. Y. (1998). *Politik Teori, Modernite ve Etik, Etik, Dogu Batı Düşünce Dergisi, Yıl:1, Sayı:4, s. 55-60*. Ankara: Dogu Batı Yayınları.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 71-86.
- Skaalvik, E., ve Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Snyder, C., ve Lopez, S. (2009). *Oxford handbook of positive psychology*. USA: Oxford University Press.
- Sönmez, V. (2006: 91-98). *Ahlak ve Sanat Felsefesi, (Editör: Adem Solak), Felsefe ve Eğitim*. Ankara: Hegem Yayınları.
- Şen, M. L. (2010). *Kamu Yönetiminde Etiğin Önemi*. Sakarya: Sakarya Ü. Yayınları.
- Şentürk, C. (2009). "Öğretmenlik mesleğinde Etik" *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*.
- Şimşek, H. (2005). Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Eden Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: II, Sayı:1*, 1-13.
- Şişman, M., Güleş, H., ve Dönmez, A. (tarih yok). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler.
- Tatar, M. (2004). Etkili Öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-12.

- Tepe, H. (1998). Bir Felsefe Dalı Olarak Etik, ETİK. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 11-28.
- Terhart, E. (1998). Formalised Codes Of Ethics For Teachers: Between Professional Autonomy And Administrative Control. *European Journal Of Education*, 433-445.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara.
- Toprakçı, E., Bozpolat, E., ve Buldur, S. (2010). Öğretmen davranışlarının kamu meslek etiği ilkelerine uygunluğu. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 35-50.
- Tschannen-Moran, M., ve Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 783-805.
- Tuchman, E., ve Isaacs, J. (2011). The influence of formal and informal formative pre- service experiences on teacher self- efficacy. *Educational Psychology*, 31(4), 413-433.
- Tufan, E., ve Güdek, B. (2008). Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 25-40.
- Türedi, E. (2015). *Özyeterlik, benlik saygısı ve atılganlık düzeyi ilişkisi (Yüksek lisans tezi)*. Mersin: Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ülken, H. Z. (2004). *Ask Ahlakı*. İstanbul: Dünya Kitapları.
- Ünal, S., ve Ada, S. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Waluchow, W. J. (2003). *The Dimensions of Ethics: An Introduction to Ethical Theory*. Broadview Press.
- Ward, K. (1992). Kant's Teleological Ethics, Immanuel Kant, Critical Assessment, (Ed. R. F. Chadwick). *Routledge*, 243-258.
- Wiggins, D. (1991). Ayer's Ethical Theory: Emotivism or Subjectivism, A. J. Ayer Memorial Essays, (Ed. A. P. Griffiths, A. J. Ayer). *Cambridge University Press*, 181-196.
- Wiley, C. (2000). *Ethical Standarts For Human Resource management professionals: Acomparative Analysis Of Five Majör Codes". Journal Of Business Ethics*. 25:93-114. Kluwer Academic Pubtisher. Netherlands. P. 106. : Web: <http://OCUO.Com> adresinden alınmıştır
- Yalın, H. İ. (1997: 52). *Eğitim Teknolojisi Öğretim Tasarımı*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Yalın, H., Hedges, L., ve Ozdemir, S. (1996). *Her Yönüyle Öğretmen Olabilme*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Yaşaroğlu, F. (2007). *Bir Meslek Olarak Öğretmenlik*, D. Ekiz, (Ed), H. Durukan, (Ed.),. İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Yayla, A. (2005). Eğitim kavramının etik açıdan analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 155-165.

Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., ve Soran, H. (2004). Öğretmen özyeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 50-54.

YÖK. (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisan Programları*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurumu Yayınları.

Yörükoğlu, A. (1983). *Değişen Toplumda Aile ve Çocuk*. Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.

Yürür, S. (2009). Yöneticilerin çatışma yönetim tarzları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin analizine yönelik bir araştırma. *C.Ü. İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 23-42.

EKLER

EK 1.

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Tuçe ARSLAN		
E-postası/Web Sayfası	tucepar@hotmail.com		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Sınıf Öğretmenliği		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	2005
Tez Başlığı	ÖĞRETMENLERİN ÖZYETERLİLİK ALGILARI İLE MESLEK ETİĞİ ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ		
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Hale SUCUOĞLU		
Akademik Eserler			
(Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.) Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK 2.**Öğretmen Özyeterlik Ölçeği İzni**

Tuçe merhaba,

"Öğretmen Özyeterlik Ölçeği"ni tez çalışmada kullanabilirsin.

Çalışmada başarılar diliyorum.

Jale akırođlu
ODTÜ Eğitim Fakóltesi

13.11.2018 10:24 tarihinde tue par yazdı:

[Android için Outlook](#) uygulamasını edinin

From: tue par <tucepar@hotmail.com>
Sent: Friday, November 9, 2018 10:26:54 AM
To: jaleus@metu.edu.tr
Subject: Ölçek kullanım izni

Merhaba,ben Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü/EPÖ yüksek lisans öğrencisiyim.Geliřtirdiginiz "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği"ni ,tez çalışmamda kullanmak için izninizi istiyorum.
Saygılarımla
Tuçe Par

EK 3.**Etik Davranışlar Ölçeği İzni****Ölçek****nurcelebi**

nurcelebi@marmara.edu.tr



Kime

Siz tucepar@hotmail.com

13 Kasım 2018 Salı 22:06

Etik Ölçeğini çalışmanızda kullanabilirsiniz.

Başarılar. Prof.Dr.

Nurhayat Çelebi

EK 4. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

		Yetersiz	Çok az yeterli	Biraz yeterli	Oldukça yeterli	Çok yeterli
1	Çalışması zor (geçimsiz) öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?					
2	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?					
3	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?					
4	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?					
5	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?					
6	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?					
7	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?					
8	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?					
9	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?					
10	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?					
11	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?					
12	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?					

13	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?					
14	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?					
15	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?					
16	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?					
17	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?					
18	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?					
19	Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?					
20	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?					
21	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren (size meydan okuyan) öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?					
22	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?					
23	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?					
24	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?					

Ek 5. Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği

		Hiç katılmıyorum	Pek katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Öğrencileri tanımaya çalışırım.					
2	Öğrencilerin sorunlarına zaman ayırım					
3	Öğrencilerin haklarını kullanma özgürlüklerini engellemem.					
4	Öğrencilerle ilişkilerimde güvenli bir ortam yaratmaya çaba gösteririm.					
5	Her öğrencinin değerli olduğuna inanırım.					
6	Başarılı olan öğrencileri ödüllendiririm.					
7	Öğrencilere kendilerini geliştirecek ödev ve projeler veririm.					
8	Mesleğimle ilgili yenilik ve gelişmeleri takip ederim.					
9	Başkalarını dinlerken kendimi onların yerine koymaya çalışırım.					
10	Başkalarına ön yargılı yaklaşmam.					
11	İnsan ilişkilerinde yapıcıyım.					
12	Bencil davranmam.					
13	Kişilere dinsel, siyasal, ırksal ve politik nedenlerle ayrıcalıklı davranmam.					
14	Okulun kaynaklarını kendi çıkarım için kullanmam.					
15	Kişisel işlerimi iş yerimde yapmam.					
16	Verdiğim sözde dururum.					
17	Öğrencilere inançlarından dolayı baskı yapmam.					

18	Kişisel düşünce ve fikirlere saygı duyarım.					
19	Mesleki ilke kurallara bağlı hareket ederim.					
20	Mesleğimi insanlara hizmet etmenin bir gereği olarak görürüm.					
21	Mesleğimin gerektirdiği davranışlara sahibim.					
22	Görevimi yaparken herşeyin yönetmeliklere uygun olmasına özen gösteririm.					
23	Haksızlığın düzeltilmesi için öğrencilerimin çaba göstermelerini isterim.					
24	Öğrencilerimi sorumluluk almaya teşvik ederim.					
25	Öğrencilerime dayak vb. gibi bedensel tacizde bulunmam.					
26	Öğrencilerin kendi kararlarını kendilerinin vermesini isterim.					

EK 6.**Kişisel Bilgi Formu**

Değerli Öğretmenlerim;

Dokuy Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisiyim. Anket vasıtasıyla elde edilen veriler bilimsel amaçlar için kullanılacak olup, gizlilik ilkesi şartlarında şahıslara ait her türlü bilgiler saklı tutulacaktır. Yapılan çalışmanın amacına ulaşabilmesi için bütün soruları cevaplamanız önemle gerekmektedir.

Lütfen, soruları yanıtlarken size en uygun cevabın yer aldığı kutucuğa "X" işareti koyunuz.

İlgi ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Tuçe Arslan

Yüksek Lisans Öğrencisi

1.Yaşınız

() 22-27 () 28-35 () 36-44 () 45 ve Üzeri

2.Cinsiyetiniz

() Bayan () Erkek

3.Medeni Durumunuz

() Evli () Bekâr

4.Meslekte Kaçınıc Yılıınız?

() 1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16 Yıl ve Üzeri

5.Okuldaki Pozisyonunuz

() Öğretmen () Eğitim Yöneticisi

6.Öğretmenlik Mesleğini isteyerek mi seçtiniz?

() Evet () Hayır

EK 7.MEB Araştırma İzni



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.5155227
Konu : Tuçe ARSLAN'ın
Araştırma İzni

11.03.2019

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b) 25/02/2019 tarihli ve 560 sayılı yazınız.
c) 08/03/2019 tarihli ve 4993680 sayılı Valilik Onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans programı öğrencisi Tuçe ARSLAN'ın "İlkokul Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları ile Meslek Etiği Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi " konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Konak ilçesine bağlı resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulama isteği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

İlker ERARSLAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek:
1- Valilik Onayı (1 sayfa)
2- Araştırma Değerlendirme Formu
3- Anket Formları
4- Taahhüt Formu

Aste ile Aynıdır
5070 sayılı yasa ile
elektronik olarak imzalanmıştır
1.2. Mart 2019

Adres: Fevzipaşa mhi. 452 sk. no:15 Konak /İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Bilgi için: Nihal GÜR
Tel: 0 (232) 280 36 31
Faks: 0 ()

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4cd3-fd99-3d1a-846b-4e21 koda ile teyit edilebilir.

