

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM MATEMATİK EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
İLKÖĞRETİM MATEMATİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

**MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMSEL
KARARLARINDAKİ ETİK DEĞERLENDİRMELER:
ÇOKLU DURUM ÇALIŞMASI**

DOKTORA TEZİ

MEDİNE COŞKUN

GAZİANTEP
TEMMUZ 2020

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM MATEMATİK EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
İLKÖĞRETİM MATEMATİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

**MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMSEL
KARARLARINDAKİ ETİK DEĞERLENDİRMELER:
ÇOKLU DURUM ÇALIŞMASI**

DOKTORA TEZİ

MEDİNE COŞKUN

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR
İkinci Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ali BOZKURT

GAZİANTEP
TEMMUZ 2020

TEZ ONAY SAYFASI

Öğrencinin Adı ve Soyadı : Medine COŞKUN
Üniversite : Gaziantep Üniversitesi
Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı ve Program: İlköğretim Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı
İlköğretim Matematik Eğitimi Doktora Programı
Tezin Başlığı : Matematik Öğretmenlerinin Öğretimsel Kararlarındaki
Etik Değerlendirmeler: Çoklu Durum Çalışması
Tezin Savunma Tarihi : 14/07/2020

Bu tezin Doktora tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Prof. Dr. Ali BOZKURT
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımca (tarafımızca) okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali BOZKURT
İkinci Tez Danışmanı

Prof. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

İmzası

Prof. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR

Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba Han ŞİMŞEKLER DİZMAN

Prof. Dr. Hüseyin Bahadır YANIK

Doç. Dr. Eyüp SEVİMLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu kabul ederim. Bu bilgiler doğrultusunda tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edilmesi halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu onayladığımı beyan ederim.

İmza



Adı ve Soyadı : Medine COŞKUN

Öğrenci Numarası : 201321861

Tezin Savunma Tarihi: 14/07/2020.

ÖZET

MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMSSEL KARARLARINDAKİ ETİK DEĞERLENDİRMELER: ÇOKLU DURUM ÇALIŞMASI

COŞKUN, Medine

Doktora Tezi

İlköğretim Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı

İlköğretim Matematik Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR

İkinci Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ali BOZKURT

Temmuz-2020, 247 sayfa

Bu araştırmanın amacı, ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim sürecine yönelik kararlarının etik değerlendirmelerine dayalı olarak nasıl şekillendiğini belirlemektir. Araştırma çoklu durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmaya ortaokul düzeyinde görev yapan üç öğretmen katılmıştır. Veriler öğretmenlerle seri halde yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşme sorularında öğretmeni tanıma, öğretimle ilgili planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine yönelik sorular ve senaryolar kullanılmıştır. Veriler içerik analizi ile harmanlanmış betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Öğretmenlerin uygulamaya ilişkin kararlarındaki etik gerginlikler incelenirken; haklar, değerler ve yükümlülüklerle ilgili sorular ve sorgulamalar üzerine odaklanılmıştır. Sonrasında her bir etik gerginliğin yapısı ve katılımcıların bu gerginliklerdeki etik değerlendirmeleri belirlenmiştir. Etik gerginlikler benzerlik ve farklılıklarına göre incelendiğinde ise gerginliklerin dört farklı şekilde ortaya çıktığı görülmüştür: etik belirsizlik, etik ikilem, etik çatışma, etik endişe. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretimsel kararlarında etik bir gerginlikle yüzleşen öğretmenlerin iki farklı etik yaklaşım sergilediği görülmüştür: rasyonel yaklaşımlar ve rasyonel olmayan yaklaşımlar. Rasyonel yaklaşımlar deontoloji, teleoloji, ilkecilik ve erdem etiğidir. Rasyonel olmayan yaklaşımlar ise tecrübe, boyun eğme, sezgi, duygu-istek ve öykünmedir. Etik gerginliklere ve etik değerlendirme sürecine ilişkin tespit edilen kavramsal çerçevelerden hareketle, etik bir gerginlikle yüzleşen öğretmenlerin karar verme sürecini açıklayan bir model geliştirilmiştir. Çalışmanın bulguları, matematik öğretiminin sadece pedagojik veya eğitsel nedenlerle değil aynı zamanda etik değerlendirmelere dayalı olarak şekillendiğine işaret etmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, etik gerginlik, etik değerlendirme, öğretmen karar verme süreci

ABSTRACT**MATHEMATICS TEACHERS' ETHICAL CONSIDERATIONS IN
INSTRUCTIONAL DECISIONS: A MULTIPLE CASE STUDY**

COŞKUN, Medine

Doctorate Thesis

Department of Elementary Mathematics Education

Elementary Mathematics Education Program

Supervisor: Prof. Dr. Mehmet ÖZMANTAR

Second Supervisor: Prof. Dr. Ali BOZKURT

July-2020, 247 pages

The aim of this study is to determine how the secondary school mathematics teachers' decisions in teaching processes are shaped based on their ethical considerations. The research was designed as a multiple case study. Three mathematics teachers working at secondary level participated in the study. The data were collected through semi-structured interviews with teachers in series. Questions and scenarios with related to identifying the teacher, instructional planning, practices and assessment processes were used in the interviews. The data were examined with a blend of disciriptive and content analysis. While examining the ethical tensions in teachers' practical decisions, it focused on questions and queries about rights, values and obligations. Then, in each ethical tensions' structures and the participants' ethical considerations in each tensions were determined. When ethical tensions were analyzed according to their similarities and differences, it was observed that tensions occur in four different ways: ethical uncertainty, ethical dilemma, ethical conflict, ethical distress. According to the findings which were obtained from the research, it was seen that the participants who faced an ethical tension in their educational decisions, acted with different two ethical approaches: rational approaches and non-rational approaches. Rational approaches are deontology, teleology, virtue ethics and principlism. Non-rational approaches are experience, obedience, feeling-desire, intuition and imitation. Based on the conceptual frameworks identified regarding ethical tensions and the ethical considerations process, a model was developed that explains the decision making process of teachers who faced an ethical tension. The findings suggest that mathematics instruction is not only shaped with pedagogical or educational concerns but also with ethical considerations.

Keywords: Mathematics education, ethical tension, ethical consideration, teacher's decision making process.

ÖN SÖZ

Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim sürecine yönelik kararlarının etik değerlendirmelerine dayalı olarak nasıl şekillendiğini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada öğretmenlerin yaşadığı etik gerginlikler ve başvurduğu etik yaklaşımlar tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçların etik değerlendirmelerin matematik öğretim sürecindeki rolünü anlama noktasında önemli bir görev üstleneceği düşünülmektedir.

Bu tez konusunu çalışmam noktasında beni cesaretlendiren, bu süreçte bana güvenen ve tezi sağlıklı bir sonuca ulaştırmamı sağlayan, fikirlerine her zaman güvendiğim ve saygı duyduğum kıymetli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR'a; araştırmanın her aşamasının şekillenmesinde çok değerli katkılar sunan, fikirleriyle bizi destekleyen ve çalışmanın derinleşmesinde katkı sağlayan kıymetli hocam ve ikinci tez danışmanım Prof. Dr. Ali BOZKURT'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamda hem bilimsel hem de manevi katkılar sunan Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik Eğitimi bölümünün tüm üyelerine ve ayrıca araştırmamda önemli katkılar sunan ve desteğini esirgemeyen Dr.Öğr.Üyesi Ayşe ÖZTÜRK'e; katkılarından dolayı Dr.Öğr.Üyesi Tuğba HAN DİZMAN'a; hem dostluklarına hem de araştırmam sürecinde bilimsel fikirlerine başvurduğum arkadaşlarım Dr.Öğr.Üyesi Gülay AGAÇ'a, Dr. Zehra TOPRAK'a ve Arş.Gör. Bilge YILMAZ'a; ayrıca manevi desteğinin yanında bilimsel desteğini de asla esirgemeyen ve tezimi Türkçe yazım kurallarına göre inceleyen kıymetli ablam Dr.Öğr.Üyesi Hatice COŞKUN'a teşekkür ederim.

Hem eğitim hayatımda hem de sosyal hayatımda her zorlukta yanımda olan, beni asla yalnız bırakmayan canım ANNEM'e, BABAM'a ve çok sevdiğim canım ailemin değerli üyelerine; tez yazma sürecinde fikirlerine başvurduğum kıymetli öğretmen arkadaşlarıma, eğitim hayatımda rehber olan öğretmenlerime ve bana manevi desteklerini esirgemeyen öğrencilerime teşekkürlerimi sunarım.

Medine COŞKUN

Gaziantep, 2020

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEZ ONAY SAYFASI	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
EKLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırma Sorusu.....	7
1.4. Araştırmanın Önemi.....	7
1.5. Sınırlılıklar	9
1.6. Konu ile İlgili Ulusal ve Uluslararası Araştırmalar	9

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Etik ve Başlıca Etik Yaklaşımlar	12
2.1.1. Etik.....	13
2.1.2. Etik Yaklaşımlar	15
2.1.2.1. Teleolojik etik.....	15
2.1.2.2. Deontolojik etik	16
2.1.2.3. Erdem etiği	16
2.2. Eğitim ve Etik	17
2.2.1. Eğitimde Etik Kodlar	18
2.3. Etik Gerginlikler.....	24
2.4. Etik Karar Verme Süreci	29
2.4.1. Eğitim Dışındaki Alanlarda Etik Karar Verme Süreci.....	29
2.4.2. Eğitimde Etik Karar Verme	33
2.5. Matematik Eğitimi ve Etik	38
2.6. Matematik Eğitiminde Öğretmen Karar Verme Süreçleri	40

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	49
3.2. Katılımcılar	50
3.3. Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi	53
3.3.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	53
3.3.2. Veri Toplama Aracı	56
3.4. Veri Toplama Süreci	64
3.5. Verilerin Analizi.....	66
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik.....	74

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Öğretmenlerin Genel Olarak Betimlenmesi.....	79
4.1.1. Kerem Öğretmen.....	80
4.1.2. Buse Öğretmen.....	82
4.1.3. Meltem Öğretmen	83
4.2. Öğretmen Karar Sürecine İlişkin "Karar Verme Modeli"nin Ortaya Konulması.....	85
4.2.1. Etik Gerginlik İçeren ve İçermeyen Durumlar	85
4.2.1.1. Etik gerginlik içeren durumlar.....	86
4.2.1.2. Etik gerginlik içermeyen durumlar.....	93
4.2.2. Etik Gerginlik İçeren Durumlarda Karar Verme Süreci	102
4.2.3. Etik Gerginliğin Farkında Olup Bu Gerginlikle Yüzleşen Öğretmenin Alternatif Eylemleri Ortaya Koyması ve Değerlendirme Süreci.....	106
4.2.4. Değerlendirme Süreci	108
4.2.4.1. Rasyonel yaklaşımlara ait kapsama kriterleri ve örnekler.....	109
4.2.4.2. Rasyonel olmayan yaklaşımlara ait kapsama kriterleri ve örnekler	111
4.3. Öğretmenlerin Öğretimle İlgili Karar Verme Sürecinde Yaşadığı Etik Gerginliklerin ve Kararlarının Detaylı Analizi	114
4.3.1. Kerem Öğretmen'in Etik Gerginlik Yaşadığı Durumlardaki Karar Sürecinin Detaylı İncelemesi.....	114
4.3.2. Buse Öğretmen'in Etik Gerginlik Yaşadığı Durumlardaki Karar Sürecinin Detaylı İncelemesi	135
4.3.3. Meltem Öğretmen'in Etik Gerginlik Yaşadığı Durumlardaki Karar Sürecinin Detaylı İncelemesi.....	146
4.3.4. Öğretmenlerin Yaşadığı Etik Gerginlikler ve Bu Gerginliklere İlişkin Yapılan Etik Değerlendirmelerin Karşılaştırılması	158

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Matematik Öğretim Süreci ve Etik	164
5.2. Planlama, Uygulama ve Etik Gerginlikler	168

5.2.1. Etik Gerginliklerin Yapısı	168
5.2.2. Etik Gerginliklerin Dağılımı	169
5.2.3. Etik Gerginlikler, Sorular ve Senaryolar.....	169
5.2.4. Benzer Durumlarda Yaşanan Etik Gerginlikler	170
5.2.5. Etik Gerginliğin Doğrudan ya da Dolaylı Olarak Yaşanması.....	171
5.3. Etik Gerginliklerin Nedenleri.....	172
5.3.1. Öğrenci Akademik Başarısı	172
5.3.2. Merkezi Sınavlar	173
5.3.3. Kurumsal Kısıtlamalar	175
5.3.3.1. Öğretim programı ve yıllık plan	175
5.3.3.2. Sistem yaptırımları, kurallar, yasalar ve teftişler.....	176
5.3.4. Veli Baskısı	178
5.3.5. Sınıf Disiplinini Sağlama	179
5.3.6. Kaynaştırma Öğrencisi.....	180
5.3.7. Matematik Öğretimine Dair İnanışlar	181
5.3.8. Değerler ve İnanışlar	182
5.4. Etik Değerlendirme Süreci	185
5.4.1. Etik Değerlendirme	185
5.4.2. Eklektik Etik Değerlendirme	189
5.4.3. Öğretmen Karar Süreci ve Mesleki Etik İlkeler.....	193
5.4.4. Etik Değerlendirme Süreci ve Tutarlılık	195
5.5. Karar Verme Modelinin İşlevselliği	198

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	201
6.2. Öneriler	203
6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	203
6.2.2. Politika Yapıcılara ve Eğitim Fakültelerine Yönelik Öneriler.....	204

KAYNAKLAR	207
EKLER	219
EK 1. Katılımcı Tanımaya Yönelik Görüşme Formu	219
EK 2. Plan-Hazırlık, Öğretim-Uygulama ve Ölçme-Değerlendirme Süreçlerine Yönelik Görüşme Soruları	220
ÖZGEÇMİŞ	235
VITAE	235

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Görüşme sorularının içeriği ve senaryolar	57
Tablo 2. Katılımcılarla yapılan mülakatların süreleri	65
Tablo 3. Kerem Öğretmen'in etik belirsizlik yaşadığı durumlar ve karar süreci.....	124
Tablo 4. Kerem Öğretmen'in etik ikilem yaşadığı durumlar ve karar süreci	126
Tablo 5.131 Kerem Öğretmen'in etik çatışma yaşadığı durumlar ve karar süreci ..	131
Tablo 6. Kerem Öğretmen'in etik endişe yaşadığı durumlar ve karar süreci	133
Tablo 7. Buse Öğretmen'in etik belirsizlik yaşadığı durumlar ve karar süreci	135
Tablo 8. Buse Öğretmen'in etik ikilem yaşadığı durumlar ve karar süreci	138
Tablo 9. Buse Öğretmen'in etik çatışma yaşadığı durumlar ve karar süreci	142
Tablo 10. Buse Öğretmen'in etik endişe yaşadığı durumlar ve karar süreci	145
Tablo 11. Meltem Öğretmen'in etik belirsizlik yaşadığı durumlar ve karar süreci.	146
Tablo 12. Meltem Öğretmen'in etik ikilem yaşadığı durumlar ve karar süreci.....	148
Tablo 13. Meltem Öğretmen'in etik çatışma yaşadığı durumlar ve karar süreci.....	152
Tablo 14. Meltem Öğretmen'in etik endişe yaşadığı durumlar ve karar süreci.....	155
Tablo 15. Öğretmenlerin etik gerginlik yaşadığı süreçler ve karar verme yaklaşımları	159

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Meslek etiğinin şematik gösterimi (Shapiro ve Stefkovich, 2016, s.26).....	35
Şekil 2. Gözden geçirilmiş öğretmen modeli (Santagata ve Yeh, 2016, s. 163).	42
Şekil 3. Kişisel dini inanışlar modeli (Chan ve Wong, 2014, s. 256).....	44
Şekil 4. Veri toplama aracının geliştirilme süreci.....	54
Şekil 5. Veri analiz süreci	67
Şekil 6. Öğretim sürecine ilişkin kararların yapısı.....	86
Şekil 7. Etik gerginlik içeren durumların türleri.....	88
Şekil 8. Etik gerginlik içermeyen durumlarda öğretmen karar verme süreci	95
Şekil 9. Etik gerginlik içeren durumlarda karar verme süreci	103
Şekil 10. Öğretmen karar modeli	107
Şekil 11. Soru seviyesi ile ilgili etik belirsizlik yaşayan Kerem Öğretmen'in karar süreci.....	116
Şekil 12. Materyal dağıtım sürecinde etik ikilem yaşayan Kerem Öğretmen'in karar süreci.....	118
Şekil 13. Plan ve hazırlık sürecinde etik çatışma yaşayan Kerem Öğretmen'in karar süreci	121
Şekil 14. Yeni bir konuya geçerken etik endişe yaşayan Kerem Öğretmen'in karar süreci.....	123

EKLER LİSTESİ

EK 1. Katılımcı Tanımaya Yönelik Görüşme Formu	219
EK 2. Plan-Hazırlık, Öğretim-Uygulama ve Ölçme-Değerlendirme Süreçlerine Yönelik Görüşme Soruları.....	220



KISALTMALAR

- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
NEA : National Education Association
OECD : The Organisation for Economic Co-operation and Development
TALIS : Teaching and Learning International Survey
LGS : Liseye Geçiş Sistemi



BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim; öğretmenlerin, yöneticilerin, politikacıların, toplumun ve öğrencilerin sürekli etkileşim halinde olduğu dinamik bir süreçtir. Bu etkileşimin bir kısmı sınıf içi öğretim faaliyetleri sürecinde gerçekleşmektedir. Dolayısıyla eğitim ve öğretim programlarında belirlenen hedeflerin gerçekleşmesinde öğretmen-öğrenci etkileşiminin yoğun olduğu öğretimsel uygulamalar önemli hale gelmektedir. Bu süreçte öğretmenler dersin planlamasından öğretime yönelik uygulamalarına kadar birçok aşamada bir takım kararlar vermek durumundadır. Clough, Berg ve Olson (2009) öğretmenlerin ders planlama kararlarının bazen bilinçli olarak bazen de üzerinde çok düşünülmeden verildiğini belirtmektedir. Kişisel inanışların, benimsenen ders kitabının, meslektaşların ve kurumsal ortamın öğretmenin planlama ve uygulamalarında ana faktörler olduğuna değinmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin öğretime yönelik plan ve uygulamalarının şekillenmesinde öğretmen kararlarının kilit bir rol üstlendiği görülmektedir. Bu noktada öğretmen kararlarının nasıl şekillendiği, nelerden etkilendiği, sonuçları ve kararlardan kimlerin nasıl etkilendiğinin detaylı incelenmesi önemlidir.

Alanyazında öğretmen karar sürecinde etkili olan farklı değişkenlere vurgu yapılmaktadır. Rich ve Hannafin (2008) aday öğretmenlerin karar ve gerekçelerini dört temada incelemiştir: pedagoji, sorumluluk (yükümlülük), yönetim ve gerekçe. Pedagojik seçimler öğrencilerin öğrenmesiyle ilgili örtük varsayımlardan etkilenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin katılımını sağlama, sınıf kuralları, süre, motivasyon ve değerlendirme ile ilgili kaygıları da kararlarında etkili

olmaktadır. Schoenfeld (1999) ise öğretmen kararlarında inanışların etkili olduğuna dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin inanışlarının ve uygulamalarının çelişebileceğini belirtmektedir. Örneğin; öğretmen tüm öğrencilerin aynı şekilde muamele görmesi gerektiğini söylerken, uygulamalarında farklı muamelede bulunabilir. Öğretmen kararlarına odaklanan bazı araştırmacılar ise kararlarda sosyal boyutların (Gates, 2006) ve dini inanışların (Chan ve Wong, 2014) etkisini vurgulamaktadır. Tüm bu çalışmalarda odaklanılan bu boyutlar matematik öğretim sürecindeki öğretmen kararlarının sadece pedagojik kaygılarla şekillenmediğini, sosyal olguların da bu süreçte etkin rol alabildiğini göstermektedir. Alanyazındaki mevcut çalışmalarda farklı sosyal değişkenlere vurgu yapılsa da öğretmen kararlarının etik değerlendirmelerle nasıl şekillendiği noktasında bir boşluk söz konusudur. Bazı araştırmalar matematik eğitimi ve etğin ilişkisine vurgu yapmasına rağmen (Boylan, 2016; Walshaw, 2013; Neyland, 2004), bu çalışmalar öğretmen kararlarının etik arka planını detaylı bir şekilde ortaya koymada yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada matematik öğretmenlerinin öğretime yönelik plan ve uygulamalarındaki karar süreçlerinin etik değerlendirmelerle nasıl şekillendiğini ortaya koymak amaçlanmıştır.

1.1 Problem Durumu

Öğretim programlarında belirlenen hedeflerin gerçekleşmesinde uygulayıcılar olarak öğretmenlere birtakım görevler düşmektedir. Öğretmenler planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde program hedeflerini göz önünde bulundurarak bir takım kararlar vermektedir. Ancak bu kararlar verilirken süreç her zaman öğretmenin önceden planladığı şekilde gerçekleşmemektedir. Leinhardt ve Greeno (1986) öğretimin dinamik bir çevrede gerçekleştiğine işaret etmektedir. Buna göre öğrenme ve etkili öğretim oldukça karmaşık davranışlardır ve sınıf koşulları öngörülemeyen şekilde değişim göstermektedir. Buna rağmen genel halk, politika yapıcılar ve hatta çoğu öğretmen bu karmaşıklığın pek farkında değil gibi görünmektedir.

Etkili öğretimle ilgili yaygın olan bazı inanışlar da bu iddiayı güçlendirmektedir. Bu inanışlardan ilki etkili öğretim için konuya hâkim olmanın yeterli olduğudur. İkincisi etkili pedagojik uygulamaların öğretim deneyimi ile doğal

olarak geliştiği algısıdır. Üçüncüsü öğretme eyleminin kişisel bir mesele olduğunun düşünülmesidir. Dördüncüsü ise öğretimin, bilgilerin öğretmenden öğrencilere geçirilmesi süreci olarak görülmesidir. Bu inanışlar geleneksel öğretmen eğitimleri, lisans eğitimleri ve bilgileri derinlemesine ölçmeyen testlerde kendini göstermiştir (Clough, Berg ve Olson, 2009, ss. 821-822).

Öğretimle ilgili yaygın olan bu inanışlar öğretimde öğretmenin önemine işaret etmektedir. Bu durum da öğretimi şekillendiren öğretmen kararlarını önemli hale getirmektedir. Alanyazında öğretmen kararlarında etkili olan değişkenlerden birinin inanışlar olduğu belirtilmektedir. Schoenfeld (1999) öğretmenlerin öğretim süreci ve öğrencilerin yetişmesine dair karar ve eylemlerinde bilgi, hedef gibi faktörlerin yanında inanışlar, değer ve epistemolojinin de etkili olduğunu belirtmektedir. İnanışların kişinin yaşamına dair algılarını şekillendirdiğini ve öğretmenin bu inanışlardan etkilenecek hedefleri doğrultusunda seçenekleri değerlendirip öğretim içerik ve sınıf yönetimi gibi uygulamalarına ilişkin kararlar verdiğine vurgu yapmaktadır. Matematik öğretmenlerinin kararlarında algı ve inanışlara farklı araştırmacılar tarafından da dikkat çekilmektedir (Skemp, 1978; Beswick, 2012).

Matematik öğretim süreci ile ilgili Kuntze (2012) de pedagojik inanışlara vurgu yaparken Chan ve Wong (2014) matematik öğretiminin öğretmenlerin dünya görüşleri ve dini inanışlarından etkilendiğine değinmektedir. Santagata ve Yeh (2016) ise matematiksel fikirlerini, öğrencilerin öğrenmesine yönelik inanış ve algılarını dile getiren öğretmenlerin kararlarının meslektaşlarının önerileri ve okul liderlerinin talep ettikleri yaklaşımlardan etkilendiğini söylemektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin içinde bulundukları topluluklar ve çalışma şartları uygulama, yorumlama ve karar vermede farklı lensler olarak hizmet etmektedir.

Matematik öğretmenlerinin kararlarında odaklanılan bir diğer etken ise değerlerdir. Bishop, Seah ve Chin (2003) değerlerin öğretmenin nasıl öğrettiğini, ne öğrettiğini ve öğrencilerin nasıl öğrendiğiyle birlikte matematiğin doğası ve matematiğin nasıl öğretileceğine/öğrenileceğine dair algıları etkileyebileceğini belirtmektedir. Böylece matematik öğretmenlerinin uygulamalarının ve kararlarının kişisel olarak benimsediğı değerlerden etkilendiğı vurgulanmaktadır. Herbst ve Chazan (2011) ise öğretmen kararlarının disiplin, bireysel, kişilerarası ve kurumsal

olmak üzere dört farklı mesleki yükümlülüğün ürünü olduğunu dile getirmektedir. *Disiplin yükümlülüğü* matematik öğretmenin matematik disiplininin bir temsili olma ve yürütme yükümlülüğü olduğunu söylemektedir. *Bireysel yükümlülük* bir öğretmenin bireysel olarak öğrencilerin refahından yükümlü olduğuna vurgu yapmaktadır. Öğrencilerin davranışsal, sosyal, bilişsel, duygusal ihtiyaçlarını ve kişisel kimliklerini içermektedir. *Kişilerarası yükümlülükler* öğretmenin sınıftaki kişilerarası etkileşim ortamını paylaşma ve yönetme yükümlülüğüdür. Son olarak *kurumsal yükümlülükler* ise öğretmenin okullaşma rejiminin farklı yönlerini gözetmek zorunda olduğuna dikkat çekmektedir. Bunlar okul politikaları, takvimler, programlar, sınavlar, müfredat, müfredat dışı etkinlikler vb. olarak ifade edilmektedir. Alanyazında dikkat çekilen bir diğer değişken ise sosyal boyuttur. Matematik eğitiminde sosyal boyut (Boaler ve Greeno, 2000), matematik öğretim sürecinde sosyal adalet kavramı (Bartell, 2013; Gutstein, 2003; Gates ve Jorgensen, 2009), sosyal boyut ve kültürün etkisi (Bishop, 1994; Ernest, 1994; Hannula, 2012) çalışmaların odaklandığı konulardan bazılarıdır.

Matematik öğretmenlerinin karar süreçlerini inceleyen çalışmaların odaklandığı değişkenler öğretimin sadece pedagojik temellerle şekillenen bir süreç olmadığını göstermektedir. Öğretmen kararları hedef, inanış, algı, toplum, sosyal boyut, kültür, dini inanışlar ve yükümlülükler gibi birçok faktörün de etkili olduğu karmaşık bir süreçtir. Çalışmalarda her ne kadar inanış, algı, dini inanış, kültür gibi farklı kişisel ve sosyal değişkenlere dikkat çekilse de öğretmen kararlarında etik değerlendirmelerin etkisi incelenmemiştir. Etik ve matematik öğretimi ilişkisine de az sayıda çalışmada dikkat çekilmiştir (Boylan, 2016; Atweh ve Brady, 2009; Neyland, 2004; Walsaw, 2013). Matematik eğitim sürecinde etik boyutun varlığına işaret eden Boylan (2016) sosyokültürel bağlamda yapılan araştırmaların anlık karar verme sürecini açıklamada yetersiz olduğuna değinmektedir. Araştırmacı, “Matematikte ne öğretmeliyiz?” ve “Matematik nasıl öğretilir?” gibi iki sorunun gündeme geldiği pedagoji ile ilgili bir sorunda da etik kaygıların mevcut olduğunu ifade etmektedir. Matematik öğretiminde seçilen bir örnek durum bazen politik bir boyut içerebilir. Ancak politik ve sosyal matematiksel bağlamlar sınıftan bilinçli olarak dışlanırsa bu da politik bir seçim olur ve sosyal adalet açısından sonuçlar ortaya çıkar. Bu durum da sadece öğretim programına hangi içeriklerin dahil edileceği ve sosyal adaletle ilgili tercihleri değil öğrencilerin konuya nasıl yabancılaştırılacağını ya da dahil

edileceğini de içeren etik bir seçim haline gelecektir. Öğretmenin yapmayı ve yapmamayı tercih ettikleri öğrencilerin gelişimini ve mutluluğunu olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Bu açıdan bakıldığında da matematik eğitimi etik kaygıları içerir hale gelmektedir (Boylan, 2016).

Alanyazındaki çalışmaların odakları etiğin gerek matematik eğitiminde gerekse öğretmen kararlarındaki rolünün mikro düzeyde incelenmediğini göstermektedir. Bu durumun nedenlerinden biri öğretmenin öğretimle ilgili karar sürecinde yaptığı etik değerlendirmelerin hedef, inanış, dini inanış, değer ve yükümlülükler tarafından maskelenmiş olması olabilir. İkinci neden ise etiğin eğitim dünyasında daha çok mesleki etik ilkeler bağlamında ele alınmasıdır. Eğitim çalışmalarına bakıldığında, etik konusu daha çok öğretmenlerin öğrencilerle, kurumla, ebeveynlerle ve meslektaşlarla ilişkilerini düzenleme noktasındaki rolüne dayalı olarak ele alınmıştır (National Education Association(NEA), 2011; Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), GENELGE 2015/21); Bucholz, Keller ve Brady, 2007; Benninga, 2013; Stockall ve Dennis, 2015). Shapira-Lishchinsky (2011) öğretmenlerin kritik olaylarda yaşadıkları etik ikilemlerde bu ilişkilere dair sorunlara dikkat çekmektedir. "Okul kurallarına itaat", "öğrencinin ihtiyaçlarını gözetme", "kopya çekme", "öğrencilerle samimi ilişkiler", "öğrencinin özel bilgilerini yönetimle paylaşma", "meslektaşlarının olumsuz davranışlarını bildirme" ve "aile baskısı ile öğrenciye pozitif ayrımcılık yapma" bu sorunlardan ön plana çıkanlardır.

Orchard, Heilbronn ve Winstanley (2016) ise öğretim sürecinin karmaşık etik durumlara ilişkin karar verme sürecini de içeren ilişkisel bir yapısı olduğunu vurgulamaktadır. Boylan (2016) da öğretmenin pedagojik seçimlerinin öğrencilerin gelişimini ve mutluluğunu olumlu ve olumsuz etkileyebileceği için matematik eğitiminin etik kaygıları içerir bir hale geldiğini vurgulamaktadır. Bu açıdan bakıldığında matematik öğretiminin öğretmenin algıları, değerleri, inanışları, hedefleri, yükümlülükleriyle ilgili bir süreç olmaktan öte etik kaygıları da içeren kompleks bir yapısı olduğu görülebilir. Böylece eğitimin önemli aktörlerinden biri olan öğretmenlerin öğretimle ilgili kararlarında etik değerlendirmelerin rolünün de incelenmesinin önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Matematik öğretim sürecinde öğretmenin kararlarının etki alanı düşünüldüğünde öğretmenin etik değerlendirmeleri önemi daha belirgin hale

gelmektedir. Öğretmen seçimleri; hangi öğrencilerin (başarılı/başarısız) sürece yoğun olarak dahil edileceği, kazanımların hangi süreyle anlatılacağı, ailelerin beklentileri, okulun başarı beklentisi, merkezi sınavlardaki öğrenci başarısı ve öğretim programının hedefleri gibi çok geniş bir yelpazede etki alanına sahiptir. Örneğin; matematiğin merkezi sınavlardaki rolü düşüldüğünde öğretmenin öğretimle ilgili uygulamalarında etik seçimler yapması olasıdır. Firestone, Schorr ve Monfils (2004) eğitim reformlarının ve eğitim politikalarının testlerden bağımsız olarak düşünmenin oldukça zor olduğunu ve standartlar, reformlar, eğitim hedefleri ile ilgili söylemlerin uygulanan testler bağlamında konuşulduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin bazılarının çoğunlukla öğrencilerin derinlemesine anlamasına yardım etmek yerine sadece testlere (merkezi sınavlar) yönelik hazırlıklara yer verdiğini ifade etmektedir (ss. 1-2). Bu çerçeveden bakıldığında öğretmen "başarılı öğrencilerin sınavlardaki başarısını daha çok arttıracak uygulamalar yapma", "sınıfın çoğunluğunun ihtiyaçlarına göre hareket etme", "eşitlik ilkesi ile hareket ederek her öğrenciye aynı imkanları sunma", "yılık planı uygulama" ve "yavaş öğrencileri ihmal etme/etmeme" gibi birçok kararın çatışmasını yaşayabilir. Böyle bir duruma ilişkin eşitlik, adalet, çoğunluğun faydası, görev ve haklarla ilgili sorgulamalar yapıldığında ise öğretmen kararı etik bir takım dinamiklerle şekillenen bir eylem haline gelecektir. Ancak alanyazındaki çalışma sonuçları bu duruma açıklık getirmemiştir. Bu nedenle öğretmenin öğretimle ilgili kararlarında etik değerlendirmelerin nasıl bir rolü olduğunun mikro düzeyde incelenmesi gerekmektedir. Böylece matematik öğretiminin hedeflerine ulaşma noktasında etkili olan inanış, algı, yükümlülük, bilgi, pedagojik bilgi gibi faktörlerin yanında etiğin rolünü derinden görme imkanı elde edilebilir.

Matematik eğitiminde öğretmen karar sürecünde hedef, inanış, dünya görüşü, değer ve yükümlülükler gibi değişkenlerin etkisine odaklanılırken öğretmenin etik değerlendirmelerinin süreçteki rolünün açıkça ele alınmamış olması, eğitim çalışmalarında ise etik sorunların daha çok ilişkileri düzenleme ve kural temelli değerlendirilmesi bu çalışmanın yapılmasına dayanak oluşturulmuştur. Bu çalışmada öğretmenlerin öğretimle ilgili karar süreçlerinin etik değerlendirmelerle nasıl şekillendiği incelenecektir. Elde edilen sonuçların matematik eğitimiyle ilgili çalışmalara farklı bir bakış açısı sunacağı ve öğretmenin etik anlayışının öğretim sürecindeki rolüne ilişkin eksikliklere katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Matematik öğretim sürecinde belirlenen hedeflere ulaşmada etkili olan faktörlerden biri öğretmen kararlarıdır. Öğretmenler öğretim sürecinin planlanması, planın uygulanması ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarıyla ilgili birtakım kararlar vermek durumundadır. Alanyazında matematik öğretmenlerinin kararlarının inanış, hedef, yükümlülükler, sosyal etkiler, değerler ve dini inanışlardan etkilenen bir süreç olduğuna vurgu yapılmaktadır (Beswick, 2012; Schoenfeld, 2011; Santagata ve Yeh, 2016; Chan ve Wong, 2014; Bishop, Seah ve Chin, 2003; Gates, 2006). Mevcut çalışmalarda öğretmenin etik değerlendirmelerinin karar sürecindeki etkisi incelenmemiştir.

Bu çalışmanın amacı ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim sürecine yönelik kararlarının etik değerlendirmelerine dayalı olarak nasıl şekillendiğini belirlemektir. Çalışma kapsamında öğretmenlerin kendi yaptığı etik değerlendirmelere odaklanılmış olup, öğretmen kararlarının etik olup olmadığına dair bir değerlendirme yapılmamıştır.

1.3 Araştırma Sorusu

Matematik öğretmenleri öğretime yönelik planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde birçok karar vermektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin bu karar süreçlerini derinden incelemek ve etik değerlendirmelerin bu süreçte nasıl rol aldığını görmek amaçlanmıştır. Dolayısıyla bu araştırmada belirlenen amaç doğrultusunda aşağıdaki soruya cevap aranmıştır.

"Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim sürecine yönelik kararları etik değerlendirmelerine dayalı olarak nasıl şekillenmektedir?"

1.4 Araştırmanın Önemi

Toplumsal bir varlık olarak insanın neyi yapıp neyi yapmaması gerektiği, hangi davranışın doğru-yanlış ya da iyi-kötü olduğu yıllardır süregelen bir tartışmadır. Kuçuradi (2015) insanlar arası ilişkisinin en temelinde etik ilişkisinin

olduğunu vurgulamaktadır. Yaşayan her insanın başka insanlarla ilişkilerini kişi olarak yaşaması ve bu ilişkilerde belirli bir bütünlüğü olan kişi olarak eylemde bulunması söz konusudur (Kuçuradi, 2015: ss.3-5). Dolayısıyla birer insan olarak öğretmenler de öğretim sürecindeki eylemlerinde belirli bir bütünlüğü olan kişi olarak hareket etmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde etiğin iş hayatı, tıp, biyoetik, hukuk, yöneticiler, eğitim gibi hemen hemen her alanda karşımıza çıkan bir kavram olduğu görülmektedir (Benninga, 2013; Beauchamp ve Childress, 2001; Boylan, 2016; Davis, 2017; Fisher, 2013; Jameton, 1984; Kormondy, 1990; Noddings, 2012; Roxas ve Stoneback, 2004; Warnick ve Silverman, 2011). Eğitimde etiğe odaklanan çalışmalarda birçok başlık karşımıza çıkmaktadır. Özel eğitimdeki etik ikilemler ve karar süreçleri (Bucholz, Keller ve Brady, 2007; Stockall ve Dennis, 2015), eğitimde etik kavramı (Develaki, 2008), akademik yönetimde ahlâki karar verme (Catacutan ve Guzman, 2005; Shapiro ve Stefkovich, 2016), eğitimdeki etik ilkeler ve kodlar (Farahani, 2012; Maxwell ve Schwimmer, 2016), öğretmenlerin kritik olaylardaki etik ikilemlere yönelik uygulamaları (Shapira-Lishchinsky, 2011), okul yöneticileriyle rol çatışmasından kaynaklanan etik ilkeler (Kimber ve Campbell, 2014) bu başlıklardan bazılarıdır. Eğitim araştırmalarında çalışılan bu konular incelendiğinde etiğin daha çok kural koyucu rolüne odaklanıldığı, eylemsel şekilde pek fazla ele alınmadığı dikkat çekmektedir. Eğitimcilerin yaşadığı etik ikilemler ve etik karar verme süreçlerine değinen bu çalışmalarda daha çok genel etik sorunlara ve mesleki etik kodlara vurgu yapılmaktadır. Ancak bazı araştırmacılar bu etik kodların çok yüzeysel kaldığını ve herhangi etik bir problemi ortaya koyamadığını da belirtmektedir (Barret, Casey, Visser, ve Headley, 2012; Barrett, Headley, Stovall ve Witte, 2006).

Sağlık ve diğer alanlarda eğitimden farklı olarak etiğin meslek üyesinin davranışını, karar sürecini ve bu karara neden olan olguların özelliklerini anlama noktasında daha etkin kullanıldığı görülmektedir. Özellikle tıp ve hemşirelik etiğinde bireyin davranışının etik boyutu detaylı bir şekilde ele alınmaktadır (Williams, 2005; Jameton, 1984; Wilkinson, 1987). Bireyin yaşadığı etik gerginliklerin temeline inilerek bu gerginliklerin ahlâki bir ikilem mi olduğu, kurumsal kısıtlamalar nedeniyle mi gerginlik yaşandığı, bireyin ahlâki bir ikilemin farkında olup olmadığı gibi boyutlar detaylandırılmıştır (Jameton, 1984; Kälvemark, Hoglund, Hansson,

Westerholm, Arnetz, 2004). Eğitim çalışmalarında ise etik gerginliklere ilişkin böyle bir ayrıma gidilmemiş olması bir eksiliktir.

Matematik eğitimi alanyazınında etiğin öğretmen kararlarını nasıl şekillendirdiğinin incelenmemiş olması ve eğitim alanındaki çalışmalarda ise etik değerlendirmelerin daha çok meslek üyesinin davranışıyla ilgili kural koyucu rolüne odaklanması bu çalışmanın yapılmasına zemin hazırlamıştır. Bu çalışmayla etik değerlendirmelerin öğretmenin öğretimle ilgili karar sürecini nasıl şekillendirdiği ortaya konularak hem eğitim çalışmalarına hem de öğretmen eğitimcilerine etiğin öğretmen kararlarındaki rolüne dair farklı bir bakış açısı sunulmaktadır. Öğretmenin etik değerlendirmelerinin tutarlı bir yapıda olup olmadığı, belli bir sistematığı olup olmadığı, etik değerlendirmelerin konuya ve bağlama göre nasıl bir rolü olduğunu anlama noktasında sonuçlar ortaya konulmuştur. Böylece öğretmenlerin öğretimle ilgili karar süreçlerinde yaşadıkları etik kaygıların belirleyici rolüne ilişkin içgörü geliştirmenin mümkün olacağı söylenebilir.

1.5 Sınırlılıklar

Bu çalışmanın verileri üç ortaokul matematik öğretmenin öğretime ilişkin karar süreçlerinden elde edilmiştir. Öğretmenler 5,6,7 ve 8. sınıf düzeylerinde ders veren öğretmenlerdir. Öğretmenlerin görev yaptığı kurumlar sosyo-ekonomik olarak düşük, orta ve yüksek seviyede olan ailerin çocuklarının öğrenim gördüğü devlet kurumlarıdır. Tüm bu değişkenler dikkate alındığında elde edilen sonuçlar devlet okullarında görev yapmış üç ortaokul matematik öğretmenin planlama, öğretim-uygulama ve ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin kararlarıyla sınırlıdır.

1.6 Konu ile İlgili Ulusal ve Uluslararası Araştırmalar

Etik, kişinin karşısındaki veya yüzünü görmediği, yakındaki veya uzaktaki, kim olduğunu bildiği veya bilmediği insanlarla ilişkilerine odaklanan bir kavramdır (Kuçuradi, 2015: 89). Etik bir ilişkinin temelinde *summobuno* yani *en üstün iyi* problemi yatmaktadır. Etik, iş dünyasından sağlık alanına; biyomedikalden çeşitli toplumsal sorunlara (Cevizci, 2015; Beauchamp ve Childress, 2001; Jameton, 1984;

Kormondy, 1990; Kuçuradi, 2015) kadar geniş bir yelpazede çalışılan bir konu olduğu gibi eğitim alanında da tartışılan bir olgudur (Develaki, 2008; Fenech ve Lotz, 2018; Fisher, 2013; Noddings, 2012; Barret, Casey, Visser, ve Headley, 2012; Maxwel ve Schwimmer, 2016; Aydın, 2016). Eğitim çalışmalarına bakıldığında, etik konusu daha çok öğretmenlerin öğrencilerle, kurumla, ebeveynlerle ve meslektaşlarla ilişkilerini düzenleme noktasındaki rolüne dayalı olarak ele alınmıştır (National Education Association(NEA), 2011; Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2015; Bucholz, Keller ve Brady, 2007; Benninga, 2013; Stockall ve Dennis, 2015). Shapira-Lishchinsky (2011) öğretmenlerin kritik olaylarda yaşadıkları etik ikilemlerde bu ilişkilere dair sorunlara dikkat çekmektedir. "Okul kurallarına itaat", "öğrencinin ihtiyaçlarını gözetme", "kopya çekme", "öğrencilerle samimi ilişkiler", "öğrencinin özel bilgilerini yönetimle paylaşma", "meslektaşlarının olumsuz davranışlarını bildirme" ve "aile baskısı ile öğrenciye pozitif ayrımcılık yapma" bu sorunlardan ön plana çıkanlardır. Barrett, Neal Headley, Stovall ve Witte (2006) de öğretmen ve yöneticilerin "öğrencilerle ilişkiler", "iş dışında uygunsuz davranma", "dersi hazırlanmadan başlatma", "ebeveyn baskısı nedeniyle notu yükseltme" gibi durumlarda öğretmenlerin etik kaygılar yaşadıklarını tespit etmişlerdir.

Etik sorunlar olarak öne çıkan bu durumlar öğretmenlerin öğretimle karar sürecinde yaptığı etik değerlendirmeleri ve yaşadıkları etik kaygıları anlama noktasında yetersiz kalmaktadır. Matematik eğitimi ve etik ilişkisine dikkat çeken az sayıdaki çalışmada da bu eksiklik göze çarpmaktadır (Boylan, 2016; Walsaw, 2013; Neyland, 2004; Atweh ve Brady, 2009). Bu çalışmalarda etğin matematik eğitiminde açıkça ele alınması gerektiği vurgulanmasına rağmen öğretmen kararlarına odaklanılmamıştır. Etğin öğretmenin pedagojik uygulamalarındaki rolüne değinen Boylan (2016) öğretmenin (pedagojik uygulamalar kapsamında) yapmayı ve yapmamayı tercih ettiklerinin öğrencilerin gelişimini ve mutluluğunu olumlu/olumsuz etkilemesi durumunda matematik öğretiminin etik değerlendirmeyi içerir hale geldiğini ifade etmektedir. Boylan pedagojik seçimlerin etik boyutu olduğunu vurgulamasına rağmen öğretimsel kararlarda öğretmen değerlendirmelerine dayalı olarak beliren etik kaygıların tespiti üzerinde durmamıştır. Matematik eğitiminde sosyal değişkenlere odaklanan çalışmalarda da sosyal adalet (Bartell, 2013; Gutstein, 2003; Gates ve Jorgensen, 2009), değer ve kültür (Bishop, 1994; Hannula, 2012, Sam ve Ernest, 1997) ve matematik sınıflarında sosyal boyut (Boaler ve Greeno, 2000) konuları ele alınmıştır. Bu

Çalışmalarda her ne kadar etikle ilişkili adalet ve değer gibi değişkenler incelenmiş olsa da öğretmenlerin yaptıkları etik değerlendirmelerin aldıkları öğretimsel kararları nasıl ve ne ölçüde şekillendirdiği yeterince açık değildir.

Etikle ilgili araştırmalar ve matematik eğitiminde sosyal değişkenlere vurgu yapan çalışmalar incelendiğinde etik değerlendirmelerin ğretim sürecine ilişkin ğretmen kararlarını nasıl şekillendirdiğinin mikro düzeyde ele alınmadığı görülmektedir. Bu tez çalışmasında ortaokul matematik öğretmenlerin ğretim sürecindeki kararlarının etik değerlendirmelerine dayalı olarak nasıl şekillendiği detaylı bir şekilde incelenmiştir.



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmanın verilerinin anlamlandırılması ve bulguların yorumlanmasında yol gösterici olan alanyazın taramasına yer verilmiştir. Bu çalışmanın amacı ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim sürecine yönelik kararlarının etik değerlendirmelerine dayalı olarak nasıl şekillendiğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda ilgili alanyazın altı temel boyutta incelenmiştir. İlk olarak etiğin ne olduğu ortaya konularak başlıca etik teoriler açıklanmıştır. İkinci kısımda eğitimde etiğin gerek politika belgelerinde gerekse alanyazında nasıl ele alındığına odaklanılmıştır. Bu kısımda eğitimde etiğin önemi ortaya konulmaya çalışılmış ve mesleki etik ilkelere yer verilmiştir. Üçüncü kısımda etik gerginliklere ilişkin tanımlamalar ve çalışma sonuçları incelenmiştir. Dördüncü kısımda etik karar verme sürecine ilişkin hem eğitim hem de farklı alanlarda önerilen yaklaşım ve modeller üzerinde durulmuştur. Beşinci kısımda matematik eğitimi ve etik ilişkisine değinilmiştir. Son olarak altıncı kısımda ise matematik eğitiminde öğretmen karar verme süreçlerine ilişkin çalışmalar değerlendirilmiştir.

2.1 Etik ve Başlıca Etik Yaklaşımlar

Bu kısımda etik felsefi bir bakış açısıyla ele alınmış ve başlıca etik teorilere yer verilmiştir.

2.1.1 Etik

Bu kısımda felsefi bir bakış açısıyla etik kavramına açıklık getirilmeye çalışılmıştır. Toplumsal bir varlık olan insanın neyi yapıp yapmaması gerektiği, hangi davranışların doğru-yanlış ya da iyi-kötü olduğu insanlığın kaçınılmaz soruları arasındadır. Bu noktada etik kavramı devreye girmektedir. İnsanlık tarihine bakıldığında etiğin eski zamanlardan beri gündemde olan bir kavram olduğu görülmektedir. Etik köken olarak baktığımızda eski Yunanca'daki *ethos* sözcüğünden gelmekte ve karakter, huy anlamında kullanılmaktadır.

Tarihsel olarak tüm toplumlarda bazı eylemler övülürken, bazıları ayıplanmış, bazıları ödüllendirilirken bazıları ise cezalandırılmıştır (Russell, 2014, s.35). Kant'a göre geçmişteki tüm ahlâk sistemlerinin temelinde *summo buno* yani *en üstün iyi* problemi yatmaktadır. Geçmişteki sistemler bu soruya verdikleri cevaplara göre birbirinden farklılaşmaktadır. Kant en üstün iyiyi ideal diye adlandırmaktadır. Yani bu ideal, insanın her şeyi ona göre belirleyeceği ve ölçüp biçebileceği şeyin azamisiidir. En üstün iyiye ulaşmak tabi ki mümkün değildir, o bir idealdir, fikirdir, bir ilk-imgedir. Geçmişe bakıldığında mutluluğun biricik iyi olamayacağının anlaşıldığı fark edilecektir. Çünkü haklı haksız tüm insanlar bu mutluluğa erişmiş olursa layık oluş örtük kalacaktır, yani en üstün iyiye ulaşılamamış olacaktır. O zaman amacımız insanlarda mutluluğu ve bu mutluluğa layık oluşu aramak olmalı ki en yüksek iyiye ulaşalım. İnsan ancak layık olduğunda mutluluğu umut edebilir ki bu mutluluğun akılcı koşuludur (Kant, 2007, ss.16-17). Faydacılar ise "doğru" davranışın "faydalı" davranış olduğunu savunurlar ve eğer bir davranış genel mutluluk sağlıyorsa veya hazzı arttırıyorsa "faydalıdır" fikrini öne sürerler. Diğer bir ifadeyle hazzın yegâne iyi, acının ise yegâne kötü olduğunu savunurlar. Doğru eylem büyük ihtimalle herkesin iyiliğine katkı sağlayan eylemdir (Russell, 2014, ss.59-.87). Faydacılar hazzı temel alırken, Kant bu hazza layık olmaya odaklanmıştır. Kant'ın bu bakış açısı etiğin evrensel yönünü savunanlara temel oluşturmuştur. Etiğin evrensel olup olmadığı hala üzerinde fikir birliğine varılamamış bir konudur. Ancak günümüzde kurumsallaşmanın ve teknolojik gelişmelerin artmasıyla ortaya konulan etik ilkeler, böyle bir eğilimin hâla var olduğunu göstermektedir.

Singer (2015) etiğin evrensel olduğunu kabul eden çoğu görüşün farklılıkları söz konusu olsa da hepsinin ortak bir tarafı olduğunu vurgulamaktadır.

Bu görüşlerin herhangi bir etik ilkenin hiçbir kısma ya da kesime ait olamayacağı konusunda ortak bir paydada buluştuklarını belirtmektedir. Dolayısıyla etiğin evrensel bir bakış açısı olduğunu ancak tikel bir etik yargının evrensel olarak uygulanabilir olması gerektiği anlamına gelmediğini ifade etmektedir. Koşulların durumu değiştirdiğini ve asıl kastedilenin, etik bir yargıda bulunurken kendi sevdiklerimizin ötesine geçmemiz olduğunu yani etik perspektiften bakacak olursak, bu durumda kaybedenin sen olmasının hiç önemli olmadığını belirtmektedir. Etiğin "ben" ve "sen" kavramlarının ötesinde evrensel yasaya giderek evrenselleştirilebilir yargıya ulaştığına, diğer bir ifadeyle tarafsız seyircinin ya da ideal gözlemcinin görüşüne girdiğini vurgulamaktadır (Singer, 2015, ss.33-34).

Peki etik neden bu kadar farklı açılardan değerlendirilmiş ve yıllardır insanlığın en önemli sorunları arasında yer almıştır? Bu sorunun cevabını bulmakta Kuçuradi'nin (2015) görüşleri yol gösterici olmaktadır.

Etik ilişki, insanlar arası ilişki türlerinden bir tanesi ve en temelde olanı. Belirli bütünlükte bir kişinin belirli bütünlükte başka bir kişiyle ya da en geniş anlamda insanlarla-yüz yüze geldiği veya gelmediği insanlarla, değer sorunlarının söz konusu olduğu ilişkisidir. Eylemde bulunarak yaşadığı her ilişki. Yaşayan her insan başka insanlarla ilişkilerini kişi olarak yaşamakta, hangi türden ilişkide olursa olsun, belirli bir bütünlüğü olan bir kişi olarak eylemde bulunmaktadır. Etik ilişki, belirli bir bütünlüğü olan bir kişinin başka insanlara yönelen eylemleriyle yaşayarak var kıldığı ilişkiler türüdür (Kuçuradi, 2015, ss. 3-5).

Kuçuradi'nin (2015) etiği ele alış şekli incelendiğinde bireyin bir bütün olarak eylemde bulunduğu durumlarda etik ilişkinin kaçınılmaz olduğu görülmektedir. Hatta Kuçuradi (2015) ilişkiler irdelendiğinde kişinin her yaptığında etik bir ilişki bulunabileceğine de dikkat çekmektedir.

Bir kişi eylemde bulunurken, karşı karşıya olduğu veya yüzünü görmediği, yakınındaki- uzağındaki insanlarla- kişi olarak kim olduklarını bilmediği insanlarla- ilgili bir şey yaparken de hep bir etik ilişki içindedir. Yaptığını hep belirli bütünlükte bir kişi olarak yapmakta, hep değer sorunlarıyla yüklü eylemlerde bulunmaktadır. Toplumsal ilişkileri bakımından kişinin her yaptığına da, değilirse, temelinde er geç bir etik ilişki bulunur. Bu ilişkilerde de etik eylem söz konusudur (Kuçuradi, 2015, ss.89-90).

Gerek Kuçuradi'nin (2015) etik ilişkiye dair görüşleri gerekse etikle ilgili felsefi görüşler, diğer insanlarla ve nesnelerle sürekli etkileşim halinde olan bireyin davranışlarının etik açıdan sorgulanması gerektiğini göstermektedir.

2.1.2 Etik Yaklaşımlar

Hangi davranışın etik olduğuna ve hangi davranışların etik olmadığına dair tartışmalar farklı bakış açılarını da beraberinde getirmiştir. Alanyazında etik yaklaşımlar betimsel-normatif, teorik-uygulamalı, eleştirel, analitik gibi farklı başlıklar altında sınıflandırılmıştır (Cevizci, 2015). Ancak bu çalışmada bu sınıflandırmaların tamamı değil ön plana çıkan etik yaklaşımlara odaklanılmıştır. Bu yaklaşımlar teleoloji, deontoloji ve erdem etiğidir.

2.1.2.1 Teleolojik etik

Teleolojik etik teoriler öncelikle ahlâki eylemin sonucu üzerine odaklanmaktadır. Ahlâki eylemin değerinin eylemin ürettiği sonuçla belirlendiği tezini savunmaktadırlar. Alanyazında sonuççu teoriler olarak da isimlendirilmektedir. En yüksek iyi, bireysel mutluluk, kendini gerçekleştirme ya da en yüksek sayıda insanın en büyük mutluluğu nihai amaçtır. En çok öne çıkan teleolojik yaklaşım faydacı (yararcı) anlayıştır (Cevizci, 2015, s.45). Faydacılıkta en yüksek sayıda iyi için en iyisini yapma anlayışını hakimdir. Kimden yararlanılacağını, kimin yardım edeceğini ve bu yardımın yoğunluğunu ölçen bir çeşit maliyet-fayda analizi yapılmaktadır. Günümüzde çoğu mevzuat hazırlanırken faydacı analiz göz önünde bulundurulmaktadır. Dolayısıyla faydacılık olası sonuçları inceleyerek en geniş yelpazede en fazla yarar sağlayanı seçmektedir (Kidder, 1995, s.24).

Faydacılık yaklaşımının öne çıkan temsilcisi mantıksal ilkeleri sosyal alana, siyaset ve ahlâk alanına uygulamasıyla ün kazanmış John Stuart Mill'dir (1806-1873). Mill'in özgürlük teorisinde toplumdaki bireylerin düşünme, tartışma, örgütlenme ve kendi yaşamlarını sürdürme hakkı gibi geniş kapsamlı özgürlüklerinin olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bir bireyin özgürlüğünün tek şartı o kişinin eylemlerinin başkalarına zarar vermemesi durumudur. Sadece zarar değil zararı içeren yollar da önemlidir. Mill, sadece tek kişinin mutluluğuna değil tüm topluluğa odaklanmaktadır. Faydacılık için sonuçlar önemlidir ve sonuçlar hesaplanırken kısa ve uzun vadeli sonuçlar arasındaki farklar dâhil ilgili tüm değişkenler göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin; bir eylem kısa vadede çok fazla mutluluk getirebilir ancak uzun vadede mutluluktan daha çok zarar verebilir veya tam tersi bir durum da olabilir (Christie, Groarke ve Sweet, 2008, ss.54-55).

2.1.2.2 Deontolojik etik

Deontolojik anlayış "sadece herkesin takip etmesini istediğiniz prensibi izleyin" fikri üzerine temellendirilmektedir. Faydacılığa karşı çıkarak, eylemlerin bütün sonuçlarının bilinemeyeceğini savunur. Kurala uygun davranmayı ve sadık kalmayı önemser (Kidder, 1995, s.24). Deontolojik yaklaşımlar, sonuçtan ziyade doğru eylem problemi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ahlâki bir eylemin doğruluğu ya da yanlışlığını, eylemin doğru sonuçlarından bağımsız olarak birtakım ahlâki ödev ya da eylem kurallarının yerine getirilip getirilmemesinin belirlediği öne sürülmektedir. Ahlâkta eylemin sonucundan ziyade, eylemin temelindeki niyet, ilke ve yerine getirilen ödevin önemli oluşu vurgulanmaktadır. Dolayısıyla ahlâkın temeline ödev yerleştirilmiştir. Dini etik ve Kant'ın ödev etiği deontolojik anlayışta ön plana çıkan yaklaşımlardır. Kant doğru eylemin ödevden dolayı yapılan, ahlâk yasasına uygun olan eylem olduğunu savunmaktadır. Kant'ın ödev etiği radikal bir deontolojizm olarak ifade edilmektedir. Yasaya saygıdan dolayı zorunlulukla yapılan eylemin değerli olduğunu belirtmektedir. Buradaki zorunluluk bir engel ya da sınırlama değil, kişinin doğru ilkelerden beslenerek oluşturduğu saygıdan doğan, kişinin kendine getirdiği bir kısıtlamadır. Kant'a göre ahlâklı olmak mutlulukla ilgili bir şey değildir, eğer sadece öyle olsaydı hayvandan farklı olmazdık. O, iyi iradenin, iyi olan ilkeleri benimseyen ve bu ilkelere göre eylemde bulunan bir güç ya da yeti olması gerektiğine vurgu yapmaktadır (Cevizci, 2015, ss.115-123). Sonuç olarak Kant'a göre etik, öncelikle doğru olanı yapmakla ilgilidir. Kişinin kendi çıkarına uygun davranması ya da iyi sonuçlar getiren eylemlerde bulunması değildir (Christie vd., 2008, s.56).

2.1.2.3 Erdem etiği

Erdem etiğinde hayatın belirleyici unsurları olarak eylemde bulunan kişilerin karakterine ve erdeme vurgu yapılmaktadır. Deontolojik ve teleolojik etik doğru eylem problemiyle uğraşırken, erdem etiği temelde iyi hayatla ilgilenmekte ve insanların nasıl insanlar olmaları gerektiği üzerine yoğunlaşmaktadır. Diğer iki yaklaşımda doğru eylem, kural ve sonuçlarla ele alınırken erdem etiğinde karakter kavramının üzerinde durulmaktadır. Ahlâki hayatı belirlemede, kuralların ve sonuçların değil duyarlılığın ve deneyimin önemli olduğu savunulmaktadır. Dolayısıyla davranışların bir kimsenin mevcut değerlerini ve karakterini yansıttığı

görüşü hâkimdir. İyi karakterin rastlantı sonucu olmayacağı, disiplinli ve düşünceli olmayı gerektirdiği vurgulanmaktadır. Erdem etiği duyguları devre dışı bırakan ödevci etiğe karşı çıkarak şahsın duygularından öte başkalarına yönelik duygusal bir alaka haliyle harekete geçirilmesine önem vermektedir. Diğer etik teoriler eylem merkezli iken erdem etiği şahıs merkezli bir yapıya sahiptir (Cevizci, 2015, ss.133-135).

Erdem etiğinde öne çıkan isim Aristo'dur. Aristo ahlâkın bir dizi bağlamsal etkene bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Doğru davranışın, doğru şeylerin, doğru kişilere, doğru zamanda, doğru yollar ve nedenlerle yapılması olduğunu savunmaktadır. Dolayısıyla erdem etiği, sonuç ve bağlamları dikkate almakta, doğru davranışın ahlâki zevk alma, acıdan kaçınma ya da görevini yerine getirme gibi basite indirgenemeyeceğini vurgulamaktadır (Christie vd., 2008, s.56).

2.2 Eğitim ve Etik

Eğitimin bir toplumun bireylerinin istenilen davranışları göstermesi için yürütülen bir süreç olduğu düşünüldüğünde, bireyin davranışı söz konusu olduğunda etik ve eğitim kavramlarının kesiştiği fark edilecektir. Bu kesişimde en büyük rol ise öğretmenlere düşmektedir.

Haynes'e (2014) göre öğretmenler eğitim sürecinin yürütülmesinin en önemli paydaşlarındandır. Profesyonel kişiler olarak öğretmenler birbiriyle öncelik çatışması içinde olan çok sayıda kültürel, mesleki ve siyasal otoriteyle karşı karşıyadır. Bu nedenle belli bir durumla karşılaştıklarında ne yapmaları gerektiğini bulmak için zaman ayıramazlar. Bu zamanı bulsalar dahi başvurabilecekleri nesnel etik ya da haklılık standartları neredeyse yoktur. Öğretmenler, öğretim yaptıkları konularda ya da etik eylemlerinde nesnel bir standart olsa dahi bunların tarihsel bir kurgu olduğuna inanıp kendi etik değerlerini benimseyerek göreceliğe kayabilirler. Göreceliğe kaymak ise insana bağımsız karar verme noktasında bazen bir korku verip geleneklere sığınmaya sebep olabilir. Bu noktada en genel tepki de etik karar vermesi gereken öğretmenlerin bu tarz durumlarda kendiliğinden doğal tepkiler verememesidir. Öğretmenler, ne yapacaklarını bilemedikleri için bir tutukluk yaşarlar ve geleneksel kurallara, sistemin yaptırımlarına boyun eğme eğilimine

girerler. Yaşanan bu sürece rağmen gerek eğitim kurumları gerekse şirketler gibi büyük sistemler kârı, üretimi ve performansı verimlilik ve etkililik ölçütü olarak ele aldığı halde etiği sıklıkla göz ardı etmektedir (ss.16-17). Öğretmenlerin etik karar verme süreciyle ilgili bu karmaşıklık, eğitim sürecinde etik değerlendirmelerin kaçınılmaz olduğunu fakat sistemli bir yapıda ele alınmadığını göstermektedir.

Aydın (2016) da eğitim etkinliklerine bakıldığında temelde dört boyut üzerinde durulduğuna dikkat çekmektedir. Bunlar amaç, kapsam, yöntem ve değerlendirmedir. Eğitim programlarının geliştirilmesinde temelde bu dört boyutla ilgili sorular sorulmaktadır. Amaç "niçin" sorusuna, kapsam "ne" sorusuna, yöntem "nasıl" sorusuna ve değerlendirme "ne oldu" sorusuna yanıt vermektedir. Eğitim dünyasında sorumluluğu üstlenen eğitim sistemleri, okullar ve eğitimcilerin bu dört boyutla ilgili eylem ve işlemlerinde ciddi etik değerlendirmeler de yapması gerekmektedir. Yine eğitimin önemli bir politika ve kaynak ayırma alanı olması onu etik tartışma alanına iten diğer bir unsurdur. Eğitimin sadece rutin teknik ve yöntemlerden ibaret olmadığı, öğretim yöntemlerinin arka planı incelendiğinde öğreticinin bakış açısının da söz konusu olduğu fark edilecektir (ss. 44-46). Bu nedenle de diğer alanlarda olduğu gibi eğitimde de öğreticinin karar ve eylemlerine yönelik bazı etik kodlar oluşturma çabası söz konusu olmuştur.

2.2.1 Eğitimde Etik Kodlar

Gerek dünyada gerekse ülkemizde eğitimciler için uyulması gereken bazı etik kodlar belirlenmiştir. Amerikan Ulusal Eğitim Derneği (National Education Association, NEA, 2011) tarafından kabul edilen eğitimcilerin etik kodları iki temel ilkeye dayanmaktadır: öğrenciye bağlılık ve mesleğe bağlılık. Öğrenciye bağlılık ilkesinde eğitimcilerin öğrenciye karşı sorumluluklarına vurgu yapılmaktadır. Bunlardan bazıları; öğrencinin öğrenme eylemlerinden makul gerekçeler olmadan alıkonulmaması, farklı bakış açılarına sahip öğrencilerin geri çevrilmemesi, sağlık, güvenlik, materyaller, öğrenciyi rencide etmeme, ırk-din-milliyet gibi konularda ayrımcılık yapmama ve gizlilik. Mesleğe bağlılık ilkesi ise eğitimcilerin toplumsal rolü, mesleğinin yükselmesine katkı sağlama gibi roller üzerine odaklanmaktadır. Bu rollerden bazıları; sahtecilik yapmamak, mesleki niteliklerde dürüst olmak, gizlilik, meslektaşlarıyla ilişki ve onlara saygı ve öğrenci bilgileri gizliliğidir. Bu iki ilke

incelendiğinde daha çok eğitimcilerin genel rollerine, sosyal ilişkilerine ve mesleki sorumluluklarına vurgu yapılmıştır. Ancak etik kodlar öğretim sürecine ilişkin uygulamalarda ve karar verme noktasında yol gösterici mahiyette değildir.

NEA'ya benzer bir durum Türkiye'de yayınlanan öğretmenlik meslek etiği kodları için de geçerlidir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 24.06.2015 tarihli 7202150/730.06/6531543 sayılı genelgede eğitimciler için etik kodlar belirtilmiştir (GENELGE, 2015/21). Bunların belirlenmesinde Birleşmiş Milletler "Kamu Görevlileri için Uluslararası Davranış Kuralları" ve Başbakanlık "Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları hakkında Yönetmelik" esas alınmıştır. Sonuç olarak eğitim öğretim hizmeti verenler için mesleki etik ilkeler altı boyutta ele alınmıştır.

- i. Öğrenciler ile ilişkilerde etik ilkeler: sevgi ve saygı, iyi örnek olma, anlayışlı ve hoşgörülü olma, öğrencilere ait bilgileri saklama, menfi psikolojik durumları yansıtmama, kötü muameleden kaçınma, adil ve eşit davranma, öğrencilerin gelişimini gözetme.
- ii. Eğitim mesleğine ilişkin etik ilkeler: mesleki yeterlilik, sağlıklı ve güvenli eğitim ortamı oluşturma, mesai ve ders saatlerine uyma, hediye almama, kişisel menfaat sağlamama, özel ders vermeme, bağış ve yardım talebinde bulunmama.
- iii. Eğitimcilerle ilişkilerde etik ilkeler.
- iv. Velilerle ilişkilerde etik ilkeler.
- v. Okul yönetimi ve toplum ile ilişkilerde etik ilkeler.
- vi. Okul yöneticilerinin, öğretmenler, öğrenciler ve veliler ile ilişkilerinde etik ilkeler.

Yukarıda verilen kodlar incelendiğinde de eğitim ve öğretim sürecindeki karar ve eylemlere ilişkin etik boyutlara detaylı yer verilmediği, daha çok sosyal ilişkiler ve bazı mesleki sorumluluklara vurgu yapıldığı görülmektedir.

Mesleki etik kodların belirlenmesi karmaşık durumları çözmede tek başına yeterli olmayabilir. Fakat mesleki etik kodların olmaması daha belirsiz süreçlere yol açacaktır. İsraili öğretmenler için bu şekilde belirlenmiş mesleki etik ilkelerin olmaması Fisher'ı (2013) öğretmenlerin meslek ahlâkını keşfedici bir çalışmaya yönlendirmiştir. Çalışmada İsraili öğretmenlerin ahlâk anlayışları ve değerleri

saptanmaya çalışılmıştır. Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin meslek ahlâkını şartlı değerlere dayandırdığı görülmüştür. Bu şartlar, öğretmenin kendi değerlerine, algıladığı değerlere, çevresindeki topluma bağlı ya da bağımlı değerlere, evrensel değerlere bağlı ya da bağımlı değerlere ilişkindir. Tüm bunlar öğretmenin ahlâki eğitim davranışlarının karmaşıklığını içeren üç dereceli bir ölçekle ölçülmektedir:

- Evrensel şartlı değerler: Çoğu modern toplumlar tarafından kabul görmüş değerlerdir.
- Sosyal şartlı değerler: Evrensel değerlerden etkilenen sosyal (aile dahil) değerlerdir.
- Kişisel şartlı değerler: Öğretmenin evrensel ve sosyal değerleri tarafından belirlenen değerlerdir. Bunun yanında bireyin kendi yorumunu da temsil etmektedir.

Bu araştırma sonucuna göre öğretmenin kendi değerlerine bağlılığının derecesi, içinde yaşadığı toplum tarafından belirlenen değerler ve evrensel değerler tarafından şart koşulmuş değerlerle belirlenmektedir. Bir öğretmen ahlâki algısını oluştururken bu şartlı değerlere dayandırmaktadır. Böylece öğretmenler eğitim sürecinde ahlâki değerlendirmelerini kendi kişisel değerlerine göre görmektedir (Fisher, 2013). Bu çalışmanın sonuçlarından hareketle öğretmenin yol gösterici meslek etiği ilkeleri olmadığında kendi kişisel değerlerine göre hareket ettiği yorumu yapılabilir. Fakat etik ilkeler belirlenmiş olsa da kişi bu ilkelerin dışına çıkabilir ve kendi kişisel değerlendirmeleriyle hareket edebilir. Fenech ve Lotz'un (2018) sistem savunuculuğu yapan okul öncesi öğretmenlerini neyin motive ettiğini araştırdığı çalışmanın bulguları da bu duruma dikkat çekmektedir.

Fenech ve Lotz (2018) sistem savunuculuğu yapan dört okul öncesi öğretmeni ile röportajlar yapılmışlardır. Çalışmada sistem savunuculuğu terimi, katılımcıların sistemsal ya da politik düzeyde değişimi yönlendirmek için çaba harcaması olarak ele alınmıştır. Bulgular meslek anlayışının üç geleneksel ahlâki çerçeve olan deontolojik, faydacılık ve erdem etiğine dayandığını göstermektedir. Çünkü meslek kavramının özünde ahlâk bir amaç olarak düşünülmelidir. Etik kodlar öğretmenlere kurumsal olarak kabul gören davranışları yapma yükümlülüğüyle hareket etmelerinde yardımcı olmaktadır. Bu yükümlülükler ahlâkın temel kuramlarından olan deontoloji ile uyumludur. Bu durumda sistem savunuculuğu içsel

motivasyondan çok dışsal bir motivasyon haline gelmektedir. Sistem savunuculuğunu etkileyen diğer değişkenler ise dört katılımcıyı motive eden güçler olarak kendini göstermektedir. Dört katılımcı da sistem savunuculuğu için içselleştirilmiş bir etik anlayış ve motivasyona sahip olduğunu göstermiştir. Savunuculuk üç katılımcı için bir görev ve yükümlülük konusu olarak görülmüştür. Bunun temellerini adalet duygusu, okul öncesi öğretmeni ve lider olarak rollerini kavrama oluşturmuştur. Görev ve sorumluluk duygusunun toplumsal adalete karşı bir bağlılık olmadan hissedilmesi ve harekete geçirilmesi pek olası değildir. Dolayısıyla sistem savunuculuğu; meslek etiği kodları, yasa ve kurallarla tek başına motive edilen bir süreç değildir. Daha çok bireysel olarak sosyal adalete yönelik içsel bir bağlılıktır. Bu durum öğretmenlerin fayda temelli düşünmelerine, çoğunluk için olumlu sonuçların ortaya çıkması ve zararın en aza indirilmesi ile ilgili endişe yaşamalarına neden olmuştur. Dört öğretmen için de faydayı merkeze alan güdüleyici unsurlar çocuklar, eğitim ve toplum için daha iyi sonuçlar elde etmekle ilgilidir. Bu motivasyonlarda görev tabanlı düşünmede olduğu gibi çoğunlukla adalet kavramı etkili olmuştur. Çalışma bulguları öğretmenlik mesleğinin doğası gereği etik bir temele oturtulması gerektiğini göstermektedir. (Fenech ve Lotz, 2018). Sonuç olarak öğretmen ve eğitimcilerin sistem tarafından dayatılan kuralları kabul etmek yerine etik ile ilgili konularda bilgilendirilmeli ve mesleki profesyonelliklerini bu yönde inşa etmeleri sağlanmalıdır.

Deontolojik mesleki kodların yüzeyselliğine ve herhangi bir etik problemi ortaya koymadığına farklı araştırmalarda da dikkat çekilmiştir. Maxwell ve Schwimmer'e (2016) göre deontolojik mesleki kodlar öğretmenlerin neleri yapip neleri yapmamaları gerektiğini belirlemektedir. Daha gelişmiş ilkelerin ise öğretmenlere profesyonel bir bakış açısı sunarak daha karmaşık problemlere çözüm bulma noktasında ışık tutacağına değinmektedir. Barret vd. (2006) ise eğitim etiğine tıp, hukuk ve psikoloji alanlarında olduğu gibi yaklaşılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu mesleklerde mesleki etik kurallar üç temel amaca hizmet etmektedir. Bunlar; uygulamada yüksek standartlar sağlamak, halkı korumak ve mesleği icra edenlere karar verme sürecinde rehber olmaktır. Sonuç olarak bu çalışmalarda dikkat çeken nokta mesleki etik kodların karar verme sürecinde kural koyucu olması değil rehberlik etmesi gerektiğidir.

Yukarıdaki çalışmaların sonuçları mesleki etik kodların öğretmenleri tek başına motive eden güç olmadığını göstermektedir. Bu nedenle etik kodların öğretmene rehberlik eden, karmaşık durumlarda yol gösteren ve özerk yargıya (otonomi) engel olmayan bir yapıda inşa edilmesi gerekmektedir. Öğretmenlik meslek etiği kodlarını benimsemenin değerine vurgu yapan Schwimmer ve Maxwell (2017) etik bir kuralın eğitim camiasına sağlayacağı faydadan bahsettikten sonra özerkliği (otonomi) düzenlemek ve ortak bir mesleki ahlâkı teşvik etmeye yönelik bir mekanizma sağlamak için temel argümanları ortaya koymaya çalışmıştır. Kanada'nın farklı bölgelerinde kabul gören öğretmen ahlâkı kurallarının ışığında üç argüman sunulup analiz edilmiştir. Bir ahlâk kuralının önceden belirlenmiş normlara körü körüne bağlanmaktan ziyade, özerk yargıya elverişli üç koşulu yerine getirmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu koşullar açıklık ve anlaşılabilirlik, eleştiriye açık olma ve ahlâki kuralcı bir dilden kaçınmadır. Bir etik kod bu üç koşulu yerine getirdiğinde özerk yargılamaya engel olmamış olacaktır. Bir ahlâki kural yeterince anlaşılır değilse ve acele inşa edilmişse mesleki ahlakının gelişiminde bir engel oluşturacaktır. Dolayısıyla bir etik kod ilk olarak esnek bir yapı sunmalıdır. İkinci olarak öğretmenlere eleştirel düşünme fırsatı vererek öğrencilerin ve eğitim sisteminin çıkarları doğrultusunda eleştirel kararlar vermeye teşvik etmelidir. Üçüncü olarak da ahlâk kurallarının ahlâki bir emir vermede araç olarak kullanılmasından kaçınılmalıdır. Bu koşulları göz önünde bulundurmamak ahlâki kuralların kusursuzluğun garantisi değildir. Ancak bu noktada yapılan eleştirilere yanıt vermede yardımcı olacaktır (Schwimmer ve Maxwell, 2017). Dikkat edilirse meslek etiği ilkeleri belirlenirken özerk karar verme sürecinin engellenmemesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Öğretmenlik meslek etiğinden farklı olarak özerk karar verme (otonomi) biyomedikal etikte etik ilkelerden biri olarak ele alınmaktadır. Beauchamp ve Childress (1983) özerkliği, bireylerin kendi seçimleriyle geliştirdikleri bir plan doğrultusunda eylemlerine karar verdikleri kişisel bir özgürlük biçimi olarak ele almaktadır. Özerklik, benlik inancına, kendine güvene ve karar verme yetisine dayanan ve baskıcı olmayan bağımsız eylemleri içermektedir. Aslında "bilgilendirilmiş onam" kavramı bu ilkenin somut bir örneğidir. Örneğin; bir hastanın böbreğinin alınıp alınmaması ile ilgili verilen kararda hastanın oluşacak risk ve sonuçlardan haberdar edilmesi (s.9). Burada kastedilen durum uygulayıcının değil

uygulamaya maruz kalan bireyin özerkliğine saygıdır. Bu nedenle biyomedikal etikte özerklik etik ilkelerden biri olarak ifade edilmiş olabilir. Ancak özerk karar vermenin diğer bir boyutu da uygulayıcılar bağlamındadır.

Özerklik (otonomi) kavramının uygulayıcılar bağlamında değerlendirilmesi ise OECD'nin (2016) TALİS 2013 (Teaching and Learning International Survey) verilerinden hareketle hazırladığı öğretmenlik mesleğinin profesyonelleştirilmesine ilişkin rapor dikkate alınarak yapılacaktır. 20. yüzyılda öğretmenliğin profesyonelleşmesi standartlaştırılmış müfredatlar, dış denetim ve hesap verme gibi güçlü unsurlarla karşı karşıya gelmiştir. Bu durum dünyanın pek çok yerinde benzer ders planlarının uygulanmasına neden olmuştur. 21. yüzyıl başlarına gelindiğinde ise eğitim reformları öğretmen profesyonelliğine yönelmiştir. Öğretmen kalitesi öğrenci başarısı için anahtar bir rol üstlendiğinden öğretmen profesyonelliği daha fazla önem arz etmektedir. Profesyonelliğin anlamı ve doğası ise ülkelere, kültürel yapılara, politika önceliklerine ve tarihsel yapılara göre farklılaşmaktadır (OECD, 2016, ss.28-30).

Bu raporda öğretmen profesyonelliğinin üç boyutu olduğu vurgulanmaktadır: bilgi tabanı, özerklik ve akran etkileşimi. Bilgi tabanı; lisans veya lisansüstü eğitim, konu, pedagoji ve sınıf yönetimi ile ilgili uzmanlık bilgisi gerektirmekte ve genellikle temel öğretmenlik programları ve hizmet içi eğitimlerle kazanılmaktadır. İkinci temel bileşen bir kişinin mesleğiyle ilgili özerk karar vermesidir. Özerklikte öğretmenlerin müfredat seçimleri, öğretim materyalleri, ders içeriği, değerlendirme politikaları ve sınıf yönetimi ile ilgili karar verme süreçleri ele alınmaktadır. Üçüncü bileşen olan akran etkileşimi de akranlarla iletişim, paylaşım, topluluklara katılma, rehberlik, programlara katılım, geri dönütler gibi durumlara ilişkindir (OECD, 2016, s.37).

Gerek meslek etiği kodlarına dair belgeler ve araştırma sonuçları gerekse özerk karar vermeye dair değerlendirmeler etik ve eğitimin karmaşık ilişkisini bir kez daha göstermiştir. Bir tarafta öğretmenlere yol gösterici etik ilkeler belirleyerek mesleğin ahlâki boyutunu sağlam temellere oturtma çabası diğer tarafta özerk karar verme sürecini engellememe söz konusudur. Meslek etiği ilkeleri her ne kadar ülkelere göre farklılık gösterse (Leach ve Harbin, 1997) de hepsinde ortak olan durum bu ilkelerin yüzeysel kalmalarıdır. Kişinin hangi mesleğin üyesi olursa olsun

karşılaştığı etik sorunlara ilişkin değerlendirmeleri tek bir etik kodla çözmek mümkün değildir. Çünkü bireylerin karşılaştıkları durumlar farklı yapılarda olup kendi içinde farklı değişkenlerden etkilenmektedir. Kural koyucu ve yüzeysel ilkeler öğretmenlere karşılaştıkları karmaşık etik durumları çözmede yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle öğretmenlik mesleği etik ilkelerinin özerk yargıyı engellemeyecek şekilde yapılandırılması gerekmektedir.

2.3 Etik Gerginlikler

Bu çalışmada etik gerginlik kavramı alanyazındaki etik ikilemler, etik çatışmalar, etik sorunlar, etik endişe gibi etik bir problemin olduğu durumların hepsini içerecek şekilde ele alınmıştır. Alanyazın incelendiğinde etiğin iş etiği, tıp etiği, biyoetik, yöneticiler için etik ilkeler, öğretmenlik meslek etiği, eğitimde etik tartışmalar gibi birçok alanda dikkate alındığı görülmektedir (Benninga, 2013; Beauchamp ve Childress, 2001; Boylan, 2016; Davis, 2017; Fisher, 2013; Jameton, 1984; Kormondy, 1990; 2013; Noddings, 2012; Roxas ve Stoneback, 2004). Etiğe dair yapılan eğitim araştırmalarına bakıldığında ise çalışma odaklarının geniş bir yelpazede olduğu dikkat çekmektedir. Özel eğitimdeki etik ikilemler ve karar süreçleri (Bucholz, Keller ve Brady, 2007; Stockall ve Dennis, 2015), eğitimde etik kavramı (Develaki, 2008), akademik yönetimde ahlâki karar verme (Catacutan ve Guzman, 2005; Shapiro ve Stefkovich, 2016), eğitimdeki etik ilkeler ve kodlar (Farahani, 2012; Maxwell ve Schwimmer, 2016), öğretmenlerin kritik olaylardaki etik ikilemlere yönelik uygulamaları (Shapira-Lishchinsky, 2011) bu araştırmalardan bazılarıdır. Aşağıda bu çalışmaların dikkat çekici sonuçlarına yer verilmiştir.

Eğitimde yaşanan etik gerginliklerin bir boyutunu okullarda yaşanan etik sorunlar oluşturmaktadır. Benninga (2013) okullarda yaşanan genel etik sorunlardan bazılarını dikkat çekmektedir. Örneğin; bir öğretmen başka bir öğretmenin öğrencilerinin yıl sonu sınavında kendi öğretmenlerinden haksız destek aldıklarına dair konuşurken duymuştur. Bu durumu rapor mu etmeli yoksa görmezden mi gelmelidir? Yine okul yönetimi üyelerinden biri beğenilen ve ön planda olan bir öğretmenin sınıfına (kalabalık bir sınıf) kendi çocuğunu yerleştirmek istemektedir. Öğretmen ebeveyn baskısından dolayı izin vermeli mi vermemeli mi? Tüm bunlar çoğu okulda olabilecek sorunlardır ve sonuçta şu soruları gündeme getirmektedir. Bir

öğretmenin velilere ve öğrencilere yönelik mesleki görevi ne olmalıdır? Mesleki yükümlülüklerin farkında olmak nedir? Bu tarz mesleki etik ikilemlerin çözümlerinde sonuçların daha net olması gerekir. Nitekim genç ve tecrübesiz öğretmenler deneyimli meslektaşlarına göre gerekçeli seçimler yapmada daha zayıf kalmaktadır (Beninga, 2013).

Okullardaki etik sorunlara dikkat çeken farklı bir araştırma da Barrett vd. (2006) tarafından yapılmıştır. Çalışmada okullardaki etik sorunlara dair öğretmen ve yöneticilerin değerlendirmelerini incelenmiştir. Yapılan araştırmada öğretmenler ve diğer okul personelinin etik olmayan davranışları sıklık ve ciddiyet bağlamında nasıl değerlendirdiği ortaya konulmuştur. Ciddiyet bağlamında üç faktör belirlenmiştir. İlk faktör sınır ihlalidir. Bu faktöre yüklenen maddelerin örnekleri “bir öğrenciye cinsel açıdan kışkırtıcı bir açıklama yapar” ve “iş dışında uygunsuz davranır.” şeklindedir. İkinci faktör ise eğitimdeki dikkatsizliktir. Özellikle “hazırlanmadan dersi başlatır” ve “hataları çözmeden ya da düzeltmeden öğrenci kâğıtlarını geri gönderir” belirgin örneklerdir. Son olarak da derecelendirme/yönerge faktörü belirlenmiştir. Bunun örnekleri ise “ebeveyn baskısı nedeniyle notu yükseltiyor” ve “öğrencilerin popülerliğini temel alarak öğrencileri ödüllendiriyor veya cezalandırıyor” olarak ifade edilmiştir. Sonuç olarak sınır ihlalleri en az sıklıkta ve en ciddi suçlar, dikkatsizlik ihlalleri ise en sık ve en az ciddi suçlar olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları yorumlanacak olursa öğretmenlerin hazırlıksız derse girmeleri ve öğrenci kâğıtlarına gerekli dönütleri vermemesi en az ciddi suçlar olarak algılanmaktadır.

Murphy, Pinnegar ve Pinnegar (2011) da öğretmen adayı Eliza'nın yaşadığı etik gerginliklerden hareketle aday öğretmenlerin yaşayabilecekleri gerginlikleri ortaya koymaya çalışmıştır. Tespit edilen gerginliklerin bazıları öğrenciler için güvenli alanlar yaratma, programdan kaynaklı kısıtlamalar ve diğer öğretmenlerle olan olumsuz iletişim (başöğretmenler, eğitimciler) gibi nedenlerle yaşanmıştır. Meslektaşlar arasındaki uyuşmazlığın neden olduğu etik ikilemleri Bucholz vd. (2007) de çalışmıştır. Araştırmada mesleğe yeni başlamış özel eğitim öğretmeni Mr. Andrews ile okulun rehber öğretmeni arasında bir uyuşmazlık örnek olay olarak incelenmiştir. Mr. Andrews'in gelişimsel yetersizliği olan bir öğrenci için belirlediği kazanımlar, rehber öğretmeni tarafından üst düzey bulunmuş ve yeniden yazılması talep edilmiştir. Eğer Mr. Andrews bunu yaparsa "Özel eğitim öğrencileri için üst

düzey kazanımlar yazılabilir." ilkesini ihlal etmiş olacaktır. Bu durum da onu etik bir çatışmanın içine sürüklemiştir. Mr. Andrews yaşadığı bu çatışmayı çözmede nasıl bir süreç izleyebilir? Bu sorunları çözmenin her zaman tek bir yolu olduğunu söylemek yanlıştır. Bu noktada verilen kararın uzun vadeli sonuçları ve mesleğe etkileri göz önünde bulundurularak hangi etik kodlara bakılacağına karar verilmelidir. Etik kodlar bu tarz ikilemlerde öğretmene daha güvenilir bir yol sunmaktadır. Etik kodların rehberliği olmadan yanlış bir karar alınması mesleğin kaybedilmesine varan sonuçlar doğurma ihtimali vardır (Bucholz vd., 2007).

Shapira-Lishchinsky'nin (2011) öğretmenlerin kritik olaylardaki etik ikilemleri ve uygulamalarıyla ilgili çalışma sonuçları da benzer sorunlara vurgu yapmaktadır. 50 öğretmenin yaşadığı kritik olaylarla ilgili veriler beş temel boyuta işaret etmektedir. Koruyucu iklime karşı resmi iklim olan ilk kategoride; öğretmenin kendi ihtiyaçlarına karşı okul kurallarına itaat etmesi, öğrenci kurallara aykırı bir davranış yapsa da (kopya çekme) ikinci bir şans verme ya da olumsuz davranış sergileyen birine ikinci bir şans vermemesi ve öğrencilerle aşırı yakın ilişkiler geliştirmemesi gibi durumlarda yaşanan ikilemleri içermektedir. İkinci temel kategori okul standartlarına karşı dağıtıcı adalettir. Bir öğrencinin hak ettiği bir ödül bazı yasal düzenlemeler yüzünden engellendiğinde buna karşı çıkmamak öğretmeni ikileme düşürmüştür. Öğretmen böyle bir durumla tekrar karşılaştığında vicdanını ve kendi değer yargılarını dikkate alacağını belirtmektedir. Üçüncüsü ise okul kurallarına karşı gizlilik. Öğretmenin okul kurallarına uyma ile gizlilik arzusu arasındaki ikilemi temsil etmektedir. Örneğin; bir öğrenci öğretmene güvenip bir şeyler paylaştığında, öğretmen bu güveni sarsma konusunda ikilemde kalmaktadır. Çünkü okul kurallarına göre açıklaması gereken bir şeyler vardır. Dördüncü kategori ise meslektaşlarına karşı okul normlarına bağlılıktır. Meslektaşlarının haksız uygulamalarına karşı koyabilme, meslektaşlarının ihtiyaçlarına saygı duyma, yanlış uygulamaları üstlerine bildirme konularında yaşanan ikilemleri içermektedir. Beşinci ve son kategori ise eğitim standartlarına karşı aile boyutudur. Aile baskısı, özellikle yetkili birimlerde olan ailelerin pozitif ayrımcılık baskısı öğretmenleri profesyonel eğitim anlayışıyla karar verme ve baskıya boyun eğme arasında bir seçim yapmaya zorlamaktadır.

Yapılan bu araştırmaların sonuçları eğitimde etik sorunların program hedefleri, diğer personelle ilişkiler, öğrenciye verilen dönütler, ödüllendirme, veli

baskısı ve derse hazırlanmama gibi öğretmenlerin sürekli karşılaştığı birçok durumla ilgili olduğunu göstermektedir.

Eğitim araştırmaları genel olarak değerlendirildiğinde ise etiğin daha çok kural koyucu rolüne odaklanıldığı, eylemsel süreçlerin pek fazla ele alınmadığı dikkat çekmektedir. Sağlık alanında ise eğitimden farklı olarak etik, meslek üyesinin davranışını, karar sürecini ve bu karara neden olan olguların özelliklerini anlama noktasında daha etkin kullanılmaktadır. Özellikle tıp ve hemşirelik etiğinde bireyin davranışının etik boyutuna eylemsel düzeyde önem verilmektedir (Williams, 2005; Jameton, 1984; Wilkinson, 1987).

Etik gerginliklere ilişkin en temel kavramsallaştırma hemşirelik etiğinde Jameton (1984) tarafından yapılmıştır. Jameton (1984, s.6) etik gerginlikleri etik belirsizlik, etik ikilem ve etik endişe olarak üç boyuta ayırmıştır. *Etik belirsizlik*, ahlâki bir ikilem olup olmadığı konusunda belirsiz olduğunda ya da ikilem varsa bu ahlâki çatışmada hangi değer ve ilkelerin geçerli olduğuna emin olunmadığında ortaya çıkan durumlar olarak tanımlanmıştır. *Etik ikilem* iki veya daha fazla değer ya da ilkeler çatıştığında ortaya çıkmaktadır. Bir durum karşısında karar verme sürecini etkileyen birbiriyle çatışma içinde olan ilkeler ve değerler vardır. Her ikisinin de sonucu olumsuz olabilir. Hangi seçim yapılırsa yapılsın bir kayıp kaçınılmazdır. *Etik endişe* ise birey etik bir ikilemde olduğunun farkında ve ahlâki olarak yapması gereken doğru şeyin ne olduğunu bildiğine inandığında kurumsal kısıtlamalar nedeniyle istenilen eylemi sürdürememesi durumudur. Wilkinson (1987) da etik endişeyi kurumsal kısıtlamalar sebebiyle ahlâki olarak bir karar verildiğinde, bu karar yerine getirilirken sergilenen psikolojik dengesizlik ve olumsuzluk hâli olarak ifade etmiştir. Jameton (1984) tarafından yapılan etik gerginliklere ilişkin kavramsallaştırma bazı çalışmaların başlangıç noktası olmuştur (Kälvemark vd., 2004; Choe, Kang ve Park, 2015).

Kälvemark vd. (2004) İsveç sağlık sistemindeki sağlık personelinin yaşadığı ahlâki (etik) sıkıntıları odak grup görüşmeleriyle ortaya koymuştur. Ahlâki endişe kavramına odaklanan bu çalışmanın sonuçları Jameton (1984) tarafından yapılan geleneksel tanımın geliştirilmesi gerektiğini de göstermiştir. Geleneksel tanımda ahlâki endişe (etik endişe), sağlık personelinin inandığı ahlâki uygulamaların kurum kısıtlamaları nedeniyle engellenmesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmanın

sonuçlarına göre ise birey kendi ahlâki tercihini takip etse de bu tercihi nedeniyle yasalarla çatışma gibi durumlar ortaya çıkmaktadır. Araştırma sonucunda etik endişe yaşanan durumlara dair ortaya çıkan temel ve alt kategoriler şu şekildedir:

- Kaynaklar
 - Zaman ve personel eksikliği: mevcut hastaya karşı gelecekteki hasta
 - Zaman ve personel eksikliği: hastalara karşı idari çalışmalar
 - Yatak eksikliği: hastalara arasında seçim yapmak
 - Ekonomik kaygılar
- Kurallara karşı alışkanlıklar
 - Kurallara göre hareket etmenin zorluğu (imkansızlığı)
 - Gönüllü olarak kuralları ihlal etme
 - Kuralları çiğnemedede haklılık
- Çıkar çatışmaları
 - Hastanın bütünlüğü, profesyonel gizlilik
 - Mesleki ilişkiler- değer çatışmaları ve hiyerarşi
 - Hastalara karşı meslektaşlar
- Destekleyici yapıların eksikliği
 - Yönetmeliğe göre hareket etme zorunluluğu

Benzer sonuçlar Choe vd. (2015) tarafından Kore'deki yoğun bakım hemşirelerinin ahlâki endişelerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan araştırmada da görülmüştür. Fenomenoloji yönteminin kullanıldığı bu araştırmada 14 katılımcıyla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Sonuç olarak bulgular beş temel ahlâki endişenin varlığını ortaya koymuştur. Bunlar tedavi ve bakıma yönelik kararsızlıklar (özellikle gereksiz tıbbi tedaviler, insan onuru, zorunlu kısıtlamalar), etik hassasiyetin eksiliğinden duyulan ızdırıp, hemşirelerin tedavilerdeki sınırlı özerkliğinin neden olduğu ikilemler, hekimlerle çatışmalar ve kurumsal politikalar ile çatışmalardır. Bu sorunların bazılarını Falcó-Pegueroles vd. (2016) tarafından hemşirelerin etik çatışmaya maruz kalma düzeylerini tespit etmek ve sosyo demografik değişkenler ile klinik algılar arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan çalışmada da dikkat çekilmektedir. Her ne kadar bu çalışmada etik endişe değil de etik çatışma kavramı kullanılsa da sonuçlar benzer etik gerginliklere işaret etmektedir. Barselona Üniversitesine bağlı iki yüksek öğretim hastanesinde 10 yoğun bakım ünitesinde yürütülen çalışmaya 203 hemşire katılmıştır. Çalışmada hemşireler tarafından en sık

bildirilen etik çatışmalar, analjezinin etkisiz olması ve karar verme sürecine katılmadan tedavi uygulamalarıdır. Sonuç olarak etik çatışmanın içsel bir sorun olduğu, ancak belli değişkenler ve çevresel koşullardan kuvvetle etkilendiği tespit edilmiştir. Hemşirelerin yoğun bakımdaki hastalara bakım aşamasında karar alma süreçlerine katılımı, etik çatışmaları engelleyici bir faktör olarak ortaya çıkmıştır.

Etik gerginliklere ilişkin çalışma sonuçları değerlendirildiğinde eğitimde gerginliklerin daha çok ikilem ya da çatışma olarak ele alındığı, sağlık alanında ise daha detaylı bir kavramsallaştırmaya gidildiği dikkat çekmektedir. Özellikle etik endişe kavramı kurumsal kısıtlamalardan kaynaklanan etik gerginlikler için dikkat çekici bir kavramdır.

2.4 Etik Karar Verme Süreci

Etik gerginliklere maruz kalmak ilk adım ise bunları çözme ve karar verme süreci ikinci adımdır. Dolayısıyla hem etik karar verme sürecinin hem de öğretmenlerin öğretim sürecine ilişkin kararlarının incelenmesi gerekmektedir. Etik karar verme sürecine ilişkin eğitim ve diğer alanlarda belli adımlar, kriterler ya da modeller önerilmektedir. Bu kısımda bu konuda dikkat çeken çalışma sonuçları değerlendirilmiştir.

2.4.1 Eğitim Dışındaki Alanlarda Etik Karar Verme Süreci

Hangi alanda olursa olsun bir meslek mensubu sürekli birtakım kritik kararlar vermek durumundadır. Bu kararların bazıları teknik ya da yasalarla ilgiliyken bazıları kaçınılmaz olarak etikle ilgilidir. Etik boyut içeren kritik kararların kaçınılmazlığı mesleklerin kendilerine ait etik ilkeler belirlemesine ve örnek durumlar üzerinden verilen kararları tartışmasına neden olmuştur. Alanyazında etik karar verme sürecine ilişkin birçok modelle karşılaşmak mümkündür (Rest, 1986; Lampe, Finn, Gaa ve Malley 1992; Trevino, 1986; Jones, 1991; Hunt ve Vitell, 1986). Önerilen bu modeller etik durumlara ilişkin karar verme sürecinin belirsiz ve karmaşık olması sonucu bir gereksinim olarak ortaya çıkmıştır. Aşağıda bu model ve yaklaşımlardan dikkat çekici olan bazı örneklerle yer verilmiştir.

Willey, Mansfield ve Sherman (2012) tarafından müfredatla etiği bütünleştirme amacıyla öğrencilerin etik muhakemelerini değerlendiren pilot bir çalışma yapılmıştır. Çalışmaya Georgia State Üniversitesi (GSU) lisans ve lisansüstü öğrencileri katılmıştır. İş hayatında karar verme sürecine ilişkin etik teoriler ve yasalar vardır. Fakat bazı konularda etik daha belirsiz ve koordinesiz olabilir. Öğrencilerin aldığı derslerde genellikle benzer yapıdaki belli birkaç etik problem sunulmakta ve sınıf tartışması genel etik kurallar çerçevesinde yürütülmektedir. Öğretim üyelerinden bazıları bunlardan daha farklı problemleri derslerine dahil etmektedir. Derslerde tartışılan etik problemlere ilişkin bu eksiklik araştırmacıları etik karar verme modeli geliştirmeye yönlendirmiştir. Çoğu modelde belli başlı şeylerin (olgular, sorunlar, alternatifler ve paydaşlar) bileşimiyle bir başlangıç yapılmasına rağmen bu çalışmada öncelikle karar vericinin kim olduğunun tanımlanmasıyla işe başlanmıştır. Ders kitaplarında verilen etik senaryolarda genellikle öğrenciye karar verici bir rol ya da danışman rolü verilmektedir. Ancak iş hayatı göz önüne alındığında karmaşık etik durumlarda karar verici rolün kime ait olduğu her zaman bu kadar açık değildir. Bu nedenle ilk olarak karar verenin belirlenmesi gerekmektedir. Çalışmada önerilen modelin detayları ise şu şekildedir (Willey vd., 2012, s. 276):

- Karar verici: Karar verecek olan kim? Kim yetki ve güç sahibi? Karardan kim sorumlu olacak? Karar verici hangi konularla ve çatışmalarla karşı karşıyadır?
- Olgular: Olgular nelerdir? Karar vermek için yeterli bilgiye sahip miyim? Kararımla ilgili pratik kısıtlamalar var mıdır? Karardan etkilenecek gruplar ve bireyler kimlerdir?
- Seçenekler ve sonuçlar: Paydaşları etkileyecek seçenekler ve sonuçlar nelerdir? Mevcut eylemler nelerdir? Önemli paydaşlara olası sonuçları nelerdir?
- Görev ve yükümlülükler: Görev ve yükümlülüklerim kararımda rehber olabilir mi? Kararımı yönetecek herhangi bir yasal kural, şirket politikası, kültürel norm var mıdır? Eğer yoksa paydaşlara karşı kullanabileceğim başka görev ve yükümlülüklerim var mıdır?
- Karar ve gerekçeler: Kararım ne ve ben onu gerekçelendirebilir miyim? Hangi sonuçlar en az zararı verecek (faydacılık)? Hangi sonuçlar birincil

paydaşların haklarına en çok saygı gösterir (haklar yaklaşımı)? Hangi sonuçlar insanları eşit ve orantılı olarak tehdit eder (adalet yaklaşımı)?

- Sonucun değerlendirilmesi: Sonuç nasıl değerlendirilir? Karar birincil paydaşlar için nasıl ortaya çıkmıştır? Benzer bir ikilemle karşılaşırsam benzer bir eylem önerebilir miyim? Kararımı yeni sonuçlar ve bilgileri aydınlatmak için revize edebilir miyim?

Yukarıdaki maddeler incelendiğinde etik karar verme sürecinin oldukça karmaşık olduğu görülmektedir. Karar vericinin kim olduğu, kararın ne gibi sonuçlar doğurabileceği, görev ve yükümlülükler, politika, haklar gibi birçok değişken etik karar verme sürecini şekillendirmektedir. Bu maddeler bir duruma ilişkin etik karar verme sürecinde yol gösterici niteliktedir. Ancak halihazırda verilmiş bir kararın etik boyutunu ve karar verme sürecini anlama noktasında işlevsel olmayabilir. Kişi anlık ve hızlıca verdiği kararların etik değerlendirmesini her zaman sistematik bir şekilde yapmayabilir. Bu duruma tıp etiği el kitabında da dikkat çekilmektedir. Bu kitapta öncelikle bir olgunun etik açıdan sorgulanabilir olması için haklar, değerler ve yükümlülüklerle ilgili soruların hekimin davranışı ve karar verme sürecinde gündeme gelmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu sorular diyabetin nasıl tedavi edileceği ya da by-pass ameliyatının uygulanması ile ilgili bilimsel ve teknik sorular değildir. Hekimin etik birolguda karar verirken iki farklı yaklaşımla hareket ettiği belirtilmektedir (Williams, 2005, ss. 27-30). Bu yaklaşımlar;

- Rasyonel olmayan yaklaşımlar: Boyun eğme, öykünme, duygu ve istek, sezgi, alışkanlıktır. Boyun eğmede kişi aynı fikirde olsa da olmasa da ahlâklı olmanın otorite sahibinin emir ve kurallarına uymak olduğunu düşünmektedir. Öykünmede, ahlâklı olmak örnek alınan kişinin davranışlarını dikkate almak ve onun davranışlarını içselleştirmektir. Duygu ve istekte, kişinin doğru olduğunu duyumsadığı ya da isteğini tatmin eden şey doğru, diğeri ise yanlıştır. Sezgi, bir durumda doğru olana ilişkin aniden ortaya çıkan bir histir ve sezginin yeri biliştir. Alışkanlık ise önceden üzerinde düşünülen ve karar verilen bir durumla tekrar karşılaşıncı sistematik bir karar sürecine girmeden önceki durumlarda olduğu şekliyle davranmaktır.
- Rasyonel yaklaşımlar: Deontoloji, sonuçsallık (teleoloji), ilkecilik ve erdem etiğidir.

Tıp etiğinde vurgulanan rasyonel olmayan yaklaşımlar ahlâki karar verme sürecinin her zaman sistematik bir zeminde gerçekleşmediğini göstermektedir. Çoğu modelde rasyonel olmayan yaklaşımlara odaklanılmayıp daha çok rasyonel olan etik teoriler (deontoloji, teleoloji, vb.) bağlamında bir değerlendirme yapılmaktadır. Bunun nedeni ahlâki karar verme sürecini akla ve genel kabul gören etik teorilere oturtma çabası, dolayısıyla da davranışın temeline etki eden diğer faktörlerin görmezden gelinmesi olabilir. Örneğin; etik karar verme sürecine yönelik Hunt ve Vitel (1986) tarafından geliştirilen modelde de benzer şekilde sadece etik teorilere önem verildiği görülmektedir. Zengin bağlamsal ortamı (kültürel, profesyonel, endüstri ve örgütsel) ve bireysel bilişsel süreçleri (algı, normlar ve değerlendirme) içeren modelin detayları şu şekildedir. Model dört temel çerçevede tanımlanmıştır: kültürel, mesleki, endüstri ve örgütsel. Bu faktörler ikilemler, eylemler ve sonuçları içermektedir. Etik ikilemlerle ilgili karar verme sürecinde algılar, etik normlar ve ahlâki yargılamalarla değerlendirilir. Bu çerçeveden bakınca bireyin önce etik bir problemi algılaması, sonrasında durum değerlendirmesi yapabilmesi için de alternatif eylem biçimlerini ve sonuçlarını fark etmesi gerekmektedir. Sonuç olarak etik kararlar eylemi yönlendiren ahlâki değerler (deontolojik) ve eylemin sonuçları (teleolojik) bağlamında bir değerlendirme yapılarak alınmaktadır.

Hunt ve Vitel'in (1986) modelini kullanan Roxas ve Stoneback (2004) etik karar verme sürecinde kültürel boyutların etkisini inceleyen bir çalışma yapmışlardır. Muhasebecilik etiğiyle ilgili araştırmada etik karar verme sürecinin ikilem, eylemler ve sonuçlar olan üç temeli incelenmiştir. Veriler dokuz ülkeden toplanmıştır: Çin, Ukrayna, Moldova (komünist ülkeler), Filipinler, Tayland (Pasifikler), Almanya (Avrupa), Amerika, Kanada ve Avustralya (Anglo Amerika). Bu ülkelerin farklı bölgelerden seçilmesi kültürel boyutlarda daha fazla karşılaştırma yapmaya imkan vermektedir. Çalışmanın amacı bir tepkinin başka bir tepkiye göre daha ahlâki olup olmadığını açıklamaktan ziyade bu noktada bir bakış açısı sunmaktır. Çalışmada "Farklı kültürler etik ikilemleri farklı şekilde mi algılıyor? Bu kültürler farklı eylem türlerini mi tercih ediyor? Muhasebecinin rolünü sonuçlara göre farklı mı algılıyorlar?" gibi sorulara cevap aranmıştır. Çalışma sonucunda kültürün etik karar verme sürecindeki etkisi açıkça görülmüştür. Özetle farklı kültürler etik ikilemleri farklı algılamakta, farklı eylem türlerini tercih etmekte ve muhasebecinin rolünü ortaya çıkan sonuçlara göre farklı değerlendirmektedir. Çalışma sonuçlarına göre

benzer muhasebe sistemlerine sahip ülkelerdeki muhasebecilerin ikilemlerde de benzer tepkiler vermesi beklenmektedir.

Eğitim dışındaki alanlarda öne çıkan bu modellerde etik karar verme sürecinin karmaşıklığı ve önemine vurgu yapılmaktadır. Bu modellerin çoğunda deontoloji, teleoloji (örn; faydacılık), erdem etiği gibi etik yaklaşımların dikkate alındığı görülmektedir. Bireyden etik karar verme sürecinde bu etik yaklaşımlar temelinde sorgulamalar yapması beklenmektedir. Bunlardan farklı olarak tıp etiğinde bireyin ahlâki karar sürecinin bazen boyun eğme, sezgi, alışkanlık, öykünme ve duygu-istek gibi rasyonel olmayan yaklaşımlarla da şekillendiğine dikkat çekilmektedir.

2.4.2 Eğitimde Etik Karar Verme

Eğitim alanyazınında etik karar verme sürecine dair farklı bakış açılarının olduğu görülmektedir (Haynes, 2014; Shapiro ve Stefkovich, 2016; Stockall ve Dennis, 2015). Haynes (2014, s.54) etiğin akılcılık (rasyonel) üzerine kurulu olduğunu belirterek eğitim liderlerinin herhangi bir durumda üç farklı bakış açısıyla etik bir yaklaşım sergileyeceğini savunmaktadır. Birincisi, kişinin kendisi ve başkaları için eylemin kısa ve uzun vadeli sonuçlarını belirlemesi ve eylemin yarar-zarar tespitini yapmasıdır. İkincisi, bireyin davranışlarının geçmiş eylemleri ve inanışlarıyla tutarlı olup olmadığını ve benzer durumlarda aynı etik ilkeye göre mi hareket ettiklerini belirlemektir. Buna ek olarak "Birey kendisine yapılmasını istediği şeyleri başkaları için de istiyor mu? sorusuna cevap aramaktır. Üçüncü bakış açısı ise bireyin diğerlerinin ihtiyaçlarına cevap vermesi ve onları önemsemesi ile ilgilidir.

Eğitim liderlerine yönelik başka bir teorik yapı önerisi ise Shapiro ve Stefkovich (2016, s.10-19) tarafından sunulmuştur. Teorik yapıda karmaşık etik durumlarda başvurulabilecek dört etik yaklaşımdan bahsedilmektedir: adalet etiği, eleştirel etik, ilgi etiği, meslek etiği.

- Adalet etiği: Bu yaklaşım haklara ve yasalara odaklanmaktadır. Adalet etiği perspektifinden bakan felsefeciler ve yazarlar; evrenin doğası, Tanrı'nın doğası, özgür iradeye karşı kader, iyilik ve kötülük, insan ve devlet arasındaki ilişki gibi konularla uğraşmaktadırlar. Hobbes, Kant, Rawlsand, Kohlberg, Aristotle, Rousseau,

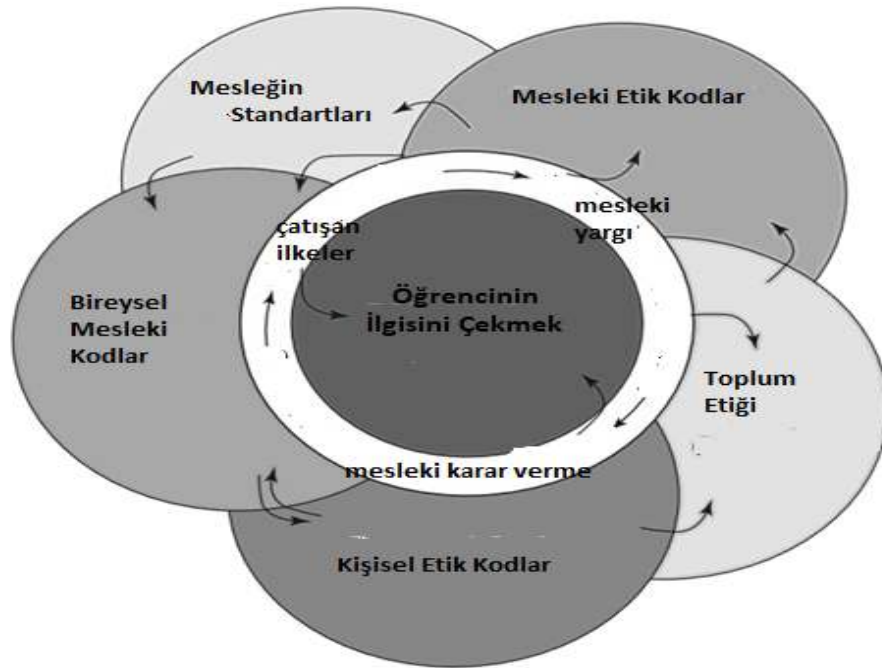
Hegel, Marx, Dewey bu yaklaşımın önemli temsilcilerindendir. Adalet etiğinde belirgin sorular şu şekildedir. Belli bir durumla ilgili bir yasa, hak veya politika var mıdır? Varsa uygulanmalı mıdır? Yoksa olması gerekir mi?

- Eleştirel etik: Apple, Bakhtin, Foucault, Freire, Giroux ve Shapiro'nun çalışmaları ve fikirleri bu yaklaşımın temel dayanak noktasını oluşturmaktadır. Bu bilim insanlarından bazıları adalet, hak ve yasalarla demokrasi kavramı arasında bir gerginlik olduğunu düşünmektedir. Bu nedenle yasaları kendi içinde eleştirmekte ya da bu yasaları adalet kavramı çerçevesinde sorgulamaktadırlar. Eleştirel etiği savunan akademisyenler mevcut yöneticilerin ahlâk anlayışlarını kabul etmeyerek tutarsızlıklarla baş eden, karmaşık durumları çözen ve sorunların tartışılabileceği bir ahlâk anlayışını talep ederek statükoya meydan okumaktadırlar. Buradaki amaçları kendi belirsiz değerlerimize karşı farkındalık oluşturmamızı sağlamak ve bize ahlâk anlayışımızın zaman içerisinde ne kadar bozulmuş ve değiştirilmiş olabileceğini göstermektir. Bireyden demokrasi gibi kavramları yeniden düşünmesinin yanında ayrıcalık, güç, kültür, dil ve hatta adalet kavramlarını yeniden tanımlayıp sunmasını beklenmektedirler. Eleştirel pedagojiyle de yakından ilişkili olan eleştirel etik, sosyal sınıflar ve eşitsizliğe odaklanan eleştirel teoriye dayanmaktadır. Eleştirel teori savunucuları sosyal sınıflar ve eşitsizlik kavramlarına ek olarak rekabet ve cinsiyet kavramlarını da tartışmaya başlamışlardır. Dolayısıyla eleştirel etik savunucuları, eğitimcilerde toplumdaki ve okullardaki eşitsizliğe karşı bir farkındalık uyandırmayı amaçlamaktadır. Eğitimcilerden sosyal sınıf, ırk, cinsiyet ve diğer farklılıklarla ilgili sorunlar üzerinde düşünmelerini beklenmektedirler. Eleştirel etikte kimin güçlü, kimin güçsüz olduğu, yasa, kural ve politikalardan kimlerin yararlandığı sorgulanmaktadır. Etik ikilemlerle karşılaşılacak eğitimcilerden eleştirel sorgulamanın yanında sosyal sınıfları, ırkları ya da cinsiyetleri ne olursa olsun bütün çocukların büyümesine ve öğrenmelerine olanak sağlayacak olasılıkları gözden geçirmeleri beklenmektedir.

- İlgi etiği: İlgi etiği özellikle feminist yaklaşımla yakından ilişkilidir. Feminist bilim insanları baskın olan geleneğe ve ataerkil adalet anlayışına meydan okuyarak ilgi etiğine yönelmişlerdir. Eleştirel etiğe benzer şekilde ilgi etiğinde de adalet ışığı altında tartışılan sosyal sorumluluk kavramına vurgu yapılmaktadır. İlgi etiğinin savunucuları arasında Noddings (1992) ve Gilligan (1982) vardır. İlgi etiği sadece bilim insanları için değil ahlâki karar vermesi beklenen eğitim liderleri için de önem arz etmektedir. Etik ikilemlerde karar vermesi beklenen eğitim liderlerinin bazı sorulara cevap araması istenmektedir. Bu sorular şöyledir: Kararımdan kim

faydalanacak? Eylemlerimden dolayı kimler zarar görecek? Bugün verdiğim kararın uzun vadeli etkileri nelerdir? Eğer bir kişiden yardım alırsam, toplumsal ve bireysel olarak gelecekte bu durum bana ne katacak?

- **Meslek etiği:** Adalet, ilgi ve eleştiri etiği, eğitim liderlerine, eğitim ortamlarında göz önünde bulundurulması gereken faktörlerin resmini tam olarak çizmemektedir. Buna ek olarak mesleğe özgü ahlâki boyutların her yönüyle düşünülmesi gerektiğini görmezden gelmektedir. Bu nedenle bilinen bu üç paradigmaya meslek etiği paradigması eklenmiştir. Literatürde daha çok meslek etiği ile ilgili bazı kodlar belirlenmiştir. Temel düzenleyiciler olan bu kodlar kurallara, ilkelere ve yetkinliklerin tanımlanmasına odaklanmaktadır. Standartlaştırılan bu kodların önemi ve mesleğe katkıları kabul edilerek meslek etiğine daha geniş, kapsamlı ve çağdaş bir perspektiften bakmanın zamanı geldiği düşünülmektedir. Meslek etiği adalet etiği, eleştirel etik, ilgi etiği paradigmalarına ek olarak adalet paradigmasında somutlaşan etik ilkeleri ve ahlâk kurallarını içerir. Böylece mesleki yargılama ve karar vermeyi de içeren çok daha geniş bir yapıya bürünür. Bu noktada "Mesleğim benden ne bekliyor? Toplum benden ne bekliyor? Farklı öğrencilerin ihtiyaçları ve çıkarları için yapılması gereken en uygun davranış nedir? sorularına cevap aranmaktadır. Aşağıdaki verilen Şekil 2.1'de meslek etiğinin şematik gösterimi sunulmuştur.



Şekil 1. Meslek etiğinin şematik gösterimi (Shapiro ve Stefkovich, 2016, s.26)

Shapiro ve Stefkovich (2016) tarafından önerilen bu teorik yapı bazı araştırmacıların çalışmalarına temel oluşturmuştur (Catacutan ve Guzman, 2015; Stockall ve Dennis, 2015). Catacutan ve Guzman (2015) kolej dekanlarının karşılaştıkları etik ikilemlerde karar verme süreçlerini inceledikleri bir çalışma yapmıştır. Veriler 19 dekanla yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve dekanların yaşadıkları belirli bir ikilem ve bu ikilemi çözmede nasıl bir süreç izledikleri irdelenmiştir. Dekanların çoğu yönetici olarak öğretmen ve öğrencilerle ilgili olarak öğrenci performansını izleme, okul disiplinini sağlama gibi durumlarda yaşadıkları etik ikilemlerden bahsetmişlerdir. Bu ikilemlerde karar verirken çoğunlukla haklar, ilgi ve meslek etiğine başvurdıkları görülmüştür.

Stockall ve Dennis (2015) ise bu dört yaklaşımı (adalet, ilgi, eleştirel ve meslek) ve alandaki diğer yaklaşımları da temel alarak özel eğitimde karşılaşılan etik ikilemlerin çözümü için yedi adımlık bir karar verme çerçevesi sunmaktadır. Örnek durum olarak Ms. Emma'nın yaşadığı ikilem sunulmuştur. Ms. Emma öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmeni. Sınıfındaki öğrencilerden hangilerinin devlet tarafından yapılan standart teste gireceğini belirlemeye çalışmaktadır. Okul müdürünün liderliğinde yapılan resmi olmayan bir toplantı esnasında okul müdürü çocukların çoğunun standart testlere değil alternatif değerlendirmeye tabi olmalarını istediğini belirtmiştir. Fakat Ms. Emma alternatif değerlendirmenin yasal olarak sadece özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara uygulanması gerektiğini bilmektedir. Ms. Emma okul müdürüne neden böyle bir talepte bulunduğunu sormuştur. Okul müdürü öğrencilerin çoğunun standart testte istenen başarıyı sağlayamayacağını ve bunun sonucunun da okul ortalamasını düşürerek okulu zor bir duruma sokacağını ifade etmiştir. Yapılacak yeni toplantıda Ms. Emma yasalara uygun davranarak müdüre karşı çıkarsa işini kaybetme ihtimaliyle karşılaşacaktır. Diğer türlü de istemediği halde yasadışı bir baskıyla hareket etmiş olacaktır. Yaşanan bu ve buna benzer etik ikilemlerde karar verme sürecinde izlenebilecek yedi adımlık bir yol haritası önerilmiştir. İzlenmesi gereken süreç şöyledir (Stockall ve Dennis, 2015, s.333):

1. Durumun içeriğini açıklayın.
2. İlgili konuları açıklayın.
3. Yol gösterici sorular belirleyin.
4. Alternatif kararları tanımlayın.

5. Her alternatif için sonuçları sıralayın.
6. Alternatifleri sıralayın.
7. Kararınızı izleyin ve değiştirin

Önerilen bu teorik yapılar hem yöneticiler hem de öğretmenlere karmaşık etik durumlarda karar verirken bir dayanak noktası oluşturabilir.

Etik karar verme süreciyle ilgili mevcut teorik yapılar, etğin eğitim sürecinde çok yönlü ele alınması gerektiğini göstermektedir. Etik karar verme sürecine değinen Orchard, Heilbronn ve Winstanley'e (2016) göre öğretim, coğrafi konum ne olursa olsun öğretmenlerin karmaşık etik durumlara ilişkin karar verme sürecinin olduğu ilişkisel bir yapıdır. Bu kararlar öğretilen şeyin doğru olup olmadığı gibi soruların yanında daha basit görünen günlük durumlarla da ilişkilidir. Öğrencilerin sınıfta sessiz durmasını sağlamanın doğru olup olmadığı tartışması bile buna bir örnektir. Öğretmenlerin mesleki etik beklentileri yerine getirebilmesi için geniş bir pedagojik beceri yelpazesinin yanı sıra bu olasılıkları başarılı bir şekilde takip etmelerini sağlayacak kişisel nitelikler, bilgi ve anlayış geliştirmeleri gerektiği ifade edilmektedir. Ancak son yıllarda öğretmen davranışlarının bu kritik yönünün, mesleki gelişim programlarında göreceli olarak ihmal edildiğine dikkat çekilmektedir. Bu gerekçeyle de İngiltere'de öğretmenlerin hizmet öncesi mesleki hazırlık çalışmaları için pilot çalışma niteliğinde olan bir araştırma yapmışlardır. Çalışma grubu olarak öğretmen eğitimcileri, eğitim alanındaki lisansüstü öğrenciler, göreve yeni başlayan öğretmenler ve felsefecilerden oluşan bir topluluk belirlenerek öğretmenler için felsefi yaklaşımlar ve diyalog yoluyla çizilen bir öğrenme modeli ortamı oluşturulmuştur. Motivasyon, meşguliyet, öğrencilerle etik ilişkiler, karmaşık durumlar, etik ikilemler gibi konular etik bakış açısıyla tartışılmıştır. Çalışma sonucunda etik ilkeleri içeren belgelerde öğretmen eylemlerinin bu konular çerçevesinde ele alınması gerektiği görülmüştür. Bu konunun hem politik düzeyde ele alınması hem de bireysel olarak öğretmen eğitimcileri tarafından önemsenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu noktada sürecin sağlıklı yürümesi için öğretmen, eğitimci ve aday öğretmenlerin etik müzakerelerine ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitimde etik karar verme sürecine ilişkin çalışmalar genel olarak değerlendirildiğine bu çalışmaların çoğunda öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik

kodların yetersizliğinin vurgulandığı ve karmaşık etik durumlarda yol gösterici yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğuna dikkat çekildiği görülmektedir. Etik karar verme süreciyle ilgili önerilen model ve yaklaşımlar eğitim alanında daha detaylı ele alınmaya başlandığının bir göstergesidir. Bu tarz yaklaşımlar belli ilkelere itaat edilmesini beklemediği için özerk karar verme sürecine de engel olmamaktadır. Kişinin kendine hangi soruları sorması ve hangi değişkenlere önem vermesi gerektiği gibi boyutlara dikkat çekilmektedir. Sonuç olarak bu çalışmalarda etik boyut içeren bir olguda bireye neyi yapıp neyi yapmayacağını söyleyen katı ilkelere öte ahlâki karar sürecinin yürütülmesinde rehber olma amacı güdülmektedir

2.5 Matematik Eğitimi ve Etik

Matematik eğitimi alanında yapılan çalışmalarda sosyal olgular ile ilgili kültür ve matematik (Civil, 2002), matematik eğitiminde sosyal boyut (Boaler ve Greeno, 2000), sınıf içi etkileşim (Radford ve Roth, 2011), matematiksel kavramları öğrenmede kültürel yapısının etkisi (Yang ve Cobb, 1995) ve sosyo-matematiksel normlar (Yackel ve Cobb, 1996) konuları ele alınmıştır. Bunların yanında matematik öğretim sürecinde sosyal adalet kavramı (Bartell, 2013; Gutstein, 2003; Gates ve Jorgensen, 2009), matematik eğitiminde sosyal boyutlar ve kültürün etkisi (Bishop, 1994; Ernest, 1994; Hannula, 2012), özel eğitim öğrencilerine yönelik matematik eğitimi ve eşitlik (Shayson, Gal, Tesler ve Ko, 2014) konularına da odaklanılmıştır. Tüm bu boyutlar matematik öğretim sürecinin sosyal olgulardan bağımsız ele alınamayacağını ve eğitim sürecinin birçok sosyal değişkenle şekillendiğini göstermektedir.

Matematik eğitimi çalışmalarında sosyal olgulara sıkça odaklanılmasına rağmen etik boyuta vurgu yapan (Boylan, 2016; Walshaw, 2013; Neyland, 2004; Atweh ve Brady, 2009) az sayıda çalışma mevcuttur. Bu çalışmalarda daha çok etik ve matematik dersinin içeriğinin ilişkisine odaklanılmaktadır. Boylan (2016) matematik eğitiminde sosyopolitik gelenek tarafından adalet ve eşitlik kavramları ele alınsa da karmaşık etik durumlarda an ve an karar verme ile ilgili bir etiğe ihtiyaç olduğunu söylemektedir. Sosyokültürel bağlamda yapılan araştırmaların anlık karar verme sürecini açıklamakta yetersiz kaldığını ve bu durumun da matematik

eğitimcilerinin belirsiz ve karmaşık etik seçimler yapmasına neden olduğunu vurgulamaktadır.

Boylan'ın (2016) çalışmasında matematik eğitimi ve etik ilişkisinin tartışıldığı iki örnek durum incelenmiştir. Birincisi "Matematikte ne öğretmeliyiz?" gibi soruların olduğu müfredat konuları ile ilgilidir. Lise öğretmenliğine hazırlanan bir grup öğrencinin katıldığı bir derste öğretmenlerin sınıfta kullanabileceği yöntemler, etkinlikler ve öğrencilerin bu etkinliklere katılımının tartışıldığı bir ortam oluşturulmuştur. Bu etkinlikler bağlantı kurma, şemalaştırma ve geometrik gösterimler vb. gibi kullanışlı içerikleri kapsamalıdır. Örnek etkinliklerden biri tavuk yetiştiriciliğinde modern tarımın (intensif tarım) kullanılmasıdır. Katılımcılardan çoğu bu etkinliğin politik olduğu için çocuklar açısından kullanışlı olmadığını ve matematiğin tarafsız olması gerektiğini savunmuşlardır. Bu durum matematik müfredatının içeriğinin tarafsız ve değer kavramından uzak olup olmaması gerektiği sorusunu gündeme getirmektedir. Eğer sosyal ya da politik bağlamlar sınıf uygulamalarından çıkarılırsa bu durum da bir politik seçim olacak ve sosyal adalet açısından bir takım sonuçlar doğuracaktır. Böyle bir seçim de öğrencilerin sürece dahil edilip edilmeyeceğini içeren etik bir seçim haline gelmektedir (ss. 398-399).

İkinci örnek durum ise "Matematik nasıl öğretilir" sorusunun gündeme geldiği pedagoji ile ilgilidir. Bu örneğin temel tartışma konusu farklı kültüre sahip ve farklı öğrenme alışkanlıkları olan öğrencilerin öğretmenden beklediği soru tarzlarıdır. Bazı öğrenciler kolay cevaplanan, bireysel çalışma isteyen ve cevap verecek kişiyi öğretmenin seçtiği soruları istemektedir. Bazıları ise grupla çalışmak, tartışma yapmak ve kısa cevaplar isteyen sorularla öğretim yapılmasını tercih etmektedir. Öğretmenin soru tarzlarıyla ilgili yapacağı pedagojik seçimler öğrencilerin derse katılımını, katılımın nasıl olacağını ve duyguları da içeren geniş bir hal almaktadır. Bu durum sınıfta etkili olan tek bir pedagojik yaklaşımın olmayacağını göstermektedir. Öğretmenin pedagojik seçimlerine sosyo-kültürel bağlamda bakıldığında derse katılımın nasıl olduğu, katılımcılar için matematiğin ne anlama geldiği ve matematiğin nasıl deneyimlendiği önemli hale gelmektedir. Dolayısıyla öğretmenin seçimlerinin öğrencilerin gelişimini ve mutluluğunu olumlu ya da olumsuz etkileme potansiyeli vardır. Bu açıdan bakıldığında matematik eğitimi etik kaygıları da içerir hale gelmektedir (Boylan, 2016). Bu çalışmanın sonuçları

matematik eğitiminde öğrencilerin tercihleri ve duyguları devreye girdiğinde pedagojik seçimlerin etik bir boyut kazandığını göstermektedir.

2.6 Matematik Eğitiminde Öğretmen Karar Verme Süreçleri

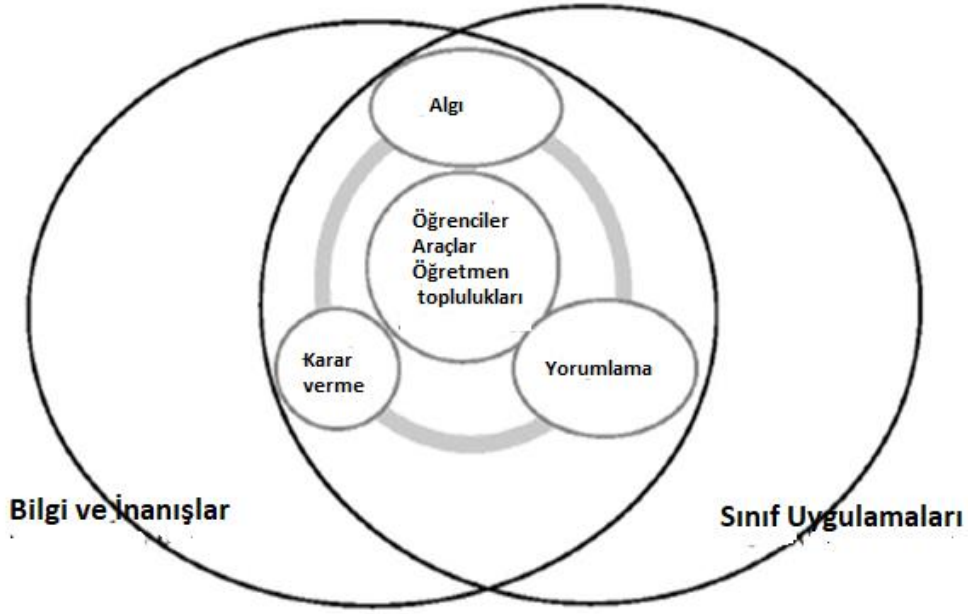
Matematik eğitimi alanyazını incelendiğinde öğretmen kararlarının farklı değişkenler bağlamında ele alındığı görülmektedir. Bu değişkenlerden biri yükümlülükler kavramıdır. Herbst ve Chazan (2011, ss.450-451) matematik öğretmenlerinin kararlarının temellerini inceledikleri çalışmada öğretmen kararlarının çeşitli mesleki yükümlülüklerin bir ürünü olduğu sonucuna ulaşmıştır. Melseki yükümlülüklerin dört boyutta olduğu görülmüştür: disiplin, bireysel, kişilerarası ve kurumsal yükümlülükler. *Disiplin yükümlülüğü* matematik öğretmenin matematik disiplinini temsil etme ve bu dersi yürütme yükümlüğünü içermektedir. Bu yükümlülük matematiksel bilgi, eylem ve uygulamaların temsilcisi olmakla ilgilidir. *Bireysel yükümlülük* bir öğretmenin bireysel olarak öğrencilerin refahından yükümlü olduğunu söylemekte, öğrencilerin kişisel kimliklerini, davranışsal, sosyal, bilişsel ve duygusal ihtiyaçlarını içermektedir. *Kişilerarası yükümlülükler* öğretmenin sınıftaki etkileşim ortamının paylaşımını sağlama ve süreci yönetme yükümlüğünden bahsetmektedir. Bu yükümlülükte paylaşılan zamana, söylemlere, fiziksel-sosyal alanlara ve gereksinimlere dikkat çekilmektedir. Son olarak *kurumsal yükümlülükler* öğretmenin okuldaki iş ve işlemlerin farklı yönlerini gözetmek zorunda olduğunu göstermektedir. Bunlar okul politikaları, takvimler, programlar, sınavlar, müfredat, müfredat dışı etkinlikler vb. olarak ifade edilmektedir.

Matematik eğitimi alanyazınında öğretmen mesleki yeterlikleri ve profesyonelliği incelenirken odaklanılan konulardan bir diğeri ise öğretmenin inanışları, algıları, yorumlama ve karar verme yetkinlikleridir (Richardson, 1996; Kaiser vd. 2017; Stahnke, Schueler ve Riesken-Winter, 2016; Santagata ve Yeh, 2016; Schoenfeld, 2011). Stahnke, Schueler ve Riesken-Winter (2016) alanyazında yapılan öğretmen algı, yorumlama ve karar vermelerine yönelik matematik eğitimi çalışmalarını incelemiştir. İncelenen makalelerden hareketle beş temel bulguya ulaşılmıştır. (1) Video tabanlı gelişim programlarıyla öğretmen farkındalığı, deneyimi ve uzmanlığı geliştirilmektedir. (2) Öğretmen adaylarının öğrenci

çalışmalarıyla ilgili algı ve yorumlarında matematiksel bilgi önemlidir. (3) Öğretmenlerin anlık kararları bilgi, inanış ve hedeflerden etkilenmektedir. (4) Öğretmen bilgi ve inanışları eğitim uygulamalarıyla yakından ilişkilidir. (5) Öğretmenler öğretimsel etkinlikleri yorumlama ve etkinliklerin eğitsel yönlerini tanımlamakta zorlanabilmektedir.

Kuntze (2012) öğretmen kararlarında etkili olan inanışlardan pedagojik inanışlara odaklanmıştır. Çalışmada pedagojik alan inanışlarına odaklanılarak, bu inanışlar evrensel, disipliner ve durumsal bağlamda ele alınmıştır. Deneysel modelde yapılan araştırmada matematik öğretmenlerinin öğretime dair evrensel inanışları ile alana özgü pedagojik inanışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenin öğretme ve öğrenmeye dair evrensel inanışları (bilişsel yapılandırıcılık, doğrudan bilgi aktarımı) ve matematiksel becerilerin kazandırılmasıyla ilgili inanışlarının pedagojik alan inanışlarını etkilediği görülmüştür.

Santagata ve Yeh (2016) de matematik öğretmenlerinin öğretimsel uygulamalarındaki algılarını, yorumlarını ve karar süreçlerini anlamaya yönelik yaptıkları çalışma sonucunda bir model önermektedir. Model üç durum çalışmasından elde edilen bulgulara göre şekillenmiştir. Buna göre öğretmen toplulukları öğretmen kararlarını etkileyen unsurlardan biri olmuştur. Matematiksel fikirlerini, öğrencilerin öğrenmesine yönelik inanışlarını ve algılarını belirten öğretmenler öğretimle ilgili kararlarının meslektaşlarının önerilerinden ve okul liderlerinin talep ettiği yaklaşımlardan da etkilendiğini belirtmişlerdir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin karar vermesinde çalıştıkları alan, uygulamalar, yorumlar içinde bulundukları topluluklar farklı lensler olarak hizmet vermektedir. Öğretmenler mesleklerinin ilk yıllarında kendi inanışlarına uymasa da içinde bulundukları topluluklar tarafından önerilen yaklaşımlara daha çok uyum sağlamıştır. Ancak ikinci yıllarında farklı bir duruş sergileyerek etkili olduğuna inandıkları yaklaşımları tercih etmişlerdir. Bu değişim süreci aşağıdaki modelle açıklanmıştır.



Şekil 2. Gözden geçirilmiş öğretmen modeli (Santagata ve Yeh, 2016, s. 163).

Yukarıdaki sonuç modeline göre bilgi ve inanışlar sınıf içi uygulamalarla kesiştiğinde algı, yorumlama ve karar verme becerileri; öğrenciler, araçlar ve öğretmen toplulukları etrafında bir döngü oluşturur. Modelden de anlaşıldığı gibi bilgi ve inanışların bir kısmının sınıf uygulamalarıyla kesişmediği düşünülmektedir. Bu alanın öğretim sırasında aktif olmayan bilgi ve inanışları temsil ettiği, bunların ileride tetiklenebileceği ama şimdiki uygulamayı etkilemediği düşünülmektedir. Merkezi alan, öğretmenlerin öğrencilerle ve araçlarla etkileşim içinde olduğu, neler olduğunu yorumladığı ve geleceğe yönelik kararlar verdiği bir alandır. Aynı zamanda bu kısım toplulukların ve öğretmenlerin kim olduğu ve öğretmenlerin sınıflarında ne yapmaya karar verdikleri bir alanı da temsil etmektedir. Toplumsal baskılar bir öğretmenin öğretimsel tercihlerini şekillendirebilir (Santagata ve Yeh, 2016).

Schoenfeld (2011) da öğretmen kararlarında hedef ve inanışlara vurgu yapmaktadır. Yukarıdaki modelde olduğu gibi Schoenfeld'in (2011) matematik öğretmenlerinin kararlarına ilişkin modelinde de hedef ve inanışların bu süreçte etkin rol oynadığı vurgulanmaktadır. Bu durumu şu şekilde açıklamaktadır.

Öğretmenlerin anlık karar vermelerinde hedef ve yönelimler (inanışlar, değerler ve tercihler) etkindir. İnanışlar davranışı açıklamada tek başına yeterli değildir. Fakat öğretmen davranışlarının belirlenmesinde merkezi rolleri vardır. İnanışların nasıl oluştuğu, nasıl şekillendiği ve geliştiği cevaplanması gereken önemli

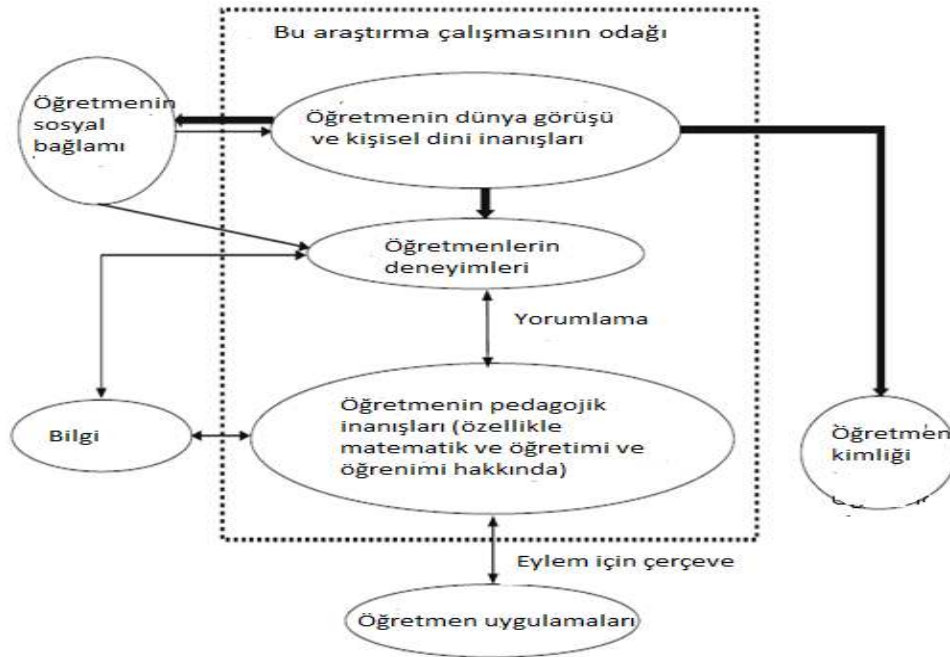
sorulardır. Bunun için öncelikle teorinin merkezi bileşenleri olan bireyin kaynakları, hedefleri ve yönelimlerinin nasıl etkileşim içinde oldukları anlaşılmalıdır. Bireyin kaynakları kendi bilgisinin yanında sosyal ve maddi kaynakları da içermektedir. Öğretim sürecinde önemli olan öğretmenin bilgi envaterinin bir öğretim durumuna ilişkin bilgileri içermesidir. Bu süreçte kaynak materyaller de önemlidir. Çünkü sınıfta güncel teknolojiye sahip olan öğretmenle bunlardan yoksun olan öğretmenin farklı seçenekleri vardır. Son olarak öğretmenin sınıfa getirdiği kaynaklar kişisel ve kişilerarası becerileri ve bağlantıları içermektedir. Hedefler ise öğretmenlerin bilinçli ya da bilinçsizce başarabilecekleri şeylerdir. Öğretmenin belli bir duruma ilişkin eylemleri birden fazla hedefle tutarlı olabilir. Sonuç olarak öğretmen kararları, kaynaklar ve yönelimlerle tutarlı hedeflerin seçimleridir. Basit ve bilinen bir örnek bu durum daha açık hale getirilebilir. Bir öğrencinin aşağıdaki gibi bir hata yaptığını düşünelim.

$$(a+b)^2=a^2+b^2$$

Böyle bir durumda öğretmenin vereceği tepki sahip olduğu kaynaklar ve yönelimleriyle ilişkili olmaktadır. Devamında şu sorular gündeme gelmektedir. Dersin bitmesine ne kadar zaman kaldı? Öğretmen bu sorunu ciddi mi yoksa basit bir sorun olarak mı görüyor? Öğretmen hataya ilişkin hangi açıklamalara sahip (dağılma özelliği, modelleme...vb.)? Öğrencinin bu hatasına odaklanmanın ne kadar önemli olduğunu düşünüyor? Sorunu çözerken kullanacağı kaynaklar için yeterli zamanı var mı? Buna ek olarak öğretmen planlanan programı uygulamak için baskı hissedip sadece öğrenciyi düzeltmek ve planladığı gibi derse devam mı edecektir? Sorunu çözmek için öğrenci hatasına zaman ayırma ya da kısaca hatayı giderip planlanan derse devam etme kararlarında farklı hedefler vardır. Eğer öğretmen sorunu ciddi görür ve derinlemesine irdelerse, mevcut hedefler askıya alınır ve hatayı düzeltme öncelikli hedef olur. Planlanan hedefe sonrasında dönülür. Eğer öğretmen öğrenciyi basitçe açıklama yaparsa bu hedef birkaç saniyeliğine öncelikli olur. Sonrasında planlanan hedefe dönülür. Bu örnekten de anlaşıldığı gibi her eylem dizisi öğretmenin inanış ve yönelimlerine dayanan bir takım öncelikli hedeflerle ilgilidir. Sonuç olarak matematiğin birtakım prosedürleri uygulamak olduğuna inanan bir öğretmen kavramsal öğrenmeye önem veren bir öğretmenden farklı şekilde davranacak ve bu durum da öğrencilerin algılarını etkileyecektir (Schoenfeld, 2011).

Dolayısıyla matematiğin doğasına ilişkin inanışlar öğretmenin öğretim tarzını etkileyen bir dinamik olmaktadır (Skemp, 1978; Beswick, 2012).

Chan ve Wong (2014) sadece öğretimsel inanışların değil, dini inanış ve dünya görüşlerinin de matematik eğitiminde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Farklı dünya görüşlerine, dini inanışlara ve dini geçmişlere sahip matematik öğretmenlerinin öğrenmeyle ilgili algıları üzerine bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışma öğretmenlerin matematik öğrenme ve öğretimine dair inanışları ile dini inanışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada öğretmenlerin dünya görüşünün dini temellerine odaklanılmıştır. Örneğin; öğrencilerin matematiksel kavramları derinlemesine öğrenmeleri amacı ile devletin yaptığı sınavlarda yüksek puan alma amacı çatışabilir. Bu tür ikilemleri çözmede öğretmenlerin dünya görüşleri önemli hale gelmektedir. Dünya görüşü bireyin dini inanışı, akademik bilgisi, okul ve işyerindeki kişisel deneyimleri, politik ve ideolojik görüşü gibi birçok faktörün entegre olduğu bir kavramdır. Üç matematik öğretmeni ile derinlemesine görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin anlamlandırılmasında Mansour'un (2008) sunduğu teorik çerçeveden yararlanılmıştır. Teorik çerçevede bireyin eylemleri ile öğretim uygulamaları, dini ve pedagojik inanışları arasındaki etkileşim sunulmaktadır. Mansour'dan (2008, s.1628) uyarlanan model şu şekildedir:



✧ Kalın oklar: Mansour'a göre bir bileşenin diğerine güçlü etkisi.

Şekil 3. Kişisel dini inanışlar modeli (Chan ve Wong, 2014, s. 256)

Araştırmada ikisi Hristiyan (bunlardan biri Konfüçyusçuluk felsefi temeline sahip) diğeri Budist olan üç öğretmenle çalışılmıştır. Durum çalışması olan araştırmada her öğretmen bir durum olarak belirlenmiştir. Bulgular incelendiğinde katılımcıların dini inanışlarıyla matematik öğrenme ve öğretimine dair algıları arasında uyum olduğu açıkça görülmektedir. Hristiyan bir öğretmen olan Bonnie matematik öğretiminde öğrencilerin bilgiyi yavaş yavaş anlaması, bilgiye dair kavram oluşturmaları ve hesaplamalar yapmaları adımlarını izlemektedir. Bonnie bu sürecin dini deneyimlerine benzediğini belirtmiştir (önce iman et sonra yaşadıkça Tanrı'nın lütfunu deneyimle). Budist olan Apple ise zamanın sınırsızlığına vurgu yapan Budizm gibi öğrenme ve öğrenilen şeylerin de sınırsız olduğunu düşünmektedir. Carol ise hem Hristiyanlık hem de Konfüçyusçuluktan etkilendiğini belirtmiştir. İki inanış temelde çatışsa ve birçok açıdan farklılıklar sergilese de "doğru yol" kavramı ikisi içinde benzerdir. Matematikte de kişinin öznel yargılarından bağımsız doğru ve yanlışlar olduğunu, bu nedenle de matematiğin açık ve net olduğunu düşünmektedir. Öğretim sürecini de bu anlayışla yürütmektedir. Üç durum (öğretmen) incelendiğinde öğretmenlerin dünya görüşlerinin (bu çalışmada odaklanılan dünya görüşlerinin dini temelleridir) sadece aldıkları eğitimi değil matematik öğretimi hakkındaki inanışlarını da etkilediği görülmektedir. Sonuç olarak üç öğretmenin kendi öğrenme ve öğretim deneyimlerinin matematik öğretimine dair inanışlarını etkilediği ve bunun da kendi dini inanışları tarafından güçlendirilmiş olduğu ortaya çıkmıştır.

Gates (2006) ise matematik öğretmen inanışlarındaki sosyal etkiyi keşfeden bir model önermektedir. İki matematik öğretmenin öğrenme ve öğretmeye dair çatışan yaklaşımları tanımlanmıştır. Bu farklılıklar matematikle ilgili inanışlardan başlayıp ideolojik ve söylemsel konumlara doğru ilerleyerek öğrenme ve öğretmeye dair inanışların temelini oluşturmaktadır. Matematiği sadece matematik disiplini içinde düşünmek matematiğin ve öğretmen inanışlarının temellerini açıklamada yetersiz kalmaktadır. Bu iddia matematiğin toplumsal güçler, toplumsal ihtiyaçlar ve toplumsal sözleşmeler tarafından oluşturulan bir yapı olmasıyla da tutarlıdır. Bu araştırmada sunulan yaklaşımın temel nedeni kişisel eylem ve inanışların sadece bireyin kendi içinde değil, etkileşimin olduğu kolektif ve toplumsal bir yapıda gerçekleşiyor olmasıdır. Önerilen yaklaşım matematikle ilgili inanışları anlamada bir alternatif değil, mevcut gerilimler ve ikilemleri açıklamada teorik araçlar sunan bir

yapıdır. Bu bakış açısı öğretmen inanışlarına odaklanan çalışmalar için doğrudan uygulanabilir bir yapıda olmayabilir. Ama öğretmen farklılıklarının nasıl oluştuğunu anlamada bir temel oluşturacaktır. İnanç yapısına daha geniş ve sosyal bir bakış açısı sunmak için üç temel bileşen (habitus, ideoloji ve söylem) ele alınmıştır (Gates, 2006, s. 353-355).

Habitus: İnsanlar alışkanlıkları olan varlıklardır. Toplumsal varoluşun sunduğu yaşam biçimleri toplumsal ilişkileri ve örgütlenmeyi yapılandırmaya yardımcı olmaktadır. Geçmişe mahkum olan bireyler çeşitli toplumsal normlara göre hareket etmekte ve sonuç olarak kalıcı bazı eğilimler geliştirmektedir. Bu eğilimler Bourdieu tarafından habitus olarak tanımlanmıştır. Bizim getirdiğimiz ve toplumsal görevlerimizden gelen bir habitus. (Bourdieu ve Wacquant, 1992, s. 134, akt. Gates, 2006). Bu eğilimler ve alışkanlıklar (habitus) ise öğretmen ve öğrenci olarak deneyimlerimizi şekillendirmektedir. Habitus, bir öğretmenin düşünce yapılarının organizasyonunda açığa çıksa da kaynağını tüm geçmişinin birleşiminden almaktadır. Sonuç olarak habitus, kişinin dil kullanımı, insanlarla ilişkilerinin nasıl tasavvur ettiği, kişinin konumsal olarak nasıl bir ilişki kurduğu, kıyafet tarzı, üslubu, kişilere atfedilen roller ve bunların nasıl gerçekleşeceğini anlatılmalıdır.

İdeoloji: İdeolojiler gizli fikir sistemleridir ve sosyal aktiviteler aracılığıyla ifade edilirler. İdeolojik yapımız bizi içinde çalıştığımız ya da ilişki kurduğumuz diğer birey ve gruplardan farklı kılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında ideolojiler toplumsal yapılar yoluyla pekişmiş bu nedenle de habitusumuzun sosyal yapılandırılmış ve katılmış bölümleridir. Bu yüzden ideoloji isteklerimizin organizasyonlarla ve başkalarıyla uyumlu hale geldiği bir süreç olarak ifade edilir. Dolayısıyla ideoloji; anlamı nasıl detaylandırdığımız, sosyal ilişkilerimizi nasıl şekillendirdiğimiz davranış nasıl yorumladığımız ve gerçekliğimizle ilgili bir kavramdır. Diğer bir ifadeyle kendimize özgü kişisel bir mülkiyet değil de satın aldığımız ve kendimizi konumlandığımız bir sosyal biçim olarak ifade edilebilir.

Söylem: Söylemler, ideolojik çerçevemizi ve eğilimlerimizi dışa yansıttığımız ve bunları harekete geçirdiğimiz etkileşim araçları olarak ifade edilir. Söylemlerin kendi içsel organizasyonları mevcuttur. Bazı şeylerin söylenmesine izin verirken bazılarını yasaklamaktadır. İdeolojiden farkı paylaşılan dil ve uygulamalara

dayanarak gizli değil daha açık olması ve öğretmenlerin sosyal bir ortama katılımlarını içermesidir.

Yukarıdaki üç temel bileşen çerçevesinde çalışmada iki öğretmen (Fran ve Alan) karşılaştırılmıştır. Alan ve Fran arasında sadece kendi sınıflarındaki pedagojik seçimlerini değil okulun örgüt kültürüne olan katkılarını da etkileyen önemli farklılıklar görülmüştür. Örneğin; Fran her öğrenciye aynı şeyi öğretmeye ve yetenek ayrımcılığına şiddetle karşı çıkmaktadır. Yetenek kavramını reddetmemekte ve yeteneğin basit bir şekilde belirlenmesinin bir öğretmen için olanaksız olduğunu düşünmektedir. Çocukları resmi sınavlarla değerlendirmede bir çaresizlik yaşamakta ve bu tür testlerin çocukların gerçek yetenekleri hakkında eksik bir resim çizdiğini düşünmektedir. Daha çok çocukları tanımayı ve diyaloga girmeyi tercih etmektedir. Fran problem çözmeye dayanan bir müfredatı oluşturmuş ve Birleşik Krallık Ulusal Müfredatının yıkılması gereken bir engel olduğunu görmüştür. Problem çözme müfredatına olan bu bağlılığı tüm çocukların çeşitli matematiksel deneyimleri kazanmaya hakkı olduğu inancından kaynaklanmaktadır. Fran, matematik öğrenme sürecinin kişinin çalışmaları üzerinde karar verme özgürlüğünü içerdiğine inanmaktadır. Bu bakış açısı demokratik bir sınıf ortamı oluşturmasında ve sınıf içi karar verme sürecinde de etkili olmuştur. Alan ise daha farklı düşünmektedir. Objektif testlerin kullanılmasının daha doğru olduğunu, insanların izlendiğinde daha iyi şeyler yapabileceğini savunmaktadır. Bu testlerin sadece öğrenci yeteneklerini ölçmekle kalmayıp öğretmenlerin de belli başarı kriterlerine göre ne kadar iyi olduklarını göstereceğine inanmaktadır. Ona göre farklılıkları belirlemek için zaman yoktur. Öğrencilerin nesnel değerlendirilmesi için matematik müfredatının ayrıntılı öğrenme hedeflerini kapsayacak şekilde organize edilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu nedenle ulusal müfredatı okul müfredatı için genel bir çerçeve olarak görmüş ve bu durumun pazarlık konusu olamayacağını belirtmiştir (Gates, 2006).

Matematik eğitimindeki öğretmen kararlarını inceleyen bu çalışmaların sonuçları öğretmen kararlarında algı, inanış, kurumsal yükümlükler, politika, program, alışkanlıklar, sosyal yapı ve dini inanışların etkili olduğunu göstermektedir. Bu değişkenlerin öğretmenlerin matematik öğretimi ile ilgili inanışları ve uygulamalarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat çalışmalar incelendiğinde etişin öğretmen seçimlerindeki rolü ve matematik öğretime ilişkin

uygulamalardaki etkisi ele alınmamıştır. İnsanlık tarihinin her aşamasında eğitimle iç içe olup en üstün iyiyi arama çabası olan etiğin öğretim sürecindeki rolünün göz ardı edilmesi matematik öğretim sürecinin genel yapısını anlamada sınırlı bir bakış açısına yol açmaktadır. Bu çalışma ile matematik öğretim sürecine yönelik öğretmen kararlarını şekillendiren etik değerlendirmeler ortaya konulacaktır. Böylece matematik öğretimine ilişkin öğretmen kararlarının mevcut çalışmalarda vurgulanan değişkenlerin (değer, inanış vb.) dışında etik değerlendirmelerden nasıl etkilendiğini detaylı bir şekilde görme imkanı elde edilecektir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama aracı ve veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması, verilerin analizi ve geçerlik güvenirlik hakkında detaylı bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışmasının çoklu durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Durum çalışması derinlemesine analizler yapma imkanı sunmasıyla birlikte "Nasıl?" ve "Niçin?" sorularına cevap arandığında, araştırmacının kontrolü sınırlı ve çalışmanın odağı gerçek hayata ilişkin bir fenomen olduğunda tercih edilen bir yöntemdir (Yin, 2009, s.2). Bu çalışmanın amacı ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim sürecine (plan-hazırlık, öğretim-uygulama ve ölçme-değerlendirme) yönelik kararlarının etik değerlendirmelerine dayalı olarak nasıl şekillendiğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda derinlemesine veri toplamaya imkan sunduğu için çoklu durum çalışması deseni seçilmiştir.

Çoklu durum çalışmasında tek durum çalışmasında olduğu gibi araştırmacının bir konu ya da sorun belirlemesi söz konusudur. Tek durum çalışmasından farkı konuyu örneklemek için birden fazla durum seçilmesidir (Creswell, 2013, ss.97-98). Bu durumlar; kararlar, bireyler, organizasyonlar, süreçler, kuruluşlar, mahalleler ve olaylar olabilir (Stake, 1995; Yin, 2009, ss.17-18).

Durumların amaca hizmet edecek şekilde belirlenmesi gereklidir (Stake, 1995, s.4). Bu araştırmada üç ortaokul matematik öğretmeninin her biri ve öğretime ilişkin karar süreçleri bir durum olarak belirlenmiştir. Durumlar literal replikasyon tekniği ile çoğaltılmıştır (benzer şartları sağlayan öğretmenler ve karar süreçleri dikkate alınmıştır) (Yin, 2009). Durum çalışmasında araştırmacı gerçek hayat, güncel sınırlı bir durum ya da çoklu durumlar hakkında detaylı ve derinlemesine bilgi toplamaktadır. Bilgi toplama sürecinde gözlem, mülakat, görsel-işitsel materyaller, dokümanlar ve raporlar gibi çoklu bilgi kaynakları kullanılmaktadır. Elde edilen bilgilerle bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya konulmaktadır (Creswell, 2013, s.97). Veri toplama aracı geliştirilirken çoklu bilgi kaynaklarından faydalanılmış ve derinlemesine veri sağlayan bir araç geliştirilmiştir. Geliştirilen veri toplama aracı kullanılarak öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Böylece veri toplama aracının geliştirilmesi ve veri toplama süreçlerinde çoklu bilgi kaynakları kullanılmıştır.

Çalışmada "öğretmenlerin karar ve uygulamalarındaki etik değerlendirmeler (etik yaklaşım)", "etik kaygılar ve bu kaygılara neden olan durumlar" ve " öğretmen karar sürecinin nasıl şekillendiği" boyutları derinlemesine incelenmiştir. Böylece öğretmenlerin öğretimle ilgili kararlarında öğretmenin etik değerlendirmelerinin (etik yaklaşım) süreci nasıl şekillendirdiği detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

3.2 Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcıları belirlenirken ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 2013). Bazı temel kriterleri sağlayan öğretmenlerin karar süreçleri incelenmiştir. Çalışmanın amacı çerçevesinde öğretmenlerde deneyim, eğitim verilen sınıflar ve okul seviyesi ile ilgili aşağıdaki kriterler temel alınmıştır. Bu kriterler veri çeşitliliğini sağlamak, derinlemesine veriler elde etmek amacıyla belirlenmiştir.

Deneyim: Araştırmaya gizlilik nedeniyle Buse Meltem ve Kerem olarak isimlendiren üç öğretmen katılmıştır. Katılımcılar gönüllülük esasına göre çalışmada yer almıştır. Üç öğretmenin de mesleki tecrübesinin en az 3 yıl olmasına dikkat edilmiştir. Bunun nedeni öğretmenlerin öğretim sürecindeki eylem ve kararlarının

deneyimle daha net olacağının düşünülmesidir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eylem ve kararlarında tutarsızlıklar olabileceğinin; deneyimli öğretmenlerin ise daha çok olayla karşılaştığı için anlık ve değişken kararlarının olmayacağını kabul edilmesidir. Deneyimli öğretmenler farklı öğrenci grupları, sınıf düzeyleri, okul yönetimi ve velilerle çalışma imkânı bulmuşlardır. Çalışmaya katılan Buse Öğretmen ve Meltem Öğretmen İlköğretim Matematik Öğretmenliği lisans programından mezun olmuş ve 4 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenlerdir. Kerem Öğretmen de İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünden mezun, Matematik Eğitimi alanında doktora eğitimine devam eden 8 yıllık mesleki deneyime sahip bir öğretmendir.

Eğitim verilen sınıflar: Araştırmaya katılan üç öğretmen de 5,6,7 ve 8. sınıf düzeylerinin tamamında eğitim vermiştir. Özellikle 8. sınıf öğrencilerini liseye geçiş sınavlarına hazırlamışlardır. Ayrıca farklı başarı düzeyindeki öğrencilerle çalışma imkânları olmuştur. Öğretmen karar ve eylemlerinin sınıf seviyesi ve öğrenci başarı düzeyine göre değişip değişmediği, değişiyorsa hangi faktörlerden etkilendiğini anlamak için bu özelliklere dikkat edilmiştir.

Okul seviyesi: Öğretmenlerin mesleki hayatlarında çalıştıkları okullar sosyo-ekonomik düzeyleri düşük, orta, iyi ve yüksek olan okullar olup heterojen bir yapı göstermektedir. Öğretmenlerin öğretmenlik deneyimi sürecinde görev yaptığı okullar devlet okulları (merkezi ve köy) olup bazı okulların başarı beklentisi daha yüksektir. Bu araştırmanın yapıldığı eğitim öğretim yılında ise öğretmenlerin üçü de merkeze bağlı devlet okullarında görev yapmaktadır. Çalışılan okullara devam eden öğrencilerin aile yapısı çoğunlukla düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeyde olup yüksek seviye daha azdır. Farklı kurumlarda çalışma deneyimi olan katılımcı öğretmenlerin çalıştığı okulların sosyal yapısı ve veli profili benzerdir. Bu kriter devlet okullarındaki öğrencilerin genel aile yapısı düşünüldüğünde önemlidir.

Aşağıda yukarıdaki kriterler dışında katılımcıların matematik öğretimine ve etiğe dair fikirleri dikkate alınarak durumların kısaca tanıtları yapılmıştır. Katılımcılara ilişkin detaylı betimlemeler ise bulguların giriş kısmında verilmiştir.

Kerem Öğretmen: Kerem Öğretmen 8 yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir ve matematik eğitiminde doktora eğitimine devam etmektedir. Kerem Öğretmen matematik eğitiminin öğrencilerin zihin dünyasındaki fikirlerle

matematiksel fikirleri uyumlu hale getirme süreci olduğunu düşünmektedir. Matematik öğretmeni olarak görevinin bir yandan matematiksel düşünmeyi öğretmek iken diğer yandan öğrencinin ahlâki gelişimini sağlamak (adil olma, empati kurma vb.) olduğunu belirtmiştir. Bir kararın ilk aşamasında doğru-yanlış sorgulamasını pek yapmadığını ama yaptığı eylemin toplumsal boyutunu dikkate aldığını ifade etmiştir. Eğer yaptığı bir eylemi herkes yaparsa toplum nereye gider? Yapmazsa nereye gider? sorularına önem vermektedir. Çoğunlukla verdiği kararın sonuçlarının onu etkilediğini fark etmiştir. Ayrıca vicdanın bu süreçte önemli bir rolü olduğuna değinmiş; toplumsal değerler, din ve yasaların onun kararında birincil rol oynamadığını ifade etmiştir. Daha çok kendi vicdan, akıl yürütme ve değer yargılarına göre hareket ettiğine dikkat çekmiştir. Kerem Öğretmen, etik kavramını bir karar verirken doğru-yanlış ve iyi-kötü yargılamasını yaptığımız bir kavram olarak tanımlamıştır.

Buse Öğretmen: Buse öğretmen 4 yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir. Buse Öğretmen matematik öğretimin sadece belli kazanımları öğretmekten ibaret olmadığını, bu süreçte öğrencilerin sorunlarının, sıkıntılarının ve ahlâki gelişimlerinin de önemli olduğunu vurgulamıştır. Daha önceki öğretmenlerini örnek aldığını belirterek kendisini en çok etkileyen öğretmenleri gibi olmaya çalıştığını ifade etmiştir. Adil, öğrencilerin her ihtiyacı ile ilgilenen bir öğretmen olma çabası olduğunu belirtmiştir. Her ortamda aldığı kararlarda genellikle geri dönütlerin önemli olduğunu belirtmiştir. Bir şeyi doğru yapıp yapmadığını değerlendirirken bu dönütlerden yola çıktığını ifade etmiştir. Verdiği kararlar üzerinde çokça kafa yordüğünü, bu kararlar ilgili aldığı dönütlere göre davranışını doğru veya yanlış olarak değerlendirebildiğini söylemiştir. Bunlara ek olarak duygusal bir insan olduğunu ve çoğunlukla duygularına göre hareket ettiğine değinmiştir. Etik kavramına dair algısı ise etğin toplumdan topluma değişebilen bir yapıda olduğudur.

Meltem Öğretmen: Meltem Öğretmen 4 yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir. Meltem Öğretmen matematik öğretmeni olarak görevinin sadece matematik öğretmek değil, öğrencilerin iç dünyasına hitap edebilmek ve iyi insanlar yetiştirmek olduğunu ifade etmiştir. Ancak akademik açıdan her zaman göze çarpmayan öğrenciler olduğunu ve bunun iç muhasebesini sürekli yaptığını dile getirmiştir. Kendini sürekli sorguladığını, bazı öğrencileri kurtarıırken bazılarını kaybettiğini belirtmiştir. Öğrencilerin matematikte çok iyi olmak zorunda olmadığını bildiğini

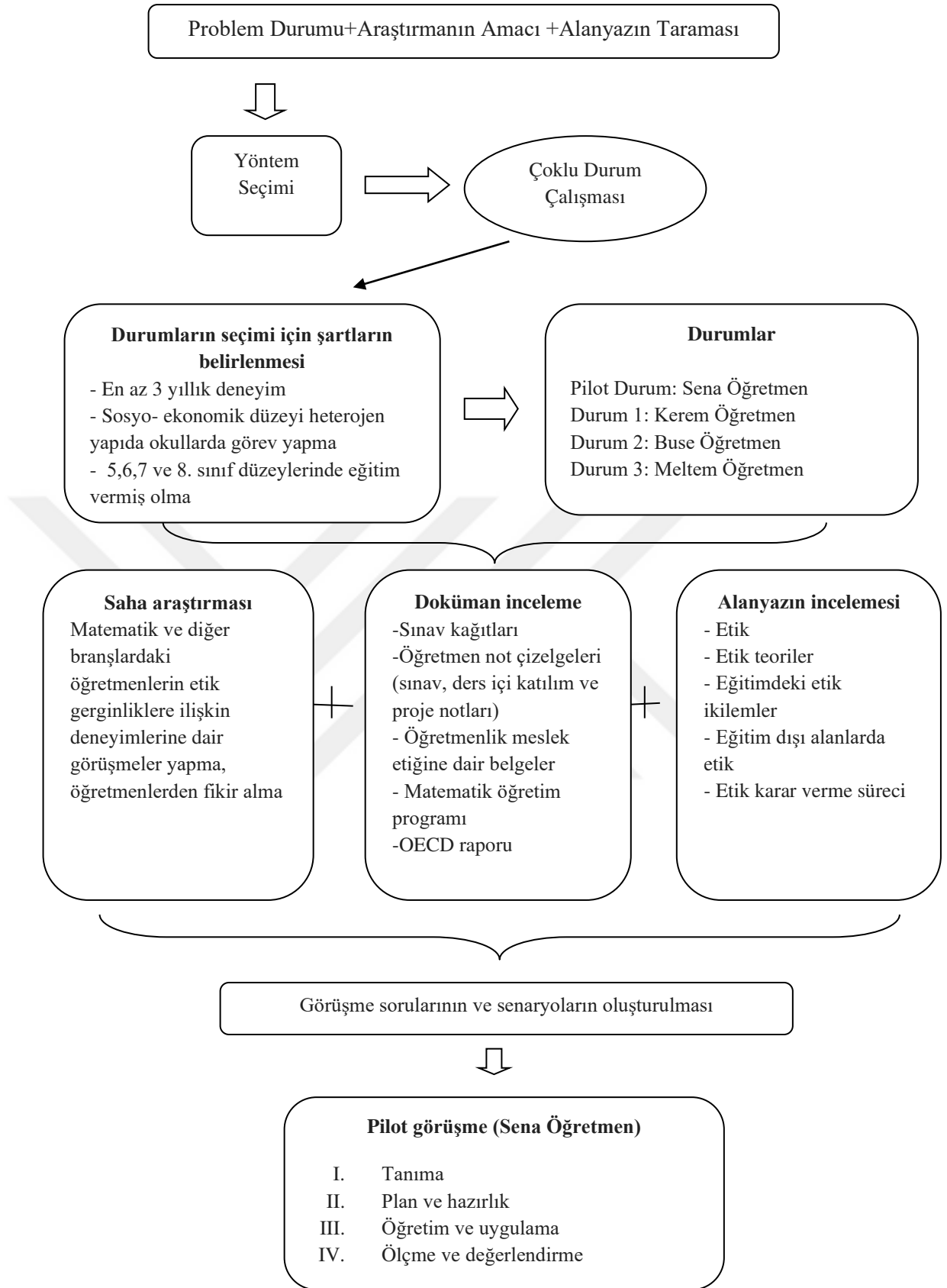
ancak sistemin gerektirdiği şeylerin onları farklı şekilde geliştirmeye engel olduğuna değinmiştir. Öğretmen olarak sevecen ve güler yüzlü bir öğretmen olma amacı taşımaktadır. Verdiği kararların doğru-yanlış ve iyi- kötü olduğuna nasıl emin olduğu sorgulandığında, aldığı dönütlerin önemli olduğunu söylemiştir. Verdiği bir kararın doğru-yanlış sorgulamasında öğrenci dönütleri etkili olmaktadır. Karşısındaki bireyin geçmişi, şartları, ona karşı ön yargıları da etkili faktörlerdir. Özellikle vicdani bir değerlendirmeyi sıklıkla yaptığını, sadece kendisini değil herkesi mutlu edecek şeyleri yaptığını vurgulamıştır. Meslek etiğine dair algısı öğretmenliğe uygun davranmak, sabırlı ve şefkatli olmaktır.

3.3 Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Araştırmanın verileri üç öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler nitel çalışmalarda kullanılan en yaygın veri toplama tekniklerinden biridir. Görüşmeler bireylerin görüşlerini, deneyimlerini duygularını ortaya çıkarma yönünden güçlü bir yapıya sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.185). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin seçilmesinde matematik öğretmenlerinin etik değerlendirmelerinin (etik yaklaşım) öğretim uygulamalarını ve karar süreçlerini nasıl şekillendirdiğini derinlemesine inceleme amacı etkili olmuştur.

3.3.1 Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bu çalışmada üç duruma ilişkin veriler derinlemesine görüşme yapma imkanı sunan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu formda öğretmenlere planlama, uygulama ve değerlendirme sürecine yönelik sorular ve senaryolar sunulmuştur. Görüşme sorularının ve senaryoların hazırlanmasında farklı veri kaynakları kullanılmıştır. Bu veri kaynakları analiz edildikten sonra geniş ve kapsayıcı bir görüş alma formu ortaya çıkmıştır. Aşağıdaki Şekil 4'de bu sürecin nasıl gerçekleştiği modellenmiş, devamında da her bir sürece dair detaylara yer verilmiştir.



Şekil 4. Veri toplama aracının geliştirilme süreci

Görüşmelerde kullanılacak soru ve senaryoların içeriğinin oluşturulmasında üç boyutta incelemeler yapılmıştır. Bunlar; saha araştırması, doküman inceleme ve alanyazın taramasıdır. Bu şekilde öğretmenlerle yapılacak görüşme soru ve senaryolarının kapsamı belirlenirken çoklu veri kaynaklarından yararlanmak amaçlanmıştır. Her bir boyutta yapılan incelemeler görüşme sorularının ve senaryoların öğretmenlerin yaşadığı sorunlarla, literatürle ve dokümanlardaki sonuçlarla örtüşmesine imkan sağlamıştır.

Saha araştırması: Saha araştırmasında çalışmaya katılan öğretmenler dışında hem matematik hem de farklı branşlardaki öğretmenlerden (10 Matematik, 5 Türkçe ve 5 diğer branşlar) bilgiler toplanmıştır. Öğretmenlerin etik değerlendirme (etik yaklaşım) içeren deneyim ve fikirlerine yönelik görüşmeler yapılmıştır. Görüşme soruları ve senaryolarının geliştirilmesine hizmet edecek notlar alınmıştır. Böylece senaryolar öğretmenlerin çoğunlukla kararsızlık yaşadığı bağlamlara ilişkin olarak tasarlanıp etik sorgulama yapmaya imkan veren şekilde geliştirilebilmiştir.

Doküman inceleme: Doküman incelemede sınav kâğıtları, öğretmen not çizelgeleri, öğretmenlik mesleğine ilişkin etikle ilgili belgeler ve matematik öğretim programı incelenmiştir. Sınav kâğıtları, sınav sorularının içeriği ve seviyesi bağlamında ele alınmıştır. Öğretmen not çizelgeleri; sınav notları, ders içi katılım notları ve proje notlarından oluşmaktadır. Bu notlar arasında tutarsızlık olan durumlara ilişkin öğretmen görüşleri alınmıştır. Bunlara ek olarak eğitimcilere yönelik etikle ilgili resmi belgeler (NEA, 2011; MEB, 2015), ortaokul matematik dersi öğretim programı (MEB, 2013) ve OECD'nin (2016) öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesine ilişkin rapor gözden geçirilmiştir. Belgeler program hedefleri, kazanımlar, yıllık plan, merkezi sınavlar, meslek etiğine dair ilkeler çerçevesinde değerlendirilmiş ve gerekli notlar alınmıştır. Böylece görüşme soruları ve senaryoların içeriğinin kapsamı oluşturulmuştur. Planlama, uygulama ve değerlendirme sürecinde öğretmenlerin karar vermek zorunda olduğu durumların (süre, içerik, yöntem, yıllık plan, sınavlar vb.) tespiti yapılarak, bunlara dair soru ve senaryolar geliştirilmiştir.

Alanyazın taraması: Veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecinde alanyazın taraması "etik", "ön plana çıkan etik yaklaşımlar", "etik karar verme

süreci", "eğitimde etik ikilemler" ve "diğer alanlarda etik" başlıklarında incelenmiş ve çalışmanın amacına hizmet eden notlar alınmıştır.

Üç boyutta yapılan incelemeler sonucunda yarı yapılandırılmış görüşmelerde kullanılacak görüşme soruları ve senaryoların içeriği oluşturulmuştur. Senaryolarda saha araştırmasında farklı öğretmenlerin deneyimleri de göz önünde bulundurularak öğretmenlerin etik bir değerlendirme yapmasına neden olan durumlar sunulmuştur (Bir sonraki başlıkta senaryolara ilişkin detaylar verilmiştir). Geliştirilen görüşme formuna ilişkin matematik eğitimi alan uzmanlarından görüşler alınmıştır. Uzman görüşü alındıktan sonra bir matematik öğretmeni ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot bir durum çalışması veri toplama planının içeriği ve prosedürlerinin hassaslaşmasında önemli bir adımdır. Bu süreç bir ön test değildir, soruların biçimlendirilmesine yardımcı olan bir aşamadır (Yin, 2009, s.92). Pilot görüşme esnasında soruların anlaşılabilirliği ve kapsayıcılığı açısından karşılaşılan küçük problemler giderildikten sonra forma son hali verilmiştir.

3.3.2 Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada verileri geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan sorular ve senaryolar *öğretmeni tanıma, plan ve hazırlık, öğretim ve uygulama, ölçme ve değerlendirme* olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Görüşme formunda öğretmenlerin öğretim sürecine yönelik kararlarının sorgulandığı soruların yanında etik bir karar vermeyi gerektiren senaryolar da yer almaktadır. Senaryoların yapısı oluşturulurken literatürdeki örnekler incelenmiştir ancak içerikler araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve uzman görüşü alındıktan sonra son hali verilmiştir. Soru ve senaryoların içeriği OECD'nin (2016) yayınladığı raporda belirtilen ve öğretmen profesyonelliğinin bir boyutu olan özerk karar (otonomi) verme sürecindeki beş değişkenle paraleldir. Bu değişkenler; öğretim programı (müfredat) seçimleri, ders içeriği, öğretim materyalleri, değerlendirme politikaları ve sınıf yönetimi ile ilgili karar vermedir. Senaryoların geliştirilemesinde bu değişkenler dışında katılımcı olmayan öğretmenlerin deneyimleri de dikkate alınmıştır. Aşağıdaki tabloda soruların ve senaryoların genel yapısına ilişkin çerçeve sunulmuştur.

Tablo 1

Görüşme sorularının içeriği ve senaryolar

Öğretmeni Tanıma	1. Demografik bilgiler (cinsiyet, deneyim, çalışılan kurum, mezuniyet, çalışılan bölge, ders verilen sınıflar) 2. Matematik öğretimine ilişkin algı 3. Matematik öğretmenin sınıfta sadece matematik kazanımlarını mı öğrettiği 4. Bir öğretmenin branşına ait kazanımları öğretmekten öte ne yapması gerektiği 5. Nasıl bir öğretmen olmaya çaba gösterildiği 6. Gerek öğretim uygulamalarında gerekse günlük hayatta iyi-kötü-, doğru-yanlış kararlarının nasıl verildiği 7. Etik kavramı ile ilgili görüşler
Plan ve Hazırlık	1. Öğretim sürecinin planlanmasında dikkat edilenler 2. Öğretim programlarının hedeflerini dikkate alma 3. Yıllık planlara uyma 3.1. İçeriği değiştirme 4. Öğretim yöntemi, materyal, soruların sınıflara göre değişip değişmediği 5. Yıllık plandaki kazanımların tamamını istenilen zamanda işleme, bazı kazanımlardan vazgeçme durumu Senaryo 1 6. Her sınıf için aynı kaynak ve materyalleri hazırlama
Öğretim ve Uygulama	1. Yöntem 1.1. Kullanılan yöntemler 1.2. Seçilen yöntemden herhangi bir nedenden ötürü vazgeçme 2. Konu anlatımı- öğrenci katılımı-içerik 2.1. Konu anlatımı ve sorulara yer verme oranı 2.2. Konu anlatımında dikkat edilenler (hangi grup öğrenciler dikkate alınıyor) Senaryo 2 2.3. Tekrar tekrar anlatım Senaryo 3 2.4. Konuya ayrılan sürenin yeterli olduğuna karar verip yeni konuya geçme 2.5. Öğrenci katılımı Senaryo 4 2.6. Öğretim esnasında planlanan içeriği değiştirme 3. Soru seçimi- soru düzeyi- soruların çözümü 3.1. Matematik öğretiminde soru çözümüne ne kadar yer verildiği 3.2. Seçilen soruların tarzı 3.3. Seçilen soruların seviyesi Senaryo 5 3.4. Soruların cevaplandırılması (öğretmen mi aktif öğrenci mi) 3.5. Soruların çözümünde hangi öğrencilere öncelik verildiği 4. Söz hakkı verirken dikkat edilenler 5. Kaynaklar 5.1. Derste kullanılan kaynaklar 5.2. Ek kaynaklara ihtiyaç 5.3. Teknolojik kaynaklara ihtiyaç Senaryo 6

Tablo 1.1. (Devamı)

Ölçme ve Değerlendirme	1. Ön bilgileri hatırlatma, ön bilgilere ayrılan zaman ve önem
	Senaryo 7
	2. Süreç-ara-sonuç değerlendirme
	2.1. Yaygın olarak tercih edilen değerlendirme türleri
	2.2. Öğrenci cevapları ve dönütlerine göre öğretimde yapılan değişiklik
	2.3. Ara değerlendirmeler
	2.4. Tüm öğrenciler bir kavramı öğrenmemiş ise yeni konuya geçip geçmeme, ortalaması farklı sınıflarda sergilenen tavır
	3. Dönütler
	3.1. Dönütler bireysel mi toplu mu
	3.2. Bireysel dönütler yazılı mı sözlü mü
	3.3. Bilen ve bilmeyen öğrencilere verilen dönütlerde farklılık
	3.4. Detaylı dönütlerin özellikle hangi grup öğrencilere verildiği
	Senaryo 8
	4. Sınavlar
	4.1. Sınav sorularının seçimi
	4.2. Sınav seviyesini belirleme
	4.3. Farklı sınıflarda (başarı ortalaması farklı) uygulanan sınavlar
	Senaryo 9
	4.4. Sınav tekrarı
	Senaryo 10
	Senaryo 11
	5. Ödev değerlendirme
	5.1. Ödev yapılmadığında gösterilen tavır
	5.2. Başarılı ve başarısız öğrenciler ödev yapmadığında gösterilen tavır
	6. Ders içi katılım notu ve proje
	6.1. Ders içi katılım notu verirken dikkat edilenler
	6.2. Proje değerlendirme süreci
	Senaryo 12

Tablo incelendiğinde veri toplama aracının öğretmeni *tanıma, plan ve hazırlık, öğretim ve uygulama, ölçme ve değerlendirme* olmak üzere dört boyuttan oluştuğu görülmektedir (soruların ve senaryoların detayı EK-1 ve EK-2'de sunulmuştur). Her bir boyuta ilişkin sorular ve senaryolara ilişkin genel bilgiler aşağıda verilmiştir.

Öğretmeni tanıma: Öğretmeni tanıma sorularında demografik bilgiler, mesleki deneyim, matematik öğretimi algısı, etiğe dair bilgiler, günlük yaşamdaki doğru-yanlış değerlendirmelerin nasıl yapıldığı üzerinde durulmuştur. Tanıma görüşmeleri ile katılımcı öğretmenlerin profillerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Plan ve hazırlık: Plan ve hazırlık sürecine dair görüşmeler için hazırlanan sorular genel plan ve hazırlıklar, program hedefleri, ders içeriği, yıllık planlar, kazanımlara ayrılan süre, kaynaklar ve materyaller, özel eğitim öğrencileri ile ilgili plan ve hazırlıklara yöneliktir. Bunlara ek olarak da 1 tane senaryo verilmiştir. Senaryoda başarı seviyesi heterojen olan bir sınıfta az sayıda da olsa başarılı

olabilecek öğrenciler mi, sınıfın geneli mi dikkate alınarak plan yapıldığı sorgulanmıştır. Hem sorularda hem de senaryoda kararın gerekçelerini, neden doğru olduğunun düşünüldüğünü, şartlara göre (sınıf seviyesi, başarı seviyesi, kazanım vb.) kararın değişip değişmediğini, matematik öğretmeni olmanın bu kararda etkisi ve kararın isteyerek-inanarak verilip verilmediğini anlamak için alt sorular da sorulmuştur. Bu alt sorular görüşme soruları (öğretim-uygulama ve ölçme-değerlendirme görüşmeleri dâhil) ve senaryoların tamamında kullanılmıştır.

Öğretim ve uygulama: Bu boyuttaki sorular yöntem, konu anlatımı, sorulara ayrılan süre, tekrar anlatım, öğrenci katılımı, yıllık plana uyma, soruların seviyesi ve türü, söz hakkı verme, dönütler ve kaynaklar ile ilgilidir. Sorulara ek olarak 5 tane senaryo sunulmuştur. Bu senaryolar öğrenci başarı seviyesi ve sınıfın çoğunluğuna göre anlatım, farklı başarı seviyesindeki sınıflarda tekrar anlatım ve tavır, soruların mı konu anlatımının daha fazla yapıldığı, hangi tip öğrencilere (başarı seviyesi) yönelik sorulara yer verildiği, kaynaştırma öğrencisine yönelik uygulamalar temelinde oluşturulmuştur. Gerek sorular gerekse senaryolarla ilgili görüşmelerde öğretmenlerden detaylı bilgi almak amacıyla plan ve hazırlık görüşmelerinde olduğu gibi alt sorular kullanılmıştır.

Ölçme ve değerlendirme: Bu boyuta ilişkin görüşmelerde ön değerlendirme, süreç değerlendirme, yeni konuya geçme, öğrenci cevaplarına verilen dönütler, sınav seviyesi, soru tarzları, ödevler, proje notları, ders içi katılım notları ve ölçekler ile ilgili sorular sorulmuştur. Sorulara ek olarak da 6 tane senaryo sunulmuştur. Senaryoların içeriği ön bilgilerin eksikliğinde yeni konuya geçme ya da eksik bilgileri hatırlatma, farklı başarı seviyesindeki öğrencilerin verdiği cevaplara dönütler, farklı başarı seviyesindeki sınıflara hazırlanan sınavlar, sadece matematik dersinden başarısız olan bir sınıfta sınav tekrarı yapıp yapmama, veli-yönetim baskısına boyun eğme ya da direnme, farklı matematik öğretmenleri ve onların sınıfları ile kendi sınıfının kıyaslanması ve proje değerlendirme temelinde oluşturulmuştur. Bu aşamada da alt sorularla görüşme derinleştirilmiştir.

Aşağıda bu boyutlara ilişkin birer örnek soruya ve senaryoya yer verilmiştir.

Plan ve hazırlık

3.soru: Matematik dersi kazanımları her sınıf düzeyinde belli yıllık planlar çerçevesine göre işlenmektedir. Hazırlıklarınızı yaparken, yani içeriğinizi belirlerken yıllık planlara tam olarak uyuyor musunuz?

- *Neden?*
- *Sizce bu kararınız neden doğru?*
- *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
- *Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?*
- *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*
- *Görmezden geldiğiniz oluyor mu?*
- *İçeriği değiştirmek zorunda olduğunuz oluyor mu? Hangi şartlarda bu oluyor?*
 - *Neden?*
 - *Sizce bu kararınız neden doğru?*
 - *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
 - *Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?*
 - *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*

Senaryo 1: Diyelim ki ders verdiğiniz sınıflardan birinin başarı ortalaması oldukça düşük. Buna rağmen biraz çaba gösterilse eksiklerini kısa sürede tamamlayıp, matematikte başarılı olabilecek birkaç çocuk mevcut. Eğer sınıfın genelini düşünerek hazırlık yaparsanız belli matematiksel becerileri kazandıracak kazanımlara zaman ayırmanız gerekecek. Böylece bazı kazanımlar eksik kalacak ve bunun sonucunda matematik başarısı yüksek olabilecek birkaç öğrenci ilerleyememiş olacaktır. Diğer taraftan bu öğrenciler dikkate alınırsa, sınıfın çoğunluğu zaten eksik olan kazanımlarına yenilerini eklemiş olacaktır.

- ✚ Yukarıdaki gibi kararsızlık yaşadığınız oluyor mu?
- ✚ Oluyorsa nasıl çözüyorsunuz? Olsaydı nasıl bir çözüm bulurdunuz?
 - *Neden?*
 - *Sizce bu kararınız neden doğru?*
 - *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*

- *Her sınıf düzeyinde aynı şekilde mi karar verirsiniz?*
- *Matematik dersi olması bu kararınızda ne kadar etkili? Farklı branş olsaydınız aynı kararı mı verirdiniz?*

Her sorunun altında yer alan alt sorular görüşmenin derinliği açısından önemlidir. Alt soruların her birinin belli bir amacı vardır. "Neden" sorusu ile öğretmenin uygulama ve kararını sorgulaması için bir süreç başlatılmaktadır. Öğretmen bu soruya cevap verirken uygulamasının ve kararlarının nasıl şekillendiğini ve yaptığı değerlendirmelerin onu nereye götürdüğünü anlamaktadır. Öğretmenler bazen kararlarını bilinçli bir şekilde verirken bazen bu kararları sorgulamadan da verebildiğini belirtmekte ve "neden?" sorusu ile sorgulama sürecine girmektedir. "Sizce bu kararınız neden doğru?" sorusu ise öğretmenlerin yaptığı etik değerlendirmeler varsa bunu ortaya çıkarmak amacıyla oluşturulmuştur. Etik, bir şeyin doğru-yanlış ya da iyi-kötü olduğuna neyin karar verdiğini incelemektedir. Dolayısıyla bu soruyla öğretmeni kararının doğruluğuna iten sebeplerin neler olduğu, varsa bunların hangilerinin etişin konusu olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Özellikle öğretmenin kararının doğru olmadığını düşündüğü durumlarda bu soru karar sürecini anlamak için kilit bir rol üstlenmektedir. Bu alt soru etik değerlendirmeleri anlamakla birlikte etik dışındaki değerlendirme kriterlerini de görmek açısından önemlidir. Çünkü bazen öğretmenler kararının doğruluğunu pedagojik, yasal, psikolojik, matematiğin doğası, tutum-inanış, yasalar ve sistem gerekçeleri bağlamında savunabilmektedir. Sonuç olarak böyle bir soru birçok amaca hizmet eden bir yapıya sahiptir.

Devamında "İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?" sorusu sorularak ikinci sorunun cevaplarında daha derine gitmek amaçlanmıştır. Öğretmen kararını bir baskı ya da mecburiyet hissettiği için mi veriyor, yoksa verdiği karara inanıyor mu? Tüm bunlar açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. "Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?" sorusu ile öğretmen karar ve uygulamalarının sınıf düzeyine, başarı seviyesine, okul şartlarına göre farklılık gösterip göstermediği anlaşılmaya çalışılmıştır. Özellikle sınavların varlığının ve akademik başarı seviyesinin kararlarda nasıl etkili olduğunu anlamak için bu soru önemlidir. Son olarak "Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?" sorusu ile öğretmenin uygulamalarının ve kararlarının matematik alanıyla ilişkisi anlaşılmaya

çalışılmıştır. Bu soru matematik öğretiminin temel süreçlerindeki kritik kararların alandan etkilenip etkilenmediğini görmek açısından önemlidir.

Tüm soru ve senaryolarda bu alt sorular kullanılmış, gerektiğinde bazı eklemeler yapılmıştır. Bu soruların yeterli gelmediği durumlarla karşılaşıldığında yeni sorularla görüşme derinleştirilmiştir. Bu durumlar öğretmene ve sorunun içeriğine göre değişim göstermiştir. Ancak burada verilerin farklı sorularla toplandığı gibi yanlış bir algı oluşmamalıdır. Ek sorular görüşme sorularının içeriğine yönelik değil sadece öğretmenin cevabını daha fazla detaylandırması ve sorgulamasını sağlamak içindir.

Öğretim ve uygulama

Soru 2.3. Tekrar tekrar anlatıyor musunuz? (eksik öğrenilen bir konuda)

- *Neden?*
- *Sizce bu kararınız neden doğru?*
- *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
- *Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?*
- *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*
- *Hangi öğrenciler anlamadım dediğinde tekrar anlatıyorsunuz?*
- *Anlamayan öğrencilerin başarılı ve başarısız olmasına göre tavrınız değişiyor mu?*

Senaryo 3: İki farklı sınıfın matematik derslerine giriyorsunuz. Sınıflardan birinde ortalama oldukça yüksek diğerinde ise düşüğe yakın orta seviyede. Bu sınıflardan her ikisinde de, anlattığınız bir konuda yaklaşık olarak sınıfın yarısı anlamadığını söyledi. Bir kere daha anlattınız. Yine her iki sınıfta da bazı öğrenciler hala anlamadığını söylüyor.

- *İyi sınıftaki tavrınızla düşük seviyedeki sınıftaki tavrınız farklı olur mu? (neden, doğru mu?)*
- *İyi sınıflarda tüm öğrencilerin tam öğrenmesine daha fazla önem veriyor musunuz? (neden, doğru mu?)*

🌈 *Başarı düzeyi düşük sınıflarda öğrencilerin anlamadım demesini nereye kadar dikkate alıyorsunuz? (neden, doğru mu?)*

Soru 2.4. Bir konuya ayrılan sürenin yeterli olduğuna ve diğer konuya geçmeniz gerektiğine nasıl karar veriyorsunuz? Sizce her öğrenci matematiği aynı derecede öğrenebilir mi?

- *Neden?*
- *Sizce bu kararınız neden doğru?*
- *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
- *Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?*
- *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*
- *Yıllık planı yetiştirme önemli mi?*
- *Planı tamamen işlemek önemli mi?*
- *İleriye dönük kaygılarınız etkili mi?*
- *Öğrenme hangi düzeyde sağlanınca yeni konuya geçiyorsunuz?*

Ölçme ve değerlendirme

4. Öğretim sürecindeki uygulamaların sonuçlarını en net gördüğümüz ve resmi olarak da geçerli olan belgeler sınavlardır.

- *Sınavları hazırlarken seçtiğiniz soruları neye göre belirliyorsunuz? Neden?*
- *Sınav seviyesini neye göre belirliyorsunuz? Neden?*
- *Her sınıfta aynı seviyede sınav mı yaparsınız?*
 - *Neden?*
 - *Sizce bu kararınız neden doğru?*
 - *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
 - *Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?*
 - *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*

Senaryo 9: İki sınıfın matematik dersine giriyorsunuz. Bu sınıflardan birinin matematik başarı ortalaması çok yüksek, diğerinin ise düşüğe yakın orta seviyededir. Bu iki sınıfa hazırlamanız gereken sınavlar söz konusu olduğunda,

- ✚ Her iki sınıfa uygulayacağınız sınavlar aynı olur mu?
 - *Neden?*
 - *Sizce bu kararınız neden doğru?*
 - *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
 - *Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?*
 - *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*
- ✚ Eğer yüksek seviyeli sınıfa zor sınav, düşük seviyeli sınıfa kolay sınav yaparsanız her iki sınıftan 70 alan öğrencilerin bilgi düzeyleri aynı olmayacaktır. Öğrencilerin ileride gidecekleri liseleri düşününce bu durum sorun oluşturur mu?
 - *Bu kararsızlığı yaşıyor musunuz?*
 - *Nasıl bir çözüm getiriyorsunuz/ getirirdiniz?*
 - *Çözümünüzün doğru olduğuna inanıyor musunuz?*

3.4 Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmelerle öğretim sürecine ilişkin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine yönelik derinlemesine sorgulamalar yapılmıştır. Bu görüşmeler yapılırken her öğretmen için benzer prosedürler seçilmiştir.

Yin (2009) çoklu durum çalışması deseninde her bir durum için aynı prosedürlerin seçilmesini tavsiye etmektedir. Bu tavsiyeye uyularak veri toplama süreci her bir öğretmenle aynı şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri üç katılımcıyla seri halinde yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Veriler 2017-2018 eğitim-öğretim yılında yaklaşık 1.5 aylık bir sürede toplanmıştır. Görüşmeler dört farklı boyutta (tanıma, planlama, uygulama ve ölçme-değerlendirme) farklı zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Dört boyutla ilgili görüşmeler yapılırken her bir boyutla ilgili görüşmenin farklı bir haftada yapılmasına dikkat edilmiştir. Bir öğretmen görüşme sırasında sıkıldığında ya da ara vermek istediğinde görüşmeye ya aynı gün içinde devam etmek üzere ara verilmiş ya da 1-2 gün içinde görüşme tamamlanmıştır. Boyutların kendi içinde tutarlı olması için görüşmeler bölünmemiştir. Böylece öğretmenin uzun

bir görüşmede tekrara düşmesi engellenmiştir. Araya çok fazla zaman koymanın da öğretmenlerin tecrübelerini, fikirlerini değiştirebileceği düşünülerek veriler seri halde birbirini takip eden haftalarda toplanmıştır. Araştırma soruları anlık bir duruma ya da özel bir bağlama ilişkin olmayıp öğretmenin öğretim süreciyle ilgili genel tavır ve yaklaşımlarına yönelik olduğu için görüşmelerin bir hafta arayla yapılması sorun oluşturmamıştır. Tablo 2’de katılımcı öğretmenler ve pilot görüşmeye katılan öğretmenle yapılan görüşmelerin süreleri verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcılarla yapılan mülakatların süreleri

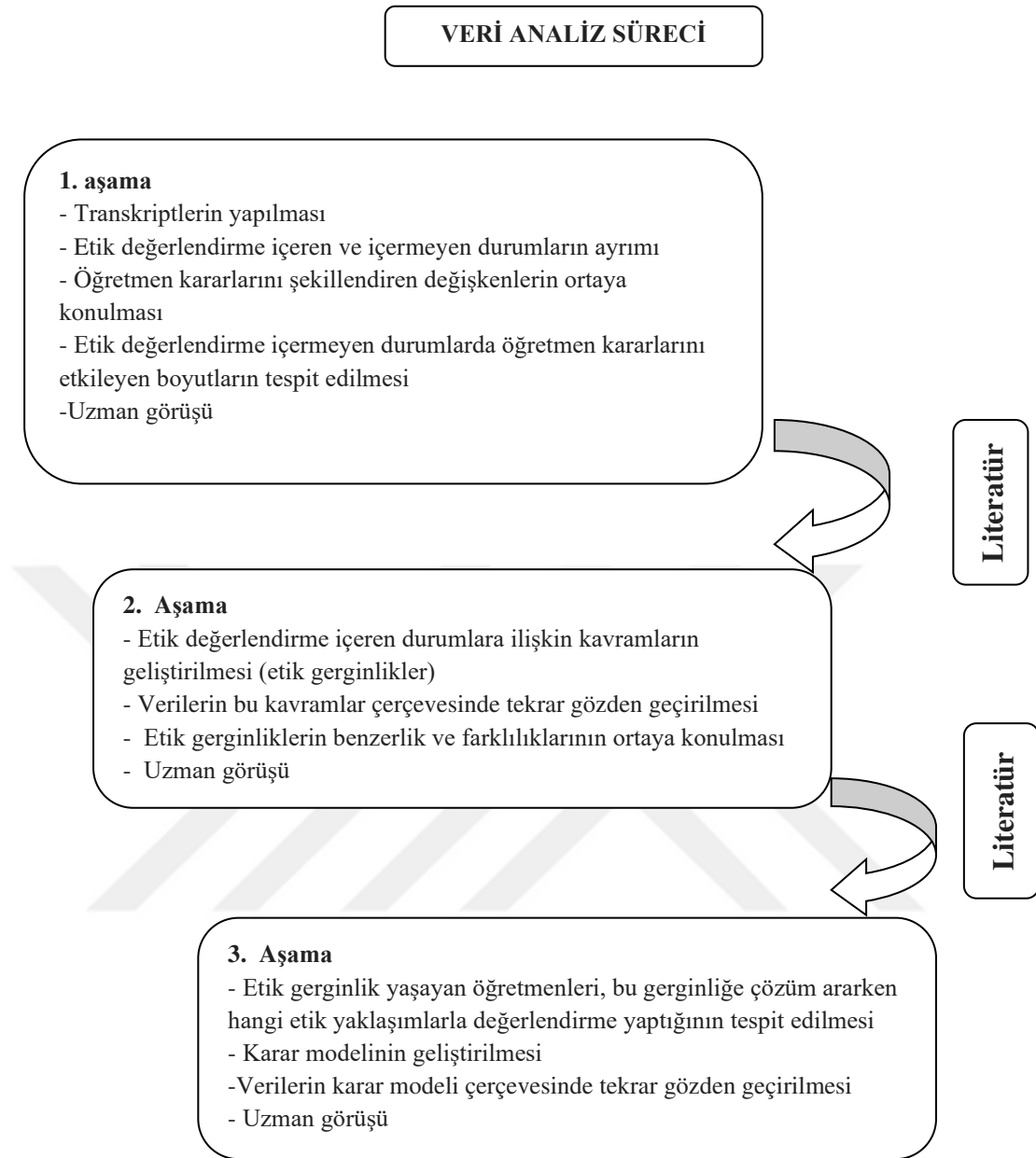
MÜLAKATLAR				
KATILIMCILAR	Tanıma	Plan-hazırlık	Öğretim uygulama	Ölçme-Değerlendirme
Pilot çalışma Sena Öğretmen	26:38 dak.	27:57 dak.	57:56 dak.	47:46 dak.
Meltem Öğretmen	25:57 dak.	37:46 dak.	1:06:15 dak.	56:40 dak.
Kerem Öğretmen	20:47 dak.	34:55 dak.	01:04:52 dak.	44:57 dak.
Buse Öğretmen	21:19 dak.	33:45 dak.	01:05:10 dak.	49:33 dak.

Tablo 2’den de anlaşılacağı gibi hem pilot hem de katılımcı üç öğretmenle yapılan görüşmeler toplamda her öğretmen için yaklaşık 3 saat sürmüştür. İlk olarak üç öğretmenle de tanıma görüşmeleri yapılmış veriler gözden geçirilmiştir. Öğretmenler arasında sağlıklı bir karşılaştırma imkânı vermesi için her öğretmenle aynı çerçevede ve varsa yeni eklenen sorularla görüşmeler yapılmıştır. Aynı yaklaşım *plan ve hazırlık, öğretim ve uygulama, ölçme ve değerlendirme* boyutlarında da dikkate alınmıştır. İkinci olarak her bir öğretmenle plan ve hazırlık görüşmesi yapılmıştır. Eğer ilk öğretmenle yapılan görüşmede ek bir soru sorulduysa bu soru görüşme sorularına eklenerek diğer öğretmenlerle olan görüşmelerde de kullanılmıştır. Sonradan yapılan görüşmelerin önceki görüşmelerden farklı olduğu durumlara genellikle rastlanmamıştır. Farklılık olduğunda ise önceki öğretmenden o konuyla ilgili tekrar görüş alınmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

İyi bir durum çalışmasının analiz süreci betimlemeler içermelidir. Araştırmacı her bir durumu incelemek için temalar, konular veya belli durumlar belirleyebilir. Ek olarak bu tema ve konular araştırmacı tarafından kronolojik olarak organize edilebilir, durumlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar çerçevesinde çapraz durum analizi yapılabilir ya da kuramsal bir model sunulabilir. Durum çalışmaları araştırmacının durum(lar)dan çıkardığı genel anlam çerçevesi bağlamında oluşturulmuş sonuçlar ile son bulur (Creswell, 2013, ss.98-100). Analiz ve yorumlama sürecinde literatür etkili bir şekilde kullanılmalıdır. Böylece analiz ve yorumlama daha güçlü olacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.322).

Bu çalışmada veri analiz sürecinde matematik öğretmenlerinin öğretim uygulamalarındaki karar süreçlerinin her aşaması betimlenmiştir. Verilerin anlamlandırılması sürecinde alanyazında sürekli destek alınmış böylece öğretmenlerin etik değerlendirme yaptığı durumlara ilişkin teorik çerçeveler ve karar verme sürecine dair bir model ortaya konulmuştur. Tüm bu aşamalarda matematik eğitiminde uzman kişilerin görüşlerine başvurulmuştur. Aşağıda ilk olarak veri analizinin aşamaları özet olarak gösteren bir şema sunulmuş (Şekil 5), sonrasında ise bu aşamaların detaylarına yer verilmiştir. Bu çalışmada analiz sürecinde öğretmen karar sürecine yönelik bir karar modeli geliştirilmiştir. Modelin kendisi bir bulgu olduğu için modele dair boyutlar, modelin nasıl ortaya çıktığı, modeldeki her bileşenin hangi kriterlere dayalı olarak belirlendiği detaylı bir şekilde bulgular kısmında ele alınacaktır. Örnek öğretmen ifadeleri ile desteklenerek modelin her bir bileşeni ayrı ayrı açıklanacaktır. Bu nedenle analiz aşamaları açıklanırken sürecin nasıl işlediğine dair genel bilgiler sunulmuştur.



Şekil 5. Veri analiz süreci

1.Aşama: Transkriptler yapıldıktan sonra veri analizinin birinci aşamasına geçilmiştir. Öğretmen kararlarının tamamı gözden geçirilmiş ve bu süreçte etkili olan değişkenler belirlenmiştir. Etik bir sorgulama içeren ve içermeyen öğretmen kararlarının tamamında içerik analizi yapılmıştır. Bu analizin amacı etik değerlendirmeler dışında öğretmen karar sürecini şekillendiren gerekçeleri de belirlemektir. Analizler sonucunda öğretmenlerin kararlarını *pedagojik gerekçeler, yasal gerekçeler, öğrencilerin sınavlardaki başarısı, matematik disiplinin ardışık ve ilişkili yapısı, öğrenci psikolojisi, ön yargılar, deneyimler, öğrenme deneyimi,*

öğrenci mutluluğu, bireysel mutluluk, kurum baskısı ve veli baskısı gibi gerekçelerle verdiği görülmüştür. Bu gerekçeler "matematik alanına özgü nedenler", "sosyo kültürel nedenler", "inanış-alışkanlık-tutum", "pedagojik gerekçeler", "yasal-kurum-sistem kaynaklı gerekçeler" ve "psikolojik gerekçeler" olarak sınıflandırılmıştır. Bu analizlerin başta yapılmasının nedeni öğretmen kararını şekillendiren etik yaklaşımların yanında etkili olan bu gerekçelerin gözden kaçmaması içindir. Çünkü öğretmenler etik bir değerlendirme yaparken bazı durumlarda bu gerekçeleri dayanak olarak kullanmaktadır. Tespit edilen bu kategorilerin öğretmen karar sürecindeki rolü bulgulara detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Öğretmenlerin karar süreçlerinde etik değerlendirme yapıp yapmadıkları tespit edilirken ise tıp etiğinden faydalanılmıştır. Tıp etiğinde, bir olgunun etik açıdan sorgulanabilir olması için hekimin davranışı ve karar verme süreciyle ilgili hak, değer ve yükümlülükler bağlamında soruların gündeme gelmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Williams, 2005). Bu çalışmada da öğretmenlerin öğretimle ilgili uygulamalardaki kararlarının etik bir sorgulama içerip içermediği tespit edilirken bu karar sürecinde haklar, değerler ve yükümlülüklerle ilgili değerlendirmeler olup olmadığına bakılmıştır. Amaç öğretmen kararını etik olarak sorgulamak değil, öğretmenin kendisinin yaptığı etik değerlendirmeleri belirlemektir.

Örneğin; Buse Öğretmen'le ölçme değerlendirme sürecine ilişkin yapılan görüşmede, yaptığı ara değerlendirmeler sonucunda sınıfın genelinin konuyu anlamadığını fark ettiğinde ne yaptığı sorulmuştur. Yeni konuya geçip geçmediği sorgulanmıştır. Buse öğretmen, dersle ilgilenen öğrenciler için konuyu tekrar tekrar anlatabileceğini ama ilgisiz ve başarı seviyesi düşük öğrenciler söz konusu olduğunda sadece vicdanen rahatsız olmamak adına tekrar yaptığını belirtmiştir. Bir süre sonra ise pes ettiğini dile getirmiştir. Burada her iki durumda da tekrar anlatım yaptığı halde temelde farklı gerekçelerle verilmiş kararlar vardır. Özellikle derse karşı ilgisiz olan öğrencilere sırf vicdanını rahatlatmak için tekrar anlatım yapmaktadır. Bu karar da öğrencilerin hukuku/değer yargıları ile ilgili sorgulamalarla beraber öğretmenin hissettiği yükümlülükler etkili olmaktadır. Dolayısıyla buradaki kararda hem vicdani hem de görevle ilgili bir sorgulama yapıldığı için öğretmen kararı pedagojik kaygılardan uzaklaşıp etik bir kaygıya bürünmektedir. Diğer görüşmelerde de buna benzer bir şekilde etik bir değerlendirme içeren öğretmen kararları ile

içermeyen öğretmen kararları ayrıştırılmıştır. Aşağıda etik bir değerlendirme içeren öğretmen ifadelerinden örnekler sunulmuştur.

(Sınıfın çoğu anlamamış olsa da) Bazen bu geçme kararını verirken şartlar buna zorladığı için geçmek zorundayım diye düşünüyorum. Esnetebildiğim kadar esnetebildiğim karar ölçüsü de şu. Eğer ben anlamayan öğrenciler için ısrar edip sene sonunda bir kazanımı atacaksam bu defa anlayan öğrencilere haksızlık olacak. (Kerem Öğretmen, Plan ve Hazırlık, soru 5)

Ben öğrencilere karşı eşit davranmaya çalışıyorum şu bu yaptığım uygulamayla. Eşit davranmaya çalışıyorum (ilkecilik) Yani birkaç farklı yöntemle anlatmaya çalışırım ardında hala anlamadılar devam ediyorsa çok dikkate almanın anlamı yok. Çünkü çocuklar bir yerden sonra sıkılma ihtimalleri çok yüksek. Sınıfın geneline yönelik çalışma yapmama gerekiyor. Birkaç öğrenci için diğer öğrencileri kaybetmenin çok da doğru olduğuna inanmıyorum. (Buse Öğretmen, Senaryo 3)

2.Aşama: Etik bir değerlendirme yapıldığı tespit edilen öğretmen kararları incelendiğinde, bu sürecin öğretmenin yaşadığı bir gerginlikle başladığı görülmüştür. Bu gerginlikler bu çalışmada "etik gerginlikler" olarak ifade edilmiştir. Veriler bu gerginliklerin nasıl yaşandığını anlamak amacıyla "etik gerginlikler" odağında analiz edilmiştir. Analizlerde ortaya çıkan "etik gerginlik" kavramı literatürün bu çerçevede yeniden gözden geçirilmesini gerekli kılmıştır. Etik gerginliklere ilişkin eğitim dışındaki alanlarda literatür taraması yapıldığında hemşirelik etiğinde (Jameton, 1984, Kälvemark vd., 2004) yer alan etik gerginliklere ilişkin kavramların (etik belirsizlik, etik ikilem ve etik endişe) bu çalışmada etik gerginlik yaşanan durumları açıklamakta işlevsel olacağı fark edilmiştir. Bu kavramların mevcut adlandırmasına sadık kalınarak bu çalışmadan elde edilen verilerden hareketle tanımlar geliştirilmiş ve yeni bir kategori olan "etik çatışma" kavramı da eklenerek bir teorik çerçeve ortaya konulmuştur. Etik çatışma kavramı etik ikilem kavramının açıklamakta yetersiz olduğu durumlar için geliştirilmiştir. Sonuç olarak analizlerin bu aşamasında literatürden de destek alınarak etik gerginliklere ilişkin kavramlar ortaya konulmuştur. Etik gerginliklerin *etik belirsizlik*, *etik ikilem*, *etik çatışma* ve *etik endişe* olmak üzere dört farklı şekilde yaşandığı görülmüştür. Geliştirilen bu kavramsal çerçeve ışığında veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Kavramsal çerçevenin detayları bulgular kısmında ele alınacaktır.

3. Aşama: Verilerin analizinin son aşamasında öğretmenlerin etik gerginlik yaşadığı ve yaşamadığı durumlarda karar verme süreçleri detaylı olarak tekrar incelenmiştir. Etik gerginlik içermeyen kararlar da dahil olmak üzere bütün veri tekrar gözden geçirilmiş ve öğretmen karar verme süreci derinlemesine incelenmiştir. Etik bir gerginlik yaşayan ve bu durumla yüzleşen öğretmenlerin etik değerlendirme yaklaşımları betimsel olarak analiz edilirken aşağıdaki kavramsal çerçeveden yararlanılmıştır. Kavramsal çerçeveden hareketle geliştirilen kapsama kriterleri kullanılarak öğretmenlerin etik değerlendirme yaklaşımları belirlenmiştir. Üç aşamalı yapılan analizler neticesinde öğretmen karar sürecini gösteren bütüncül bir karar modeli ortaya konulmuştur. Geliştirilen modelin işlevselliğini görmek adına tüm veri model çerçevesinde tekrar gözden geçirilmiş ve veri analizi sonlandırılmıştır. Kapsama kriterleri bulgular bölümünde karar modeli açıklanırken detaylı bir şekilde ele alınacaktır.

Etik Değerlendirmelerin Tespitine İlişkin Kavramsal Çerçeve

Etik kuramlar ilgili alanyazında farklı şekillerde sınıflandırılabilir (Rest, 1986; Simon, 1987; Jones, 1991; Haidt, 2001; Reynolds, 2006; Woiceshyn, 2011; Shapiro ve Stefkovich, 2016; Hunt ve Vitell, 1986; Williams, 2005). Etik kuramların kategorilere ayrılmasında sıklıkla tercih edilen yaklaşımlardan birisi rasyonalite merkezli sınıflandırmadır. Çalışmada, bu ayrımının alanyazında yaygın olarak benimsenmesi, öğretmen kararlarında etik değerlendirmelerin incelenmesinde sunduğu imkanlar ve detaylı bir bakış açısı sunması gerekçeleriyle Williams (2005) tarafından ifade edilen rasyonalite temelli sınıflandırma esas alınmıştır. Williams etik kuramları rasyonel olan ve rasyonel olmayan yaklaşımlar olarak iki genel başlık altında kategoriye ayırmıştır. Rasyonel olmayan yaklaşımların ‘irrasyonel’ yaklaşımlar olarak nitelendirilemeyeceğini ifade eden Williams, rasyonel yaklaşımların sistematik bir yansıtıcı düşünmeye dayalı olarak neden-sonuç ilişkisi üzerine temellendirildiğini belirtmektedir. Bu ise rasyonel olan ve olmayan yaklaşımların en belirgin ayırt edici özelliğidir.

Williams, rasyonel yaklaşımlar dört temel felsefi kuram ile ilişkilendirilmiştir. Bunlar; teleoloji, deontoloji, erdem etiği ve ilkeciliktir. *Teleolojik* yaklaşımlar eylemin veya kararın sonucu üzerine odaklanmaktadır. Eylemin doğruluk değeri ortaya çıkan sonucun yol açtığı yararlar belirlenir. Bu yönüyle

teleolojik anlayış faydacılığı esas alır. *Faydacılık* olası sonuçları inceleyerek en geniş yelpazede en fazla yarar sağlayanı seçmektedir (Kidder, 1995, s.24). Faydacılık için sonuçlar önemlidir ve sonuçlar hesaplanırken kısa ve uzun vadeli sonuçlar arasındaki farklar dâhil ilgili tüm değişkenler göz önünde bulundurulmalıdır (Christie vd., 2008 s.56,).

Deontolojik anlayış bir kararın doğruluğunu ödev ve/veya görev kapsamında değerlendirir. Bu yaklaşım "sadece herkesin takip etmesini istediğiniz prensibi izleyin" fikri üzerine temellendirilmektedir. Deontolojik yaklaşım faydacılığa karşı çıkarak, eylemlerin bütün sonuçlarının bilinemeyeceğini savunur. Kurala uygun davranmayı ve sadık kalmayı önemser (Kidder, 1995, s.24). Bazı deontolojist teorisyenler sonuçlar ahlaki açıdan ne kadar iyi olursa olsun, bazı seçimlerin ahlâki olarak yasaklandığını savunmaktadır. Bir davranışın doğru olması ahlâki bir norm ile uyumlu olmasına bağlıdır. Bir eylem hak ile uyumlu değilse, ürettiği sonuçlar ne olursa olsun doğru değildir (Alexander ve Moore, 2007).

Bir başka yaklaşım olan *erdem etiğinde* ise bireyin karakterine vurgu yapılmaktadır. Bu anlayış etik kavramını *eyleyen* odaklı olarak ele alır ve eylemin doğruluğunu, ortaya çıkan sonuçlardan bağımsız olarak değerlendirir. Buna göre, toplumda erdemli olarak bilinen bireylerin benimsediği ve teşvik ettiği eylemler en üstün iyiye işaret eder. Erdem etiğinde sonuç ve bağlamlarahlaki zevk alma, acıdan kaçınma ya da görevini yerine getirme gibi basite indirgenemeyeceğini vurgular (Christie vd., 2008, s.56).

İlkecilik, hem kuralları hem de sonuçları dikkate alarak, belli prensipler temelinde karar vermektir (Williams, 2005). Bu yaklaşımın erdem etiğinden farkı kişinin belli bir ilkeye göre hareket etmesi fakat bunu karakter temelli düşünmemesidir. Nitekim bir kişinin "adalet yerini bulsun diye bunu yaptım" demesi ile "ben adil bir insan olduğum için böyle yaptım" demesi aynı şeyler değildir. Birinde ilkeye uymak söz konusu iken (ilkecilik), diğerinde o ilkeyi benimseyip karakter temelli düşünme söz konusudur (erdem etiği).

Williams (2005) rasyonel olmayan yaklaşımları ise beş başlık altında toplamıştır: boyun eğme, sezgi, duygu-istek, öykünme ve tecrübe. *Boyun eğme* yaklaşımı, kişinin aynı fikirde olsa da olmasa da belli bir otoritenin (yasalar, talimatlar) emir ve kurallarına uyarak veya güç odaklarının baskıları sonucu bir karar

vermesi durumunda ortaya çıkar. *Sezgici* etik anlayışa göre kişi doğası itibariyle doğruyu bulabilecek bir yetiye sahiptir. Bu doğrular başka doğrulara dayandırılmadan bilinir; beş duyuyla algılanmaz ve kanıta ihtiyaç duymazlar. Bu gerçekler sahip olduğumuz bir çeşit iç görüdür ve kişilere, arzularına bakmaksızın belirli bir düzende davranma noktasında nedenler sunarlar (Huemer, 2007, s.6-7). *Duygu-istek* ise doğru karar veya davranışı kişinin isteğinin gerçekleşmesiyle ilişkili olarak ele alır. Bu yaklaşımda, kişinin isteğini gerçekleştiren karar doğru, gerçekleştirmeyen ise yanlış olarak algılanır. Duygu-istek ve sezgiyi ayıran en önemli özellik birincinin lokasyonu istem ve arzular iken ikincisinin lokasyonu biliştir. Öykünme yaklaşımında, doğruluk örnek alınan kişi veya kişilerin yaptığı davranışların tekrar edilmesiyle belirlenir. Genellikle örnek alınan meslektaşların davranışları gözlemlenir ve benimsenir. *Tecrübe* yaklaşımı, bireyin daha önce üzerinde düşündüğü, hatta rasyonel olan veya olmayan bir şekilde karar verdiği durumların sonuçları üzerinde düşünerek bazı çıkarımlarda bulunması ve benzer bir durumla karşılaştığında bu çıkarımlarıyla hareket ederek doğru kararı belirlemesidir. Kişinin yeni karşılaştığı duruma ilişkin doğru kararı belirlerken derinlemesine bir sorgulamaya girmeksizin, daha önceki yaşantılarından ulaştığı sonuçlara dayalı olarak hareket etmesi tecrübe yaklaşımının en önemli özelliğidir.

Öğretmenlerin yaşadığı etik gerginliklerde hangi etik değerlendirme yaklaşımı ile hareket ettiği belirlenirken yukarıdaki kavramsal çerçeveden faydalanılmıştır. Aşağıda öğretmenlerin yaşadığı etik gerginlikler ve bu gerginliklere ilişkin etik değerlendirmelerin tespitine dair örnek bir analiz sunulmuştur (Bulgular kısmında daha fazla örneğe yer verilmiştir).

Örnek: Kerem Öğretmen, Ölçme ve değerlendirme, Senaryo 11

Kerem Öğretmen'e bir senaryo sunulmuştur. Senaryoda öğretmen kendi sınıfının diğer sınıflardan daha düşük matematik notlarına sahip olduğu ve diğer öğretmenlerin velilerin tepkisinden dolayı daha kolay sınav yaptığını fark etmektedir. Kerem Öğretmen'e bu durumda sınavı daha kolay yapıp yapmayacağı sorulmuştur. Öğretmen bu kararında *etik ikilem* yaşamıştır. Okuldaki diğer öğretmenlerle kıyaslama ve veli baskısından dolayı *sınavı kolaylaştırıp kolaylaştırmama ikilemi*. Bu ikilemin etik boyutu ise öğretmenin değerlerle ilgili sorgulama yapmasıdır. Öğretmen yaşadığı süreci şu şekilde ifade etmiştir:

Ya bu yani diğer öğretmen ya da diyelim ki piyasadaki herkes hırsızlık yapıyor. **Herkes hırsızlık yapıyor ve çocuklarına iyi imkanlar sağlıyor. Ya beni çocuklarım geri kalmasın diye ben hırsızlık yapmam. Yani bu ondan çok da farklı bir şey değil. Yani soruları çok kolay hazırlayıp olması gerektiğinde yani o bilişsel talep düzeylerinin çok düşük hazırlayıp çocukları iyiymiş gibi göstersem de bunun vicdani sorumluluğu daha büyüktür**bende. Veliler istediğini söyleyebilir... Veliler bu konuda uzman değiller bence... Öğrencileri dikkate alabilirim... Bildiğime devam ederim. Belki diğer öğretmenleri uyarırım "yapmayın bunu" diye. (diğer öğretmenlerle kıyaslama) hissetsem de umurumda olmaz... **Ben doğru olduğunu düşündüğüm şeyi yapıyorum.** O (diğer öğretmenler) da yaptığı şeyin doğru olmadığını biliyor ama yapıyor.

Kerem Öğretmen'in açıklamalarına bakıldığında, rasyonel olan (erdem etiği) ve rasyonel olmayan (sezgi) yaklaşımların, öğretmenin aldığı kararda eş zamanlı etkili olduğu görülmektedir. Öncelikle, öğretmen açıklamaları rasyonel bir değerlendirme içermektedir. Eğer sınavı kolaylaştırırsa bunun neden yapacağını ve sonuçlarını düşünmüştür. Bunun sonucunda öğrencilerin bilişsel talep düzeylerinin altında bir sınav yapmanın hırsızlıktan farklı olmayacağını belirtmiştir. Dolayısıyla baskıya boyun eğmeyerek doğru bildiği gibi bir uygulama yapacağını ifade etmiştir. Burada öğretmenin neden sonuç bağlamında düşünmesi ve bunu eylemine yansıtması söz konusudur. Ayrıca Kerem Öğretmen'in sınav seviyesini değiştirmeme gerekçesi erdem temelli (dürüstlük) bir anlayışın ürünü olarak ortaya çıktığı görülmektedir ("çocuklarım geri kalmasın diye ben hırsızlık yapmam. Yani bu ondan çok da farklı bir şey değil"). Kerem Öğretmen'in daha çok karakter temelli bir düşünceyle olguyu ele aldığı söylenebilir. Kerem Öğretmen'in, bu kararındaki ısrarına yol açan "vicdani bir sorumluluk" hissi dikkat çekicidir. Vicdan, kanıta gerek duymayan, kendiliğinden açık bir doğruluk kabulünün ortaya çıkmasına ve hatta öğretmenin bu konuda ısrarcı olmasına yol açmaktadır. Bu ise rasyonel olmayan "sezgi" etiğine dayalı bir değerlendirmeyi içermektedir. Dolayısıyla öğretmenin sezgi temelinde bir değerlendirmeyle beraber erdem/karakter etiğine dayalı olarak hareket etmesi söz konusudur. Sonuç olarak öğretmen değerlendirmelerinde rasyonel olan ve olmayan yaklaşımların eş zamanlı olarak belirleyici roller üstlenebildiği görülmektedir.

Etik değerlendirmelere ilişkin kavramsal çerçeve kullanılarak veriler analiz edilmesi neticesinde bu çerçevenin daha anlaşılır olmasını sağlayan kapsama kriterleri belirlenmiştir. Hem alanyazın hem de verilerden hareketle rasyonel/rasyonel olmayan yaklaşımlara ilişkin geliştirilen bu kriterler, kavramsal

çerçeveyi öğretmen karar sürecindeki etik değerlendirmeleri anlama noktasında işlevsel hale getirmiştir. Bulgular kısmında öğretmen karar sürecine ilişkin modelin açıklanmasında bu kirterlere ve örnek alıntılara yer verilecektir.

3.6 Geçerlik ve Güvenirlik

Bir araştırmanın kalitesini belirlemek için yaygın olan dört kriter vardır: yapı geçerliği, iç geçerlik, dış geçerlik ve güvenirlik (Yin, 2009, s. 40). Nitel araştırma yöntemine göre tasarlanan bu çalışmada da bu dört kriter sağlanmaya çalışılmıştır.

Yapı geçerliği:

Durum çalışmalarında yapı geçerliğinin sağlanması zordur. Hatta durum çalışmalarını eleştirenler genelde araştırmacının yeterince operasyonel önlem seti geliştiremediğini ve verilerin araştırmacının öznel yargılarından etkilenecek toplandığına işaret etmektedir (Yin, 2009, s.41). Bu çalışmada alınan tedbirlerle bu eleştirilerin önüne geçilmiştir. Veri toplama aracında yer alacak soruların oluşturulmasında birçok kaynaktan yararlanılarak yapı geçerliliği sağlanmıştır. Bu çalışmada yapı geçerliğini sağlamak için dikkat edilen hususlar şu şekildedir.

- Bu çalışmada veriler üç öğretmenle yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme soruları oluşturulurken katılımcı olmayan matematik ve diğer branş öğretmenlerinin deneyimleri, alan araştırması, doküman inceleme, uzman görüşü alma ve pilot görüşme yapma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Böylece sorular ve senaryoların öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarına ilişkin karar süreçlerini anlamak için uygun olup olmadığı gözden geçirilmiştir. Tüm bu süreçlerden sonra görüşme formunda yer alan soru ve senaryolara son hali verilmiştir. Bu işlemler veri toplama aracının araştırmacının öznel yargılarından arındırılması amacıyla yapılmıştır.
- Yapı geçerliğini sağlamak için alınan tedbirlerden biri de görüşme soruları ve senaryolara yönelik hazırlanan alt sorulardır. Bu sorular öğretmenlerin ilk başta dile getirmediği ama derinde yaşanan kaygıları ortaya koymak ve öğretmen kararını derinlemesine anlamak için önemlidir.

İç geçerlik:

Doğrudan gözlemlenemeyen durum çalışmalarında bir çıkarımda bulunma söz konusudur. Yani araştırmacı toplanan belgeler ve görüşmelere dayanarak bir olayın daha önceki olaylardan kaynaklandığı çıkarımında bulunur. İç geçerliği sağlamak için bazı sorular dikkate alınmaktadır. Bu çıkarımlar doğru mu? Tüm tersi açıklamalar ve olasılıklar dikkate alındı mı? Boşluk yok mu? (Yin, 2003, s.43). Bu çalışmada iç geçerliği sağlamak adına aşağıdaki tedbirler alınmıştır.

- İç geçerliği sağlamak için alınan önlemlerden ilki çoklu durum çalışması deseninin seçilmesidir. Böylece sonuçların tek bir duruma özgü olmaktan öte farklı durumlarda da benzer şekilde ortaya çıkıp çıkmadığını görmek amaçlanmıştır. Bu şekilde görüşmelerden hareketle ortaya konulan çıkarımların farklı durumlarda ve karar süreçlerinde ortaya çıkıp çıkmadığı görülmüştür.
- İç geçerliği sağlamaya yönelik alınan ikinci önlem ise analiz sürecinin her aşamasında uzman görüşüne ve alanyazına başvurmaktır. Verilerin analizinde öğretmen karar süreçlerinin bazı etik gerginliklere işaret ettiği ve bu etik gerginlikleri yaşayan öğretmenlerin bazı aşamalardan geçerek karara vardığı görülmüştür. Öğretmenlerin karar sürecinde izlediği bu yollar benzerlikleri ve farklılıklarının dikkate alındığı bir model ile açıklanmıştır. Bulgular kısmında karar verme modelinin her bir aşaması öğretmen kararlarından örnekler verilerek anlatılmıştır. Karar verme modelinde yer alan her bir bileşenin ne ifade ettiği ve verileri yorumlamada işlevsel olup olmadığına dair alanyazından ve matematik eğitimi alanında uzman kişilerden destek alınmıştır.

- Alanyazın desteği: Öğretmenlerin öğretime ilişkin uygulamalarında karar sürecinin derinlemesine analizi sonucunda bir karar modeli ortaya konulmuştur. Karar verme modelinde yer alan boyutlar ve kavramlar; kararın etik boyutu, etik gerginlikler (belirsizlik, ikilem, çatışma ve endişe), etik değerlendirme süreci, etik boyut içermeyen değerlendirme süreci ve etik teorilerdir. Bu modelin geliştirilmesinde ortaya çıkan bu boyutlar ve kavramlara ilişkin alanyazında yer alan tanımlar gözden geçirilmiştir. Böylece

literatürden de destek alınarak modelin öğretmen kararlarını açıklamadaki işlevselliği sağlanmıştır.

- Uzman görüşü: Verilerin analizinden hareketle ortaya konulan modelin geçerliğini sağlamak için üniversite bünyesinde akademik personel olan matematik eğitiminde uzman kişilerden de görüşler alınmıştır. Uzman görüşlerinin alınması sürecinde 3-6 arasında uzmanın katılım gösterdiği 7 toplantı yapılmıştır. Modelin her bir aşaması uzmanların görüşlerine sunulmuş, yapılan eleştiriler sonucunda modelin eksik ve belirsiz yönleri tekrar gözden geçirilmiştir. Toplantılar neticesinde karar sürecinin boyutları ve kavramlara ilişkin belirsizlikler ortadan kaldırılarak modele son hali verilmiştir. Çalışma bulgularının tamamı öğretmen görüşleriyle örneklendirilmiştir.

Dış geçerlik:

Dış geçerlik de diğer geçerlik türlerinde olduğu gibi durum çalışmaları için büyük bir engel oluşturmaktadır. Bunun nedeni tek durumların genelleme için zayıf veriler sunduğuna dair algıdır. Fakat durum çalışmalarında analitik genelleme yapılabilmektedir. Bu genelleme bir evrene değil kurama yöneliktir (Yin, 2009, s.44). Bu çalışmada dış geçerliği sağlamak adına aşağıdaki tedbirler alınmıştır.

- Öncelikle çalışmada üç öğretmenin öğretimle ilgili karar süreci incelenmiştir. Bu şekilde farklı durumlardan elde edilen verilerle çıkarımlarda bulunularak, sonuçların tek bir durumla sınırlı olmasının önüne geçilmiştir.
- Araştırmacıların katılımcı ve çalışma ortamına ilişkin ayrıntılı tanımlamalar sunması gibi zengin ve detaylı açıklamalarda bulunması okuyucunun aktarılabirlik noktasında karar vermesine olanak tanımaktadır (Creswell, 2013, s.246). Bu çalışmada nitel araştırmalarda aktarılabirlik olarak ifade edilen dış geçerliği sağlamak için verilerin çözümlenmesi ile ortaya bir karar modeli konulmuştur. Etik gerginlikler ve karar verme modelinin her bir boyutu üç öğretmenden elde edilen hatta her bir öğretmenin karar sürecinde kendi içinde tekrar eden verilerden hareketle oluşturulmuştur. Bu şekilde analizlerden hareketle ortaya konulan tanımların ve karar verme modelinin farklı kararları açıklamakta kullanışlı olduğu görülmüştür. Böylece

araştırmadaki sorular ve senaryolara ya da yeni geliştirilen sorular ve senaryolara verilebilecek cevapların oluşturulan modele göre incelemesi başka araştırmacılar tarafından da yapılabilecektir.

Güvenirlilik:

Merriam'a (1998) göre güvenirlilik, aynı veri başka araştırmacılar tarafından analiz edildiğinde elde edilen sonuçların uyumudur. Yin'e (2009) göre güvenirlilik başka bir araştırmacının daha önceki bir araştırmacı tarafından tarif edilen prosedürleri izlediğinde, aynı durum çalışmasını tekrar ve tekrar gerçekleştirdiğinde aynı bulgular ve sonuçlara ulaşmasıdır. Diğer bir ifade ile hata ve ön yargıları en aza indirmektedir. Tabi ki bunun ön şartı da önceki durumda takip edilen prosedürleri belgelemektir. Aksi takdirde araştırmacının kendi çalışmasını tekrarlaması dahi mümkün olmamaktadır (Yin, 2009, s.45). Bu çalışmada güvenirliliği sağlamak için aşağıdaki tedbirler alınmıştır.

- Bu çalışmanın farklı araştırmacılar tarafından tekrarlanabilmesi için katılımcıların nasıl seçildiği, katılımcılarda hangi kriterlerin arandığı detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi süreci, veri toplama araçlarının yapısı, verilerin toplanması ve verilerin analizinde nasıl bir yol izlendiği detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Böylece farklı bir araştırmacı aynı yolları izleyerek çalışmayı tekrarlayabilir.
- Veri toplama aracı kullanılarak biri pilot görüşme olmak üzere dört öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Dolayısıyla aynı farklı durumlara ilişkin (öğretmen kararları) veri toplama sürecinde aynı prosedürler tekrarlanmıştır. Veri toplama aracının bu şekilde standartlaştırılması çalışmanın prosedürlerinin farklı araştırmalarda tekrarlanmasına olanak sağlayan önemli tedbirlerden biri olmuştur.
- Güvenirliliği sağlamak için alınan önlemlerden biri de etik gerginliklere ilişkin teorik çerçeve ve modelin detaylı bir şekilde tanımlanmasıdır. Modelin nasıl ortaya çıktığı aşama aşama anlatılarak her bir boyut ve kavrama ilişkin bulgulardan örnekler verilmiştir. Böylece verilerin doğru bir şekilde yorumlanması ve karar modelinin işlevselliğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Verilerin ve sonuçların doğru yorumlanması adına karar modeli, etik değerlendirmelere ve etik gerginliklere ilişkin teorik yapıyla

ilgili uzman görüşü alınmıştır. Matematik eğitiminde uzman ve üniversite bünyesinde akademik personel olan bu kişilerle 7 defa bir araya gelinmiştir (toplantıya 4-6 arasında uzman katılım göstermiştir). Yapılan eleştiriler değerlendirilerek model ve kavramlara ilişkin fikir birliğine varılmıştır. Böylece sonuçların yorumlanmasında araştırmacının ön yargıları ve öznel değerlendirmelerinin etkili olmasının önüne geçilmeye çalışılmıştır.

- Toplantıların 4'ü veri analiz sürecinin ilk aşamasında 2-3 hafta ara ile yapılmıştır. Bu toplantılarda öğretmenlerin yaşadığı etik gerginlikler, bu gerginliklerin yapısı ve karar süreçleri üzerine tartışılmış ve veri analiz sürecinin yapısı şekillendirilmiştir. Araştırmacı tüm verileri önerilen çerçeveler ışığında analiz ettikten sonra verilerin bir kısmı ve karar modeli üzerinde tartışmaların yapıldığı diğer 3 toplantı gerçekleştirilmiştir. Glasser ve Strauss (1967, s.106) verilerin kodlanması sürecinde belirli bir kategoriye kodlanan görüşme verileri ile daha önce aynı kategoriye kodlanan aynı araştırmacıya ait verilerin birbirleriyle karşılaştırılarak yeniden kodlanmasının güvenilirliği sağladığını belirtmektedir. Bu çalışmada da veriler alan uzmanlarıyla yapılan toplantılar neticesinde araştırmacı tarafından tekrar (5 defa) analiz edilmiştir. Buna ek olarak verilerin bir kısmı matematik eğitiminde ve Türkçe eğitiminde uzman ve üniversite bünyesinde akademik personel olan iki farklı araştırmacı tarafından da analiz edilmiştir. Yapılan görüşmeler neticesinde veri analiziyle ilgili araştırmacılar fikir birliğine (%100) varmıştır (Miles ve Huberman, 1994).

Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla alanyazında güvenilirlik için önerilen adımlar izlenmiştir. Bu adımlar neticesinde veri analiz süreci şeffaf ve anlaşılır bir şekilde detaylandırılmış, analiz basamaklarının güvenilirliği uzman görüşleriyle desteklenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim sürecine yönelik kararlarının etik değerlendirmelerine dayalı olarak nasıl şekillendiğini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın bulguları üç temel başlıkta ele alınmıştır. Bu başlıklar şu şekildedir.

- Her bir öğretmenin genel olarak betimlenmesi: Bu başlıkta öğretmenlerle yapılan tanıma görüşmelerinden elde edilen bulgular ve öğretim sürecinde hangi konularda etik değerlendirme yaptıkları kısaca sunulmuştur.
- Öğretmen karar sürecine ilişkin "karar verme modeli"nin ortaya konulması: Bu başlıkta öğretmenlerle öğretim sürecine yönelik yapılan görüşmelerin detaylı analizi sonucunda öğretmen karar sürecine yönelik ortaya çıkan model sunulmuştur.
- Öğretmenlerin öğretimle ilgili karar verme sürecinde yaşadığı etik gerginliklerin ve kararlarının detaylı analizi: Bu başlıkta etik gerginlik yaşanan durumlar ve öğretmenlerin bu durumlara ilişkin kararlarında etkili olan etik değerlendirmelerin detaylı sunumuna yer verilmiştir.

4.1 Öğretmenlerin Genel Olarak Betimlenmesi

Her bir öğretmenle yapılan görüşmeler dört aşamada gerçekleştirilmiştir: öğretmeni tanıma, plan ve hazırlık, öğretim ve uygulama, ölçme ve değerlendirme.

Bu kısımda öğretmeni tanıma görüşmesinden elde edilen bulgular ve öğretmenlerin öğretim sürecinde etik değerlendirme yaptığı konular kısaca ele alınmıştır.

4.1.1 Kerem Öğretmen

Matematiğe dair algısı: Kerem Öğretmen matematik eğitiminin öğrencilerin zihin dünyasındaki fikirlerle matematiksel fikirleri uyumlu hale getirme süreci olduğunu düşünmektedir. Matematik öğretmeni olarak görevinin bir yandan matematiksel düşünmeyi öğretmek iken diğer yandan öğrencinin ahlâki gelişimini sağlamak (adil olma, empati kurma vb.) olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemesine imkân sağlanması ve gerektiğinde planın dışına çıkıp onlara destek olunması gerektiğini vurgulamıştır. Bununla birlikte öğrencilerin kendi dersinde özgür olmasına ve fikirlerini açıkça ifade etmesine önem vermektedir. Tek hedefinin çocukların çok iyi matematik bilmesini sağlamak değil, onların özgürce düşündüğü, rahat olduğu bir öğrenme ortamı sunmak olduğunu ifade etmiştir.

Kararlarının doğru veya yanlış olduğunu sorgulaması: Kerem Öğretmen'e kararlarının doğru veya yanlışlığından nasıl emin olduğu sorulduğunda Kerem Öğretmen kararının sonuçlarına baktığını belirtmiştir. Bunun yanında tek başına sonuçların yeterli olmadığını çünkü insanın sadece tecrübelerle öğrenen bir varlık olmadığını düşünmektedir. Bir kararın ilk aşamasında doğru-yanlış sorgulamasını pek yapmadığını ama yaptığı eylemin toplumsal boyutunu dikkate aldığını ifade etmiştir. Eğer yaptığı bir eylemi herkes yaparsa toplum nereye gider? Yapmazsa nereye gider? sorularına önem vermektedir. Çoğunlukla verdiği kararın sonuçlarının onu etkilediğini fark etmiştir. Ayrıca vicdanın bu süreçte önemli bir rolü olduğuna değinmiş; toplumsal değerler, din ve yasaların onun kararında birincil rol oynamadığını ifade etmiştir. Daha çok kendi vicdan, akıl yürütme ve değer yargılarına göre hareket ettiğine dikkat çekmiştir.

Etik kavramına dair düşünceleri: Kerem Öğretmen, etik kavramını bir karar verirken doğru-yanlış ve iyi-kötü yargılamasını yaptığımız bir kavram olarak tanımlamıştır. Ahlâkın ise toplumun oluşturduğu bir yapı olduğunu düşünmektedir. Etiğin evrensellik iddiası olduğunu ancak ahlâkın evrensellik iddiası olmadığını belirtmiştir. Etiğe dair çok derinlemesine bilgi sahibi olmadığını da vurgulamıştır.

Kerem Öğretmen genel olarak çok sorgulayan bir öğretmen olduğunu, çünkü sistemin ondan beklediğiyle onun yapmak istediklerinin farklılaştığını dile getirmiştir. Sistemin geleneksel metotlarla öğrenciyi ölçtüğünü bu nedenle süreçte oldukça zor karar verdiğini söylemiştir. Sisteme uygun ders işlemek ve matematiğin doğasına uygun ders işlemek arasında kaldığını vurgulamıştır. Sistemin beklentisi dışında ders işlerse öğrencinin iyi bir okula gitmeme durumu ortaya çıkacak, belki de bütün hayatı olumsuz etkilenecektir. Sistemin istediği gibi ders yaptığında ise bu durum içine sinmemektedir. En çok bu ikilemde kaldığına ve mümkün olduğunca orta yol bulmaya çalıştığına değinmiştir.

Öğretmeni tanımaya yönelik görüşmeden sonra öğretim sürecine yönelik görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğretmen kararları derinden sorgulanmış ve öğretmenin etik değerlendirme yaptığı durumlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Aşağıda bu durumlar genel hatlarıyla ifade edilmiştir.

Plan ve hazırlık süreci: Kerem Öğretmen plan ve hazırlık aşamasında; öğretim yöntemi, materyal seçimi, farklı başarı seviyesindeki sınıflar için soru seçimi, yıllık planlardaki kazanımlar için ayrılan süre, bazı kazanımları ihmal etme ve sınıftaki farklı başarı düzeyindeki öğrencilere göre yapılan hazırlık durumlarında etik değerlendirmeler yapmıştır. Bu süreçlerde etik değerlendirmeler yanında pedagoji, psikoloji, yasal, matematik alanına özgü gerekçeler (matematiğin doğası, kavramların ilişkisel yapısı vb.), sosyo-kültürel yapı, matematiğe dair inanış ve tutum, alışkanlıklar gibi faktörler de etkili olmuştur. Ancak etik kaygılar bu nedenlerin ötesine geçerek öğretmen karar sürecini şekillendiren en temel etken olmuştur.

Öğretim ve uygulama süreci: Öğretim ve uygulama aşamasında ise tekrar anlatım, çoğunluğa göre anlatım, akademik başarısı düşük ve yüksek sınıflarda tekrar anlatım, kaynaştırma öğrencisi olan bir sınıfta matematik öğretimi, yeni konuya geçme ve soruların seviyesi durumlarıyla ilgili kararlarda etik değerlendirmeler yaptığı tespit edilmiştir. Plan ve hazırlık sürecinde olduğu gibi bu kararlarda da pedagoji, yasalar ve matematik dersi gibi faktörler etkili olmasına rağmen etik kaygılar öğretmen kararının şekillenmesinde temel faktör olmuştur.

Ölçme ve değerlendirme süreci: Son olarak ölçme değerlendirme sürecinde ise sınav seviyesini belirleme, farklı başarı seviyesindeki sınıflara aynı sınavı yapma,

öğrencilerin sınavlardaki başarısızlığı, veli ve kurum baskısı nedeniyle sınav seviyesini değiştirme kararlarında etik değerlendirmelerin yapıldığı görülmüştür.

4.1.2 Buse Öğretmen

Matematiğe dair algısı: Buse Öğretmen matematik öğretimin sadece belli kazanımları öğretmekten ibaret olmadığını, bu süreçte öğrencilerin sorunlarının, sıkıntılarının ve ahlâki gelişimlerinin de önemli olduğunu vurgulamıştır. Matematik öğretim sürecinde özellikle öğrencilerin ihtiyaçlarına göre bir yaklaşım sergilediğini belirtmiştir. Örneğin; bilgi temeli eksik öğrencilerle çalıştığında programın dışına çıkarak onlara daha basit düzeyde matematik öğretimi yapabildiğini ifade etmiştir. Bu durum öğretmenin programın dışına çıkmaktan çekinmediğine dair bir algı oluşturmaktadır. Daha önceki öğretmenlerini örnek aldığını belirterek kendisini en çok etkileyen öğretmenleri gibi olmaya çalıştığını ifade etmiştir. Adil, öğrencilerin her ihtiyacı ile ilgilenen bir öğretmen olma çabası olduğunu belirtmiştir. Burada rol model olarak seçtiği kişilerin Buse Öğretmen'in öğretmenlik anlayışında önemli olduğu söylenebilir.

Kararlarının doğru veya yanlış olduğunu sorgulaması: Her ortamda aldığı kararlarda genellikle geri dönütlerin önemli olduğunu belirtmiştir. Bir şeyi doğru yapıp yapmadığını değerlendirirken bu dönütlerden yola çıktığını ifade etmiştir. Verdiği kararlar üzerinde çokça kafa yorduğunu, bu kararlar ilgili aldığı dönütlere göre davranışını doğru veya yanlış olarak değerlendirebildiğini söylemiştir. Bunlara ek olarak duygusal bir insan olduğunu ve çoğunlukla duygularına göre hareket ettiğine değinmiştir. Bu noktada duygusal anlamda yaşadığı tecrübeleri onu yönlendirmektedir. Dini inanışına göre doğru ve yanlışların daha net çizgilerle ayrıldığını ancak duyguları ağır bastığında inandığı dinin gereklerini esnetebildiğini vurgulamıştır. Karar sürecinde toplum baskısı ve yasal zorunlulukların da gerektiğinde esnetilebileceğini belirtmiştir. Tüm bunlardan hareketle Buse Öğretmen'in kararlarında duygularının ve aldığı tepkilerin önemli olduğu; din, toplum ve yasalar gibi faktörlerin her zaman etkili olmadığı söylenebilir.

Etik kavramına dair düşünceleri: Etik kavramına dair algısı ise etiğin toplumdan topluma değişebilen bir yapıda olduğudur. Meslek etiği ile ilgili aklına

gelen kavramlar topluma örnek olmak, adil ve eşit olmaktır. Etik konusunda bilgi olarak eksik hissettiğini ve etiğe daha fazla önem vermesi gerektiğini düşünmektedir.

Plan ve hazırlık süreci: Plan ve hazırlık sürecine dair yapılan görüşmede Kerem Öğretmen gibi Buse Öğretmen de öğretim yöntemi, materyal seçimi, farklı başarı seviyesindeki sınıflar için soru seçimi, yıllık planlardaki kazanımlar için ayrılan süre, bazı kazanımları ihmal etme ve sınıftaki farklı başarı düzeyindeki öğrencilere göre hazırlık yapma durumlarında etik değerlendirmeler yapmıştır. Buse Öğretmen bu durumlar dışında öğretim sürecinin genel planlaması aşamasında etik değerlendirme yapmıştır. Kerem Öğretmen'de olduğu gibi etik değerlendirme yaptığı durumlarda pedagoji, psikoloji, yasalar, matematik alanına özgü gerekçeler (matematiğin doğası, kavramların ilişkisel yapısı vb.), sosyo-kültürel yapı, matematiğe dair inanış ve tutum, alışkanlıklar gibi faktörler etkili olmuştur. Bu faktörler öğretim-uygulama ve ölçme-değerlendirme aşamalarındaki etik değerlendirme yapılan durumlarda da etkili olmuştur.

Öğretim ve uygulama süreci: Öğretim ve uygulama sürecinde Buse Öğretmen, Kerem Öğretmen gibi tekrar anlatım, çoğunluğa göre anlatım yapma, akademik başarısı düşük ve yüksek sınıflarda tekrar anlatım ve kaynaştırma öğrencisi olan bir sınıfta matematik öğretimi durumlarına ilişkin kararlarda etik değerlendirme yapmıştır. Buse Öğretmen ayrıca konu anlatım sürecinde, yeni konuya geçme kararında ve soru seçimi-çözümü durumlarında da etik değerlendirme yapmıştır.

Ölçme ve değerlendirme süreci: Son olarak ölçme ve değerlendirme sürecinde ise Buse Öğretmen, Kerem Öğretmen gibi öğrencilerin sınavlardaki başarısızlığı, veli ve kurum baskısı nedeniyle sınav seviyesini değiştirme durumlarında; farklı olarak da ön bilgileri hatırlatma ve eksikleri giderme, ara değerlendirme sonucunda yeni konuya geçme ve dönütler durumlarında etik değerlendirme yaptığı görülmüştür.

4.1.3 Meltem Öğretmen

Matematiğe dair algısı: Meltem Öğretmen matematik öğretmeni olarak görevinin sadece matematik öğretmek değil, öğrencilerin iç dünyasına hitap edebilmek ve iyi insanlar yetiştirmek olduğunu ifade etmiştir. Ancak akademik

açından her zaman göze çarpmayan öğrenciler olduğunu ve bunun iç muhasebesini sürekli yaptığını dile getirmiştir. Özellikle eğitim sisteminin getirdiği zorunlulukların bu duruma neden olduğunu vurgulamıştır. Kendini sürekli sorguladığını, bazı öğrencileri kurtarıken bazılarını kaybettiğini belirtmiştir. Öğrencilerin matematikte çok iyi olmak zorunda olmadığını bildiğini ancak sistemin gerektirdiği şeylerin onları farklı şekilde geliştirmeye engel olduğuna değinmiştir.

Kararlarının doğru veya yanlış olduğunu sorgulaması: Öğretmen olarak sevecen ve güler yüzlü bir öğretmen olma amacı taşımaktadır. Verdiği kararların doğru-yanlış ve iyi- kötü olduğuna nasıl emin olduğu sorgulandığında, aldığı dönütlerin önemli olduğunu söylemiştir. Verdiği bir kararın doğru-yanlış sorgulamasında öğrenci dönütleri etkili olmaktadır. Karşısındaki bireyin geçmişi, şartları, ona karşı ön yargıları da etkili faktörlerdir. Özellikle vicdani bir değerlendirmeyi sıklıkla yaptığını, sadece kendisini değil herkesi mutlu edecek şeyleri yaptığını vurgulamıştır. Doğru olanın herkesi mutlu edecek şeyleri yapmak olduğunu düşünmektedir. Toplum, yasalar ve dini inanışın kararlarında mutlaka etkili olduğunu ancak bunların esnetilebileceğini belirtmiştir. Eğer yaptırım olursa bu esnekliğin engellenebileceğini de kabul etmiştir.

Etik kavramına dair düşünceleri: Meslek etiğine dair algısı öğretmenliğe uygun davranmak, sabırlı ve şefkatli olmaktır. Etik kavramını genel doğruların olduğu bir şey olarak tanımlamaktadır. Ancak bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadığını ifade etmiştir.

Plan ve hazırlık süreci: Plan ve hazırlık sürecinde diğer iki öğretmenle ortak olarak öğretim yöntemi, materyal seçimi, farklı başarı seviyesindeki sınıflar için soru seçimi, yıllık planlardaki kazanımlar için ayrılan süre, bazı kazanımları ihmal etme ve sınıftaki farklı başarı düzeyindeki öğrencilere yapılan hazırlık durumlarında etik değerlendirme yapmıştır. Bunlar dışında yıllık plana uyma ve genel planlama süreçlerinde de etik değerlendirme yapıldığı görülmüştür. Diğer öğretmenlerde olduğu gibi pedagoji, psikoloji, yasalar, matematik alanına özgü gerekçeler (matematiğin doğası, kavramların ilişkisel yapısı vb.), sosyo-kültürel yapı, matematiğe dair inanış ve tutum, alışkanlıklar gibi faktörler de kararlarda etkili olmuştur. Bu faktörler öğretim-uygulama ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde de görülmüştür.

Öğretim ve uygulama süreci: Öğretim ve uygulama sürecinde diğer iki öğretmenle ortak olarak tekrar anlatım, çoğunluğa göre anlatım yapma, akademik başarısı düşük ve yüksek sınıflarda tekrar anlatım ve kaynaştırma öğrencisi olan bir sınıfta matematik öğretimi durumlarında etik değerlendirme yapılmıştır. Bunlar dışında konu anlatımı, öğretim esnasında planın içeriğini değiştirme ve soru tarzını belirleme süreçlerinde de etik değerlendirme yapıldığı görülmüştür.

Ölçme ve değerlendirme: Son olarak ölçme ve değerlendirme sürecinde ise diğer iki öğretmenle ortak olarak ön bilgileri hatırlatma ve eksikleri giderme, ara değerlendirme sonucunda yeni konuya geçme, dönütler, sınav seviyesini belirleme, farklı başarı seviyesindeki sınıflara aynı sınavı yapma, öğrencilerin sınavlardaki başarısızlığı, veli ve kurum baskısı nedeniyle sınav seviyesini değiştirme kararlarında etik değerlendirmeler yapılmıştır.

4.2 Öğretmen Karar Sürecine İlişkin "Karar Verme Modeli"nin Ortaya Konulması

Bu kısımda üç duruma ilişkin verilerin analizleri sonucu elde edilen bulgulardan hareketle oluşturulan karar verme modeli örneklerle ortaya konulacaktır. Modelin her bir aşaması adım adım açıklanmış öğretmen görüş ve kararlarından örneklerle desteklenmiştir.

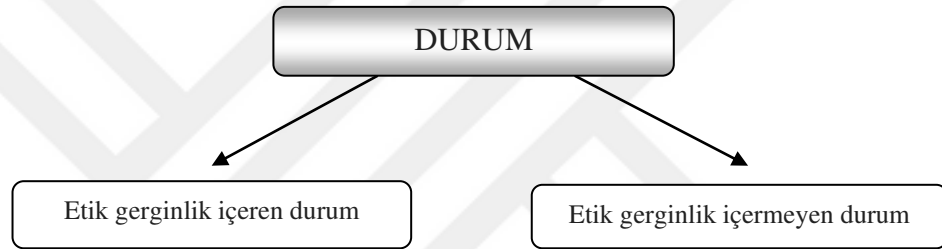
Karar modelinde ilk olarak öğretmenlerin etik değerlendirmeler yaptığı ve yapmadığı durumlara ilişkin bir ayırım yapılmıştır. Etik değerlendirmelerin olduğu durumlar "etik gerginlikler" olarak ifade edilmiştir. Etik gerginlik yaşanan durumlar bu gerginliklerin yaşanma şekline göre sınıflandırılmıştır. Daha sonra öğretmenlerin hem etik gerginlik içeren hem de içermeyen durumlara ilişkin karar sürecinde etkili olan bileşenler belirlenerek karar modelinin son hali oluşturulmuştur.

4.2.1 Etik Gerginlik İçeren ve İçermeyen Durumlar

Matematik öğretim sürecinde öğretmenler planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde öğretimsel eylemlerine temel oluşturan birtakım karar verme süreçlerinden geçmektedir. Bu kararlar sadece matematiksel kavramların

öğretimine ilişkin pedagojik kaygıları içermemekte; psikoloji, yasalar, inanışlar ve etik gibi farklı temeller üzerinde de şekillenmektedir. Bu nedenle ilk olarak öğretmenlerin matematik öğretim sürecine ilişkin kararlarının yapısını ortaya koymak gereklidir.

Bu çalışmada öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin öğretimle ilgili kararlarının bazılarının etik birtakım kaygılarla şekillendiği bazılarının ise herhangi bir etik değerlendirme içermediği görülmüştür. Bu farkı netleştirmek ve karar sürecinin detaylarını görebilmek adına öğretmenlerin karar verdiği durumlar "etik gerginlik içeren durum" ve "etik gerginlik içermeyen durum" olarak ikiye ayrılmıştır.



Şekil 6. Öğretim sürecine ilişkin kararların yapısı

4.2.1.1 Etik gerginlik içeren durumlar

Bir duruma ilişkin dışardan bir gözle değerlendirme yapıldığında birçok eylemin etik boyutu olduğu söylenebilir ve bu eylemlerin etik olup olmadığı farklı yaklaşımlarla sorgulanabilir. Bireyin karar sürecindeki içsel etik değerlendirme sürecini görmek ise daha zordur. Bu çalışmada öğretmen kararlarındaki etik değerlendirmeleri tespit etmek için ilk olarak öğretmenin bir duruma ilişkin karar verirken etik değerlendirmeler yapıp yapmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak "etik gerginlik" öğretmenlerin öğretimle ilgili karar verirken etik kaygılar yaşadığı ve dolayısıyla etik birtakım değerlendirmeler yaptığı durumlar olarak ifade edilmiştir.

Etik gerginlik içeren durum, öğretmenin bu duruma ilişkin karar sürecinde etik bir sorgulama yapmış olması demektir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin karar sürecinde hak, değer ve yükümlülüklerle ilgili sorgulamalar yapıp yapmadıklarıdır. Burada dikkat edilen nokta öğretmenin birtakım etik dinamiklerle düşünerek eyleme geçmesidir. Etik gerginlik yaşanan durumlar belirlenirken öğretmenlerin karar

süreçlerindeki kendi etik değerlendirmeleri, kararlarının doğruluğuna nasıl ikna oldukları ya da bu kararları doğru bulup bulmadıkları irdelenmiştir. Dolayısıyla öğretmen kararlarının etik olup olmadığına değil bu kararların etik değerlendirme yaparak verilip verilmediğine odaklanılmıştır. Örneğin; Kerem Öğretmen'e sınıf içi uygulamalarda seçtiği soruların tarzını nasıl ve kime göre belirlediği sorulmuştur. Öğretmen ilk olarak sınıfın geneline hitap edecek bir tercih yaptığını belirtmiştir. Ancak görüşme derinleştğinde ve bu kararının doğruluğu noktasında bir sorgulama yapıldığında Kerem Öğretmen'in kararını etik açıdan sorguladığı görülmüştür.

Kerem Öğretmen: Aslında bunun çok doğru olduğunu düşünmüyorum. Ama öyle yapıyorum. Niye bilmiyorum. Çünkü kötü sınıftaki iyi öğrenciyi feda ediyorum. Biraz iyi sınıftaki kötü öğrenciyi ise daha çok feda ediyorum.

Araştırmacı: Kime göre karar vermiş oluyorsunuz o zaman?

Kerem Öğretmen: Genele göre. Sınıfın ortalamasına göre (karar) vermiş oluyorum..

Öğretmenin ifade ettiği 'soru tarzlarını sınıfın geneline göre belirleme kararı' derinden sorgulanmazsa kararın sadece pedagojik bir kaygıyla verildiği düşünülebilir. Fakat Kerem Öğretmen verdiği kararda pedagojik kaygıların yanında etik kaygılar da yaşamaktadır. Bunun göstergesi, verdiği kararın doğru olmadığını düşünmesi ve bazı öğrencileri feda ettiğini belirtmesidir. Öğretmen bazı öğrencileri feda etmenin doğru olmadığını söyleyerek öğrencilerin öğrenme haklarıyla ilgili sorgulama yapmaktadır. Kerem Öğretmen'in sınıfın geneline hitap eden soruları tercih etmesi çoğunluğun öğrenme hakkını tercih ettiğini ve ona göre eyleme geçtiğini göstermektedir. Sonuç olarak bu karar süreci öğretmenin etik değerlendirmelerinden etkilendiği için "etik gerginlik içeren durum" olarak ele alınmıştır.

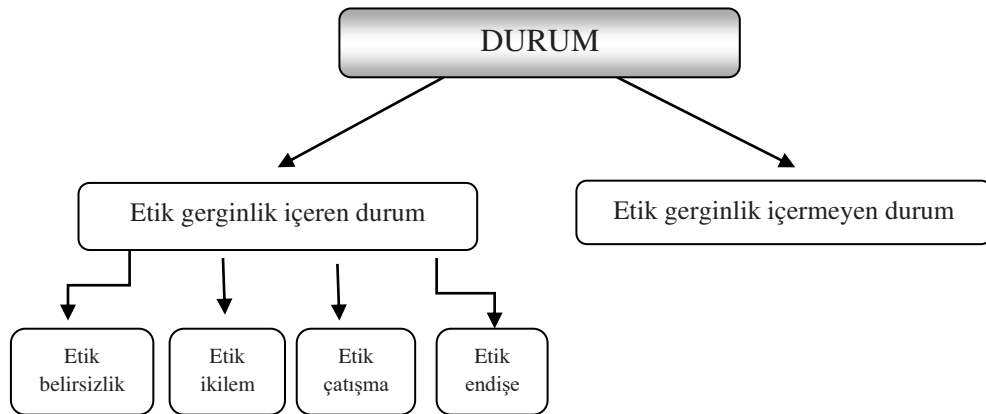
Etik gerginlik içeren durumlara ilişkin başka bir örnek Meltem Öğretmen'in yıllık plandaki kazanımlara ayrılan süreyle ilgili karar sürecidir. Meltem Öğretmen'e başarı seviyesi düşük sınıflarda programdaki kazanımları belirlenen sürede işleyip işleyemediği, işlemekten vazgeçtiği kazanımlar olup olmadığı sorulmuştur. Meltem Öğretmen sınıfın çoğunluğu dersi dinlemese ve konuyu öğrenemese de tek bir öğrenci için de olsa tüm kazanımları eksiksiz anlatacağını ve şartları zorlayacağını belirtmiştir. Öğretmen bu kararının tamamen kişiliğiyle alakalı bir durum olduğunu ifade etmiştir. Sorumluluklarını tam olarak yerine getirmek zorunda hissettiğini ve her öğrenciyi eşit sevmesi gerektiğine inandığını dile getirmiştir. Öğretmenin

hissettiği matematik öğretme (tek bir öğrenci dahi olsa) yükümlülüğü onun eylemini şekillendirmiştir. Öğretmen bu süreci şu şekilde ifade etmiştir.

...Dolayısıyla ben bana verilen sorumluluğu tam yapmaya çalışıyorum. En kötü sınıfta bile. Evet bazen bazı şeyleri eksik bırakmak zorunda kalıyorum....Öğrenciye dair, ona dair çözümler bulup dersimi ya da sorumluluğumu tam yapmaya çalışıyorum...

Öğretmenin ifadesinden anlaşıldığı gibi öğretmen tek bir öğrenci dahi olsa ona matematik öğretme sorumluluğunu yerine getirmesi gerektiğine inanmaktadır. Öğretmenin yükümlülüklerle ilgili endişesi aslında öğrencilerin öğrenme hakları, onların faydası ve mesleki sorumluluklarla ilgilidir. Bu ipuçları öğretmen kararının etik değerlendirmeleri içeren bir durum olduğunu göstermektedir.

Etik gerginlik yaşanan durumların yapısı "öğretmenlerin hangi nedenlerle gerginlik yaşadığı" ve "etik gerginliklerin benzerlik ve farklılıkları" odaklarında analiz edildiğinde etik gerginliklerin dört şekilde yaşandığı görülmüştür. Bunlar *etik belirsizlik*, *etik ikilem*, *etik çatışma* ve *etik endişe*dir. Etik gerginlik türlerine eğitim çalışmalarında bu bağlamda bir ayırım yapılmaması nedeniyle farklı alanlar incelenerek ulaşılmıştır. Öğretmenlerin etik gerginlik yaşadığı durumların yapısal farklılıklarını ortaya koymak için hemşirelik etiğindeki (Jameton, 1984) etik gerginliklere ilişkin ayırımın (etik belirsizlik, ikilem ve endişe) işlevsel olduğu fark edilmiştir. Hemşirelik etiğindeki etik gerginliklere ilişkin kavramlardan yola çıkarak ve yeni bir kavram (etik çatışma) eklenerek öğretmenlerin öğretimle ilgili karar sürecinde yaşadığı etik gerginlikler etik belirsizlik, etik ikilem, etik çatışma ve etik endişe olarak sınıflandırılmıştır. Bu gerginliklere göre karar modelinin ulaştığı evre Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 7. Etik gerginlik içeren durumların türleri

Etik belirsizlik: Etik gerginliklere ilişkin ilk kavram etik belirsizliktir. Jameton (1984) etik belirsizliği, kişi ahlâki bir ikilemde olup olmadığı konusunda belirsizlik yaşadığında ya da ikilem yaşıyorsa bu durumda hangi değer ve ilkelerin geçerli olduğuna emin olmadığında ortaya çıkan durumlar olarak tanımlamıştır. Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular bu tanımlı desteklemekle birlikte bazı eklemelerin yapılmasını gerekli kılmıştır. Görüşmelerden hareketle göre eğer öğretmen, ilk başta ahlâki bir ikilem ve çatışmanın farkında değilse bu durumun da bir belirsizlik ortaya çıkarabildiği fark edilmiştir.. Diğer bir ifadeyle öğretmen, etik gerginliği arka planda yaşayarak (farkında değil) bir eyleme geçebilmekte ve bu durumla yüzleşince (önceki eylemini sorguladığında) kararının etik boyutu ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla belirsizlik potansiyel bir eylemsellik de taşımaktadır. Bu potansiyellik ya etkisini apaçık gösterememekte ya da öğretmenin gelecek eylemini etkilemektedir. Bu durum öğretmenin içinde bulunduğu süreçle yüzleşip bunun etik bir ikilem ve çatışma olduğunu anlayana kadar devam etmektedir. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de öğretmenler daha önceki eylemlerinde etik bir gerginlik yaşamamasına rağmen, bu eylemlere dair bir sorgulama yaparken etik belirsizlik yaşamıştır. İlk başta ikilem, çatışma ve endişe gibi görünen bir eylem temelde etik belirsizlik içerebilir. Etik belirsizlikle bu kavramlar arasındaki fark öğretmenin etik gerginliklerin bu üç boyutunda (ikilem, çatışma ve endişe) belirsizlikten kurtularak istese de istemese de bir eylemi tercih etmesidir. İstemediği eylemi seçse dahi bu eylemi seçmesinin doğruluğunu gerekçelerle savunmuştur. Ancak belirsizlikte bir karar verse de kararından hala tam olarak emin değildir. Aşağıda tanımlanacak olan etik ikilem, çatışma ve endişenin daha önceki belirsizliklerin farkına varılmış ve eyleme geçilmiş halleri olduğu dolayısıyla etik belirsizliğin diğerlerine zemin hazırladığı söylenebilir. Bu çalışmada öğretmen bir tercih yaptığı halde belirsizlikten kurtulamamışsa, bu tip gerginlikler de etik belirsizlik olarak ifade edilmiştir.

Çalışma bulgularından hareketle *etik belirsizlik* öğretmen ahlâki bir ikilem ve çatışma olduğu konusunda emin olmadığında, eğer eminse bu durumda hangi değer ve ilkelerin geçerli olduğu noktasında kararsızsa ya da ikilem ve çatışmayı eylemini sorguladığında fark ediyorsa yaşanan etik gerginlik olarak tanımlanabilir. Örneğin; Buse Öğretmen'in dersle ilgilenmeyen öğrenciler için yöntem değişikliği yapıp yapmama kararsızlığı ve bunun ne kadar doğru olacağından şüphe etmesi etik

belirsizdir. Yine Meltem Öğretmen'in düşük başarıya sahip sınıflarda aynı motivasyonla ders anlatımı yapmadığını, bunun vicdanını rahatsız ettiğini ve adil olup olmadığı konusunda kararsız kaldığını belirtmesi de etik belirsizliğe örnektir.

İkinci kavram ise etik ikilemdir. Etik ikilem ve çatışma kavramlarını açıklamadan önce alanyazında bu ikisinin arasındaki ayrımın daha önce yapılmadığını belirtmek gereklidir. İkilem ve çatışma birbirinin yerine kullanılabilen ve ayrımı yapılmayan kavramlardır. Bu çalışmada bir eylemin yapılıp yapılmama kararsızlığı ikilem olarak, birden fazla eylemin yapılıp yapılmaması kararsızlığı ise çatışma olarak ele alınmıştır. Aşağıda etik ikilem ve etik çatışma arasında bu fark detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Etik ikilem: Etik ikilem literatürde iki veya daha fazla hak, değer ve ilkenin çatışması sonucu ortaya çıkan durum olarak ele alınmaktadır (Jameton, 1984). Fakat bu hak, değer ve ilkelerin çatışması tek bir eylemin mi yoksa farklı eylemlerin mi gerçekleşmesi noktasında ortaya çıkmaktadır? Analiz sürecinde bu soruya cevap aranırken eylem temelinde bir ayrıma gidilmesi gerektiği fark edilmiş ve tek bir eylemde yaşanan kararsızlıklar etik ikilem olarak ele alınmıştır. Bu çalışmada bulgulardan hareketle *etik ikilem* tek bir eylemin yapılıp yapılmaması kararı verilirken hak, değer, ilke ve yükümlülüklerin çatıştığı gerginlikler olarak tanımlanmıştır. Kararsızlık yaşanan eylem gerçekleşse de gerçekleşmese de istenmeyen birtakım sonuçlarla karşılaşılabilir. Ancak bir tercih yapılmak zorundadır. Kerem Öğretmen'in sınıfın çoğunluğu bir konuyu anlamamış olsa da öğretim sürecine planlanan şekilde devam edip etmeme kararsızlığı etik ikileme bir örnektir. Öğretmen konuyu tekrar anlatırsa sene sonunda bazı kazanımların eksik kalacağını, bu durumun da derse çalışan öğrenciler için haksızlık olacağını düşünmektedir. Tekrar anlatım yapılmadığında ise dersi anlamayan öğrenciler bu konuda eksik kalacaktır. Bu durum incelendiğinde öğretmenin çalışan ve çalışmayan öğrencilerin hakları noktasında derse planladığı gibi devam edip etmeme ikilemi yaşadığı görülmektedir. Öğretmen bu ikilemde bir tercih yapmak zorundadır. Kerem Öğretmen dersle ilgilinen öğrencilerin haklarını düşünerek derse planladığı gibi devam etme kararı vermiştir. Bu karar konuyu anlamayan öğrenciler (çoğunluk) için olumsuz bir sonuç doğursa da öğretmen çalışan öğrenciler lehine bir tercih yapmıştır.

Etik çatışma: Etik çatışma, bu çalışmada elde edilen sonuçlardan hareketle farkına varılan bir kavramdır. Etik ikilem tek bir eylemin yapılıp yapılmaması noktasındaki kararsızlık olarak tanımlanmıştır. Bu çalışmada *etik çatışma* hak, değer, ilke ve yükümlülüklerin farklı eylemlerin (en az iki farklı eylem) tercihi noktasında çatışması olarak ifade edilmektedir. Hangi eylem tercih edilirse edilsin istenmeyen sonuçlar ortaya çıkabilir. Örneğin; Meltem Öğretmen'in başarı seviyesi düşük bir sınıfta dersle ilgilenen birkaç öğrenciyi dikkate alarak ders anlatma kararının temelinde etik bir çatışma yatmaktadır. Öğretmen bu sınıflarda akademik eğitimden çok ahlâki ve kişisel gelişime yönelik bir eğitim vermesi gerektiğini düşünmektedir. Fakat az sayıda da olsa birkaç öğrenciye matematik öğretme sorumluluğu daha ağır basmaktadır. Bir tarafta ahlaki eğitim (çoğunluğun ihtiyacı olduğuna inandığı eğitim) diğer tarafta matematik öğretme (çalışan öğrencilerin matematik öğrenme hakkı) eylemleri söz konusudur. Bu eylemlerden hangisine karar verirse versin bu kararın sonucunda olumlu ve olumsuz sonuçlar ortaya çıkacaktır. Öğretmenin bu durumda matematik öğretme sorumluluğu ağır basmış, az sayıda olan birkaç öğrencinin haklarını gözeterek matematik öğretimine yönelik bir tercih yapmıştır. Dolayısıyla bu tercih sonucunda çoğunluğun ihtiyaç duyduğunu düşündüğü ahlâki ve kişisel bir eğitimden vazgeçmiştir.

Etik endişe: Dördüncü kavram ise etik endişedir. Jameton (1984) etik endişe kavramını bireyin etik bir ikilemde olduğunun farkında ve ahlâki olarak yapması gereken doğru şeyin ne olduğunu bildiğine inandığında kurumsal kısıtlamalar nedeniyle istenilen eylemi sürdürememesi durumu olarak tanımlamıştır. Wilkinson (1987) ise etik endişeyi kurumsal kısıtlamalar sebebiyle ahlâki olarak bir karar verildiğinde, bu karar yerine getirilirken sergilenen psikolojik dengesizlik ve olumsuzluk hali olarak ifade etmiştir. Kälvemark vd. (2004) de çalışmaları sonucunda bu geleneksel tanımların geliştirilmesi gerektiğini fark etmiş ve bireyin kendi ahlâki tercihini yaptığı fakat bunu yaptığı için çatıştığı durumların (örn; yasalar) da olduğunu görmüştür. Sonuç olarak etik endişeyi sadece istenilen ahlâki davranışı sergileyememe değil birey bu davranışı sergilese de hissedilen huzursuzluk olarak ifade etmişlerdir. Bu çalışmada yapılan analizler sonucunda da etik endişe literatürde yer aldığı gibi öğretmenlerin yasal parametrelere başvurdıkları söylemlerinde ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla *etik endişe* bir öğretmen etik bir ikilem ya da çatışma içinde olduğunda ahlâki olarak doğruluğuna inandığı eylemi

gerçekleştirme isteği kurumsal kısıtlamalar nedeniyle engellendiğinde ortaya çıkan etik gerginlik olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir ifadeyle öğretmenin kurumun istediğini yapma ve ahlâki olarak doğru olanı yapma arasında kalmasıdır. Öğretmen doğru olduğunu düşündüğü eylemi yapsa da yapmasa da kurumsal kısıtlamaların neden olduğu huzursuzluk, baskı ve endişe vardır. Eğitimciler için kurumsal kısıtlamalar; okulun kural ve beklentileri, devlet memuru olma, öğretim planları, merkezi sınavlar, kurum beklentileri ve denetimler gibi faktörlerden oluşmaktadır. Kerem Öğretmen'in bir kazanıma ayrılan sürenin yeterli olup olmadığı noktasında yaşadığı gerginlik etik endişeye bir örnektir. Öğretmen bir kavram tam olarak öğrenilmemiş olsa da yeni bir kazanıma geçme gerekçeleri olarak sene sonu sınavlar ve planı yetiştirme zorunluluğunu sunmuştur. Bir tarafta öğrencilerin sene sonu sınavlarında mağdur olmaması gerektiği diğer tarafta tam öğrenemeyen öğrencilerin mağduriyeti söz konusudur. Öğretmenin yapmak istediği eylem bir kavram öğrenilene kadar o konuya devam etmek iken sınav ve planı yetiştirme baskısı onu farklı bir eyleme yönlendirmiştir. Burada sistem ve kurumsal kısıtlamalar nedeniyle hissedilen bir baskı vardır. İlk etapta etik ikileme benzeyen bu gerginlik kurumsal ve sistemsel baskılar söz konusu olduğu için etik endişe olarak değerlendirilmiştir.

Etik endişenin ikilem ve çatışmadan farkı tercih edilen eylem gerçekleştirilirken kurumsal kısıtlamaların yarattığı baskı ve huzursuzluğun hissedilmesidir. Bu kavram her ne kadar ikilem ve çatışmanın alt boyutu gibi görünse de bu çalışmada ayrı bir boyut olarak ele alınmıştır. Özellikle öğretmen eylemlerinin etik boyutlarında kurumsal kısıtlamalar gibi dış faktörlerin etkisini görebilmek adına böyle bir ayırım önemlidir. Etik endişe ile etik ikilem ve etik çatışma arasındaki fark şu şekilde daha net anlaşılabilir: Eğer öğretmenin eylemi, yapısal olarak tek bir eylemin gerçekleştirilmesi noktasında kararsızlığın yaşandığı etik ikileme benziyorsa ancak eylem kararında kurumsal kısıtlama, sınav ve program gibi faktörler nedeniyle bir baskı hissediliyorsa bu gerginlik etik endişe kimliğine bürünmektedir. Etik çatışmadan ayrımı ise daha nettir. Çatışmada farklı eylemlerin tercihi gündeme gelmektedir. Bu eylemlerden biri kurumun isteğine, yasalara, programı yetiştirmeye vb. göre hareket etme özelliği taşıyorsa o zaman yaşanan gerginlik çatışma değil etik endişedir. Sonuç olarak ikilem ve çatışmada birey kendi ahlâki değerlendirmesini baskı hissetmeden yaparken, etik endişede baskı ve huzursuzluk tercihi etkileyen temel faktörlerdir.

4.2.1.2 Etik gerginlik içermeyen durumlar

Bu çalışmada "etik gerginlik içermeyen durum" ile kastedilen öğretmenin karar verme sürecinde herhangi bir etik değerlendirme yapmaması, yani etik gerginlik yaşamamasıdır. Diğer bir ifadeyle öğretmen kararı sadece yasalar, pedagoji, psikoloji, matematik öğretimine dair inanışlar, alışkanlık ve tutumlar, sosyo-kültürel etkenler ve matematiğin doğasına ilişkin gerekçeler bağlamında şekilleniyorsa bu durumlar etik gerginlik içermeyen durumlar olarak değerlendirilmiştir. Etik gerginlik içermeme durumu etik gerginlik içeren durumlarda olduğu gibi öğretmenin kendi iç sorgulaması dikkate alınarak tespit edilmiştir. Durumun ve öğretmen kararının etik bir tartışmaya açık olup olmaması ile ilgilenilmemektedir. Bu ayrımı yapmak çalışmanın gerek bulgularının gerekse sonuçlarının doğru anlaşılması için önemlidir. Sonuç olarak öğretmen, karar sürecinde hiçbir şekilde etik bir değerlendirme yapmamışsa bu durumlar "etik gerginlik içermeyen durumlar" olarak değerlendirilmiştir. Aşağıda bu durumu açıklayan örneklere yer verilmiştir.

Buse öğretmenin derslerinde bilgisayar teknolojisini (etkileşimli tahta) kullanmaması ve geleneksel yaklaşımla dersini yürütmesi kararında teknik sorunlar ve alışkanlıkları etkili olmuştur. Bu karar da herhangi bir etik değerlendirme söz konusu değildir.

...Çalıştığımız ortamda akıllı tahtanın kapısının devamlı böyle bozuk olması, yani akıllı tahtayı aktif olarak kullanabilme ihtimalimiz yok gibi. Yani belki bu ayda bir olan bir hasar da olabilir ama bir kere beni sekteye uğratiyorsa o zaman benim için bitiyor. Yani en iyi yöntem bildiğin yöntem diyerek ben yine böyle geleneksele devam ediyorum. Düz tahtada anlatım şekli.

Meltem Öğretmen'in derste tercih ettiği öğretim yöntem tekniklerle ilgili gerekçeleri daha çok matematiğin doğasıyla ilgilidir. Öğretmenin bu tercihinde pedagojik alan bilgisi bağlamında bir değerlendirme yaptığı görülmektedir. Dolayısıyla herhangi etik bir değerlendirme süreci yoktur.

...Yani matematik işleme dayalı. Ben önce mantığını anlatmaya da çok özen gösteriyorum. Gösterirken de daha çok onların tespit etmesi için uğraşıyorum. Mesela geçmişte önce hatırlatma yapıyorum. Öncesine dönerek. Ne kadarını biliyorlar tespit ediyorum. Soru-cevap tekniğiyle. Daha sonra öneminden bahsedip dersimin içeriğine geçiyorum. Soru-cevabı çok kullanıyorum. Bunun dışında yani benzetmelerden çok

yararlanıyorum. Teknik değil ama günlük hayatla ilişkilendirmeye çalışıyorum. Yani matematik olduğu için öyle çok fazla drama türü işte vesaire kullanamıyorum.

Buse Öğretmen ve Meltem Öğretmen örneklerinde teknik sorunlar, alışkanlık, matematiğin doğasına dair inanışlar, pedagoji gibi fatörlerin öğretmen karar sürecine etkisi olduğu görülmüştür. Çalışmadaki verilerin tamamının analizinden elde edilen bulgular ise; *alışkanlıklar, teknik sorunlar, öğrenci yaş ve gelişim düzeyi, sınıf düzeyi, matematiğin doğası, matematiksel beceriler, pedagojik gerekçeler vb.* etkenlerin öğretimsel eylemleri şekillendirdiğini göstermiştir. Bu çalışmada öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda bu etkenlerin altı başlık altında toplanabileceği görülmüştür. Bunlar; matematik alanına özgü gerekçeler, sosyo-kültürel gerekçeler, inanış-alışkanlık ve tutum, pedagojik gerekçeler, psikolojik gerekçeler ve yasal-kurum-sistem kaynaklı gerekçelerdir. Bu kategoriler öğretmenin etik gerginlik yaşamadığında başvurduğu yaklaşımlar olmakla birlikte etik bir gerginlik yaşayan öğretmenin karar sürecinde alternatif eylemleri belirlerken destekleyici unsurlar olarak da ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla "etik dışında konuya yaklaşma" kategorileri hem etik gerginlik yaşanmayan durumlarda öğretmen karar sürecini şekillendirmekte hem de etik gerginlik yaşayan öğretmenlerin karar süreçlerinde destekleyici unsurlar olarak ortaya çıkmaktadır. Aşağıda bu boyutların eklenmesiyle ortaya çıkan karar modeli (bkz. Şekil 8) yer almaktadır



Şekil 8. Etik gerginlik içermeyen durumlarda öğretmen karar verme süreci

Aşağıda etik dışında konuya yaklaşma boyutlarının her biri örnek öğretmen ifadeleri ile desteklenerek açıklanmıştır.

Pedagojik gerekçeler: Pedagojik gerekçeler boyutunda dikkate alınan durumlarda öğretmenin öğretime yönelik kararlarında ölçme değerlendirme ilkeleri, sınıf yöntemi, matematik öğretimine dair pedagojik bilgi, öğrencilerin gelişim düzeyi, yaşları, zihinsel gelişimleri, sosyal gelişimleri gibi faktörler etkili olmaktadır. Aşağıda bu sınıflandırmaya girecek öğretmen kararlarından örnekler verilmiştir.

Meltem Öğretmen'e plan ve hazırlıklarını yaparken nelere dikkat ettiği sorulmuştur. Öğretmen cevabı şu şekilde olmuştur:

Meltem Öğretmen: Benim ilk senelerde en çok zorlandığım şey öğrenci seviyesine inmekti. Bu yüzden ben planlarken eski tecrübelerime dayanarak öğrencimizin seviyesine ne kadar uygun acaba ya da onun nasıl dikkatini çekerim. En önemli şey öğrencinin dikkatini çekmek. Biz zaten matematik anlattığımız için öğrencilerimiz büyük bir önyargıyla geliyorlar. Bu ön yargılarını dağıtmak için de onların ilgilerini çekmemiz gerekiyor. Dikkatlerini toplamamız gerekiyor. Ben dersimi planlarken ya da dersime girerken acaba bu konuya nasıl giriş yapsam diye düşünüyorum. Çünkü o girişi onların isteği, ilgisi doğrultusunda yaptığım anda öğrencilerimi zaten topluyorum. Aynı zamanda ara ara da dersin dışında muhabbet etmeye çalışıyorum. Planlarımı bu doğrultuda yapıyorum. Araya bir güncel bir konu ya da onların hayatlarıyla ilgili bir

konu. Mesela ara ara diyorum ki "bugün diyorum yaptığın bir hatadan bahset, dersin arasında bir on beş dakika geçmiş. Çünkü dikkatleri zaten çok çabuk dağılıyor. Ya da bugün kime ne iyilik yaptın... Onları farklı konulara yönlendirmeye daha sonra tekrar konuma dönmeye çalışıyorum. Yani 40 dakikanın 25 30 dak. dersime yönelik planım, 10-15 dak. onların ruh haline göre ya da benim ruh halime göre güncel konulardan bahsediyorum.

Araştırmacı: Peki bu planlarındaki farklılıklar, yani hazırlık sürecinizdeki farklılıklar sınıf düzeyine göre değişiyor mu?

Meltem Öğretmen: Tabi ki.

Araştırmacı: Düzey dediğim 5, 6, 7 ve 8. Sınıf. Bu düzeylere göre. Hepsinde öğretim verdiniz.

Meltem Öğretmen: Tabi ki . Hepsi 5, 6, 7 ve 8. Çok farklılık var. Çünkü hepsinin dünyası farklı.

Araştırmacı: Biraz anlatabilir misiniz?

Meltem Öğretmen: Mesela 5. sınıflar çok daha ufak şeylerle mutlu olabiliyorken ya da bir espri yapacaksın ya da bir konudan bahsedeceksin onların ilgisine alakasına göre gelişim düzeylerine göre yapmak zorundasın. 8'ler apayrı. Zaten 6. sınıfın ikinci döneminden itibaren çocukların ruhsal dünyasının çok değiştiğine inanıyorum. Artık ergenlik dönemine giriyorlar. O yarım dönemde bile çok şey değişiyor. O yüzden ben planımı yaparken de kaçınıcı sınıf, yaş düzeyleri, buna göre planımı yapıyorum. Ciddi farklılıklar oluyor.

Meltem Öğretmen plan ve hazırlıklarını yaparken öğrencilerin ihtiyaçları, ilgileri, gelişim düzeyleri, ruhsal dünyaları gibi etkenleri dikkate almaktadır. Bu örnekteki gibi gerekçelerin görüldüğü kararlar "pedagojik gerekçeler" içeren kararlar olarak değerlendirilmiştir.

Pedagojik gerekçelere başka bir örnek ise Kerem Öğretmen'in öğretim öğretim sürecinde etkinlik temelli ve 5e modeline uygun bir yaklaşım sergilemesidir.

Kerem Öğretmen: Ben mümkün olduğunca öğrencilerin sürece katılmasını sağlamaya çalışıyorum. Sürece bu şekilde kattığımı öğrendim yıllar içinde. Yani şöyle direkt konu başlığını atıp işte diyelim ki üçgenler dediğim anda öğrenci "Artık tamam. Bu bana değil hocaya ait bir şey o yüzden mümkün mertebe ben dâhil olmayayım." fikirlerini söylemekten de imtina ediyorlar. Ama bu defa neyle çalıştığımızın öğrenci ilk anda farkında olmadığı zaman sadece onun önündeki hedef şu. Benim tahtaya çizdiğim problemle ilgili ya da yazdığım problem sorduğum soruyla ilgili aklına gelenleri söylüyor. Fikirlerini söylüyor. Ama ben "Bakın çocuklar üçgen konusuna girdik." dediğim zaman çocuk orda bir şey yapıyor. Bir geri duruyor. Yani hani kendine ait bir

şey değil yaptığı burada. "Benim bilmediğim bir sürü şey var. Ben hiç girmeyeyim bu topa." der gibi düşünüyor. Bu şekilde sürece katabildiğimi fark ettiğim için böyle bir yöntem izliyorum.

Araştırmacı: Peki neden doğru olduğunu düşünüyorsunuz bu kararınızın. Onları sürece katmak, nedir?

Kerem Öğretmen: Sürece katmak. Şöyle yani, bilgiyi oluşturma bizim temel hedefimiz. Bilgiyi satma değil. Kendileri oluşturur. Ya mesela bazen şey diyor çocuklar "Hocam bu bizim formülümüz" diyor.

Kerem Öğretmen'in açıklamalarına dikkat edildiğinde öğretmen kararını öğrencilerin sürece daha çok katılması, öğrenme sürecine dahil olup bilgiyi keşfetmesi ve öğrenme deneyimini aktif bir şekilde yaşaması gibi faktörler etkilemektedir. Dolayısıyla bu kararda da pedagojik gerekçeler etkili olmaktadır.

Matematik alanına özgü gerekçeler: Matematik alanına özgü gerekçeler ile kastedilen durum öğretmenin öğretimsel kararlarında matematiğin doğasına ilişkin faktörlerin etkili olmasıdır. Matematik kavramlarının ardışık ve ilişkisel yapısından dolayı öğretim sürecinde farklı matematiksel kavramlarla ilişkilendirmeler yapılması gerekebilir. Bu durum matematik öğretim programındaki kazanımların sınıf düzeylerine göre ardışık ve ilişkisel yapıda olmasında etkili olmuştur. Örneğin; rasyonel sayılarda çıkarma işlemini öğretirken öğrencinin kesirler, tam sayılar, tamsayılarda toplama ve çıkarma, kesirlerde toplama ve çıkarma gibi konuları öğrenmiş olması gereklidir. Fakat bu kavramların hepsi aynı sınıf düzeyinde verilmemekte, öğrencinin zihinsel gelişimi dikkate alınarak farklı sınıf düzeylerinde öğretilmektedir. Bu çalışmada gerek sınıflar arası matematiksel kazanımların ardışık yapısı gerekse matematiğin genel olarak kavramlar arası ilişkisel yapısı öğretmen kararlarında etkili olmuştur. İlişkisel yapıya ek olarak matematik kavramlarının doğası ve bu kavramların öğrencilere nasıl öğretileceğine ilişkin alan bilgisi de "matematiksel alanına özgü gerekçeler" olarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak bu kategoride öğretmenlerin kararlarında matematik alanına özgü özellikler, matematiğin yapısı, kavramın yapısı ve matematik öğretime dair teknik bilgiler gibi faktörlerin etkili olduğu durumlar dikkate alınmıştır. Aşağıda öğretmen görüşlerinden örnekler verilmiştir.

Buse Öğretmen'e ölçme değerlendirme sürecinde ara değerlendirmeleri nasıl yaptığı ve uygulamasında etkili olan nedenler sorulmuştur. Buse Öğretmen ara değerlendirmeleri ders içi sorularla, kitaptaki etkinliklerle veya öğrencileri tahtaya

kaldırıp sorular sorarak yaptığını belirtmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu bir soruda fikir sunamıyorsa konuyu en başından alarak anlattığını söylemiştir. Burada neden böyle bir karar verdiği sorgulandığında ise matematiğin diğer branşlardan farklı olarak ardışık bir yapıya sahip olduğunu, dolayısıyla da öğrencilerin bir kavramda sorun yaşamasının önceki bilgilerindeki eksikliklerden kaynaklanmış olabileceğini belirtmiştir. Bu örnekte öğretmenin yaptığı ara değerlendirmede öğrencilerin eski bilgilerindeki eksikliği fark etmesi ve buna göre bir süreç izlemesi kararın "matematik alanına özgü nedenler" bağlamında değerlendirilmesine neden olmuştur.

...Evet matematik basamak basamak ilerliyor. Eğer bir basamakta sıkıntı varsa diğerlerinde aynı sıkıntı devam ediyor. Ya şöyle düşünün. Dört işlem mesela. İlkokuldan beri gördüğümüz konulardır değil mi? Hep hayatımızın içindedir. Pekâlâ bir öğrenci 1. sınıftan itibaren 4 işlem görüyor ve ardında matematik sadece dört işlemden ibaret değil konu genişleye genişlemeye devam ediyor ama temelinde dört işlem hep var. Bu çocuk dört işlemi öğrenemezse ilerleyen yaşlarda da öğrenmesi sıkıntı oluyor. Hatta diğer konuları öğrenirken de ciddi problemler ortaya çıkıyor.

Kerem Öğretmen'in öğretim sürecinde konu anlatımında nelere dikkat ettiği sorgulandığında da kararda matematik alanına özgü gerekçeler etkili olmuştur.

Kerem Öğretmen: Konu anlatımında. Konu anlatımında hiçbir şeyi doğrudan söylememeye çalışıyorum. Yani tabi ki bazı şeyleri doğrudan söylemek zorunda kalıyoruz da. Yani öğrencilerin sorularıyla ya da benim sorduğum sorularla onun doğal olarak ortaya çıkmasını istiyorum. Mesela "kareköklü sayı" ,"köklü sayı" şudur (bu şekilde doğrudan bilgi verme istemediğini ifade ediyor). Bu değil benim söylediğim. Ben söyledim diye doğru kabul edilmesini istemiyorum.

Araştırmacı: Neden?

Kerem Öğretmen: Çünkü matematikte bir şey biri söylüyor diye doğru değildir ki. Kim söylese söylesin. Yani matematiksel gerçeklere uyuyorsa doğrudur. Yani matematiksel bilgi, matematiğin kendi doğruları da vardır. Yoksa öğretmen söylüyor diye ya da ünlü bir matematikçi söylüyor diye doğru kabul ederlerse yanlış olur ya da kitap söylüyor diye.

Araştırmacı: Hmm sizin bu tarzınızla oluşturmak istediğiniz şey ne? Yani kararınız etkileyen şey ne?

Kerem Öğretmen: Matematiksel bilgiyi oluşturma. Yani matematiksel mantık öyledir aslında. Bir şeyin doğru olduğunu iddia ediyorsanız bunu ya aksiyomlarla ya da işte ispatlarla göstermeniz gerekiyor.

Araştırmacı: Bu şekilde anlatım yaptığınızda niye doğru olduğunu düşünüyorsunuz?

Kerem Öğretmen: Matematiğin doğası böyledir. Yani ben öyle düşünüyorum. ...Matematik bence bir şeyin doğru olduğunu göstermez. Bize doğrunun niye doğru

olduğunu gösteren bir şeydir matematik aslında. Yani en felsefik tarafı budur bence matematiğin. Doğrunun neden doğru olduğunu söylersiniz. Başka bir alanda bunu söyleyemezsiniz. Yani başka hiçbir bilim dalı bir şeyin niye doğru olduğunu söyleyemez size. İşte niye doğru olduğunu da matematik kendi yapısıyla gösteriyor. İspatları ona göre yapıyor. Dolayısıyla sınıfta da çocukların bu süreci yani en azından matematiksel bilgiyi böyle algılamalarını istiyorum.

Bu örneklerle benzer şekilde aşağıdaki öğretmen ifadeleri de matematiksel gerekçeler bağlamında değerlendirilmiştir.

...Çünkü matematik ya bence hareket isteyen bir ders. Yani farklı sözel bir ders içerisinde olmuş olsam, (ders) anlatım şeklinde ilerleyebilir. Ama matematikte öğrenci işin içine girmeden, kalemi, kağıdı ele alıp bir şeyler yapmadan, uğraşmadan olmaz yani. *(Buse Öğretmen, öğretim-uygulama süreci, aktif katılıma önem verme)*

...Şöyle, matematiğin ben herkesin anlayabileceği kadar kolay bir şey olduğunu düşünmüyorum açıkçası. Bu yönüyle etkili olabilir. Herkesin anlayabileceği bir şey olsaydı yani herkesin yapabileceği bir şey olsaydı belki dururdum herkes anlasın diye (tüm öğrencilerin öğrenmesi için aynı konuyu tekrar tekrar anlatma durumu). *(Kerem Öğretmen, öğretim ve uygulama süreci, ilgisiz öğrencilerin anlamasına önem vermeme)*

...Matematik olması dolayısıyla yüzde 20-30'luk süremi ben konu anlatımına harcıyorsam kalan yüzde 60 70'i de işleme harcıyorum. Sistemin getirdiği zorunlulukla birlikte inanıyorum (kararın doğruluğuna). Çünkü ortaokul matematiğinden bahsediyorum. Yani işleme dayalı. Mesela kesirlerde toplama işlemi. Ben bunun ne kadarını (kesirler konusunun öğretimi) konu anlatabilirim?. Belli yerleri vardır. Şekil üzerinden gösteriyoruz ya da sayı doğrusu üzerinde. Daha sonra bunu nasıl içselleştireceksin? Soru çözerek içselleştireceksin. Ben bunun doğru olduğuna inanarak soru çözümüne fazla yer veriyorum. *(Meltem Öğretmen, öğretim ve uygulama süreci, sorulara daha fazla yer verme).*

Sosyo-kültürel gerekçeler: Sosyo-kültürel gerekçeler öğretmenin öğretimsel kararlarında toplumsal yapıyı, toplumsal beklentileri, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarını ve ihtiyaçlarını dikkate almasıdır. Bu çalışmada da öğretmenin benzer söylemleri sosyo-kültürel gerekçeler olarak değerlendirilmiştir. Aşağıda bu başlıkta değerlendirilen öğretmen görüşlerinden örnekler verilmiştir.

...Yani bu da çalıştığın okula göre değişir. Benim çalıştığım okullarda veliler hiçbir zaman sorgulayan veliler olmadı. Ama şimdi etrafımdan gördüğüm kadarıyla veliler çok fazla sorgulayan, beklentileri olan veliler. Böyle olunca tabi ki etkili olur. Ama şu an benim yaptığım eğitim öğretimde veli ya da okul beklentisi en aşağıda. *(Meltem Öğretmen, sorulara yer verme, soru tarzı)*

...Ama ben öğrenci odaklı çalışmayı tercih ediyorum... Nasıl bir öğrenci kitlesine hitap ediyorsanız veli kitleniz de onunla benzer. Yani nasıl söyleyeyim. Ben öğrencilerime baktığımda annesinin babasının nasıl insanlar olduğunu az çok tahmin edebiliyorum. Dolayısıyla eğer öğrenci seviyeniz kötüyse veli istekleri de zaten daha mantıklı şeyler olmuyor. Yani istenilen şeyler daha farklı oluyor. Daha çok günü geçirmelik oluyor. Veli eğer eğitim-öğretim odaklı veliyse tabi ki ben velinin çok önemli bir yer kapladığını düşünüyorum eğitim öğretimde. İşte o da öğrenci seviyesine göre veli seviyeleri de değişiyor. (*Meltem Öğretmen, plan ve hazırlık, veli profili*)

Psikolojik gerekçeler: Psikolojik gerekçeler, öğretmen kararlarının gerek öğrencilerin gerekse kendinin psikolojik durumundan ve motivasyon, mutsuzluk, ruh hali gibi faktörlerden etkilenmesi olarak değerlendirilmiştir. Bazen bu gerekçeler öğrenci temelli düşünüldüğünde pedagojik gerekçelere de benzeyebilir. Ancak bu çalışmada daha çok çocuğun ruhsal durumuna, psikolojisine vurgu yapılmaktadır. Bu nedenle ayrı bir başlıkta değerlendirilmiştir. Aşağıda öğretmen cevaplarından örneklerle yer verilmiştir.

...Bir problemle uzun süre uğraşma becerisi kazansın. Benim o problemi çözerkenki amacım. Uzun süre uğraşsınlar. Bir problem, aslında matematik problemi, 2 dakikada çözülmez gibi bir şey vermeye çalıştım. Dersin sonlarına doğru bir çocuk "Ben galiba bir şey buldum." dedi. En ön sırada da oturuyor. Gözümün önünde. Ondan sonra bir iki deneme yaptı. "Oluyor" dedi, gözünden yaş akmaya başladı. Elleeri titredi. Teneffüste sordum. "Ela, hayatında hiç bu kadar mutlu oldun mu?" dedim. "Hayır hocam. Bu başka bir şeye benzemiyor."... Ben tabi çok mutlu oluyorum onları görünce. Bilmenin hazzı. Daha doğrusu bir şeyi keşfetmenin hazzını alıyor çocuklar. (*Kerem Öğretmen, öğretim ve uygulama*)

...Diyelim ki grup çalışması yapacağız. Böyle sıraları düzenlemiştir. Grup oluşturmuşuz. Böyle masaları birleştirerek altışarlı gruplara ayrılmıştır. Bir sınıf beş ayrı grup oluşturuyoruz diyelim ki. Sonra fark ediyorumki gruplar arasında gereksiz bir çatışma oluyor. Nasıl diyeyim "bizim etkinliğimiz daha güzel oluyor" gibi. Sonuçta bir ürün çıkacak ortaya. Yok işte "bizimki daha güzel oldu, bizimki şöyle oldu." Ya da grubun birine bakıyorsun iki kişi çalışıyor, iğeri yatışta... Böyle olumsuzluklar beni çok rahatsız ediyor ve anında soğutuyor. "Bunu size yaptırdığıma beni pişman ettiniz" deyip anında dağıtıyorum. Son noktaya gelmiş oluyorum çünkü. Uyarılarda bulunuyorum elbette ki. Kaç defa uyarıyorum hala aynı şeyler devam edince. Sen bu kadar hazırlık yapıp gelmişsin. Emek veriyorsun. Karşıdaki öğrencinin hiçbir şekilde buna dahil olmadığını görünce de insanın canı sıkılıyor. Bırakın diyesim geliyor. Diyorum da zaten (*Buse Öğretmen, öğretim ve uygulama*).

... Bazı çocuklar, özellikle uğraştığımız çocuklar bazen bizim tahmin etmediğimiz sonuçlar bulabiliyor. Bir öğrenciye zorla sen gel çöz dediğinizde çok farklı bir şey olabiliyor. Çünkü ergen, bir sürü sorunu oluyor, çözmek istemiyor, utanıyor tahtaya kalkmaya, vb. bir sürü şeyler var. (Kerem Öğretmen, öğretim ve uygulama)

İnanış, alışkanlık ve tutum: Bu kategoride değerlendirilen öğretmen kararlarında öğretmenin öğretim ve öğrenmeye dair inanışları, öğretimsel alışkanlıkları, deneyimleri ve tutumları gibi faktörler etkili olmaktadır. Bu kategori matematik öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin inanış ve tutumları içermemektedir. Matematiğe dair inanış ve tutumlar "matematik alanına özgü gerekçeler" bağlamında değerlendirilmiştir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden örneklere yer verilmiştir.

...Mesela şu anda bir sınav durumu söz konusu değil (o dönemde LGS sınavının kaldırılması gündemde). Değil mi? Şöyle bir düşündüğümüzde, evet var, ama hala kesin olarak çizgileri belli olmayan 60 soruluk bir sınavdan bahsediliyor... Ben daha çok konuyu iyi öğrenebilmeleri açısından bunu (soru çözümlerine yer verme) tercih ettiğime inanıyorum daha doğrusu. Çünkü soru üzerinden yaparak, kendisi (öğrenci) keşfederek, kendisi bularak bu sonuca ulaşırsa konuyu daha iyi kavrayacağına inanıyorum. (Buse Öğretmen, öğretim uygulama-soru tercihi-inanış)

...Aslında ben biraz gelenekselciyim. Sanırsam bu benimle alakalı. Biraz geleneksel tarzım var...Ama şu konuda da kendimi eleştireceğim. İlkokul öğretmenimle hala görüştüğümü söylemiştim. İlkokul öğretmenim mesela tarzını tamamen çok değiştirmiş. Yani önceden gelenekselci anlatımı vardı....Bir kaç defa sınıfını ziyaret etmiştim. (teknolojiyi derse kattığı yeni öğretim şekli) Çocuklar çok aktifti mesela. Bizim dönemimizi hatırlıyorum, bize anlatım şeklini hatırlıyorum, hep kendisi aktifti. Ama benim de değiştirmem lazım yani bir değişikliğe gitmem gerekiyor (geleneksel öğretim tarzında). Öyle öğrendiğim için böyle uyguluyorum. Ama üniversitede aldığım eğitim aslında uygulama şeklimle birbirine çok zıt. (Buse Öğretmen, öğretim ve uygulama,alışkanlık, öğretim yöntem tercihi).

Yasalar, kurum ve sistem kaynaklı gerekçeler: Bu kategori öğretmenin karar verme sürecinde yasaların, çalışılan kurumun isteklerinin, eğitim sisteminin beklentilerinin etkili olduğu durumları açıklamaktadır. Yani öğretmenin öğretimsel kararlarında yasalar, kurum ve eğitim sistemi ile ilgili gerekçeler sunmasıdır. Bu kategori etik gerginlik yaşansa da yaşanmasa da bir öğretmenin yasalar-kurum-sistem zorunluluklarıyla hareket ettiği durumları açıklamaktadır.

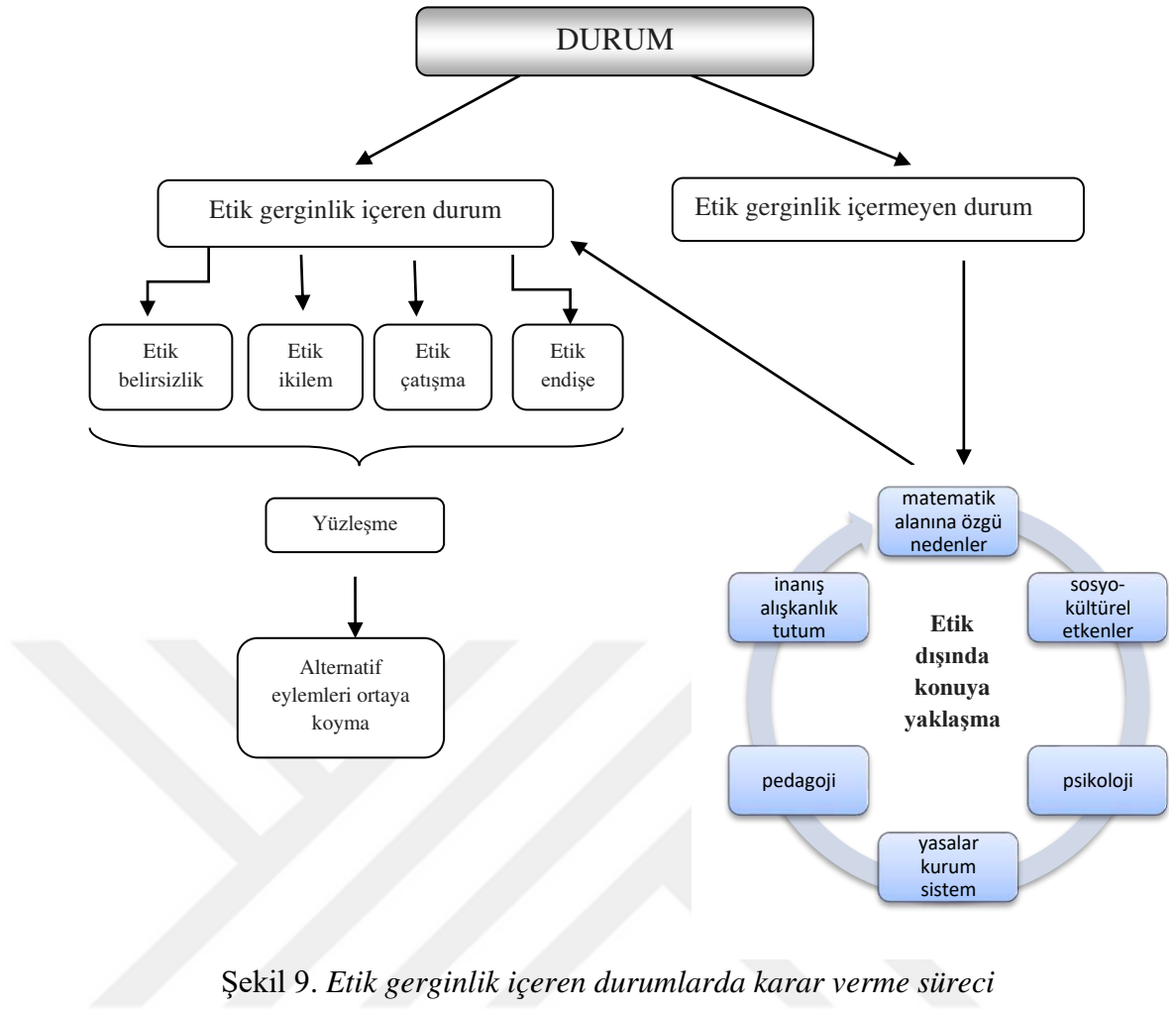
...Ders kitabımı kullanıyorum. Akıllı tahta kullanıyorum. Akıllı tahtadan akıllı defter uygulamaları vb. indiriyorum. Gerekğinde onu kullanıyorum. Ben beyaz tahta da çok

kullanıyorum. Kendim yazıyorum onlarla birlikte. Onun dışında ek bir kaynak kullanmıyorum. Zaten şu an kaynak kullanmaz(ders kitabı dışında) ya da öğrencilere herhangi bir ders kitabı önermemiz de doğru bulunmuyor. Dolayısıyla da ek bir kaynak kullanmıyorum. Ben ders anlatırken eksikliğini hissetmiyorum ama öğrencilerin (ek kaynak) ihtiyacı olduğunu düşünüyorum. Matematik açısından ihtiyaçları olduğunu düşünüyorum. İşte yani yasalar diyelim. Yasalar... Yani başımızın böyle bir şey yüzünden ağrmasını istemiyoruz. Şu an hiçbir öğrencimize herhangi bir test kitabı al diyemiyoruz. Bunun (test kitabı) ben gerekli olduğunu düşünüyorum. Matematik öğretmeni olduğum için özellikle. Çünkü ders kitabımız var. Ders kitabımızda alıştırmalarımız var tamam. Ama çocukların alıştırmaya yapacağı, kendini test edebileceği herhangi bir şey yok. Dolayısıyla ya MEB'in bize bir test kitabı vermesi lazım dönem başında...Ben (matematik sorularının) kâğıt kalemle çözülmesi gerektiğini düşünüyorum. Mecbur olduğum için şu an herhangi bir kaynak aldırmiyorum. Yasal sıkıntılar doğurmasın diye. Onun dışında öğrencilerimin ihtiyacı olduğunu düşünüyorum. (*Meltem Öğretmen, öğretim uygulama, kaynaklar*)

Mecburiyetle verdiğim kararlar kesinlikle var. Bunu inkar edemem. Sonuçta 657'ye tabi memurlarız. Dolayısıyla yapmamız gereken zorunluluklar tabi ki var. Ama onun dışında öğretmenlik, diğer mesleklerle bir tutulamayacak bir meslek. Ben bir öğrencinin hayatına dokunuyorum. Dolayısıyla her şeyi kuralına göre yapamam. Çok esnetmem gereken şeyler var. (*Meltem Öğretmen, plan ve hazırlık, plana uyma*)

4.2.2 Etik Gerginlik İçeren Durumlarda Karar Verme Süreci

Öğretmenin kararı etik bir değerlendirme içeriyor ve etik gerginlik yaşıyorsa öğretmen bu aşamadan sonra bu durumun farkına vararak bu gerginlikle *yaşanmama* ve *değerlendirme* sürecine doğru gitmektedir. Bu süreçte öğretmenin etik gerginliği doğrudan yaşama ihtimaliyle birlikte, etik dışında bir değerlendirme yaptıktan sonra da bu gerginlikleri yaşayabildiği görülmüştür. Aşağıda bu süreçler model (bkz. Şekil 9) üzerinde gösterilmiştir.



Şekil 9. Etik gerginlik içeren durumlarda karar verme süreci

Yüzleşme : Yüzleşme, öğretmenin etik bir gerginlik yaşadığında bu durumu yok saymaması ve değerlendirme sürecine girmesidir. Yüzleşme, öğretmenin etik gerginliklere dair yapacağı değerlendirmelerin ilk adımıdır. Öğretmen karar verirken etik bir durum olduğunun açıkça ya da örtük olarak farkındadır ve bu durumu görmezden gelmemektedir. Kerem Öğretmen'in aşağıdaki ifadesi bu duruma bir örnektir.

...Konunun sonuna geldin diyelim ki. Yani konu aslında bitti ama sınıfın çoğu anlamamış. Sonra biraz daha devam ettim, bir kısmı anladı. Nerde bunu keseyim?. Benim en zor verdiğim karar bu. Diyelim ki 30 kişilik bir sınıf. 18 kişi anladığında mı geçeyim ya da 20 kişi anladığında mı? Dolayısıyla bu benim en zor verdiğim karar. Ama bazen bu geçme kararını verirken şartlar buna zorladığı için geçmek zorundayım diye düşünüyorum. Ve belli bir (yere) esnetebildiğim kadar. Esnetebildiğim karar ölçüsü de şu: Eğer ben anlamayan öğrenciler için ısrar edip sene sonunda bir kazanımı atacaksam bu defa anlayan öğrencilere haksızlık olacak...

Bu durumda öğretmen konuya ayrılan sürede etik bir gerginlik yaşamış ve öğrencilere haklarıyla ilgili sorgulama yaparak bir değerlendirme yapmıştır.

Öğretmen bir konu tam öğrenilmemiş olsa da anlayan öğrencilere haksızlık olmayacak şekilde bir süreç izlediğini belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmen etik bir gerginlik yaşamış ve bu durumla yüzleşmiştir.

Meltem Öğretmen'e bir öğrenci konuyu anlamadığında nereye kadar tekrar anlatım yapacağı sorulduğunda, öğretmenin yaklaşımı da yüzleşmeye bir örnektir.

... (anlamayan öğrenciye tekrar tekrar neden anlatım yaptığı sorulmuştur) Bir kere ben onu üzerim. Ona değer vermediğimi düşünür. Ben bunu söylüyorum. Eğer o anlamadım derse, ben onu yok sayarsam, onun hakkına girerim. Aynı zamanda onu yok sayarım. Bu onun kendini kötü hissetmesine neden olur. Yok sayıldığını düşünür. Önemslenmediğini düşünür. Ki bu öğrenci için bence çok büyük bir kayıptır. Öğrenci, kendine değer veren bir öğretmene değer verir. Ben öyle düşünüyorum...Yani anlamıyorum dediği an ben onu on kere de anlatırım. Eğer olmuysa yanıma çağırır, bireysel anlatırım.

Meltem Öğretmen, anlamayacak dahi olsa bir öğrenciye değer verme, onu önemseme ve üzme gibi kaygılarla konuyu tekrar anlatma yönünde bir tavır sergilemiştir. Burada öğretmen, insana değer verme, öğrencinin hakkına girmeme gibi gerekçelerle yaşadığı gerginlikle yüzleşmiş ve kendince doğru olan bir karar vermiştir.

Etik dışındaki bir değerlendirme süreci sonrasında etik gerginlik yaşama: Öğretmen etik gerginliği bazı durumlarda ilk başta yaşarken bazı durumlarda da gerginliği etik dışındaki yaklaşımlarla değerlendirme yaparken yaşayabilmektedir. Örneğin; öğretmen, öğretimle ilgili karar sürecinde, ilk başta pedagojik değerlendirmeler yaparken bir noktadan sonra haklar, değerler ve yükümlülükler devreye girdiğinde etik bir gerginlik yaşadığı görülebilir. Dolayısıyla etik dışındaki bir değerlendirme sürecinden etik gerginlik içeren durumlara bir geçiş ve oradan da yüzleşme söz konusu olmaktadır.

Örneğin; Meltem Öğretmen'in yaşadığı etik ikilemlerden biri başarı düzeyi farklı sınıflarda tercih edilen öğretim yöntemlerinde ortaya çıkmıştır. Öğretmen, matematiksel bir kavramı öğretirken ilk olarak kavramsal sonra işlemsel boyutunu anlattığını, gerekirse ön bilgileri de hatırlattığını belirtmiştir. Soru-cevap, benzetme tekniği, gerçek hayatla ilişkilendirme gibi teknikleri tercih ettiğini ama dersin içeriğine, matematiğin yapısına ve sınıfa göre yöntemlerinin değiştiğini söylemiştir. Öğretmenin ilk başta pedagojik olarak uygun bir süreç yürütmeye çalıştığı

görülmektedir. Ancak sınıfa göre yöntemin neden değiştiği sorusu gündeme geldiğinde bazı etik gerginlikler yaşadığı anlaşılmıştır.

Meltem Öğretmen: Matematik işleme dayalı genellikle işleme dayalı ben önce mantığını anlatmaya da çok özen gösteriyorum. Gösterirken de daha çok onların tespit etmesi için uğraşıyorum. Mesela geçmiş önce hatırlatma yapıyorum. Öncesine dönerek. Ne kadarını biliyorlar tespit ediyorum. Soru cevap tekniğiyle. Daha sonra öneminden bahsedip dersimin içeriğine geçiyorum. Soru cevabı çok kullanıyorum. Bunun dışında benzetmelerden çok yararlanıyorum. Teknik değil ama günlük hayatla ilişkilendirmeye çalışıyorum. Yani matematik olduğu için öyle çok fazla drama türü işte vesaire kullanamıyorum. Her yöntem her sınıfta gitmiyor çok kargaşa oluyor çok iyi sınıflarda daha fazla yöntem kullanabiliyorum. Ama daha seviye olarak sıkıntılı sınıflarda zorlanıyorum. Farklı yöntem teknikler kullanmada.

Araştırmacı: Genelde soru cevap yöntemini kullanıyorum dediniz. İyi sınıflarda daha değişik yöntemler. Peki neden bunun doğru olduğunu düşünüyorsunuz? Bu kararınızın neden doğru olduğunu düşünüyorsunuz?

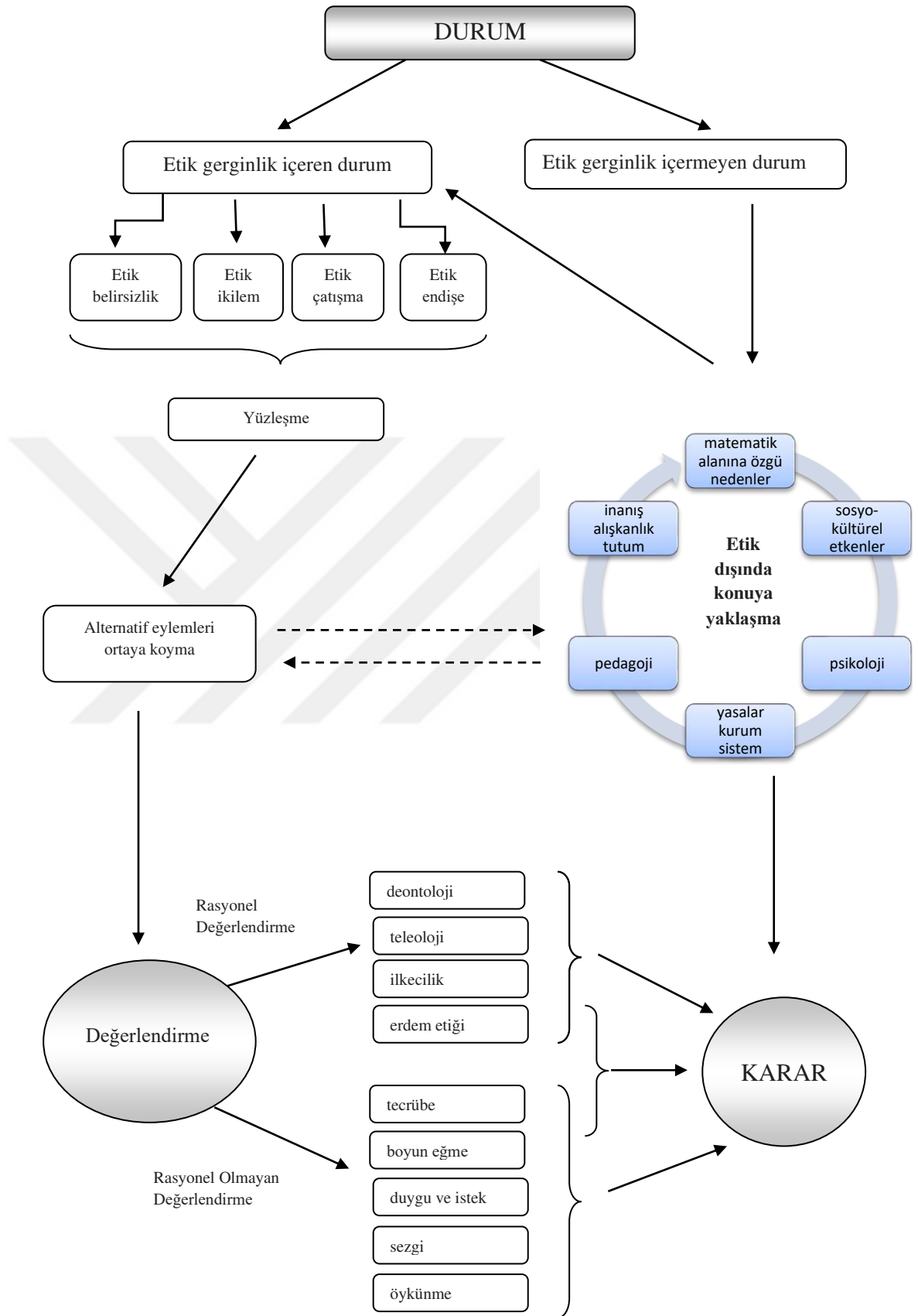
Meltem Öğretmen: Bence değil. Ben doğru olduğunu düşünmüyorum. Bence asıl o çocukların daha farklı yöntemlerle öğrenmeye ihtiyacı var. Zaten iyi sınıflarda her türlü istekliler ama kötü sınıflarda dikkati daha farklı yönlerden çekmemiz lazım. Ben farklı yöntem tekniklerin kullanılması gerektiğini düşünüyorum ama denedikçe her defasında yanılıyorum. Mesela ben çok defa oyun oynatmayı denedim. Çarpım tablosunda. Çünkü çarpım tablosunu bilmeden bize geliyor öğrenciler ve ben öğretmekte çok zorlanıyorum. Mesela torba yaptım torbanın içinde yarışmalar yaptık birlikte. Ama hiç birinde istediğim sonucu alamadım. Baktım olmuyor gitmiyor. Bıraktım. Daha farklı notla vesaire öyle öyle yöntemlerimi değiştiriyorum.

Başarı seviyesi yüksek sınıflarda daha farklı yöntemler kullanabildiğini, düşük sınıflarda ise bu konuda zorlandığını ve farklı yöntemler kullanmamayı tercih ettiğini belirtmiştir. Bu tercihinin (düşük sınıflarda farklı yöntemler kullanmama) neden doğru olduğunu düşündüğü sorulduğunda ise yaşadığı etik ikilem ortaya çıkmıştır: farklı yöntemleri kullanıp kullanmama ikilemi. Farklı yöntemler kullanıldığında sınıf kargaşası, istenilen başarının olmaması ve dolayısıyla sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturma yükümlüğünü yerine getirememesi endişesi görülmektedir. Farklı yöntemler kullanmadığında öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verememe ve mesleğinin gerektirdiklerine uygun davranma sorumlulukları ihmal edilmiş olmaktadır. Öğretmen başarı seviyesi düşük sınıflarda öğrencilerin farklı yöntemlere daha çok ihtiyacı olduğunu düşünse de tam tersi bir uygulama

yapmaktadır. Dikkat edilirse öğretmen ilk başta pedagojik bir değerlendirme yaparken yükümlülükler ve öğrenci faydası gibi faktörler devreye girdiğinde etik ikilem yaşadığı görülebilmektedir.

4.2.3 Etik Gerginliğin Farkında Olup Bu Gerginlikle Yüzleşen Öğretmenin Alternatif Eylemleri Ortaya Koyması ve Değerlendirme Süreci

Etik bir gerginlik yaşayan öğretmen bu durumla yüzleşerek bir karar vermeye çalıştığında ilk olarak alternatif eylemleri ortaya koymakta, sonrasında ise etik değerlendirme yaparak bir karar vermektedir. Aşağıda verilen model (bkz. Şekil 10) bu süreçleri ortaya koymakla beraber öğretmen karar sürecini de bir bütün olarak göstermektedir.



Şekil 10. Öğretmen karar modeli

Alternatif eylemleri ortaya koyma: Alternatif eylemleri ortaya koyma, öğretmenin vereceği kararların yapısı, avantajları, dezavantajları ve etkileri üzerinde düşünmesidir.

Örneğin; Kerem Öğretmen'e 20 kişilik bir sınıftaki öğrencilerin başarı seviyesi "15 yüksek ve 5 düşük" ya da "15 düşük ve 5 yüksek" olduğunda hangi tip öğrencilere yönelik öğretim yapacağının sorgulandığı bir senaryo sunulmuştur. Öğretmenin cevabı şu şekilde olmuştur:

Ben bir yerden başlayıp çocukları yakalıyorum diyelim ki ve bunları çekiyorum. Bir süre sonra düşenler oluyor. Yani konu devam ediyor ve bir süre sonra kopuyorlar. Bunları tekrar yakalamaya çalışıyorum ama bir süre sonra onları geride bırakıyorum. İster istemez...Çünkü onlarla devam edersem yerimde sayacağım. Yani iyi öğrencileri kötülere feda etmektense kötüleri iyilere feda ediyorum...Vicdan azabı çekiyorum. Ama sonra kendimi şöyle teselli ediyorum. Sonuçta çalışmamak onların tercihi. Ama diğer öğrenci üstüne düşeni yapıyor mesela. Çalıştığı halde üstüne düşeni yaptığı halde ben onu diğerine feda edersem bu benim sorumluluğum olur. Ama diğeri (için) çalışmama kendi tercihi.

Kerem Öğretmen'in cevabına dikkat edilirse öğretmenin ortaya koyduğu alternatif eylemler "iyi öğrencilere yönelik öğretim yapma ve düşükleri geride bırakma" ve "düşük öğrencilere göre ilerleyip iyilerin daha ileriye gitmesine dolaylı olarak engel olma" kararlarıdır. Öğretmen her bir eylemi ortaya koyarak, bu eylemlere ilişkin alacağı kararların ne gibi sonuçlar doğuracağını sorgulamaktadır. Buradaki alternatif eylemler etik açıdan sorgulanan eylemlerdir. Bu sorgulama sürecinde öğretmenler etik dışındaki yaklaşımları da dikkate alabilir. Fakat bu yaklaşımları dikkate alsa da değerlendirme sürecinde etik dinamikler de etkili olmaktadır.

4.2.4 Değerlendirme Süreci

Değerlendirme: Öğretmenlerle yapılan görüşmeler analiz edildiğinde öğretmen etik bir gerginlik yaşadığında ve bununla yüzleştğinde alternatif eylemleri ortaya koyarak bu eylemlere ilişkin bir değerlendirme yaptığı görülmüştür. Etik gerginliklerle yüzleşen öğretmenlerin etik değerlendirme süreçleri rasyonel ve rasyonel olmayan yaklaşımlar temelinde analiz edilmiştir. Rasyonel yaklaşımlar

sistematik bir yansıtıcı düşünmeye dayalı olarak neden-sonuç ilişkisi üzerine temellenirken, rasyonel olmayan yaklaşımlarda ise böyle bir sistematik süreç yoktur. Rasyonel yaklaşımlar; deontoloji, teleoloji, ilkecilik ve erdem etiğidir. Rasyonel olmayan değerlendirme yaklaşımları ise tecrübe, boyun eğme, duygu-istek, sezgi ve öykünmedir. Bu yaklaşımların tespiti ve verilerin bu bağlamda analizi sürecinde tekrar eden bir döngüyle ve yansıtıcı düşünme eşliğinde verilerle etik değerlendirme yaklaşımlarının özellikleri arasındaki ilişkiyi gösteren kapsama kriterleri oluşturulmuştur. Böylece yapılan gözlemler ve ilgili alan yazın değerlendirmeleri neticesinde rasyonel ve rasyonel olmayan yaklaşımların ayırt edici kriterlerine ulaşılmıştır. Bu şekilde modelin etik değerlendirmelere ilişkin kısmının son hali verilerek "öğretmen karar modeli" tamamlanmıştır. Aşağıda analizler ve alanyazın değerlendirmeleri neticesinde oluşturulan rasyonel ve rasyonel olmayan yaklaşımların kapsama kriterleri ve örnek alıntılar sunulmuştur.

4.2.4.1 Rasyonel yaklaşımlara ait kapsama kriterleri ve örnekler

Deontoloji:

- ✓ Görev, sorumluluk temelli değerlendirmeler içermesi
- ✓ Gerçekleştirilen uygulamalar ve eylemlerin öğretmenlik mesleğinin bir gereği olarak görülmesi
- ✓ Öğretmenin kendisini bir başkası(ları)nın yerine koyarak açıklama yapması
- ✓ İyi gerekçelendirilmiş ("başkalarına eşitmiş gibi davran") kurallara dayalı olarak kararın temellendirilmesi
- ✓ Özgür iradeye yapılan vurgu: Görev, kurallar ve yasalara uymak zorunluluğu yerine bunların doğruluğuna inanarak irade ortaya koyması

Örnek: Başarı ortalaması düşük bir sınıfta az sayıda akademik başarısı yüksek öğrenci varsa hangi gruba yönelik hazırlıklar yapıldığı sorulduğunda öğretmenin aşağıdaki gibi bir cevap vermesi bu duruma bir örnektir.

Görev sorumluluğumla alakalı, o görevin... Unu yapmak, ayrıca bunu yapabileceğin öğrencilerin de var karşıda...Sanırım başarılı olana odaklı olmaya çalışıyorum... Sanırım bir görev, o anda görevim...İyi olan iki üç çocuğu ben bir kenara atamam.

Teleoloji:

- ✓ Sonuç odaklı düşünerek doğru eylemin belirlenmesi
- ✓ Eylem seçeneklerinin olası sonuçlarının dikkate alınması
- ✓ Eylemlerin en faydalı sonuca dayalı ele alınması
- ✓ En fazla kişi için en fazla yarar arayışında olunması
- ✓ Eylem sonucunda ortaya çıkacak mutluluk/mutsuzluğa odaklanması

Örnek: Bir konuyu anlamayan öğrenciler varsa öğretmenin tekrar anlatımı kaç defa yaptığı sorulduğunda öğretmenin aşağıdaki şekilde cevap vermesi bu duruma bir örnektir.

...Birkaç farklı yöntemle anlatmaya çalışırım ardında hala “anlamadılar” devam ediyorsa çok dikkate almanın anlamı yok. Çünkü (iyi olan) çocukların bir yerden sonra sıkılma ihtimalleri çok yüksek...Birkaç öğrenci için diğer öğrencileri kaybetmenin çok da doğru olduğuna inanmıyorum.

İlkecilik:

- ✓ Eşitlik, adalet, insana değer, saygı, zarar vermeme gibi “evrensel” ilkeleri temele alarak değerlendirme yapılması
- ✓ Öğretmenlik meslek ilkelerini (din ve ırk ayrımı yapmama, adil olma, politik görüşü yansıtmama vs.) vurgulayarak değerlendirme yapılması
- ✓ Temel insan hakları bağlamında konuya yaklaşılmaması
- ✓ Hangi ilkenin ne ölçüde dikkate alınması gereğine ilişkin neden-sonuç ilişkisiyle karar verilmesi
- ✓ Zorunlu olarak değil ikna olarak ilkelere uygun şekilde davranma gerekliliğinin ifade edilmesi

Örnek: Bir konuyu anlamayan öğrencilerin akademik başarı seviyesinin uygulamaya ilişkin kararını nasıl etkilediği sorulduğunda öğretmenin aşağıdaki şekilde cevap vermesi bu duruma bir örnektir.

Ben öğrencilere karşı eşit davranmaya çalışıyorum... yaptığım uygulamayla. Eşit davranmaya çalışıyorum...zamanında böyle bize adaletsiz davranan birkaç öğretmenle karşılaşmışsınız. Ben aynı hataya düşmemek için ya da öğrencileri zamanında kendi düşüğümüz duruma düşürmemek için böyle bir çaba da harcıyorum olabilirim.

Erdem etiği:

- ✓ Eşitlik, adalet, dürüstlük gibi ilkeleri benimseyerek karakter temelli bir değerlendirme yapılması (İlkecilikten ayırt eden özellik: örneğin, adalet ilkesine göre hareket etmekten ziyade, adil bir insan olarak hareket etmek söz konusudur).
- ✓ Öğretmenin karakter temelli düşünerek, eylemini karakterinin bir gereği olarak gerçekleştirmesi (Belli bir görev, eylemin sonuçları ya da sadece ilke temelinde düşünme yoktur).
- ✓ Eyleminin gerekçelerini karakterinin bir gereği olarak ifade etmesi
- ✓ Adalet, dürüstlük, saflık, adanmışlık vb. gibi temel erdemlere dayanarak, bu erdemleri karakterine yansıtarak değerlendirme yapılması

Örnek: Öğretmene veli ve kurum baskısıyla sınav seviyesini kolaylaştırıp kolaylaştırmayacağı sorulduğunda öğretmenin aşağıdaki şekilde cevap vermesi bu duruma bir örnektir.

...Diyelim ki piyasadaki herkes hırsızlık yapıyor. Herkes hırsızlık yapıyor ve çocuklarına iyi imkanlar sağlıyor. Ya benim çocuklarım geri kalsın diye ben hırsızlık yapmam. Bu ondan çok da farklı bir şey değil. Yani soruları çok kolay hazırlayıp olması gerektiğinde yani o bilişsel talep düzeylerinin çok düşük hazırlayıp çocukları iyiymiş gibi göstersem de bunun vicdani sorumluluğu daha büyüktür bende.

4.2.4.2 Rasyonel olmayan yaklaşımlara ait kapsama kriterleri ve örnekler

Boyun eğme:

- ✓ Aynı fikirde olsun veya olmasın öğretmenin otoriteye, sisteme, kurallara ve yasalara uygun davranma çabası
- ✓ Özgür iradesiyle değil de yasalara uyma zorunluluğunun verdiği bir baskıyla hareket edilmesi
- ✓ Paydaş (öğrenci, veli, yönetici, kurum) baskısı nedeniyle kararlar alınması

Örnek: Başarı düzeyi farklı sınıflarda uygulanan sınavların seviyesinin farklı olup olmadığı sorulduğunda öğretmenin aşağıdaki şekilde cevap vermesi bu duruma bir örnektir.

Yine yasal zorunluluklarımız var. Ortalama sağlamak gibi bir zorunluluğumuz var...Kötü seviyeye girdiğimizde ben iyi seviyelere sorduğum soruları sorarsam çoğunluk 45' in altında not alacak... Bu defa seviyeye göre soru hazırlamamız gerekiyor ki hem o yasal zorunluluğumuzu gerçekleştirebileyim. Ortalamayı sağlayabilelim. Aslında burada çok adil olmuyoruz.

Duygu ve istek:

- ✓ Tamamen öznel bir değerlendirme yapılması
- ✓ İstek ve duyumsamaya göre karar verilmesi
- ✓ İsteğinin gerçekleşmesinin doğru olduğuna inanma
- ✓ İsteğinin gerçekleşmemesinin yanlış olduğuna inanma

Örnek: Öğretmene başarı düzeyi düşük ve yüksek sınıflardaki plan ve hazırlıklarını nasıl yaptığı sorulduğunda, düşük seviyeli sınıflarda pek fazla önem vermediğini ifade etmiştir:

Kesinlikle inandığım için. Hiçbir şekilde mecbur hissetmiyorum. Çünkü bu konuda beni denetleyen kimse yok "Hani bu sınıfa nasıl bir uygulama yaptın" gibisinden bir kıyas içersinde olup ya da "Bu sınıfa neden bunu yapmadın?" gibisinden sorgulayan bir kimse yok. Bu sadece... Böyle yapmam gerektiğine inandığım için yapıyorum.

Sezgi:

- ✓ Doğru eylemin iç-görü, hissetme, öyle olması gerektiğini düşünme ve/veya içine doğma gibi ifadelerle başvurularak açıklanması
- ✓ Eylemin doğruluk veya yanlışlığının, kanıt sunma gereksinimi duyulmadan hissedilerek belirlenmesi
- ✓ Açıklanmaya ihtiyaç duyulmayan ön koşullar, apaçık doğrular ve kabullere dayalı hareket edilmesi

Örnek: Bir sınıfta az sayıda başarılı ve çalışan öğrenci varsa, öğretmenin neden onlara yönelik uygulamalar yaptığı sorulduğunda aşağıdaki şekilde cevap vermesi bu duruma bir örnektir.

İki üç çocuk, iyi olan iki üç çocuğu ben bir kenara atamam. Onu vebalinin daha ağır olduğunu düşünüyorum ben.Hani ne kadar doğrudur bilmiyorum, bu benim içsel yaşadığım bir şey.

Tecrübe:

- ✓ Önceki uygulamalarının sonuçlarının yeni durum için de aynı şekilde gerçekleşeceğini kabullenme
- ✓ Deneyimlerin sonuçlarından ya da geleceğe yönelik varsayımlardan hareketle ön yargılar edinme ve bu ön yargıları ölçüt alarak karar verme
- ✓ Eylemin gerçekleşeceği ortamı ve şartları düşünmeden, seçenekleri değerlendirmeden, etkileşimde olunan kişilerle ilgili bir değerlendirme yapmadan önceki yaşantılarından hareketle karar verme

Örnek: Bir sınıfta farklı başarı seviyesinde öğrenciler varsa, öğretmenin hangi öğrencilere yönelik hazırlıklar yapacağı sorulduğunda, öğretmen başarılı öğrencileri dikkate alacağını ifade etmiş ve şu açıklamada bulunmuştur:

Başlarda bir süre hepsine emek vermeye çalıştım. Bir soruyu yapamamış olsa bile, yapamamış öğrencileri tahtaya almaya çalıştım... Onlara çaba harcarken, o konuyu zaten bilen öğrencilerin...sıkıldığını fark edebiliyordum. Bir süre sonra yazılı yaptığımda... çalışkan grubu dediğimiz o grubun, yüksek notlar aldığını diğer öğrencilerin hiçbirinin bununla ilgilenmeyip gelişine kafadan attıkları cevapları görünce, insan bir hayal kırıklığı yaşıyor ve emeklerinin boşa olduğunu anlıyorsun.

Öykünme:

- ✓ Doğru ve yanlış yargılamasında başkasının davranışını örnek alma
- ✓ Deneyimli olan meslektaşlarını gözlemlemeyerek, onların değerlendirmelerini içselleştirme

Örnek: Öğretmene matematik derslerinde konu anlatımı mı, sorulara mı daha fazla yer verdiği sorulmuştur. Öğretmen doğruluğuna inanmasa da sorulara yer verdiğini ifade ederek şu açıklamada bulunmuştur:

Ya matematik aslında soru cevap ya da problem çözümünden ziyade biraz daha düşünme odaklı bir şeyler olmalı gibi. Ama bunu sanırsam başaramıyoruz. İşte bu da biraz gelenek gibi bir şey olmuş. Bu şekilde görmüşüz. Bu şekilde uygulanmış bizde. Çevremizdeki insanlar da bu şekilde uygulamaya devam ediyor.

4.3 Öğretmenlerin Öğretimle İlgili Karar Verme Sürecinde Yaşadığı Etik Gerginliklerin ve Kararlarının Detaylı Analizi

Bu kısımda öğretmenlerin yaşadığı etik gerginlikler ve karar süreci "öğretmen karar modeli" dikkate alınarak detaylandırılmıştır. Öğretmenlerin öğretim sürecinde yaşadığı etik gerginliklerin detaylandırıldığı bu kısımda karar modelinin işlevselliği de görülecektir. Buna ek olarak üç durumun (öğretmen) yaşadığı etik gerginlikler ve karar sürecinde tercih ettiği etik yaklaşımlar model üzerinde gösterilecektir. Bu kısımdaki bulgular karar modelinin geliştirilmeisne zemin hazırlamasına rağmen karar modelinden sonra sunulmasının nedeni önceki kısımda modeldeki süreçlerin daha net anlaşılmasını sağlamaktır.

Üç durumun model çerçevesinde incelendiği bu kısımda ilk olarak modelin işlevselliği Kerem öğretmenin yaşadığı dört gerginlik üzerinden her bir adımda ne yaşadığı detaylandırılarak gösterilmiştir. Modelin işlevselliği ortaya konulduktan sonra her bir öğretmene ait bulgular karar modeli kullanılarak ayrı ayrı özet bir şekilde sunulmuş, son olarak da üç öğretmenden elde edilen bulgular karşılaştırılmıştır.

4.3.1 Kerem Öğretmen'in Etik Gerginlik Yaşadığı Durumlardaki Karar Sürecinin Detaylı İncelemesi

Bu kısımda Kerem Öğretmen'in etik gerginlik yaşadığı durumlardaki karar sürecinin detaylı incelemesine yer verilmiştir. Etik gerginlik içeren durumlar etik belirsizlik, ikilem, çatışma ve endişe boyutlarındadır. Her bir duruma ilişkin karar süreci karar modeli de dikkate alınarak detaylandırılmıştır. Modelin işlevselliğini göstermek adına Kerem Öğretmen'in yaşadığı her bir gerginlik türüne ilişkin detaylı birer örnek verilmiştir. Sonraki kısımlarda etik gerginlikler, nedenleri ve karar sürecine ilişkin modelleri içeren tablolar sunulmuştur.

Örnek 1: "Soru seviyesi" konusunda etik belirsizlik yaşama ve karar sürecinin detaylı incelemesi (Öğretim ve uygulama- soru 3.3.)

Kerem Öğretmen'e sınıfta kullandığı soru seviyelerinin hangi öğrencilere yönelik olduğu (başarı ortalaması düşük, orta ve yüksek) olduğu sorulmuştur.

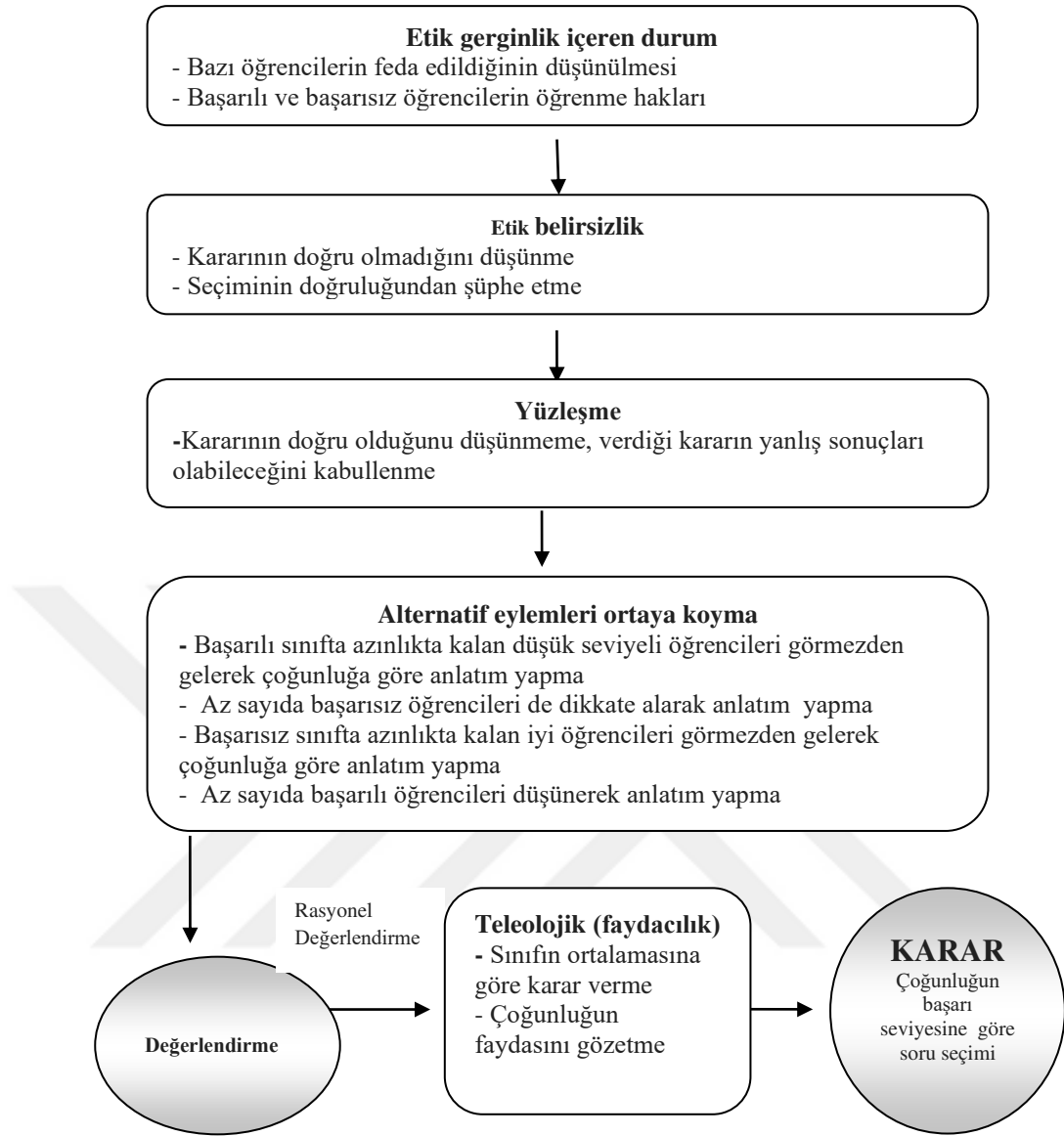
Öğretmen hangi gruba yönelik soru hazırlaması gerektiği noktasında kararsızlık yaşamış fakat genele göre bir tercih yaptığını söylemiştir. Burada öğretmen başarılı öğrencilerle başarısız öğrencilerin öğrenme haklarının çatışmasından kaynaklanan bir etik gerginlik (çatışma) yaşamıştır. Kerem Öğretmen etik bir çatışmada olduğunun farkında olsa bile yaptığı uygulamanın doğruluğundan endişe etmektedir. Bu durum da yaşanan etik gerginliğin etik çatışma değil de etik belirsizlik olarak adlandırılmasına neden olmuştur. Kişi bir ikilem ya da çatışmada olduğunun farkında ancak hangi hak, değer ve ilkelerin geçerli olduğu konusunda emin değilse bu durum etik belirsizlik oluşturmaktadır. Kerem Öğretmen de soru tarzlarının seçiminde de yaptığı uygulamanın doğruluğundan şüphe etmektedir. Öğretmen bu kararında genele göre bir tercih yapmış olsa da kararının doğruluğundan endişe etmektedir. Bu endişesini aşağıdaki şekilde dile getirmiştir.

Kerem Öğretmen: Aslında bunun çok doğru olduğunu düşünmüyorum. Ama öyle yapıyorum. Niye bilmiyorum. Çünkü kötü sınıftaki iyi öğrenciyi feda ediyorum. Biraz iyi sınıftaki kötü öğrenciyi daha çok feda ediyorum.

Araştırmacı: Kime göre karar vermiş oluyorsunuz o zaman?

Kerem Öğretmen: Genele göre. Sınıfın ortalamasına göre vermiş oluyorum.

Kerem Öğretmen'in bu kararı karar modeline göre incelendiğinde öğretmenin doğrudan etik bir gerginlik yaşadığı ve etik belirsizlik olarak adlandırılan bu gerginlikle yüzleşerek teleolojik yaklaşımlardan *teleolojik (faydacılık)* bağlamda bir karar verdiği görülmektedir. Çoğunluğun faydasını gözeterek soru seviyesini belirlemesi bunun en önemli göstergesidir. Aşağıda öğretmen karar süreci model üzerinde gösterilmiştir (bkz. Şekil 11).



Şekil 11. Soru seviyesi ile ilgili etik belirsizlik yaşayan Kerem Öğretmen'in karar süreci

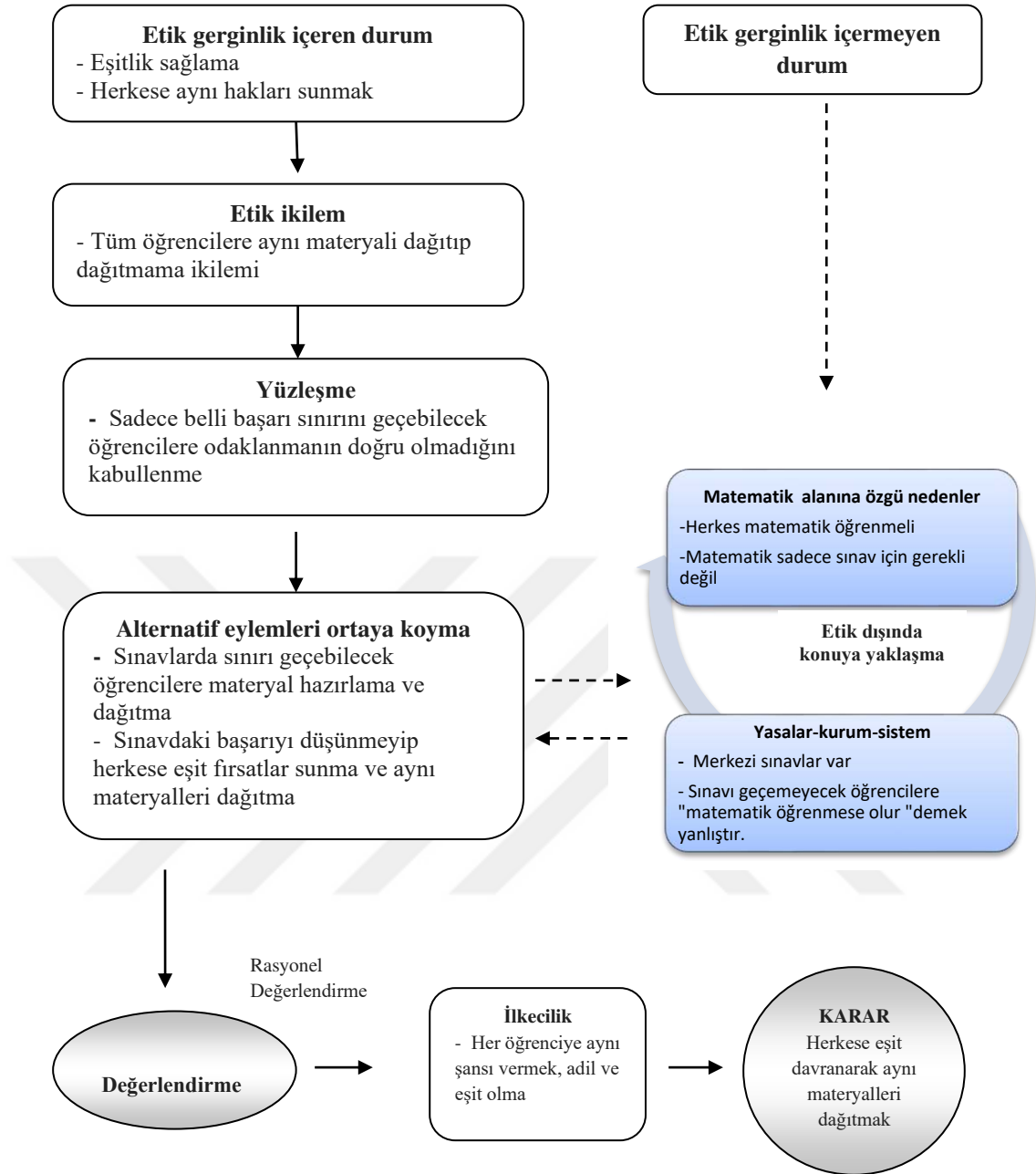
Örnek 2: "Materyal dağıtma" konusunda etik ikilem yaşama ve karar sürecinin detaylı incelemesi (Plan ve hazırlık- Soru 4)

Kerem Öğretmen'in yaşadığı etik gerginliklerden biri tüm öğrencilere aynı materyalleri dağıtıp dağıtmama ikilemidir. Öğretmenin kendini sorgulama süreci incelendiğinde "sadece belli bir başarı seviyesine gelebilecek öğrencilere odaklanma" ve "tüm öğrencilere eşit davranma" düşüncesi çatışmıştır. Bu durum öğretmenin tüm öğrencilere aynı materyalleri dağıtıp dağıtmama ikilemi yaşamasına neden olmuştur. Daha önceki uygulamalarında sadece belli bir seviyeyi geçebilecek öğrencilere odaklandığını ama daha sonra bundan vazgeçtiğini belirtmiştir. Bundan vazgeçme

nedenini öğrenciler arasında eşitlik sağlama ve herkese eşit bir şans verme olarak ifade etmiştir. Aşağıda öğretmen görüşünden bir kesit sunulmuştur.

Diyordum ki çocuklar bir sınava girecekler. Bir sınav var. Eğer öğrenci bu sınavları aşamayacaksa, ne yaparsam yapayım, bu sınırın çok gerisinde olması ya da o sınıra biraz yaklaştırmam o öğrenciye çok bir şey değiştirmeyecek. Dolayısıyla sınırı geçebilme potansiyeli olanları sınırın çok ilerisine atmaya çalışma çabası içindeydim. Tek tek içinde o ışığı gördüğüm öğrencileri seçip onlara odaklanıyordum... Ama sonra bundan vazgeçtim. Çünkü birincisi bunun teşhisini ben doğru koymayabilirim. Öğrenciden vazgeçme gibi. Bu teşhiste ben yanılabilirim diye düşündüm.... İkincisi de bu ilerlemenin sadece sınav bazlı düşünülmemesinin gerektiği. O zaman şöyle bir şey sonuca gidiyorum. Matematik aslında gerekli bir şey değil. Sınav olduğu için gerekli. Çünkü eğer sınavı geçemeyecek öğrenciye "aman matematik öğrenmese de olur" diyorsan demek ki matematik gerekli bir şey değil. Sınav gerekli bir şey. Ama ben matematiğin gerekli bir şey olduğunu düşünüyorum. Yani bir öğrenci ne kadar matematik öğrenirse o kadar iyi.

Görüldüğü gibi öğretmenin herkese aynı materyalleri dağıtma (eşitlik sağlama) çabasında etkili olan unsurlar özellikle matematiğin sınavdan ibaret olmaması gerektiğini düşünmesi ve öğrenciler arasında sınava dayalı bir ayrım yapma hakkını kendinde görmemesidir. Sonuç olarak öğretmen etik bir ikilem yaşamakta ve bu durumla yüzleşerek en doğru karara varmaya çalışmaktadır. Eski uygulamalarını ve alternatif eylemleri değerlendirdikten sonra eşitlik ilkesine uygun davranmaya çalışmıştır. Öğretmen ilk başta yaptığı uygulamalarında sadece belli bir başarı sınırını geçecek öğrencilere odaklandığını ifade etmektedir. Daha sonra böyle bir kararı kendisinin vermesinin ne kadar doğru olacağını sorgulamış ve bu hakkı kendinde görmemiştir. Nitekim öğretmenin "Bunun teşhisini ben doğru koymayabilirim. Öğrenciden vazgeçme gibi. Bu teşhiste ben yanılabilirim diye düşündüm" ifadesi bu sorgulamanın kilit noktasıdır. Tüm bu sorgulamalar sonunda öğretmen herkese hitap eden materyaller dağıtarak, adil olmaya çalışmış ve *ilkecilik* yaklaşımıyla hareket etmiştir. Aşağıda öğretmen karar süreci model üzerinde gösterilmiştir (bkz. Şekil 12).



Şekil 12. Materyal dağıtım sürecinde etik ikilem yaşayan Kerem Öğretmen'in karar süreci

Örnek 3: "Plan ve hazırlık" konusunda etik çatışma yaşama ve karar sürecinin detaylı incelemesi (Plan ve hazırlık, Senaryo 1)

Kerem Öğretmen'e plan ve hazırlık sürecinde etik gerginlik yaşayabileceği bir senaryo verilmiştir. Bu senaryoyla başarı ortalaması düşük bir sınıfta çaba

gösterip yükslebilecek birkaç öğrenci varsa hangi gruba yönelik hazırlık yaptığı sorulmuştur. Eğer sınıfın geneline göre hazırlık yaparsa başarılı birkaç öğrenci hep geri kalacak (müfredatın gerisinde), başarılı öğrencileri dikkate alırsa da sınıfın geri kalanı eksik öğrenmiş olacaktır. Kerem Öğretmen burada iki farklı eylemden birini seçme kararsızlığı yaşadığı için etik çatışma söz konusudur. Kerem Öğretmen geçmiş uygulamalarında bu çatışmayı sıklıkla yaşadığını ifade etmiştir. Daha önce bu gerginliği yaşadığında nasıl bir süreç izlediği sorulduğunda ise başarılı öğrenciler lehine bir karar verdiğini belirtmiştir.

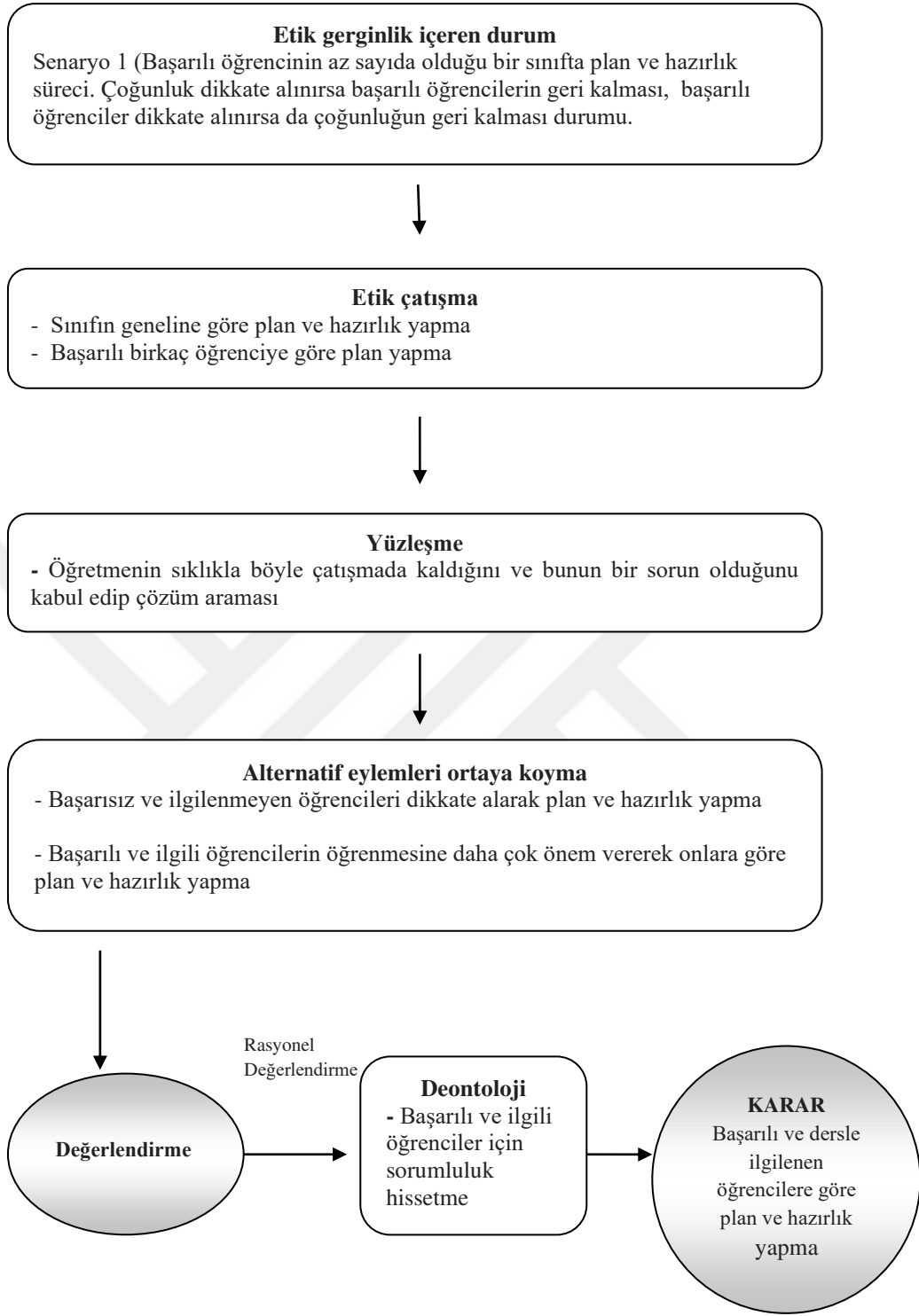
...Kendimi şöyle teselli ediyordum. İyi öğrencilere ekstra çalışma yaptırıyordum burada. Ve çoğunlukla iyi öğrencilere göre. Nedenini söyleyeyim. Kötü öğrencilerin daha doğrusu ilgilenmeyen öğrencilerin ilgilenmeme kendi kararları. Benim kararım değil ama iyi öğrencilerin ilgilenmemesi benim kararım olacak... Kendi hayatlarından kendileri sorumlu olsunlar... Diyelim ki şöyle bir öğrenci var. Dersle ısrarla ilgilenmiyor. Bu dersle ilgilenmek de bu öğrencinin kendi kararı. Çocuk da olsa sonuçta kendi kararı. Ve diyelim ki ben bu öğrencide takılı kaldım ve şurada aslında kendi kararını doğru vermiş bir öğrenciyi engelledim. O benim kararım ile engellenmiş oldu. Dolayısıyla kendisi olumlu karar vermiş olana göre yapıyorum. O çünkü ilgilenmemek kendi kararı sonuçta. Bu sorumluluğu çocuğa yüklemenin de çok etik olmadığını biliyorum. Ama sonuçta ne yapabiliriz ki. Buna inanıyorum. Yapılması gerekenin bu olduğun inanıyorum. Eğer seçenekler bunlarsa ehvenişer budur.

Öğretmen ifadesinden anlaşıldığı gibi plan ve hazırlıkta dersle ilgilenen öğrencileri göz ardı ederse onlara daha çok haksızlık olacağını düşündüğü görülmektedir. Fakat öğretmenin dersle ilgilenmeyen öğrenciler için çaba göstermesi öğretmenin başarılı öğrenciler için çaba harcamasına engel olacak ve bu durum da öğretmene sorumluluk yükleyecektir. Bu nedenle öğretmen dersle ilgilenen öğrenciler lehine bir karar vermiştir. Öğretmenin bu duruma ilişkin kararı deontoloji olarak sınıflandırılmıştır. Çünkü;

- ✓ Kararında neden-sonuç bağlamında bir düşünme süreci aktiftir. Öğretmen kararını kendine yüklediği bir sorumluluğun getirdiği bir sınırlılıkla vermektedir. Diğer bir ifade ile Kerem Öğretmen kendine dersle ilgilenen öğrenciler için hissettiği sorumluluktan (buna inanıyor) kaynaklanan bir kısıtlama getirmiştir. Ayrıca bu fikrini eylemine yansıtmıştır. Dolayısıyla rasyonel bir değerlendirme süreci vardır.

- ✓ *Yapılması gereken şeyin bir görev, sorumluluk olarak algılanması.* Başarılı öğrencilere yönelik yapması gerekenleri bir sorumluluk olarak algılama (hatta belki bunun etik olmayacağını düşünüyor ama görev/sorumluluk algısı onu başarılı öğrenciler lehinde bir karara yönlendiriyor)
- ✓ *İyi gerekçelendirilmiş kurallar arayışı içinde olma.* Bu kriter bir önceki kriter ile bağlantılıdır. Öğretmen kendine "İlgilenen öğrencileri, sorumluluklarını yapan bireyleri göz ardı edemezsin" şeklinde iyi gerekçelendirilmiş bir kural arayışındadır. Nitekim öğretmen iyi öğrencileri dikkate almanın doğru olduğunu duyumsadığı için böyle bir karar vermiştir. Hatta öğretmen öğrenme sorumluluğunu öğrenciye yüklemenin etik olarak ne kadar doğru olduğunu bilmediğini belirterek bir öz eleştiri yapmıştır.

Aşağıda öğretmen karar süreci karar modeli üzerinde aşamalı olarak gösterilmiştir (bkz. Şekil 13).



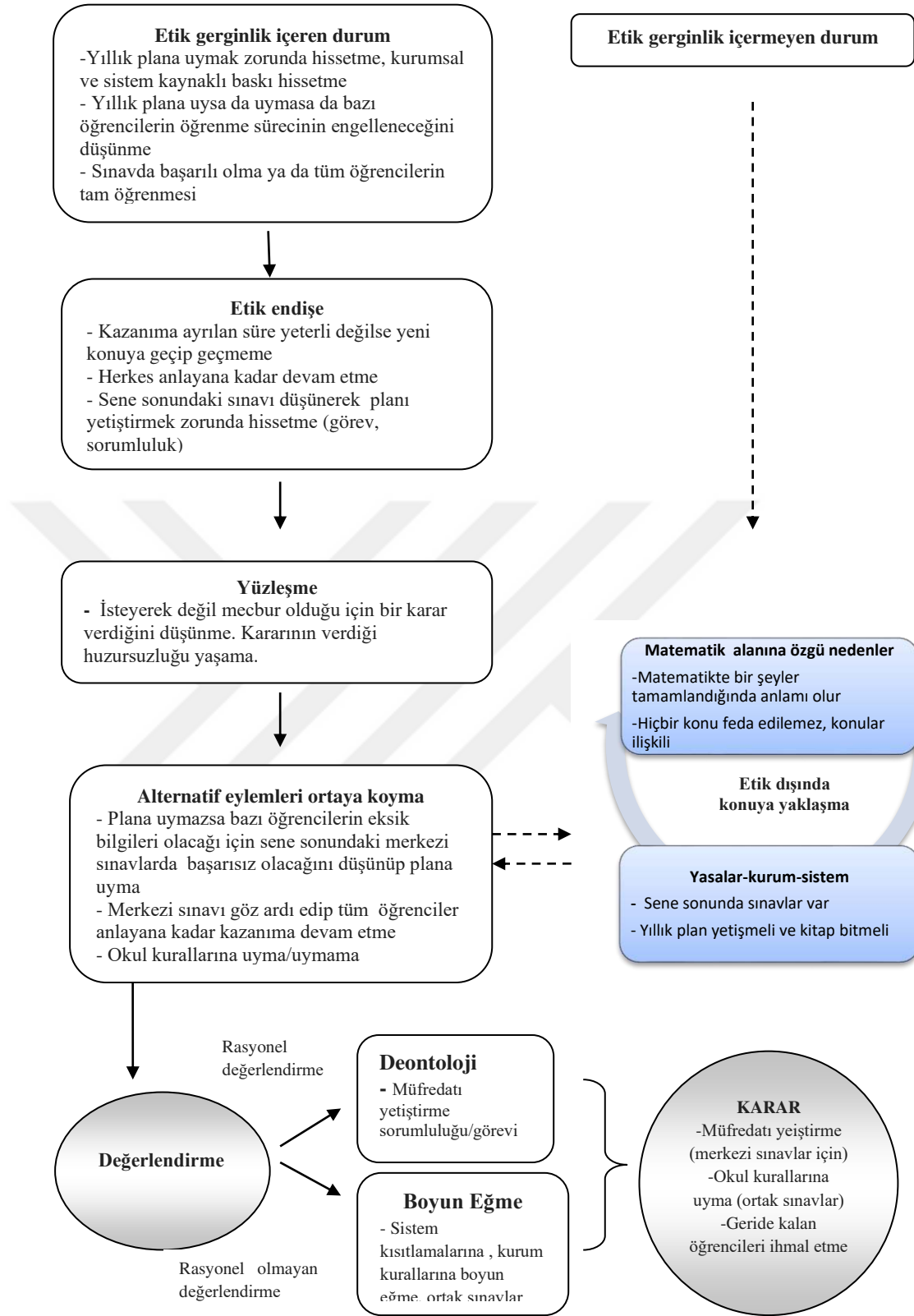
Şekil 13. Plan ve hazırlık sürecinde etik çatışma yaşayan Kerem Öğretmen'in karar süreci

Örnek 4: "Yeni konuya geçme" konusunda etik endişe yaşama ve karar sürecinin detaylı incelemesi (Öğretim ve uygulama- soru 2.4.)

Öğretmene bir konuya ayrılan sürenin yeterli olduğuna ve diğer konuya geçmesi gerektiğine nasıl karar verdiği sorulmuştur. Bu soruda öğretmenin kazanımları uygulama noktasındaki esnekliği irdelenmiştir. Kerem Öğretmen bu noktada verdiği kararın doğruluğundan emin olmadığını ve çoğunlukla mecbur kaldığı için bir karar verdiğini belirtmiştir. Öğretmen "inandığı şekilde öğretim yapma" ve "program hedeflerini uygulama zorunluğu" eylemlerinin çatışmasından kaynaklı gerginlik yaşamaktadır. Öğretmen programın dışında hareket ederse, çocukların sene sonundaki sınavda başarılı olmaları engellenmiş ve onların eğitim hakkı ihlal edilmiş olacaktır. İnanıldığı şekilde öğretim yaparsa öğrenme hızı düşük öğrenciler geri planda kalacak ve onların öğrenme hakkı ellerinden alınmış olacaktır. Sonuç olarak programı uygulama zorunluluğu öğretmenin yaşadığı çatışmanın etik endişe olarak adlandırılmasına neden olmuştur. Öğretmen bu duruma ilişkin değerlendirmesini şu şekilde ifade etmiştir.

...Yazılılar ortak yapılıyor. İkinci yazılı konuları da şunlar. Yetiştirmem gereken yerler var. Yazılıya 2-3 hafta var. Öğretmem gereken şu kadar konu var. O zaman benim bunu yetiştirmem gerek dediğim oluyor. Ya da sene sonunda bir sınav oluyor biliyorsunuz. Ya da sene sonunda en azından kitabın bitmiş olması gerekiyor. Beni mecbur bırakan durumlar var... Şöyle, matematik bazı şeyler tamamlandığında bir anlamı olur. Mesela kesirleri anlatayım da paydaları eşit olanları anlatayım da diğeri olmasa da olur diyebileceğiniz, feda edeceğiniz bir konu yok ki matematikte...Bir konu müfredatta varsa ve öğrenciye o konudan sorulacaksa ya da (konu) karşısına çıkacaksa onu görmüş olması gerekiyor. Anlatmış olmam gerekiyor.

Öğretmen kararı incelendiğinde doğrudan etik endişe yaşandığı, öğretmenin bu durumla yüzleşerek alternatif eylemleri değerlendirdiği görülmektedir. Bu değerlendirme sürecinde okul kuralları-sınavlar (mecburiyet), müfredatı yetiştirme zorunluluğu (ancak burada kendi hissettiği bir sorumluluk/görev algısı vardır) ve matematik öğretimine dair gerekçeler de etkili olmuştur. Sonuç olarak öğretmenin karar sürecinde hem *boyun eğme* hem de *deontoloji* yaklaşımları etkili olmuştur. Bu yaklaşımlar birbirini destekleyen şekilde ortaya çıkarak öğretmen karar sürecinde eş zamanlı etkili olmuştur. Aşağıdaki modelde öğretmen karar süreci açıklanmıştır (bkz. Şekil 14).



Şekil 14. Yeni bir konuya geçerken etik endişe yaşayan Kerem Öğretmen'in karar süreci

Buraya kadar olan kısımda verilen dört örnek üzerinden karar modelinin işlevselliği detaylı bir şekilde gösterilmiştir. Sonraki kısımlarda ise öğretmen karar sürecine ilişkin bulgular; etik gerginliğin türü, gerginliğin yaşandığı süreç ve konular, gerginliğin nedeni ve öğretmen karar sürecini gösteren karar modellerini içeren tablolar halinde sunulmuştur. Bu tablolarda etik belirsizlik, etik ikilem, etik çatışma ve etik endişe boyutları ayrı ayrı ele alınmıştır. Aşağıda Kerem Öğretmen'e ait bulgular sunulmuştur.

Etik Belirsizlik

Aşağıda sunulan Tablo 3'te Kerem Öğretmen'in etik belirsizlik yaşadığı durumlara, yaşanan gerginliğin nedenlerine ve karar verme sürecine ilişkin modellere yer verilmiştir.

Tablo 3
Kerem Öğretmen'in etik belirsizlik yaşadığı durumlar ve karar süreci

Durum	Gerginlik Nedeni	Karar Süreci
Öğretim ve uygulama soru 3.3.	- Soru seviyesini belirlerken akademik başarısı yüksek ve düşük öğrencilerin öğrenme haklarının çatışması	<i>Etik Belirsizlik</i> ↓ <i>Yüzleşme</i> ↓ <i>Alternatifleri Değerlendirme</i> ↓
Soru seviyesi	- Genele göre karar verse de bu kararından şüphe etme	<i>Rasyonel Değerlendirme</i> ↓ <i>Teleoloji (faydacılık)</i> Karar: Soru seviyesini sınıfın genel seviyesine göre seçme

Ölçme ve değerlendirme soru 4.2.-4.3.	- Başarı düzeyi farklı sınıflara aynı seviyede sınav yapıp yapmama ikilemi	<i>Etik Belirsizlik</i> ↓ <i>Yüzleşme</i> ↓ <i>Alternatifleri Değerlendirme</i> ↓ <i>Rasyonel Değerlendirme</i> ↓ <i>İlkecilik (adalet ilkesi)</i>	<i>Etik Dışında Değerlendirme</i> *Pedagojik gerekçeler(ölçme ve değ. ilkeleri)
Sınıf seviyesine göre sınav yapma	- İkilemi nasıl çözeceğini bilmeme, kararsızlık - Her iki kararda da bazı öğrencilerin mağdur olması	Karar: 5,6 ve 7. Sınıflarda her sınıfın kendi başarı düzeyine göre sınav yapma.	
Not: Öğretmenin yaşadığı etik belirsizlik 8. Sınıf düzeyidne etik enişeye dönüşmüştür. Etik endişe kısmında bu durum tekrar ele alınmıştır.			

Tablo 3.1 (Devamı)

Ölçme ve değerlendirme senaryo 9	-Başarı düzeyi farklı sınıflara aynı seviyede sınav yapıp yapmama ikilemi - İkilemi nasıl çözeceğini bilmeme, kararsızlık - Her iki kararda da bazı öğrencilerin mağdur olması	<i>Etik belirsizlik</i> ↓ <i>Yüzleşme</i> ↓ <i>Alternatifleri Değerlendirme</i> ↓ <i>Rasyonel Değerlendirme</i> ↓ <i>İlkecilik (adalet ilkesi)</i>
Sınav seviyesi		Karar: Sınav sorularını belirlerken sınıfın başarı seviyesini dikkate alma Not: Öğretmenin yaşadığı etik belirsizlik 8. Sınıf düzeyinde etik endişeye dönüşmüştür. Etik endişe kısmında bu durum tekrar ele alınmıştır.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde Kerem Öğretmen'in öğrencilerin başarı durumuna göre soru seviyesini belirleme ve sınıf seviyesine göre sınav yapma konularında etik belirsizlik yaşadığı görülmektedir. "Sınıf seviyesine göre sınav yapma" konusunda etik belirsizlik yaşayan öğretmen bu gerginliği doğrudan yaşamamış, ilk olarak pedagojik gerekçeleri düşündükten sonra etik gerginlik yaşamıştır. Soru ve sınavlarla ilgili etik belirsizlikler yaşayan Kerem Öğretmen karar sürecinde rasyonel bir değerlendirme yaparak teleoloji (faydacılık) ve ilkecilik anlayışlarıyla hareket etmiştir. Ancak öğretmenin senaryo 9 ve soru 4.2-4.3'te yaşadığı etik belirsizlikler 8. Sınıf düzeyinde (merkezi sınavlardan dolayı kısıtlama hissetme) etik endişeye dönüşmüştür. Bu durum öğretmenin yaşadığı etik gerginliklerin sınıf seviyesine göre değişim gösterdiğini ve etik belirsizliğin öğretmeni kısıtlayan bir durum olduğunda (kural, sistem ve kurum kaynaklı) etik endişeye dönüşebildiğini göstermektedir. Aşağıda Kerem Öğretmen'in etik belirsizlik yaşadığı durumlara ilişkin örnek görüşlere yer verilmiştir.

Diyelim ki kötü sınıfa göre sınav hazırladınız. Sonuçta not olarak aynı geçiyor karneye. O zaman iyi sınıftaki ortanın altı öğrencilere haksızlık yapmış gibi hissediyorum kendimi. Herkese aynı soruları sorduğumda bu defa da sınav iyi sınıf için anlamlı bir hale gelmemeye başlıyor. Yani çok kolay geliyor onlara. Bu çelişkinin içinden nasıl çıkacağımı bilmiyorum açıkçası. Ama galiba en (doğrusu) ya herkese aynı yap gitsin gibi. Ama o da tam olmuyor. Çünkü bazen şöyle oluyor. Kötü sınıflarda bir konuda mesela çok zor sorulara hiç girmeden o konuyu bitirebiliyoruz. Şimdi onlara aynı sınavı verdiğiniz zaman o zaman da onlar sorun yaşıyorlar. Dedğim gibi bu çelişkili bir şey ben işin içinden çıkabildiğimi iddia etmiyorum. (soru 4.2. ve soru 4.3.)

...Farklı sınav hazırladığınız zaman iyi sınıftaki orta ve (ortanın) altı öğrencilere haksızlık yapıyoruz. Çünkü diyelim ki 2 öğrenci var seviyesi aynı. Biri iyi sınıfta biri kötü sınıfta. Düşük sınıftaki iyi sınıftakinden daha iyi not almış oluyor. Çünkü daha kolay bir sınava girmiş oluyor. Bu durumda ona haksızlık (iyi sınıftaki düşük puan alan öğrenci) oluyor... Not olarak. Karne notu olarak o daha iyi bir puan almış oluyor. Aynı sınavı yaparsak da bu defa belki de bu sınıfı hiç çözmediğin problemlerle (sorular) sınav yapıyorsun. Ama bu sınıfta çözdünüz onları. O zaman da bu sınıfın geneline bir haksızlık oluyor. Yani tam ne ondan ne ondan eminim. (senaryo 9)

Kerem Öğretmen'in görüşlerine dikkat edilirse, öğretmen verdiği her karar sonucunda bir grubun mağdur olduğunu düşünmekte ve bu çelişkinin içinden çıkamadığını ifade etmektedir. Dolayısıyla verdiği kararlardan tem emin olmadığını belirtmektedir. Bu belirsiz tutum Kerem Öğretmen'in kararlarının etik belirsizlik olarak sınıflandırılmasına neden olmuştur. Öğretmen her ne kadar belirsizlik yaşasa da 5,6 ve 7. sınıflarda her sınıfa kendi düzeyinde (emin olmasa da) sınav hazırlama tercihinde bulunmuştur (ilkecilik). Kerem Öğretmen'in etik belirsizlik yaşadığı durumlarda dikkat çeken bir diğer durum da öğretmenin farklı etik yaklaşımlarla değerlendirme yapmasıdır. Öğretmen bir kararında teleolojik bir değerlendirme yaparken, farklı bir durumda ilkecilik anlayışıyla hareket etmiştir. Etik değerlendirme sürecinde görülen bu çeşitlilik Kerem Öğretmen'in etik ikilem yaşadığı durumlarda da gözlenmiştir. Kerem Öğretmen'in etik ikilem yaşadığı durumlara, yaşanan gerginliğin nedenlerine ve karar verme sürecine ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

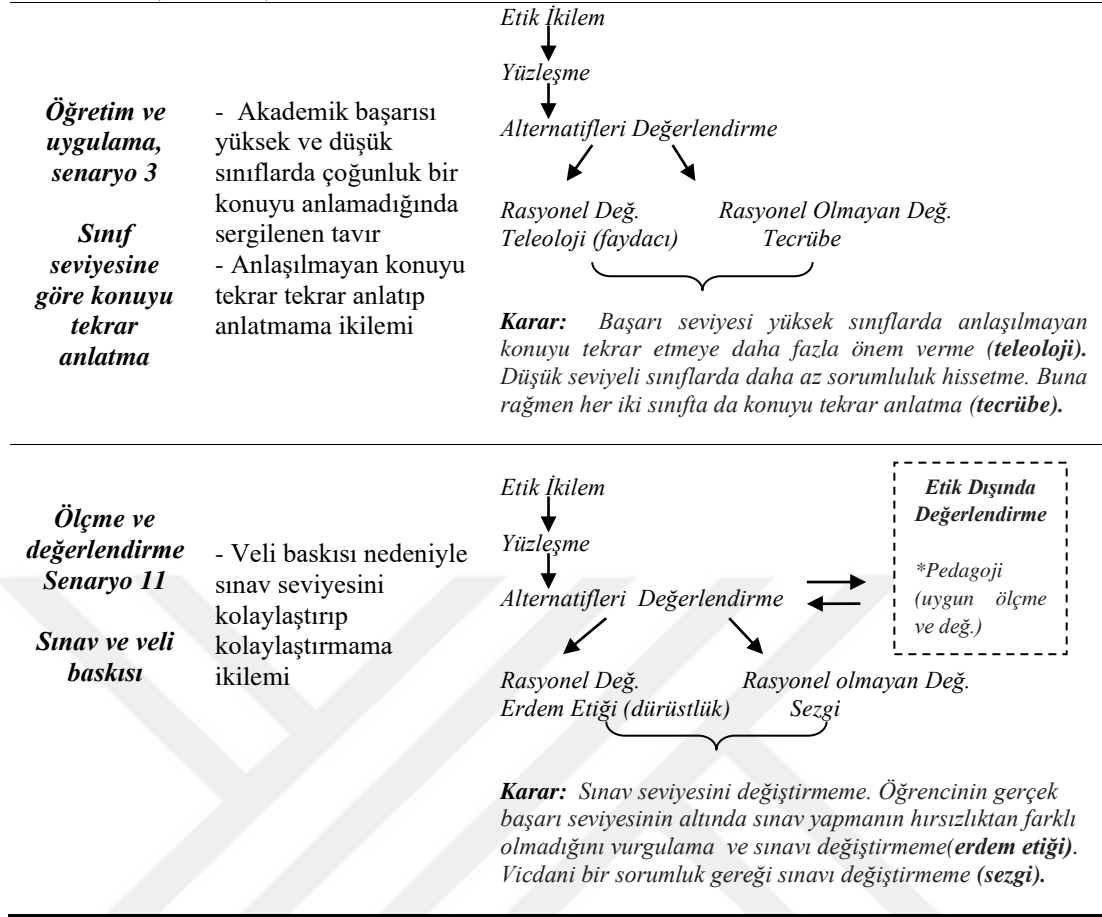
Kerem Öğretmen'in etik ikilem yaşadığı durumlar ve karar süreci

Konu	Gerginlik Nedeni	Karar Süreci
Plan ve hazırlık, soru 4	- Tüm öğrencilere aynı materyalleri dağıtıp dağıtmama ikilemi	<i>Etik İkilem</i> Yüzleşme ↓ Alternatifleri Değerlendirme ↓ Rasyonel Değerlendirme Ilkecilik (eşitlik/adalet)
Materyal dağıtma	- Eşitlik sağlama isteği	
	- Sadece belli sınırı geçebilecek öğrencilere odaklanma ya da herkese eşit davranma	
		<i>Etik Dışında Değerlendirme</i> *Sınavlar ve eğitim sistemik yapısı *Matematik öğretimine dair algılar *Deneyim
		Karar: Öğretmen eski uygulamalarında sadece belli sınırı geçebilecek öğrencilere odaklanmakta, ancak daha sonra bu teşhisi kendisinin doğru koyamayabileceğini düşünerek yeni uygulamalarında herkese eşit şekilde materyal dağıtma, ayrımcılık yapmama (ilkecilik)

Tablo 4.1 (Devamı)

Plan ve hazırlık soru 5 Kazanıma ayrılan süre	- Bir kazanım tam öğrenilmemişse sürece devam etmeli mi etmemeli mi? - Devam ederse anlamayan öğrenciler hep geride kalacak, devam etmezse anlayan öğrencilere haksızlık olacak	Etik İkilem Yüzleşme Alternatifleri Değerlendirme Rasyonel Değ. İlkecilik (adalet) Rasyonel Olmayan Değ. Boyun eğme Etik Dışında Değerlendirme *Matematik kazanımlarının ardışık yapısı *Yıllık planlar *Eğitim Sistemi Karar: Öğretmen bir konu tam anlaşılmamış olsa da hem zaman sınırı ve şartlardan dolayı (sistem, müfredat) yeni konuya geçmek zorunda hissetmekte (boyun eğme) hem de anlayan öğrencilere haksızlık olmaması (ilkecilik) için böyle bir karar vermektedir.
Öğretim ve uygulama Soru 2.3. Konuyu tekrar anlatma	-Bir konu tam öğrenilmediğinde konuyu tekrar anlatıp anlatmama ikilemi -İlgilenen öğrenciler lehine karar verip sürece devam etme -Herkes anlayana kadar bekleme	Etik İkilem Yüzleşme Alternatifleri Değerlendirme Rasyonel Değerlendirme Teleoloji (faydacılık) (düşük seviyeli sınıflarda) Deontoloji (genel tavır) Etik Dışında Değerlendirme *Matematiğe dair inanışlar * Pedagoji *Eğitim sistemi Karar: Öğretmen düşük seviyeli sınıflarda sınıfın çoğunluğu anlayana kadar konuyu tekrar anlatacağını söylemesine rağmen (teleoloji) genel olarak dersle ilgilenen öğrencilerin öğrenmesine önem verdiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla öğretmen ilgilenen öğrencilere karşı konuları vaktinde yetiştirme sorumluluğu/görevi hissetmektedir (deontoloji).
Öğretim ve uygulama, senaryo 2 Başarılı ve başarısız öğrencilere yönelik anlatım	- İki farklı öğrenci grubunun öğrenme haklarına dair hissedilen sorumluluk ve vicdan azabı - Bazı öğrencilerin feda edilmesi nedeniyle hissedilen vicdan azabı - Geride kalan öğrencileri görmezden gelip gelmeme ikilemi	Etik İkilem Yüzleşme Alternatifleri Değerlendirme Rasyonel Değerlendirme Deontoloji Karar: Başarılı olanları tercih etmenin doğru olduğuna inanma, onlara karşı daha fazla sorumluluk hissetme

Tablo 4.2 (Devamı)



Yukarıdaki tablo incelendiğinde Kerem öğretmenin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin tamamında etik ikilem yaşadığı görülmektedir. Etik ikilemler materyal dağıtımı, kazanıma ayrılan süre, tekrar anlatım, başarılı ve başarısız öğrencilere yönelik konu anlatımı, sınıf seviyesine göre tekrar anlatım yapma ve veli baskısı ile sınav seviyesini değiştirme konularında yaşanmıştır. Öğretmen karar sürecinde hem rasyonel (ilkecilik, deontoloji, teleoloji ve erdem etiği) hem de rasyonel olmayan değerlendirme (boyun eğme, sezgi ve tecrübe) yaklaşımlarının etkili olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımların öğretmen kararındaki etkisi üç farklı şekilde ortaya çıkmıştır.

I. Tek başına bir yaklaşım etkili olmuştur (senaryo 2).

II. Aynı değerlendirme türüne ait yaklaşımlar birlikte etkili olmuştur (öğretim-uygulama, soru 2.3.). Bu yaklaşımlar bazen birbirini sınırlandırırken bazen de birbirini desteklemiştir. Örneğin; soru 2.3.'te öğretmen düşük seviyeli sınıflarda bir kazanıma çoğunluk anlayana kadar devam edeceğini belirtse de (teleoloji), görüşme

derinleştikçe dersle ilgilenen öğrenciler lehine karar alabileceği görülmüştür (deontoloji). Dolayısıyla dersle ilgilenen öğrenciler için hissettiği sorumluluk sınıfın çoğunluğu öğrenene kadar bir konuya devam etme isteğine baskın gelebilmektedir. Bu durum da öğretmenin deontolojik değerlendirmesinin teleolojik bir değerlendirme yapmasını sınırlandırğını göstermektedir.

III. Farklı değerlendirme yaklaşımları (rasyonel/rasyonel olmayan) birlikte etkili olmuştur. Bu yaklaşımlar bazen birbirini sınırlandırırken bazen de birbirini desteklemiştir. Örneğin; senaryo 11'de sezgi yaklaşımı öğretmenin erdem etiği ile hareket etmesine destek olmuştur.

Aşağıda Kerem Öğretmen'in etik ikilem yaşadığı durumlardaki değerlendirmelerinden örnek alıntılar sunulmuştur.

Konunun sonuna geldin diyelim ki. Konu aslında bitti ama sınıfın çoğu anlamamış. Sonra biraz daha devam ettim bir kısmı anladı. Nerede bunu keseyim? Benim en zor verdiğim karar bu. Diyelim 30 kişilik bir sınıf. 18 kişi anladığında mı geçeyim ya da 20 kişi anladığında mı? Dolayısıyla bu benim en zor verdiğim karar ama bazen bu geçme kararını verirken şartlar buna zorladığı için geçmek zorundayım diye düşünüyorum. Esnetebildiğim kadar. Esnetebildiğim karar ölçüsü de şu. Eğer ben anlamayan öğrenciler için ısrar edip sene sonunda bir kazanımı atarsam bu defa anlayan öğrencilere haksızlık olacak (plan ve hazırlık, soru 5).

Keşke yeterli zaman olsaydı da herkese aynı şeyi anlatabilseydik. Müfredat sonuçta. 4 yıllık bir süreç var... Ortalaması kötü olan sınıfla iyi olan sınıfta şöyle bir fark olur. Ortalaması kötü olan sınıfta konunun genel olarak anlaşılmadığını hissedersen orada (konuda) durmaya devam ederim. O zaman geçmenin bir anlamı yok. Sınıfın yüzde 90 ı anlamamışsa geçmenin bir anlamı yok... (Başarılı sınıfta) aslında uğraşanlar anlamışsa ilgisizler anlamasa da olur diyorum. Matematiğin herkesin anlayabileceği kadar kolay bir şey olduğunu düşünmüyorum açıkçası. Bu yönüyle etkiliyor olabilir. Herkesin anlayabileceği bir şey olsaydı, yani herkesin yapabileceği bir şey olsaydı, belki dururdum herkes anlasın diye (öğretim ve uygulama, soru 2.3.).

Ben bir yerden başlayıp çocukları yakalıyorum diyelim ki ve bunları çekiyorum. Bir süre sonra düşenler oluyor. Yani konu devam ediyor ve bir süre sonra kopuyorlar. Bunları tekrar yakalamaya çalışıyorum. Ama bir süre sonra onları geride bırakıyorum. İster istemez...Çünkü onlarla devam edersem yerimde sayacağım. Yani iyi öğrencileri kötülere feda etmektense kötüleri iyilere feda ediyorum...Vidanda azabı çekiyorum. Ama sonra kendimi şöyle teselli ediyorum. Sonuçta çalışmamak onların tercihi. Ben öğrenci

çalıştığı halde, üstüne düşeni yaptığı halde onu diğerine feda edersem bu benim sorumluluğum olur. Ama diğerinin çalışmaması kendi tercihi (senaryo 2).

...Diyelim ki piyasadaki herkes hırsızlık yapıyor...ve çocuklarına iyi imkanlar sağlıyor. Ya benim çocuklarım geri kalmasın diye ben hırsızlık yapmam. Yani bu ondan çok da farklı bir şey değil. Yani soruları çok kolay hazırlayıp olması gerektiğinde yani o bilişsel talep düzeylerinin çok düşük hazırlayıp çocukları iyiymiş gibi göstersem de bunun vicdani sorumluluğu daha büyüktürbende. Veliler istediğini söyleyebilir...Veliler bu konuda uzman değiller bence...Bildiğime devam ederim. Belki diğer öğretmenleri uyarırım "yapmayın bunu" diye... (diğer öğretmenlerle) kıyaslama hissetsem de umurumda olmaz...Ben doğru olduğunu düşündüğüm şeyi yapıyorum.Onlar (diğer öğretmenler) da yaptıklarının doğru olmadığını biliyor ama yapıyor (senaryo 11).

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşıldığı gibi Kerem Öğretmen karar sürecinde farklı değişkenler çerçevesinde değerlendirme yapmış, dolayısıyla yaşadığı gerginliğe hem rasyonel hem de rasyonel olmayan değerlendirme yaklaşımlarıyla düşünerek bir çözüm bulmaya çalışmıştır. Örneğin; senaryo 11'de öğretmen açıklamaları öncelikle rasyonel bir değerlendirme içermektedir. Öğretmen eğer sınavı kolaylaştırırsa bunun neden yapacağını ve sonuçlarını düşünmüştür. Bunun sonucunda öğrencilerin bilişsel talep düzeylerinin altında bir sınav yapmanın hırsızlıktan farklı olmayacağını belirtmiştir. Dolayısıyla baskıya boyun eğmeyerek doğru bildiği gibi bir uygulama yapacağını ifade etmiştir. Burada öğretmenin neden sonuç bağlamında düşünmesi ve bunu eylemine yansıtması söz konusudur. Ayrıca Kerem Öğretmen'in sınav seviyesini değiştirmeme gerekçesi erdem temelli (dürüstlük) bir anlayışın ürünü olarak ortaya çıktığı görülmektedir ("çocuklarım geri kalmasın diye ben hırsızlık yapmam. Yani bu ondan çok da farklı bir şey değil"). Buradan da Kerem Öğretmen'in daha çok karakter temelli bir düşünceyle olguyu ele aldığı söylenebilir. Kerem Öğretmen'in bu kararındaki ısrarına yol açan "vicdani bir sorumluluk" hissi dikkat çekicidir. Vicdan, kanıta gerek duymayan, kendiliğinden açık bir doğruluk kabulünün ortaya çıkmasına ve hatta öğretmenin bu konuda ısrarcı olmasına yol açmaktadır. Bu ise rasyonel olmayan "sezgi" etiğine dayalı bir değerlendirmeyi içermektedir. Dolayısıyla öğretmenin sezgi temelinde bir değerlendirmeyle beraber erdem/karakter etiğine dayalı olarak hareket etmesi söz konusudur. Sonuç olarak öğretmen değerlendirmelerinde rasyonel olan ve olmayan yaklaşımların eş zamanlı olarak belirleyici roller üstlenebildiği görülmektedir. Öğretmenin etik ikilemlere ilişkin değerlendirmelerinin bu şekildeki çok yönlü doğası etik çatışma yaşanan durumlarda da gözlenmiştir.

Aşağıda yer alan Tablo 5'te Kerem Öğretmen'in etik çatışma yaşadığı durumlara, yaşanan gerginliğin nedenlerine ve karar verme sürecine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5

Kerem Öğretmen'in etik çatışma yaşadığı durumlar ve karar süreci

Konu	Gerginliğin Nedeni	Karar Süreci
Plan ve hazırlık, senaryo 1 Plan ve hazırlık	- Akademik başarısı yüksek az sayıda öğrencinin olduğu bir sınıfta hangi öğrencilere yönelik hazırlık yapılacağı - Sınıfın geneline göre ya da azınlıkta kalan başarılı öğrencilere göre hazırlık yapma çatışması	<i>Etik Çatışma</i> ↓ <i>Yüzleşme</i> ↓ <i>Alternatifleri Değerlendirme</i> ↓ <i>Rasyonel Değerlendirme</i> <i>Deontoloji</i> Karar: Başarılı olanlar için çaba harcamanın, başarılı olana haksızlık yapmamanın daha doğru olduğunu düşünm. Onlara yönelik planlama yapma
Öğretim ve uygulama- senaryo 6 Kaynaştırma öğrencisi	- Kaynaştırma öğrencisinin olduğu sınıflarda sınıfın geneline veya kaynaştırma öğrencisine yönelik öğretim yapma çatışması	<i>Etik Çatışma</i> ↓ <i>Yüzleşme</i> ↓ <i>Alternatifleri Değerlendirme</i> ↔ <i>Etik Dışında Değerlendirme</i> ↓ <i>Rasyonel Değerlendirme</i> <i>Teleolojik (faydacılık)</i> ↔ <i>Deontoloji</i> Karar: Sınıfın çoğunluğu için daha fazla sorumluluk hissetme, onların öğretimlerine daha fazla önem vermesi gerektiğini düşünme (<i>deontoloji</i>) ve sayısal bir karşılaştırma da yaparak sınıfın geneline yönelik öğretim yapma (<i>teleoloji</i>).
Öğretim ve Uygulama Senaryo 5 Soru seçimi	- 25 kişilik sınıfta 7-8 tane aktif öğrenci var. - Derste sınıfın geneline ya da az sayıda aktif öğrenciye yönelik sorulara yer verme	<i>Etik Çatışma</i> ↓ <i>Yüzleşme</i> ↓ <i>Alternatifleri Değerlendirme</i> ↓ <i>Rasyonel Değerlendirme</i> <i>Teleolojik (faydacılık)</i> Karar: Çoğunluğa hitap edecek sorular seçme (8. Sınıf hariç) Not: 8. Sınıfta merkezi sınavlardan dolayı baskı hissetme söz konusudur. Bu nedenle soru seçimine yönelik etik çatışma 8. Sınıf seviyesi söz konusu olduğunda etik endişeye dönüşmüştür.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde Kerem Öğretmen'in planlama ve uygulama süreçlerinde etik çatışma yaşadığı görülmektedir. Etik çatışma plan-hazırlık, derste kullanılacak soruların seçimi ve kaynaştırma öğrencisinin olduğu sınıfta dersin yürütülmesi konularında yaşanmıştır. Öğretmenin karar süreci incelendiğinde sadece rasyonel değerlendirme yaklaşımlarının (deontoloji ve teleoloji) etkili olduğu görülmektedir. Aşağıda öğretmenin etik çatışma yaşadığı durumlara ilişkin görüşlerinden alıntılar sunulmuştur.

...Çünkü 1 kişi ve 30 kişi. Ben bunu doğru bulmuyorum. 30 kişiyi bırakıp 1 kişiyle ilgilenemem. Onun özel ilgiye ihtiyacı var. Ama diğerlerinin de ilgiye ihtiyacı var... Ama teneffüste çağırıyorum yapmam gerekeni yapıyorum, anlatmam gerekeni anlatıyorum, derste de sadece dersin genel akışını bozmamasını sağlıyorum....Diğer öğrencileri ihmal etmemeye çalışıyorum. Çünkü ben diğer öğrencilerden de sorumluyum. Zihinsel engelli bir birey eğitmek için bir eğitim almadım ki ben... Ya 29 kişiyi feda edeceksin ya onu. Onu feda ediyorum kesinlikle. (senaryo 6)

Kerem Öğretmen'in görüşleri incelendiğinde öğretmenin hem kaynaştırma öğrencisine hem de sınıfın geri kalanına karşı bir sorumluluk hissettiği (deontoloji) dikkat çekmektedir. Ancak öğretmenin sayısal bir karşılaştırma yapması (teleoloji) neticesinde sınıfın çoğunluğunun öğretimine ilişkin hissedilen sorumluk/görev algısı kaynaştırma öğrencisine karşı hissedilen sorumluluk/görev algısına baskın gelmiştir. Sonuç olarak Kerem Öğretmen'in karar sürecinde hem çoğunluk için en iyi sonucu üreten eylem (faydacılık) hem de öğrencilerin öğrenmesine dair hissedilen sorumluk/görev algısı (deontoloji) etkili olmuştur. Bu durumda teleolojik bir değerlendirme çoğunluk için hissedilen görev algısını desteklerken, kaynaştırma öğrencisi için hissedilen sorumluluk algısını sınırlandırmıştır. Sonuç olarak etik çatışma yaşanan durumlarda eş zamanlı ortaya çıkan farklı yaklaşımların hem birbini sınırlandıran hem de destekleyen yapıda olduğu görülmüştür.

Aşağıda sunulan Tablo 6'da ise Kerem Öğretmen'in etik endişe yaşadığı durumlara, yaşanan gerginliğin nedenlerine ve karar verme sürecine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 6

Kerem Öğretmen'in etik endişe yaşadığı durumlar ve karar süreci

Konu	Gerginlik Nedeni	Karar Süreci
Öğretim ve uygulama Soru 2.4. Yeni konuya geçme	- Bir konuya ayrılan sürenin yeterli olduğuna karar verip yeni konuya geçme - İnanılan öğretim tarzı ve yıllık plana uyma çatışması -Okul kurallarına uyma -Merkezi sınavlardan dolayı müfredatı yetiştirme	Karar: Sistem kaynaklı baskı, yıllık plana uyma mecburiyeti, okul kurallarına uyma (boyun eğme). Merkezi sınavlardan dolayı müfredatı yetiştirme sorumluluğu/görevi hissetme (deontoloji)
Ölçme ve değerlendirme Soru 4.2.-4.3., senaryo 9 Sınav seviyesi	- 8. Sınıflarda farklı başarı düzeyindeki sınıflara aynı sınavı yapma - Sınavın varlığından dolayı baskı hissetme ve aynı sınavı yapma - Doğru olanın her sınıfa kendi seviyesinde sınav yapmak olduğunu düşünme	Karar: Merkezi sınavlardan dolayı baskı hissetme, 8. Sınıflarda aynı sınavı yapma.
Öğretim ve Uygulama Senaryo 5 Soru seçimi	- 25 kişilik sınıfta 7-8 tane aktif öğrenci var. - Derste sınıfın geneline ya da az sayıda aktif öğrenciye yönelik sorulara yer verme	Karar: 8. Sınıfta merkezi sınavlardan dolayı hissetme ve başarısı yüksek, dersle ilgili öğrencilere yönelik sorulara yer verme.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde Kerem Öğretmen'in uygulama ve değerlendirme süreçlerinde etik endişe yaşadığı görülmektedir. Etik endişeler yeni konuya geçme ve soru seviyesini belirleme süreçlerinde özellikle 8. sınıf söz konusu olduğunda yaşanmıştır. Öğretmen karar sürecinde rasyonel olmayan değerlendirme

yaklaşımı boyun eğme aktif olmasına rağmen "yeni konuya" geçme durumunda deontoloji de etkili olmuştur. Hatta deontoloji, boyun eğme yaklaşımını destekleyen bir yapıda ortaya çıkmıştır. Aşağıda öğretmenin bu konudaki görüşlerinden alıntılar sunulmuştur.

Yazılılar ortak yapılıyor. Eee ikinci yazılı konuları da şunlar yetiştirmem gereken yerler var. Bazen orda hani yazılıya 2 3 hafta var öğretmem gereken şu kadar konu var o zaman ben bunu yetiştirmem için yetiştirmem gerek dediğim oluyor. Ya da işte senensonunda bir sınav oluyor biliyor sunun ya da işte sene sonunda en azından kitabın bitmiş olması gerekiyor. Beni mecbur bırakan durumlar var... Şöyle matematik bazı şeyler tamamlandığında bir anlamı olur. Oluyor yani mesela ee işte kesirleri anlatayım da paydaları eşit olanları anlatayım da diğer olmada da olur diyebileceğiniz feda edeceğiniz bir konu yok ki matematikte... Bir konu müfredatta varsa ve öğrenci o konudan sorulacaksa ya da işte karşısına çıkacaksa o onu görmüş olması gerekiyor. Anlatmış olmam gerekiyor (öğretim ve uygulama, soru 2.4.).

Kerem Öğretmen'in "yeni konuya geçme" ile ilgili yaptığı değerlendirmeler incelendiğinde öğretmenin ilk olarak okul kuralları ve ortak sınav yapma baskısından (boyun eğme) bahsettiği görülmektedir. Sonrasında ise bu mecburiyetin yanında sene sonundaki sınavlarda öğrencilerin konu eksikliğinin olmaması gerektiği yönünde endişelerini de dile getirmiştir. Öğretmen matematik kazanımlarının ilişkili yapısına değinmiş ve eğer öğrenciler sene sonunda bir müfredattan sorumlu tutulacaksa, kendisinin bu kazanımları anlatmış olması gerektiğini ifade etmiştir (deontoloji). Dolayısıyla öğretmenin okul kurallarına uyma eğilimi (boyun eğme) öğrencilerin sınavlardaki başarısına dair hissedilen sorumluluk/görev algısı (deontoloji) ile desteklenmiştir.

Kerem Öğretmen'in yaşadığı etik gerginlikler genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin üçünde de gerginlik yaşadığı görülmektedir. Karar sürecinde ise hem rasyonel hem de rasyonel olmayan yaklaşımlar etkili olmuştur. Öğretmen kararında bazen tek bir değerlendirme yaklaşımı görülürken bazen birden fazla yaklaşım etkili olmuştur. Bu yaklaşımlar da bazen birbirini desteklerken bazen de birbirini sınırlandırmıştır. Öğretmen karar sürecinde öykünme dışında rasyonel ve rasyonel olmayan yaklaşımların tamamı etkili olmuştur. Öğretmen kararlarında en fazla deontoloji, teleoloji ve boyun eğme yaklaşımları etkili iken en az erdem etiği, sezgi ve tecrübe yaklaşımları etkili olmuştur. Sonuç olarak Kerem Öğretmen öğretim süreciyle ilgili

kararlarında etik belirsizlik, ikilem, çatışma ve endişe yaşamış ve bu gerginliklerle yüzleştğinde farklı değerlendirme yaklaşımlarından etkilenecek kararlar vermiştir.

4.3.2 Buse Öğretmen'in Etik Gerginlik Yaşadığı Durumlardaki Karar Sürecinin Detaylı İncelemesi

Bu kısımda Buse Öğretmen'in etik gerginlik yaşadığı durumlardaki karar sürecinin detaylı incelemesine yer verilmiştir. Etik gerginlik içeren durumlar etik belirsizlik, ikilem, çatışma ve endişe boyutlarında ayrı ayrı ele alınmıştır. Karar modeli dikkate alınarak her bir duruma ilişkin karar süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Buse Öğretmen'in etik belirsizlik yaşadığı durumlara, yaşanan gerginliğin nedenlerine ve karar verme sürecine ilişkin modellere Tablo 7de yer verilmiştir.

Tablo 7

Buse Öğretmen'in etik belirsizlik yaşadığı durumlar ve karar süreci

Konu	Gerginlik Nedeni	Karar Süreci
Plan ve hazırlık, soru 1 Plan ve hazırlık	- Başarı düzeyi yüksek ve düşük sınıflarda farklı plan ve hazırlık yapma - Adaletsizlik yapıyor olabileceğini düşünme ama bundan emin olmama	Etik Belirsizlik Yüzleşme Alternatifleri Değerlendirme Rasyonel Olmayan Değerlendirme Duygu ve istek Karar: İlgili öğrencilere emek harcamanın daha doğru olduğunu düşünme, dersle ilgilenen öğrencilere yönelik plan ve hazırlık yapma <i>Etik Dışında Değerlendirme</i> *Pedagoji *Psikoloji *Deneyimler
Öğretim ve uygulama, soru 2.2. Öğrenci düzeyine göre anlatım	- Başarı seviyesi heterojen bir yapıdaki sınıfta yapılan anlatımlar - Hangi grup (seviyesi farklı) öğrencileri dikkate alması gerektiği noktasında belirsizlik yaşama	Etik Belirsizlik Yüzleşme Alternatifleri Değerlendirme Rasyonel Değ. İlkecilik Rasyonel Olmayan Değ. Duygu ve İstek Karar: Dersle ilgilenen öğrencilerin hakkını yememek için genel seviyeyi dikkate alarak anlatım yapma (ilkecilik). İlgisiz öğrenciler için farklı yöntemler denemenin ne kadar doğru olduğunu bilmeme ve bir yerden sonra onları dikkate almama (duygu ve istek). <i>Etik Dışında Değerlendirme</i> *Pedagoji

Tablo 7.1 (Devamı)

Öğretim ve uygulama, soru 2.4. Yıllık planlara uyma	- Yıllık planın dışına çıkma ve yıllık plana uyma isteklerinin çatışması - Plana uymanın doğru olup olmadığından emin olmama	Etik Belirsizlik ↓ Yüzleşme ↓ Alternatifleri Değerlendirme ↔ ↓ Rasyonel Değerlendirme Deontoloji Teleoloji	Etik Dışında Değerlendirme *Matematiksel kazanımların ardışık yapısı * Öğretim programı
Öğretim ve uygulama soru 3.1. Sorular	- Matematik öğretim sürecinde sorulara çokça yer verme ya da matematiği daha çok düşünce odaklı bir ders olarak işleme isteklerinin çatışması - Seçiminden emin olmama	Etik belirsizlik ↓ Yüzleşme ↓ Alternatifleri Değerlendirme ↓ Rasyonel Olmayan Değerlendirme Öykünme	Etik Dışında Değerlendirme *Matematikte ilgili gerekçeler * Program-okul-veli beklentileri *Meslektaşların beklentileri * Deneyimler
Ölçme ve değerlendirme soru 3.3. Öğrenci anlamadığında verilen dönüt	- Öğrencinin anlamayacağını düşünse de sırf vicdanını rahatlatmak için tekrar anlatma - Neden böyle yaptığını tam olarak bilememe	Etik Belirsizlik ↓ Yüzleşme ↓ Alternatifleri Değerlendirme ↔ ↓ Rasyonel Olmayan Değerlendirme Sezgi	Etik Dışında Değerlendirme *Matematiksel kazanımların ilişkisel yapısı
		Karar: Sınıfın çoğunluğu konuyu öğrenene kadar yıllık planı esnetme (teleoloji), aynı zamanda matematik kazanımlarının ilişkisel yapısından dolayı öğrencilerin bir sonraki yıl mağdur olmaması için yıllık planı yetiştirmesi gerektiğini düşünme (deontoloji).	
		Karar: Meslektaşlarını, kendi öğretmenlerini ve geleneksel öğretim anlayışını dikkate alarak matematik derslerinde sorulara daha fazla yer verme.	
		Karar: Öğrencinin anlamayacağını düşünse de detaylı dönüt verme. Bu şekilde yapmadığında kendini kandırıyor gibi hissetme ve vicdanı rahatlatmak için detaylı dönütler verme.	

Tablo incelendiğinde Buse Öğretmen'in planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin tamamında etik belirsizlik yaşadığı görülmektedir. Etik belirsizlikler plan ve hazırlık süreci, öğrenci başarı seviyesine göre anlatım, öğretim sürecinde kullanılan sorular, yıllık plana uyma ve öğrenciler bir konuyu anlamadığında onlara verilen dönüt (başarı seviyesi farklı öğrenciler) konularında yaşanmıştır. Buse Öğretmen öğrenci başarı seviyesine göre anlatım yapma ve

öğretim sürecinde kullanacağı sorularda etik belirsizliği doğrudan yaşamamıştır. İlk olarak etik dışında bir değerlendirme yapmış, daha sonra etik belirsizlik yaşamıştır. Diğer üç durumda ise doğrudan belirsizlik yaşamış, alternatifleri değerlendirme süreçlerinde etik dışındaki değerlendirmelere başvurmuştur. Etik belirsizliklerle yüzleşen Buse Öğretmen karar sürecinde yaptığı etik değerlendirmelerde ise hem rasyonel hem de rasyonel olmayan yaklaşımlara başvurmuştur. Rasyonel yaklaşımlardan ilkecilik, teleoloji ve deontoloji yaklaşımları görülürken, rasyonel olmayan yaklaşımlardan duygu-istek, öykünme ve sezgi yaklaşımları görülmüştür. Bu etik değerlendirme yaklaşımları Buse öğretmenin kararlarında Kerem Öğretmen'in karar sürecinde olduğu gibi üç şekilde etkili olmuştur.

I. Tek başına bir yaklaşım etkili olmuştur.

II. Aynı değerlendirme türüne ait yaklaşımlar birlikte etkili olmuştur. Bu yaklaşımlar eş zamanlı birbirini destekleyen yapıda ortaya çıkmıştır.

III. Farklı değerlendirme yaklaşımları (rasyonel/rasyonel olmayan) birlikte etkili olmuştur. Bu yaklaşımlar eş zamanlı birbirini destekleyen yapıda ortaya çıkmıştır.

Aşağıda Buse Öğretmen'in etik belirsizlik yaşadığı durumlara ilişkin görüşlerinden alıntılar sunulmuştur.

...Çok sorguluyorum, hatta kendime de kızıyorum. Adaletsizlik mi yapıyorum acaba? Çünkü 7 A sınıfındaki halim tavrım duruşumla, 7 C sınıfındaki birbirinden çok farklı oluyor. 7 A'da çok gergin oluyorum, sinirli oluyorum, o sınıftan çok mutsuz çıkıyorum. Tüm enerjim bitmiş bir şekilde çıkıyorum. Ama 7 C' de hiç yerimde durmuyorum çok aktifim çok hareketliyim. Bir saniyesi bile boşa geçmiyor dersin. Ama hiç yorulmadan ve keyif almış bir şekilde çıkıyorum sınıftan. Çok mutlu ayrılıyorum sınıftan. Zamanın nasıl geçtiğini bilmiyorum ve onlarla olabildiğince fazla etkinlik yapmak istiyorum. Çünkü diğer sınıfta "şunu yapma, etme" diyene kadar 7 A ile birçok etkinliği yapmış, bitirmiş oluyoruz. Giriyorum hiçbir sonuç alamıyorum (7 C). Kesinlikle inandığım için (farklı uygulamalar). Hiçbir şekilde mecbur hissetmiyorum. Çünkü bu konuda beni denetleyen kimse yok. Bu sınıfa nasıl bir uygulama yaptın, bu sınıfa nasıl bir uygulama yaptın gibisinden. Bir kıyas içerisinde olup ya da bu sınıfa neden bunu yapmadın gibisinden bir sorgulayan bir kimse yok. Bu sadece benim içimden gelerek ve böyle yapmam gerektiğine inandığım için yapıyorum (plan ve hazırlık, soru 1)

Belki yaptığım çok da doğru olmayabilir. Ama yıllık planda verilmiş olan saat dilimlerinin dışına çıkabiliyorum. Yani bir konuya 3 saat verilmiş diyelim ki. 3 ders saati verilmiş. Ama hala öğrenciler tam olarak anlamamışsa bunu 5 saate kadar

çıkartabiliyorum.... Yani bir yıllık planı tamamen bitirmek, olduğu gibi uygulamak çok önemli değil bence. Az önce söyledim. Saatlerde değişiklik yapılabilir. Ama planı yetiştirmek önemli sanki... Ben planı yetiştiremeyen biriyim bu arada... Bu az önce konuştuğumuz mevzulardan dolayı. Bazı konuları tekrar tekrar anlatmamızdan ve yine sonuç alamamamızdan dolayı geride kalıyorum genellikle. Ama sonuçta böyle bir plan uygulanmışsa bu yetişmeli, çünkü çocuk bir yıl sonrasında diyelim 6. sınıftan 7. sınıfa geçtiğinde konularında değişiklik olacak ve bazı konuları hiç görmeden 7. sınıfa geçmesi çok da doğru değil gibi. Bir şekilde yetiştirilmeli. Mecbur. (öğretim ve uygulama, soru 2.4.)

Yukarıda sunulan öğretmen görüşlerinden alıntılarda da öğretmenin karar sürecinde farklı etik değerlendirmeler yaptığı ve kendini ikna etme noktasında rasyonel ve rasyonel olmayan yaklaşımlara başvurabildiği dikkat çekmektedir. Öğretmen karar sürecinin bu şekildeki çok yönlü doğası etik ikilem yaşanan durumlarda da gözlenmiştir.

Aşağıda sunulan Tablo 8'de Buse Öğretmen'in etik ikilem yaşadığı durumlara, yaşanan gerginliğin nedenlerine ve karar verme sürecine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 8

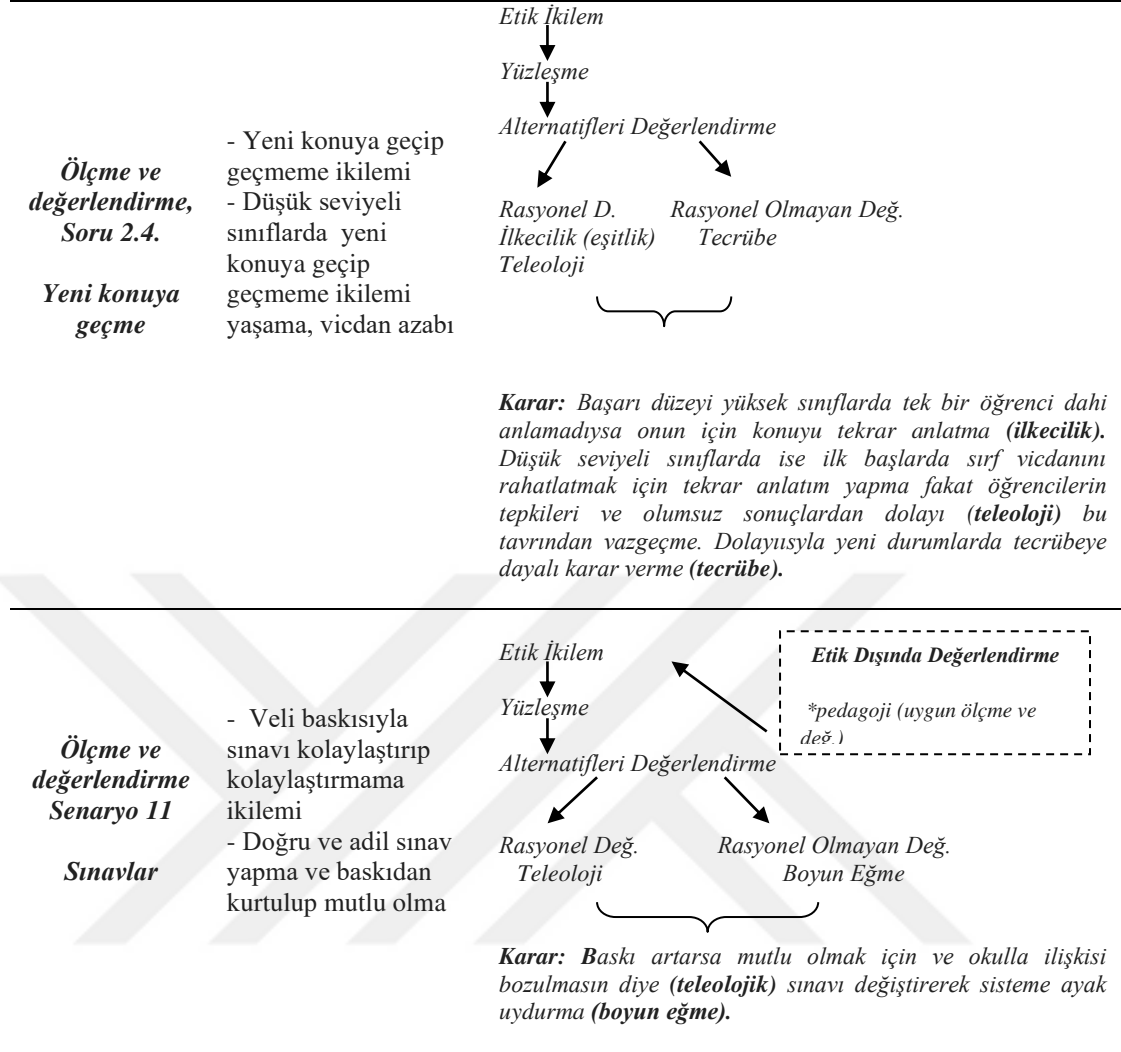
Buse Öğretmen'in etik ikilem yaşadığı durumlar ve karar süreci

Konu	Gerginlik Nedeni	Karar Süreci
Plan ve hazırlık, soru 4 Materyal dağıtma	- Başarı seviyesi farklı sınıflarda aynı materyalleri dağıtıp dağıtmamama ikilemi	Etik İkilem Yüzleşme Alternatifleri Değerlendirme Rasyonel D. Teleoloji Rasyonel Olmayan Değ. Tecrübe Karar: İlk başlarda adaletsizlik olmasın diye herkese materyal dağıtma, ancak daha sonra yaptığı uygulamanın sonuçları üzerinde bir değerlendirme yaparak (tecrübe) bu fikrinden vazgeçme ve yeni uygulamalarında tecrübelerinden kaynaklı ön yargılarıyla karar vererek düşük seviyeli sınıflarda her öğrenciye materyal dağıtmama (tecrübe).

Tablo 8.1 (Devamı)

Öğretim ve uygulama, Soru 2.3. Tekrar anlatım	- Anlaşılmayan bir konuyu geçmenin verdiği vicdan azabı - Tekrar anlatıp anlatmama ikilemi -İlgisiz öğrencilerin dersi önemsememesi	Karar: Anlaşılmayan konuyu görmezden gelmenin yanlış olduğunu düşünme ve vicdani olarak huzursuz hissetme. Bu nedenle tekrar anlatım yapma (sezgi). İlgisiz öğrenciler söz konusu olduğunda tekrar anlatım yapmak istememe (duygu ve istek).
Öğretim ve uygulama, Senaryo 3 Tekrar anlatım	- Konu tam olarak anlaşılmadığında tekrar anlatım yapma (farklı başarı seviyesindeki sınıflar) ikilemi - Adil ve eşit olma çabası	Karar: Az sayıda öğrenci anlamamış olsa da onlar için tekrar anlatma, eşit davranma (ilkeçilik). Süreci sınıfının geneline haksızlık olmayacak şekilde planlama (teleoloji).
Ölçme ve değerlendirme, Soru 1. Ön değerlendirme	-Düşük seviyeli sınıflarda ön değerlendirme yapıp yapmama ikilemi	Karar: Ön değerlendirme yapmaktan kaçınma. Ön değerlendirem yaparsa öğrencilerin eksiklerini görmek istememe).
Ölçme ve değerlendirme, Senaryo 7 Ön değerlendirme	-Ön değerlendirme sonunda eksiklikler olduğu fark edildiğinde yeni konuya geçip geçmeme ikilemi - Yeni konuya geçmezse konular yetişmeyecek, geçerse eksik olanlar hep geride kalacak	Karar: Az sayıda öğrencinin ön bilgileri eksikse, bu öğrenciler çaba gösteriyorsa onlar için ön bilgileri tekrar etme. Eksik bilgileri olan öğrenciler için çaba harcamak zorunda hissetme. Bunu bir sorumluluk/görev olarak görme (deontoloji). Ancak bu tekrarlarını diğer öğrencilere haksızlık olmayacak şekilde yapma (ilkeçilik).

Tablo 8.1 (Devamı)



Tablo incelendiğine Buse Öğretmen planlama, uygulama ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin tamamında etik ikilem yaşadığı görülmektedir. Etik ikilemler materyal dağıtımı, ön değerlendirmeler, tekrar anlatımlar, yeni konuya geçme ve sınavlarla ilgili konularda görülmüştür. Öğretmen bazı durumlarda etik gerginliği doğrudan yaşarken, bazı durumlarda etik dışında bir değerlendirme neticesinde gerginlik yaşamıştır. Etik ikilemlerle yüzleşen öğretmen karar sürecinde rasyonel ve rasyonel olmayan etik değerlendirme yaklaşımlarıyla hareket etmiştir. Rasyonel yaklaşımlardan deontoloji, teleoloji ve ilkecilik yaklaşımları görülürken rasyonel olmayan yaklaşımlardan duygu-istek, sezgi ve tecrübe görülmüştür. Bu değerlendirme yaklaşımları öğretmen karar sürecinde tek başına ya da birlikte etkili olmuştur. Birden fazla yaklaşımın etkili olduğu kararlarda bu yaklaşımlar birbirini desteklemekte, sınırlandırmakta ya da biri diğerinin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Özellikle tecrübe yaklaşımı teleolojik bir değerlendirme sonucunda

ortaya çıkabilmektedir. Aşağıda Buse Öğretmenin etik ikilem yaşadığı durumlardaki değerlendirmelerinden örnek alıntılar verilmiştir.

Ben öğrencilere karşı eşit davranmaya çalışıyorum yaptığım uygulamayla. Zaten şöyle bir düşündüğümde gerek öğretmenlik hayatımda olsun gerekse günlük hayatta tavır ve davranışlarımız geçmişten gelen tecrübelerden kaynaklıdır aslında. Verdiğimiz tepkiler. Her alanda. Öğretmenlik konusunda da bu tavır ve davranışları sergiliyorsam zamanında bize adaletsiz davranan birkaç öğretmenle karşılaşmışızdır. Ben aynı hataya düşmemek için ya da öğrencileri zamanında kendi düştüğümüz duruma düşürmemek için böyle bir çaba da harcıyor olabilirim (başarı düzeyi yüksek sınıftaki tavır)... Bunu diyen (dersi anlamayan) sadece bir kaç öğrenciyse iki anlatımdna sonra çok da dikkate alamayacağım. Yani birkaç farklı yöntemle anlatmaya çalışırım. Ardından hala anlamadılar devam ediyorsa çok dikkate almanın anlamı yok. Çünkü çocukların bir yerden sonra sıkılma ihtimalleri çok yüksek. Sınıfın geneline yönelik çalışma yapmam gerekiyor. Birkaç öğrenci için diğer öğrencileri kaybetmenin çok da doğru olduğuna inanmıyorum (Başarı düzeyi düşük sınıftaki tavır). (senaryo 3)

Evet bu durumla karşılaşıyoruz ve ben kendimi mecbur hissediyorum. Neye mecbur hissediyorum? Bilenlere göre hareket etmekten ziyade o ilgilenip ama yeterince hazır bulunuşluğa sahip olmayan, eksik bilgileri bulunan çocuklara yönelik çalışma yapmak zorunda gibi hissediyorum....İlgilenmeyen çocuklar olsaydı, açıkçası umrumda olmazdı. Çünkü o zaman zaman kaybı olarak görürdüm... (ön bilgileri hatırlatma) çok uzun sürdürmem tabi ki. Çünkü o zaman haksızlık olur diğer öğrencilere. Nereye kadar olabilir hatırlatma? İlgilenen öğrencinin öğrenebileceği düzeyde olur. (senaryo 7)

Değiştirmem (sınav seviyesi). Çünkü ben haksızlık, adaletsizlik yapmıyorsam, sınıfın düzeyine uygun soruların bunlar olduğuna karar verdimsem sıkıntı yok. Aynı şekilde devam ederim. Ama hangi durumda değiştirebilirim? Mesela, velilerden çok baskı görüyorum, bu durum öğrencilerle olan ilişkimi etkiliyor. Okulda idaremden gereksiz bir baskı görüyorum, bu durum yine benim, nasıl diyeyim, okulla olan bağımı koparıyor. Beni mutsuz ediyor. Hal böyle olunca, ben yeterince verimli olamıyorsam sırf düzene ayak uydurmak için değil de mutlu olmak için bu durumu yapabilirim. (senaryo 11)

Buse Öğretmen'in yukarıdaki görüşlerinden de anlaşılacağı gibi öğretmen karar sürecinde kendini ikna etmek için farklı etik yaklaşımlarla değerlendirme yapmaktadır. Örneğin, bu durum senaryo 7'de belirgin olarak gözlenmiştir. Buse Öğretmen, yeni bir konuya giriş yaparken ön bilgisi yeterli olmayan öğrencilere dönük çalışmalar yapmasını mesleki bir sorumluluk olarak değerlendirmektedir. Hatta bu nedenle yıllık planın ona yüklemiş olduğu kısıtlamalara meydan okumaya

hazır olduğu da görülmektedir. Öte yandan ön bilgi eksikliği olmayan öğrencilere de haksızlık yapmaması (adalet ilkesi) gerektiğini de düşünmektedir. Burada öğretmenin verdiği kararda deontolojik ve ilkecilik yaklaşımlarının rekabet halinde olduğu ve öğretmenin de her iki yaklaşım arasında uzlaşma bulmaya çalışarak uygulamasına yön vermeye çalıştığı görülmektedir. Sonuç olarak seviye farkını kapatmaya dönük yapacağı çalışmaları “ilgilenen öğrencilerin öğrenebileceği düzeye” taşıyacak şekilde yapılandırma yoluna gitmektedir. Bu ise her iki yaklaşım arasında bir denge kurma çabasının bir göstergesi olarak alınabilir. Farklı etik yaklaşımların Buse Öğretmen'in karar sürecine eş zamanlı yansımaları etik çatışma yaşanan durumlarda da görülmüştür. Aşağıda yer alan Tablo 9'da Buse Öğretmen'in etik çatışma yaşadığı durumlara, yaşanan gerginliğin nedenlerine ve karar verme sürecine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 9

Buse Öğretmen'in etik çatışma yaşadığı durumlar ve karar süreci

Konu	Gerginlik Nedeni	Karar Süreci
Plan ve hazırlık, Senaryo 1 Öğrenci başarı düzeyine göre hazırlık	- Başarılı olan az sayıda öğrenciye göre ve sınıfın geneline göre hazırlık yapma çatışması	<pre> graph TD A[Etik Çatışma] --> B[Yüzleşme] B --> C[Alternatifleri Değerlendirme] C --> D[Alternatifleri Değerlendirme] D --> E[Rasyonel D. Teleoloji] D --> F[Rasyonel Olmayan Değ. Tecrübe] E --- F </pre> <i>Etik Dışında Değerlendirme</i> *Matematik öğretimine dair algı ve inanışlar Rasyonel D. Teleoloji Rasyonel Olmayan Değ. Tecrübe

Karar: Daha önceki uygulamalarının sonuçları üzerinde düşünme, en iyi sonucu üreten eylemlere dair değerlendirmeler yapma (**teleoloji**), bunun neticesinde de yeni durumlarda deneyimlerden edindiği ön yaargıları ölçüt alarak değerlendirme yapma (**tecrübe**). Az sayıdaki başarılı öğrencilere yönelik plan ve hazırlık yapma.

Tablo 9.1. (Devamı)

Öğretim ve uygulama, Senaryo 2 Öğrenci düzeyine göre anlatım	- Başarı düzeyi düşük ve yüksek olan öğrencilere göre anlatım yapma çatışması (bazen başarılı olanlar azınlıkta bazen de başarısız olanlar)	Etik Çatışma ↓ Yüzleşme ↓ Alternatifleri Değerlendirme ↓ Rasyonel Değerlendirme Deontoloji
Karar: Emek harcayan öğrenciler için uğraşmanın daha doğru olduğunu düşünme, onlara karşı sorumluluk/görev hissetme (deontoloji).		
Öğretim ve uygulama senaryo 6 Kaynaştırma öğrencisi	- Kaynaştırma öğrencisinin olduğu sınıflarda sınıfın geneline ve kaynaştırma öğrencisine yönelik öğretim yapma çatışması	Etik Çatışma ↓ Yüzleşme ↓ Alternatifleri Değerlendirme ↓ Rasyonel Değerlendirme Teleoloji İlkecilik
Karar: Kaynaştırma öğrencisinin ve öğrenme hakkını gözetme (ilkecilik), ancak sayısal bir karşılaştırma yaparak sınıfın geneline daha fazla önem verme (teleoloji).		

Tablo 9 incelendiğinde Buse Öğretmen'in planlama ve uygulama süreçlerinde etik çatışma yaşadığı görülmektedir. Etik çatışmalar öğrenci başarı düzeyine göre hazırlık yapma, öğrenci düzeyine göre anlatım yapma ve kaynaştırma öğrencisinin olduğu bir sınıfta öğretim yapma konularında yaşanmıştır. Buse Öğretmen bu gerginliklerle yüzleşerek rasyonel ve rasyonel olmayan etik değerlendirmelerle hareket etmiştir. Rasyonel değerlendirmelerde teleoloji (faydacılık), deontoloji ve ilkecilik görülürken rasyonel olmayan değerlendirmelerden tecrübe yaklaşımı görülmüştür. Tecrübe yaklaşımı öğrenci düzeyine göre anlatım sürecinde öğretmenin daha önceki pedagojik uygulamalarında sonuç alamaması sonucu gelişmiştir. Aşağıda Buse Öğretmen'in etik ikilem yaşadığı durumlardaki görüşlerinden örnekler sunulmuştur.

Mesela geçen sene 6-D kendi sınıfım. Bu durumda (senaryo 1) kaldığım çok oluyordu. O zaman ne yaptım biliyor musunuz? Hala adaletli olduğuma inanıyorum açıkçası. Yanlış yapmadığıma inanıyorum. Bilmiyorum belki bunu başkalarına anlatsam beni eleştirebilirler yanlış yaptığım konusunda. ...Başlarda bir süre hepsine emek vermeye çalıştım. Bir soruyu yapamamış olsa bile, yapamamış öğrencileri tahtaya almaya

çalıştım. Onlar da çıksın yardımcı olabileyim. Tahtada ben yardımcı olacağım diyerek, tahtaya kaldırdığım oldu. Onlara çaba harcarken, o konuyu zaten bilen öğrencilerin, çalışkan öğrenciler diye tabir etsek yanlış olmaz sanki, çalışkan öğrencilerin sıkıldığını fark edebiliyordum. Bir süre sonra yazılı yaptığımda ya da şöyle bir genel tekrar testi yaptığımda sadece o 4-5 kişinin, çalışkan grubu dediğimiz o grubun, yüksek notlar aldığını diğer öğrencilerin hiçbirinin bununla ilgilenmeyip gelişine kafadan attıkları cevapları görünce, insan bir hayal kırıklığı yaşıyor ve emeklerinin boşa olduğunu anlıyorsun. Hem boşa emek vermenin bir anlamı yok hem de diğer çalışkan grup dediğimiz çocukların başarılarını daha da arttırabilecek çalışmalar dururken diğerleriyle boşa zaman geçirmenin anlamı yok diyerek sadece o çalışkan gruba yönelik çalışmalar yapmıştım. Pişman da değilim... Yani başka bir branşta olsa belki diğer çocukların da dikkatini çekebileceğim durumlar olurdu. Çünkü matematik bilmeden yapabileceğin bir değil maalesef ki. Bir şeyler biliyor olman gerekiyor. (senaryo 1)

İlgilenmeyenler için ilk başta bir çaba harcıyorum. Ama sonuç alamıyorsam geri kalan yüzde yirmilik, onluk hakkına girmemek için daha fazla uğraşmıyorum. Bir emek harcıyorlar, yani bir şeyler yapmaya çalışıyorlar. Bir şeyler öğrenmeye çalışıyorlar. Amaçları var. Okula gelmekte bir amaçları var. Tabi ki benim de onlara yönelik bir çalışma yapmam gerekiyor bence.... Şunu söylüyorum tabi ki onları da derse katmak için cidden çok emek sarf ediyoruz... Her konunun öncesinde, mesela rasyonel sayılar. Rasyonel sayılara girmeden önce "Bakın bu konu gerçekten çok kolay, hepiniz yapabilirsiniz" gibi cümleler sarf ederek onları güdülemeye çalışıyorum. Bazı öğrencilerde maalesef ben yapamam korkusu var. Onu aşsınlar diye. "Bakın şöyle kolay, böyle kolay" diyorum. Bunları bile dikkate almıyorsa bir öğrenci artık onun için yapabileceğim hiçbir şey yok. Gerçekten. (senaryo 2)

Metin (kaynaştırma öğrencisi) gibi bir öğrencinin hazırlığını daha önceden yapıp gelirim sınıf içinde onunla çok fazla ilgilenmem gerekmez aslında. Ya da diğer öğrencileri başka bir şeylerle görevlendirip birkaç dakikamı Metin'e ayırabilirim. Tabi daha önceden bir çalışma yapıp onun önüne vermen lazım... (Karar) çok da Metin yönünde olabilir diyemem. Çünkü şöyle sayısal bir karşılaştırma yaptığımızda diğer grup daha ağır basar.... Ama elimden geleni yaptıktan sonra diğer öğrencilere de adaletsizlik olacak... (senaryo 6)

Öğretmen görüşlerinden de anlaşıldığı gibi Buse Öğretmen'in etik çatışma yaşadığı durumlarda da farklı etik yaklaşımlar etkili olabilmektedir. Özellikle tecrübe yaklaşımı teleolojik bir değerlendirme sonucunda geliştirilmiştir (senaryo 1). Buse Öğretmen'in uygulamaya koyduğu öğretime ilişkin kararı (az sayıda da olsa durumu iyi olan öğrencileri esas alarak uygulamalarını şekillendirme) deneyim ve teleolojik olarak sınıflandırılmıştır. Dikkat edilecek olursa öğretmenin faydacılık temelinde

şekillenmiş bir deneyime dayalı olarak değerlendirme yaptığı görülecektir. Buse Öğretmen aldığı karar rasyonel değildir çünkü önceki uygulamalarının sonuçlarının yeni ve benzer durumlar için de aynı şekilde gerçekleşeceğini kabullenmiştir. Ayrıca deneyimlerin sonuçlarından ya da geleceğe yönelik varsayımlardan hareketle ön yargılar edinmiş ve bu ön yargıları ölçüt olarak karar vermiştir. Fakat yaşadığı deneyimler, faydacılık gibi rasyonel bir bakış açısına dayalı olarak onun yaklaşımını şekillenmiştir. Dolayısıyla Buse Öğretmen'in ön yargı geliştirmesine yol açan teleolojik bir değerlendirme yaptığı söylenebilir. Burada, rasyonel olmayan bir yaklaşımın (deneyim) aslında rasyonel bir temelde (faydacılık) şekillendiği görülmektedir.

Son olarak aşağıda verilen Tablo 10'da Buse Öğretmen'in etik endişe yaşadığı durumlar, yaşanan gerginliğin nedenleri ve karar verme sürecine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 10

Buse Öğretmen'in etik endişe yaşadığı durumlar ve karar süreci

Konu	Gerginlik Nedeni	Karar Süreci
Plan ve hazırlık Soru 5	- Yasal yükümlülükler (kazanımları yetiştirme, programa uyma) ve doğru olduğuna inanılan öğretim tarzı	<i>Etik endişe</i> ↓ <i>Yüzleşme</i> ↓ <i>Alternatifleri Değerlendirme</i>
Kazanımlara ayrılan süre	-8. Sınıflarda merkezi sınavlardan dolayı baskı hissetme	<i>Rasyonel Olmayan Değerlendirme</i> <i>Boyun Eğme</i>
		Etik Dışında Değerlendirme * Matematik sınavlardaki önemi ve öğrenci başarısına etkisi
		Karar: 8. Sınıflarda paydaş baskısı, öğrencilerin baskısı ve merkezi sınavlardan dolayı kazanımları belirlenen sürede işleme.

Buse Öğretmen etik endişeyi sadece planlama sürecinde kazanımlara ayrılan sürede 8. sınıf düzeyinde yaşamıştır. Öğretmen bu gerginlikle yüzleşerek rasyonel olmayan değerlendirmelerden boyun eğme yaklaşımı ile hareket etmiştir. Matematik dersinin sınavlardaki önemi ve öğrenci başarısına etkisi öğretmeni etkileyen unsurlardan biri olmuştur. Öğretmenin bu konudaki görüşleri şu şekildedir.

Bu hem yanlış hem doğru bir karar. Yanlış olmasının sebebi o plan boşuna değil. O planın bir varoluş amacı var ve tüm öğretmenler ona uymak zorunda. Bu bir zorunluluk... 8'lerde biraz daha dikkat ediyorum açıkçası. Yıllık plana uymaya.

Buse Öğretmen'in yaşadığı etik gerginlikler genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin üçünde de bu gerginlikleri yaşadığı görülmektedir. Karar sürecinde ise hem rasyonel hem de rasyonel olmayan yaklaşımlar tercih edilmiştir. Buse Öğretmen'in karar süreçlerinde erdem etiği dışındaki tüm yaklaşımlar etkili olmuştur. Farklı yaklaşımlar bazı kararlarda birlikte etkili olmuştur. Bu yaklaşımlar birbirini destekleyen ya da sınırlayan yapıda görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında Buse Öğretmen'in karar sürecinde ortaya çıkan bulguların Kerem Öğretmen'in karar sürecine ilişkin bulgularla yapısal olarak benzerlik gösterdiği ortaya çıkmaktadır.

4.3.3 Meltem Öğretmen'in Etik Gerginlik Yaşadığı Durumlardaki Karar Sürecinin Detaylı İncelemesi

Bu kısımda Meltem Öğretmen'in etik gerginlik yaşadığı durumlardaki karar sürecinin detaylı incelemesine yer verilmiştir. Etik gerginlik içeren durumlar etik belirsizlik, ikilem, çatışma ve endişe boyutlarında ayrı ayrı ele alınmıştır. Her bir duruma ilişkin karar süreci karar modeli dikkate alınarak detaylandırılmıştır.

Meltem Öğretmen'in etik belirsizlik yaşadığı durumlara, yaşanan gerginliğin nedenlerine ve karar verme sürecine ilişkin bulgulara Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11

Meltem Öğretmen'in etik belirsizlik yaşadığı durumlar ve karar süreci

Konu	Gerginlik Nedeni	Karar Süreci
Öğretim ve uygulama Senaryo 3 Konuyu tekrar anlatma	-Başarı seviyesi farklı sınıflarda konuyu tekrar anlatma noktasında adil olma kaygısı - Başarısız sınıflarda istekli tekrar yapmadığı için vicdan azabı duyma ve adaletsiz olup olmadığını sorgulama	Etik Belirsizlik ↓ Yüzleşme ↓ Alternatifleri Değerlendirme ↓ Rasyonel Değerlendirme Erdem etiği (adil olma) Karar: Sınıf başarı düzeyine bakmaksızın her sınıfta öğrenilmeyen konuyu tekrar anlatma. Aynı motivasyonla olmasa da adil olmak için her sınıfta tekrar anlatım yapma.

Tablo 11.1 (Devamı)

Ölçme ve değerlendirme Soru 3.3. Bilen ve bilmeyen öğrencilere verilen dönüt	- Bilmeyen öğrencilere isteksizce verilen dönütlerden duyulan vicdan azabı, adaletsizlik yapma endişesi	<i>Etik Belirsizlik</i> ↓ <i>Yüzleşme</i> ↓ <i>Alternatifleri Değerlendirme</i> ↓ <i>Rasyonel Olmayan Değerlendirme</i> <i>Duygu ve İstek</i>
Karar: Bilen ve bilmeyen öğrencilere aynı motivasyonla dönüt vermem. Başarılı öğrencilere daha detaylı dönüt verme. Bilmeyen öğrencilere istemediği tepkileri (onları daha az önemseme) verdiğini kabul etme.		

Tablo incelendiğine Meltem Öğretmen'in uygulama ve ölçme değerlendirme süreçlerinde etik belirsizlik yaşadığı görülmektedir. Etik belirsizlikler konuyu tekrar anlatma ve bilenle bilmeyen öğrencilere verilen dönütler konularında yaşanmıştır. Etik belirsizliklerle yüzleşen Meltem Öğretmen karar sürecinde rasyonel ve rasyonel olmayan değerlendirme yaklaşımlarıyla hareket etmiştir. Öğretmen'in kararlarında rasyonel değerlendirmelerden erdem etiği, rasyonel olmayan değerlendirmelerden ise duygu ve istek yaklaşımı etkili olmuştur. Aşağıda öğretmen görüşlerinden alıntılar sunulmuştur.

Farklı olmuyor mu? Bence olmuyor. Ama bir de onların açısından bakmak lazım. Belki ufak farklılıklar oluyordur. İyi sınıfta daha sabırlı olabiliyoruzdur. İnsanın bir ön yargısı vardır. Acabası vardır. Ben elimden geldiğince adalete çok önem veririm. Adil olmaya da çalışırım. Mesela bazı sınıflarda ders işlerken bile zorlanarak, diyorum ki anlamıyor dinlemiyor istemiyor sen boşuna mı çaba sarf ediyorsun. Ama hiçbir zaman vicdanım beni rahat bırakmaz. Anlamasa da dinlemese de yapmak zorundasın yapacaksın olayı. Yani ben ikisine de aynı motivasyonla anlattığımı düşünüyorum. Anlatmıyorsam da çok yakındır. Öyle düşünüyorum. (Senaryo 3)

Bazen vermemem gereken tepkiler de veriyorum açıkça söylemek gerekirse. O bilmeyen öğrencilere. Çünkü mesela iki hafta toplama çıkarma anlatıyorum kesirlerde. Sonra getirip bana payla payı toplayıp paya, paydayla paydayı toplayıp paydaya yazınca işte o anlık tepki aynı olmuyor. Senin ağzından çıkanı böyle heyecanla dinleyene verdiğin tepki ile seni hiç umursamayana verdiğin tepki ister istemez aynı olmuyor. O (bilmeyen öğrenci) da ne yaptığını, ne yapamayacağını zaten biliyor. Sadece göstermek için gösteriyor vesaire. Ya da benim onun yaptığı hatayı ya da hiçbir şey yapmadığını fark etmediğimi sandığı için gösteriyor aslında. O konuda çok adil olamıyoruz sanırım. (Ölçme ve değerlendirme, soru 3.3.)

Meltem Öğretmen'in görüşlerinden de anlaşıldığı gibi her iki durumda da adalet noktasında belirsizlik vardır. Öğretmen senaryo 3'de adil olma erdemiyle hareket ederken, bilen ve bilmeyen öğrencilere dönüt verirken adil olmadığını kabul etmiştir. Dolayısıyla duygu ve istek yaklaşımıyla hareket etmiştir. Bu sonuç Meltem Öğretmen'in adil olma çabasının şartlara ve öğrenci seviyesine göre değiştiğini göstermektedir. Öğretmen karar sürecinde dikkat çeken bir diğer nokta ise öğretmenin tek bir yaklaşımla değerlendirme yapmasıdır. Diğer bir ifadeyle bir kararda birden fazla etik yaklaşım etkili olmamıştır. Bu sonuç etik belirsizlik yaşanan iki durum olduğu için tek başına anlamlı olmayabilir. Ancak öğretmenin etik ikilem yaşadığı durumlarda da benzer bir karar sürecinin olduğu görülmektedir. Tablo 12'de Meltem Öğretmen'in etik ikilem yaşadığı durumlara, yaşanan gerginliğin nedenlerine ve karar verme sürecine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 12

Meltem Öğretmen'in etik ikilem yaşadığı durumlar ve karar süreci

Konu	Gerginlik Nedeni	Karar Süreci
Plan ve hazırlık soru 4 Materyal dağıtma ve yöntem	- Farklı başarı düzeyindeki sınıflara hazırlanan materyaller ve kullanılan yöntemler - Disiplin sorunu olan sınıflarda ikilemde kalma - Disiplin sorunu olunca sağlıklı bir öğrenme ortamının oluşması, dolayısıyla öğretmenin mutsuz olması	<i>Etik İkilem</i> ↓ <i>Yüzleşme</i> ↓ <i>Alternatifleri Değerlendirme</i> ↓ <i>Rasyonel Değerlendirme</i> <i>Teleoloji</i> <i>Etik Dışında Değerlendirme</i> *Pedagoji (öğrenci ihtiyacı, hazırbulunmuşluk) Karar: Disiplin sorunu olduğu için yöntem değişikliği yapmama ve bazen materyal dağıtmama. Kendisinin ve öğrencilerin mutluluğunu-huzurunu düşünme.
Plan ve hazırlık soru 5 Kazanımlara ayrılan süre	- Disiplini sağlayıp sağlıklı öğrenme ortamı oluşturma ve dersin mevcut kazanımlarına göre dersi işleme sorumlulukları - Kazanımları istenilen sürede işleyip işlememe ikilemi	<i>Etik İkilem</i> ↓ <i>Yüzleşme</i> ↓ <i>Alternatifleri Değerlendirme</i> ↓ <i>Rasyonel Değerlendirme</i> <i>Erdem Etiği</i> <i>Etik Dışında Değerlendirme</i> *Program *Yıllık planlar *Pedagojik(sınıf yönetimi) Karar: Yıllık planı tam olarak uygulama. Öğretmen bu kararının kendi kişiliğiyle alakalı olduğunu düşünmektedir. Herkesi eşit sevmesi gereken, sorumluluklarını tam yapması gereken bir karaktere sahip olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla yıllık planı uygulama ve dersin içeriğini eksiksiz verme öğretmenin karakteriyle bütünleşmiş sorumluluk ve eşitlik erdemleriyle ilgilidir.

Tablo 12.1 (Devamı)

Öğretim ve uygulama Soru 1.1.	-Farklı başarı düzeyindeki sınıflarda seçilen yöntem - Disiplin sağlama sorunu -Kargaşa olan sınıflarda farklı yöntem kullanıp kullanmama ikilemi		Karar: Farklı yöntem kullanmama. Daha önceki uygulamalarında ortaya çıkan olumsuz sonuçlardan yaptığı çıkarımlardan (teleoloji) hareketle kargaşa olan sınıflarda farklı yöntemler kullanılmaktan vazgeçme. Dolayısıyla tecrübe ile bir değerlendirme yapma söz konusudur (tecrübe).
Öğretim ve uygulama Soru 2.3.	- Öğrenciler anlamadığında (başarı seviyesi farklı) tekrar anlatım yapıp yapmama ikilemi		Karar: İnsana değer verme erdemiyle hareket etme, öğrencinin ancak kendisine değer veren bir öğretmene değer vereceğini düşünme (erdem etiği). Öğretmen karar sürecinde bunlarla beraber karşısındaki kişiye saygı duyma, ona zarar vermeme, onun hakkına girmeme ilkeleri de etkili olmuştur (ilkecilik).
Öğretim ve uygulama Senaryo 7	- Ön değerlendirme sonunda eksiklikleri giderip gidermeme ikilemi - Eksiklere zaman ayırınca yeni konular yetişmeyecek- diğer türlü de bazı öğrenciler hep eksik kalacak		Karar: Asıl öğretmesi gereken amacından şaşmadan, planı aksatmayacak şekilde ön bilgi hatırlatma. Bunu bir görev/sorumluluk olarak görme.

Tablo 12.1 (Devamı)

Ölçme ve değerlendirme Senaryo 10 Sınavlar	-Veli baskısıyla sınav seviyesinde değişiklik yapıp yapmama - Doğru bir ölçme-değerlendirme yapma ve öğrencilerin ortalamalarının olumsuz etkilenmesi -Öğrenci mağduriyeti konusunda ikilem -Matematik ders notlarının diğer ders notlarından düşük olması	Etik İkilem ↓ Yüzleşme ↓ Alternatifleri Değerlendirme ↓ Rasyonel Değerlendirme Teleoloji	Etik Dışında Değerlendirme *Pedagoji (uygun ölçme ve değ.)
Ölçme ve değerlendirme Senaryo 11 Sınavlar	- Veli baskısıyla ve diğer öğretmenlerle kıyaslanması nedeniyle sınavı kolaylaştırıp kolaylaştırmama ikilemi - Doğru ve adil sınav yapma ve baskıdan kurtulma	Etik İkilem ↓ Yüzleşme ↓ Alternatifleri Değerlendirme ↓ Rasyonel Olmayan Değerlendirme Boyun eğme	Etik Dışında Değerlendirme *Pedagoji (ölçme ve değ. ilkeleri)
		Karar: İlk olarak ölçme-değerlendirme ilkelerine uygun bir sınav olduğu konusunda öğrencilerini ikna etmeye çalışma. Fakat baskı artarsa öğrencilerin mağdur olmasive onların mutluluğu için sınavı kolaylaştırma. Baskının arttığı için değil öğrencilerin çıkarlarını gözettiği için sınavı kolaylaştırma kararı verilmektedir. Bu nedenle karar boyun eğme değil, teleoloji yaklaşımı ile açıklanmıştır.	
		Karar: İlk başta ölçme değerlendirme ilkelerine uygun bir sınav yaptığı konusunda velileri ve yönetimi ikna etmeye çalışma ancak baskı artarsa (diğer öğretmenlerle kıyaslama da olursa) sınavı kolaylaştırma. Baskıya boyun eğme.	

Tablo incelendiğinde Meltem Öğretmen'in planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin tamamında etik ikilem yaşadığı görülmektedir. Etik ikilemler materyal ve yöntem, kazanımlara ayrılan süre, sınıf yönetimi, konuyu tekrar anlatma, ön değerlendirme ve sınavlarla ilgili durumlarda yaşanmıştır. Gerginliklerle yüzleşen öğretmen karar sürecinde rasyonel ve rasyonel olmayan değerlendirmelerle hareket etmiştir. Rasyonel değerlendirmelerden teleoloji, deontoloji, ilkecilik ve erdem etiği yaklaşımları görülürken, rasyonel olmayan değerlendirmelerden tecrübe ve boyun eğme yaklaşımları ön plana çıkmıştır. Bunlara ek olarak Meltem Öğretmen'in etik ikilem yaşadığı durumlardaki karar süreçlerinde etik dışında değerlendirme boyutları da etkili olmuştur. Meltem Öğretmen'in etik ikilem yaşadığı durumlardaki karar süreci genel olarak incelendiğinde rasyonel ve rasyonel olmayan değerlendirme yaklaşımlarının çoğunlukla tek başına ortaya çıktığı görülmektedir. Bu durum Meltem Öğretmen'in etik ikilemleri çözerken kendini ikna etme sürecinde çoğunlukla tek bir yaklaşımla hareket ettiğini ve farklı etik

yaklaşımlarla bu kararını desteklemediğini göstermektedir. Aşağıda bu bulguları destekleyen öğretmen görüşlerinden örnekler sunulmuştur.

Bazı sınıflarda oyun oynayabiliyorum. Bazı sınıfta bunu yaptığında kıyamet kopuyor. Yani sınıfın disiplin boyutu sıkıntı olabiliyor. Dolayısıyla yaptığım materyalleri de yöntemleri de aynı şekilde değiştiriyorum. Ben çileden çıkıyorum bir kere. Çünkü bizde en büyük sıkıntı şu. Disiplin kurma sıkıntımız var. Çünkü bazı öğrencilerimizle ciddi anlamda iletişim kurmak çok zor onlarla. Dolayısıyla o kargaşa olduğunda yaptığınız etkinliğin hiçbir anlamı kalmıyor. Sen mutsuz oluyorsun, öğrenci mutsuz oluyor. Öğrenci istiyor aslında. Hepsi istiyor. Etkinliklerden, materyallerden, eğlenceli şeylerden, oyunlardan çok mutlu oluyorlar. Çok da iyi öğrendiklerini düşünüyorum. Kesinlikle yapmam da gerekiyor ama 25-30 kişilik kargaşa dolu bir sınıfta yapamıyorum. Deniyorum 10 dak 15 dak. Sonra ben de pes etme zorunluluğu oluyor. Çünkü etrafımda çok fazla ses oluyor (Plan ve hazırlık, soru 4)

Dolayısıyla ben bana verilen sorumluluğu tam yapmaya çalışıyorum. En kötü sınıfta bile. Evet bazen bazı şeyleri eksik bırakmak zorunda kalıyorum. Ama tam nasıl yapabilirim? Mesela (derse) giriyorum. Çok sıkıntı bazı sınıflarda. 10 dakika disiplini kurmakta sorun çekiyorum. Öyle pasif bir öğretmen de değilimdir. Ona rağmen ciddi anlamda zorluk çekiyorum. O sınıfta bile kalan 30 dakikamı olabildiğince aktif şekilde (geçiriyorum). Farklı çözümler buluyorum. Öğrenciye dair, ona dair çözümler bulup dersime ya da sorumluluğumu tam yapmaya çalışıyorum. (Plan ve hazırlık, soru 5)

...Bir kere ben onu üzerim. Ona değer vermediğimi düşünür. Ben bunu söylüyorum. Eğer o anlamadı derse, ben onu yok sayarsam, onun hakkına girerim. Aynı zamanda onu yok sayarım. Bu onun kendini kötü hissetmesine neden olur. Yok sayıldığını düşünür. Önemsenmediğini düşünür. Ki bu öğrenci için bence çok büyük bir kayıptır. Öğrenci, kendine değer veren bir öğretmene değer verir. Ben öyle düşünüyorum...Yani anlamıyorum dediği an ben onu on kere de anlatırım. Eğer olmuyorsa yanıma çağırır, bireysel anlatırım. (Öğretim ve uygulama, soru 2.3)

Nereye kadar yer veririm? Diğer asıl amacımdan şaşmadan. Asıl amacım benim nereyi öğretmekse onu verecek zamandan fazla çalmadan. (senaryo 7)

Bayağı tereddütte kalırdım. Önce onu söyleyeyim. Çocuklarıma inandırmakla işe başladım (ölçme değerlendirmenin doğru olduğuna). İnandırabiliyorsam onları inandırardım. Ama sanırım çok da direktmezdim. Elimden geleni yapardım. Dediğim gibi daha genel sınav uygulardım onlara. Onun değil de bunun doğru olduğunu göstermeye çalışırdım. Ama hata yenilenir, baskı artarsa belki ben de çoğunluğa uyum sağlardım. (senaryo 11)

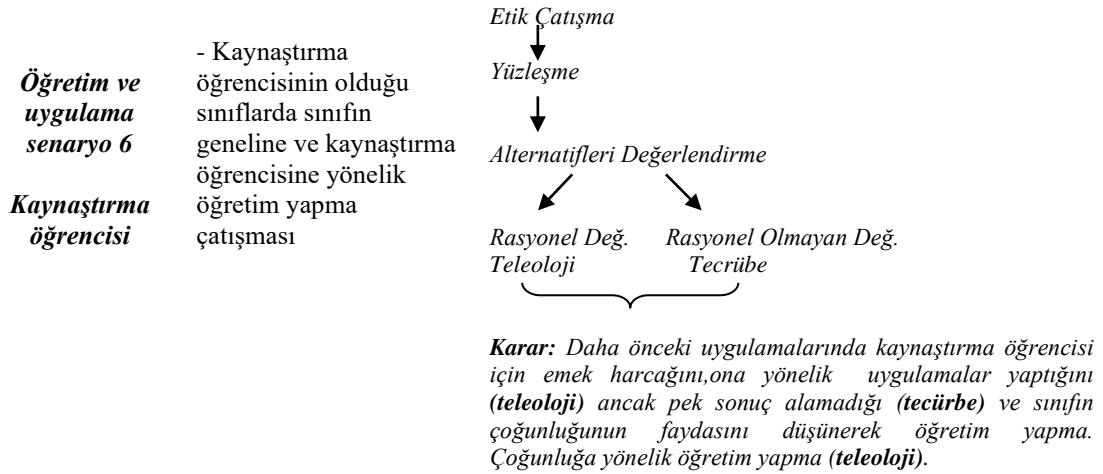
Öğretmen görüşlerinden de anlaşıldığı gibi Meltem Öğretmen kendini ikna ederken belli bir yaklaşımla hareket etmekte ve kendini bu yaklaşımın prensipleriyle ikna etmektedir. Bu açıdan bakıldığında etik ikilem durumlarında öğretmenin karar sürecinin daha net bir çizgide ilerlediği görülmektedir. Öğretmenin etik çatışma yaşadığı durumlarda ise bu net çizginin değiştiği ve öğretmen karar sürecinde farklı yaklaşımların etkili olduğu görülmektedir. Meltem Öğretmen'in etik çatışma yaşadığı durumlara, yaşanan gerginliğin nedenlerine ve karar verme sürecine ilişkin bulgulara Tablo 13'te yer verilmiştir.

Tablo 13

Meltem Öğretmen'in etik çatışma yaşadığı durumlar ve karar süreci

Konu	Gerginlik Nedeni	Karar Süreci
Plan ve hazırlık Senaryo 1 Başarı seviyesi farklı öğrencilere yönelik hazırlıklar	- Bir sınıfta az sayıda başarılı öğrenci varsa kime göre hazırlık yapılacağı - Sınıfı eğitsel ve ahlaki anlamda ilerletme ve matematik öğretme sorumluluklarının çatışması	Etik Çatışma ↓ Yüzleşme ↓ Alternatifleri Değerlendirme ↓ Rasyonel Olmayan değerlendirme Sezgi Karar: Başarılı öğrencilere yönelik plana yapma. Bu kararı neden verdiğinden emin olmama ama başarılı olanları dikkate alması gerektiğini düşünme
Öğretim ve uygulama Soru 2.2. ve senaryo 2 Konu anlatımı	- Başarı düzeyi düşük ve yüksek öğrencilere göre anlatım yapma (bazen başarılı olanlar azınlıkta bazen de başarısız olanlar)	Etik Çatışma ↓ Yüzleşme ↓ Alternatifleri Değerlendirme ↓ Rasyonel Değerlendirme Teleoloji Karar: Çoğunluğun başarı seviyesini gözetenerek konu anlatım sürecini yürütme. Etik Dışında Değerlendirme * Psikoloji (motivasyon) * Matematikle ilgili gerekçeler
Öğretim ve uygulama Soru 2.6. Planı değiştirme	- Sınavın olduğu sınıf seviyesinde planlamada değişiklikler yapma - İyi insanlar yetiştirme ve sınavdaki başarıyı artırma amaçlarının çatışması	Etik Çatışma ↓ Yüzleşme ↓ Alternatifleri Değerlendirme ↓ Akılci Değerlendirme Deontoloji Karar: Matematik öğretme görevi olduğunu bu nedenle planı yetiştirmeye çalıştığını ifade etme. 8. Sınıflarda öğrencileri sınav hazırlama göreviyle de hareket ederek planı yetiştirme. Dolayısıyla hem matematik öğretme hem de öğrencileri sınav hazırlama görevleri öğretmen karar sürecini şekillendirmiştir. Etik Dışında Değerlendirme * Pedagoji (öğrenci düzeyine göre anlatım)

Tablo 13.1 (Devamı)



Tablo incelendiğinde Meltem Öğretmen'in planlama ve uygulama süreçlerinde etik çatışma yaşadığı görülmektedir. Etik çatışmalar başarı seviyesi farklı öğrencilere yönelik hazırlıklar, konu anlatımı, planı değiştirme ve kaynaştırma öğrencisinin olduğu sınıflarda öğretim konularında yaşanmıştır. Meltem Öğretmen'in etik çatışma yaşadığı durumlardaki karar süreçlerinde diğer gerginliklerde olduğu gibi etik dışında değerlendirme boyutları da etkili olmuştur. Gerginliklerle yüzleşen öğretmen karar sürecinde rasyonel ve rasyonel olmayan değerlendirmelerle hareket etmiştir. Rasyonel değerlendirmelerden teleoloji ve deontoloji yaklaşımları etkili olurken, rasyonel olmayan değerlendirmelerden sezgi ve tecrübe yaklaşımları etkili olmuştur. Bu yaklaşımlar çoğunlukla tek başına görülmüştür. Sadece senaryo 6'da tecrübe yaklaşımı teleolojik bir değerlendirme sonucu ortaya çıkmıştır. Buse Öğretmen'in karar sürecinde görülen tecrübe yaklaşımının rasyonel temeli (teleoloji) Meltem Öğretmen'in kararında etkili olan tecrübe yaklaşımında da görülmüştür. Aşağıda öğretmen görüşlerinden alıntılar sunulmuştur.

Çok büyük kararsızlık yaşıyorum. Benim hayatımda çok ciddi boyutta bir sıkıntı öyle söyleyeyim. Bazı sınıfların mesela eğitim, eğitimsel boyutu daha yüksek olmalı. Ben onları öğretimden ziyade eğitsel anlamda ilerletmeliyim. Ama işte içinde bir iki tane çocuğun var, çok ahlâklı, çok edepi, başarısı da orta, çok mükemmel değil ama uğraşırsam yapabilecek çocuklar. Ne kadar doğrudur bilmiyorum. Bu benim içsel yaşadığım bir şey...Ben niye onları seçtiğimi bilmiyorum. İşte diyorum ya belki şeyden kaynaklı yani görev sorumluluğumla alakalı. O görevin onu yapmak, ayrıca bunu yapabileceğin öğrencilerin de var karşıda...Sanırım başarılı olana odaklı olmaya

Çalışıyorum...Sanırım bir görev. O anda görevim evet iyi insanlar yetiştirmek, evet matematiği de öğretmek. Ama iki üç ocuk, iyi olan iki üç çocuğu ben bir kenara atamam. Onun vebalinin daha ağır olduğunu düşünüyorum ben. (Senaryo 1)

Çoğunluğa göre diyeyim. Yani orta ve yüksek öğrencim 20 kişiden 15 ise 5 tanesi azınlıkta kalan taraf oluyor. Düşük seviyede oluyor. Dolayısıyla o 15 i kurtarmak daha çok hedefim oluyor. (Senaryo 2)

Çok kalıyorum. Genelde bir kenarda kalan Metin (kaynaştırma ğrencisi) oluyor. Evet onun da eğitim ğretim hakkı kesinlikle var. O kenarda kalıyor, sınıfın genelini tercih ediyorum...Ben burada ciddi anlamda sistemsel bir sıkıntı olduğunu düşünüyorum...Belki başaracağım bir şeyler vardı, ben çok denedim. Ciddi anlamda çok denedim. Gelip yanına onlar (diğer öğrenciler tahtayı) yazarken oraya oturup bir şeyler anlatmayı deniyordum. Ama yetmiyor, yetemiyorsun. Ciddi anlamda sıkıntı oluyordu. (Senaryo 6)

Yukarıda verilen ğretmen görüşlerinden özellikle senaryo 1'e ilişkin değerlendirmeler dikkat çekicidir. Senaryo 1'de Meltem ğretmen'in ciddi olarak sorun ve kararsızlıklar yaşadığı bir konuda belirlemiş olduğu eylem şekli sezgilerine dayalı olarak şekillenmiştir. Meltem'in aldığı kararın “olması gereken şey” olduğuna inandığı bu konuda bir içgörüye sahip olduğunu ifade ettiği, fakat bunun doğruluğuna dair herhangi bir kanıt üretme çabasında olmadığı görülmektedir. Hatta yaptığı açıklamada bu tercihin nedeni olarak “görev” algısının olabileceğini ifade etmekle beraber sonra tekrar niçin bu kararı verdiğin bilemediğini ama bunun doğru olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir. Bu nedenle de karar "sezgi" yaklaşımıyla verilen bir karar olarak sınıflandırılmıştır.

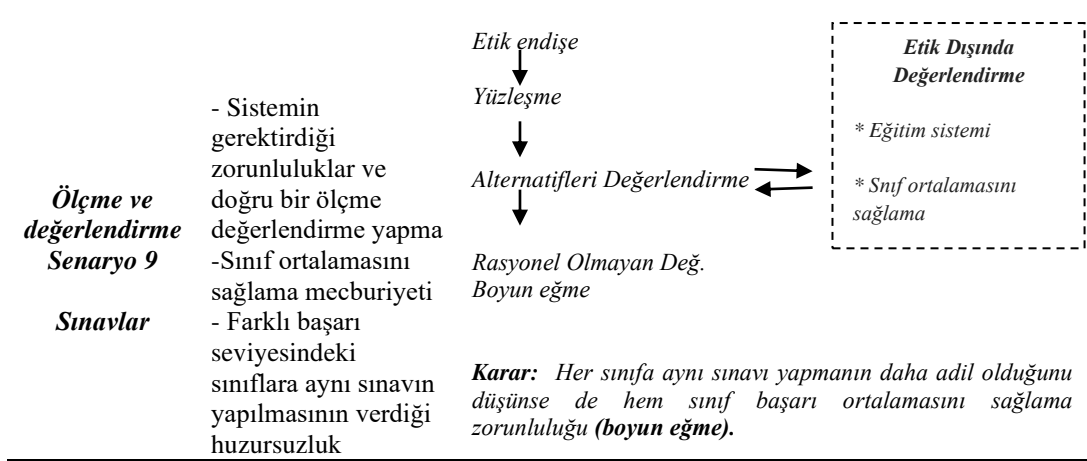
Son olarak aşağıda sunulan Tablo 14'te Meltem ğretmen'in etik endişe yaşadığı durumlara, yaşanan gerginliğin nedenlerine ve karar verme sürecine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 14

Meltem Öğretmen'in etik endişe yaşadığı durumlar ve karar süreci

Konu	Gerginlik Nedeni	Karar Süreci
Plan ve hazırlık Soru 1 Plan ve hazırlık süreci	-Öğrenci ve veli/okul beklentilerinin çatışması	Karar: Çoğunlukla öğrencilerin çıkarını faydasını ve çıkarını gözetme (teleoloji, inandığı uygulama), fakat devlet memuru olmanın gerektirdiği zorunluluklarla da hareket etme (boyun eğme, mecburiyet). Öğretmen bu kararının %80'ini inanarak %20'sini mecburiyetten verdiğini ifade etmiştir.
Plan ve hazırlık soru 3 Yıllık plana uyma	- Yıllık plana uyma ve doğru olduğuna inandığı şekilde matematik öğretimi yapma	Karar: Öğretim yaparken kendine yapılması istediği gibi bir tavır sergilemekte ve öğrencilerin sınavda sorumlu olacağı yerleri düşünerek yıllık planı tamamlamaktadır (deontoloji). Buna ek olarak tüm sınıflarda sene sonu teftişlerden dolayı yıllık planı tamamlamaya çalışmaktadır (boyun eğme). Dolayısıyla öğretmen çoğunlukla yasalardan kaynaklı kısıtlamaya hissetmekte, bunun yanında da müfredatı yetiştirmeyi (sınav varsa) bir görev/sorumluluk olarak görmektedir.
Öğretim ve uygulama soru 3.2. Soru tarzları	- Sınavlardaki başarıyı düşünerek öğretim yapma- inanılan öğretim tarzı - 7 ve 8. Sınıflarda baskı hissetme	Karar: Öğretmen derste hem inanarak hem de mecburiyetten sınavlara yönelik sorulara daha fazla yer vermektedir. Her ne kadar öğrencilerin diğer öğrencilerden geri kalmasını istemeyerek, onlara karşı sorumluluk hissederek hareket ediyor olsa da (deontoloji) sınavların varlığı, müfredatı yetiştirme zorunluluğu, teftişler öğretmeni etkileyen unsurlar arasındadır (boyun eğme).

Tablo 14 (Devamı)



Tablo incelendiğinde Meltem Öğretmen'in planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin tamamında etik endişe yaşadığı görülmektedir. Etik endişeler plan ve hazırlık süreci, yıllık plana uyma, öğretim sürecinde kullanılan soru tarzları ve sınavlar konusunda yaşanmıştır. Gerginliklerle yüzleşen öğretmen karar sürecinde rasyonel ve rasyonel olmayan değerlendirmelerle hareket etmiştir. Rasyonel olmayan değerlendirme yaklaşımlarından boyun eğme yaklaşımı görülürken, bu yaklaşıma rasyonel yaklaşımlardan deontoloji ve teleoloji anlayışları da eşlik etmiştir. Bu durum Meltem Öğretmen'in etik endişe yaşadığı durumlarda boyun eğme yaklaşımıyla hareket etse de kararını rasyonel yaklaşımlardan biriyle desteklediğini göstermektedir. Aşağıda bu durumu gösteren öğretmen görüşlerinden alıntılar sunulmuştur.

Ama ben öğrenci odaklı çalışmayı tercih ediyorum. Yani okulun beklentileri vardır evet. Ama okulun benden istediği ama uymadığım kurallar da var. Bu kurallar neye göre (esnetilir). Öğrencinin çıkarlarına göre sanırım. Asla kendi çıkarlarımı gözetmiyorum. Öğrencimin çıkarlarını gözetiyorum. Mesela idarenin benden istediği ama benim yapmadığım şeyler var. Çünkü yapılamayacağını ya da yapılmaması gerektiğini düşündüğüm şeyleri yapmıyorum. Ya da velilerimin istekleri aynı şekilde. Ben inanarak verdiğimi düşünüyorum (kararı). Mecburiyetle verdiğim kararlar kesinlikle var. Bunu inkar edemem. Sonuçta 657 ye tabi memurlarız. Dolayısıyla yapmamız gereken zorunluluklar tabi ki var. Ama onun dışında öğretmenlik diğer mesleklerle bir tutulamayacak bir meslek. Ben bir öğrencinin hayatına dokunuyorum dolayısıyla her şeyi kuralına göre yapamam. Çok esnetmem gereken şeyler var. Ben yüzde seksenini inanarak verdiğimi düşünüyorum. Tabi ki zorunluluklarım da var. (Plan ve hazırlık, soru 1)

Mecburum. Sene sonunda bana müfredatını tam olarak işledin mi diye dilekçe veriyorlar. Bir kere mecburum... Ben öğrencilerin dersine girdiğim öğrencilerin sınava girecekleri için dolayısıyla bu sınava hazırlamam için de o plandaki kazanımlarımı öğrencilerime aktarmak zorundayım. Eeee her şey sınav da değil. Bunu da biliyorum ama şuan eğitim sistemimi bizi böyle bir zorunluluğa itiyor... Ben öğrencilerin dersine girdiğim öğrencilerin sınava girecekleri için dolayısıyla bu sınava hazırlamam için de o plandaki kazanımlarımı öğrencilerime aktarmak zorundayım..Yorum yapma mesela eee en çok kuşkuya düştüğüm şeylerden biri...En çok bu sıkıntıyı yaşıyorum planlarımda. Acaba bu soruyu yorumlamayı mı öğretmeliyim çocuklarıma yoksa sınavda bu çıkar, ben bunu bunu mu göstermeliyim. Yorumsal da yapmaya çalışıyorum sınava yönelik de ama daha çok sınava yönelik çalıştırıyorum bu da sistemin gerektirdiği bir zorunluluk. (plan ve hazırlık, soru 3)

Yani bir zorunluluk gibi...Öğrencilerime o sınava yönelik hazırlamak zorundayım. Milli Eğitim plan yayınlıyor. Bunları bu sınava kadar yetiştireceksin, 8. Sınıfta müfettişler geliyor vesaire. Vicdanen de ben aynı şeyi yapardım. Vicdanen olmasa da yine bu şekilde yapmak zorundayım...hem inandığım için hem zorunluluğum için. Ama inandığım için de... Ben çocuklarımı diğerlerinden bir adım geride tutmak istemem. Ne kadarına yetişebilirim o onların verdiği dönütlerle alakalı. İstedigimi yapamadığı çok sınıf oluyor çok fazla sınıf oluyor istediğim yere gelemiyorum aktaramıyorum bazen pes ediyorum sonra yeniden başlıyorum yoruluyorum değiştiriyorum. (öğretim ve uygulama, soru 3.2.)

Yasal zorunluluklarımız var. Ortalama sağlamak gibi bir zorunluluğumuz var... Kötti seviyeye girdiğimizde ben iyi seviyelere (sınıf) sorduğum soruları sorarsam çoğunluk 45 in altında not alacak. Bu bir gerçek. Dolayısıyla da ne yapmamız gerekiyor? Bu defa seviyeye göre soru hazırlamamız gerekiyor ki hem o yasal zorunluluğumuzu gerçekleştirebileyim, ortalamayı sağlayabilelim. Hem bir çocuk hep 20 alırsa, bi daha 20 alırsa, bir daha 20 alırsa dördüncüde ben zaten 20 alacağım, ben zaten 30 alacağım diyerek ekstra bir çaba sarf etme ihtiyacı duymuyor. Başarısızlık duygusu çok sıkıntılı bir durum. Buna kapıldığı an zaten başarma ihtimali ortadan kalkıyor. Bizim yaşadığımız en büyük sorun bu: Zaten başaramıyorum. Bunu yenemediğimiz için birçok şeyi yapamıyoruz. Bu yüzden çocuk 20 almasın da 50 alsın, 60 alsın ki o korkusu ortadan kalksın.... Aslında burada çok adil olmuyoruz ben onu söyleyeyim. Şimdi biz gidip yüksek seviyeye daha zor sorular soruyoruz. Bu defa çocuklar 100 alacakken 90 alıyorlar. Kötülere daha kolay soruyoruz. Bu defa 60 alacak çocuk 90 alıyor. Eşitlenmiş oluyor. Bir farkı kalmıyor aslında. Yani eğer çok uç yoksa aynı sorular da sorabiliyorum. Doğru olduğunu düşünmeden yapıyorum (her sınıfa farklı sınav yapma). Vicdanen. (senaryo 9)

Yukarıda öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmen kararında yasaların, kurum kısıtlamalarının ve sistem kurallarının etkili olduğu ve bu etkinin de öğretmenin boyun eğme yaklaşımı ile hareket etmesine neden olduğu görülmektedir. Bu kararlardan dikkat çeken bir durum öğretmenin boyun eğme yaklaşımı ile hareket etmesine rağmen kendini rasyonel yaklaşımlardan deontoloji ve teleoloji ile de ikna etme çabasında olmasıdır. Buradan Meltem Öğretmen'in boyun eğme ile hareket ettiği durumlarda kendine rasyonel bir zemin arayışında da olduğu söylenebilir. Sadece senaryo 9'da rasyonel bir zemin bulamamış ve bu nedenle de yaptığı uygulamadan vicdanen rahatsız olduğunu dile getirmiştir. Sonuç olarak Meltem Öğretmen'in boyun eğme yaklaşımıyla hareket etse bile kararına rasyonel bir zemin bularak kendini doğru bir karar verdiğiğine ikna etmek istediği söylenebilir.

Meltem Öğretmen'in yaşadığı etik gerginlikler genel olarak değerlendirildiğinde ise öğretmenin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin üçünde de bu gerginlikleri yaşadığı görülmektedir. Karar sürecinde hem rasyonel hem de rasyonel olmayan yaklaşımları tercih etmiştir. Öykünme dışında rasyonel ve rasyonel olmayan değerlendirme yaklaşımlarının tamamı Meltem Öğretmen'in karar süreçlerinde etkili olmuştur. Sonuç olarak Meltem Öğretmen öğretim süreciyle ilgili kararlarında dört tip etik gerginliği de yaşamış ve farklı değerlendirme yaklaşımlarıyla hareket etmiştir.

4.3.4 Öğretmenlerin Yaşadığı Etik Gerginlikler ve Bu Gerginliklere İlişkin Yapılan Etik Değerlendirmelerin Karşılaştırılması

Bu kısımda her bir öğretmenin öğretim sürecine yönelik kararlarında yaşadıkları etik gerginlikler ve karar süreçleri karşılaştırılmalı olarak ele alınmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 15'te üç öğretmenlerin etik gerginlik yaşadıkları süreçler, etik gerginlik türleri ve karar verme yaklaşımları sunulmuştur. Etik gerginlik yaşanmayan sorular ve senaryolarda öğretmenler etik dışındaki yaklaşımlarla (matematik alanına özgü gerekçeler, inanış-alışkanlık-tutum, pedagoji, sosyo-kültürel etkenler, psikoloji, yasalar-kurum-sistem) karar vermiştir. Bu kısımda özellikle öğretmenlerin etik gerginlik yaşadığı durumlardaki gerginliğin türünün ve etik değerlendirme yaklaşımlarının karşılaştırılması yapılacağı için gerginlik yaşanmayan kısımlar boş bırakılmış ve hiç etik gerginlik yaşanmayan sorulara/senaryolara yer verilmemiştir.

Böylece karşılaştırmanın daha net bir tabloyla yapılması amaçlanmıştır. Öğretmenin yaşadığı etik gerginliğin türü parantez içinde verilmiş (örneğin; (Etik belirsizlik)), bu gerginlikle yüzleşen öğretmenin etik değerlendirme yaklaşımları ise koyu renkle verilmiştir (örneğin, **Duygu ve istek**).

Tablo 15

Öğretmenlerin etik gerginlik yaşadığı süreçler ve karar verme yaklaşımları

	Etik Gerginliğin Kapsamı (Görüşme Soruları)	Öğretmenler		
		Kerem Öğr.	Buse Öğr.	Meltem Öğr.
Planlama	1. Öğretim sürecinin planlanmasında dikkat edilenler		(Etik belirsizlik) Duygu ve İstek	(Etik endişe) Teleoloji Boyun eğme
	3. Yıllık planlara uyma			(Etik endişe) Boyun Eğme Deontoloji
	4. Öğretim yöntemi, materyal, soruların sınıflara göre değişip değişmediği	(Etik ikilem) İlkecilik	(Etik ikilem) Teleoloji Tecrübe	(Etik ikilem) Teleoloji
	5. Yıllık plandaki kazanımların tamamını istenilen zamanda işleme, bazı kazanımlardan vazgeçip geçmeme	(Etik ikilem) Boyun Eğme İlkecilik	(Etik endişe) Boyun Eğme	(Etik ikilem) Erdem Etiği
	Senaryo 1(Az sayıda başarılı öğrencinin olduğu sınıfta plan ve hazırlıklar)	(Etik çatışma) Deontoloji	(Etik çatışma) Teleoloji Tecrübe	(Etik çatışma) Sezgi
	1. Yöntem 1.1. Kullanılan yöntemler			(Etik ikilem) Tecrübe
Uygulama	2.2. Konu anlatımında dikkat edilenler (hangi grup öğrenciler dikkate alınıyor)		(Etik belirsizlik) İlkecilik Duygu ve İstek	(Etik çatışma) Teleoloji
	Senaryo 2 (öğretim sürecinde öğrenci başarı seviyesi etkisi)	(Etik ikilem) Deontoloji	(Etik çatışma) Deontoloji	(Etik çatışma) Teleoloji
	2.3. Tekrar tekrar anlatım	(Etik ikilem) Teleoloji Deontoloji	(Etik ikilem) Sezgi Duygu ve İstek	(Etik ikilem) İlkecilik Erdem Etiği
	Senaryo 3 (tekrar anlatım)	(Etik ikilem) Teleoloji Tecrübe	(Etik ikilem) İlkecilik Teleoloji	(Etik belirsizlik) Erdem Etiği
	2.4. Konuya ayrılan sürenin yeterli olduğuna karar verip yeni konuya geçme	(Etik endişe) Boyun Eğme Deontoloji	(Etik belirsizlik) Deontoloji Teleoloji	
	2.6. Öğretim esnasında planlanan içeriği değiştirme			(Etik çatışma) Deontoloji
	3.1. Matematik öğretiminde soru çözümüne ne kadar yer verildiği		(Etik belirsizlik) Öykünme	
	3.2. Seçilen soruların tarzı			(Etik endişe) Deontoloji Boyun Eğme

Tablo 15.1 (Devamı)

Değerlendirme	3.3. Seçilen soruların seviyesi	(Etik belirsizlik) Teleoloji		
	Senaryo 5 (Sınıfta kullanılan sorular)	(Etik çatışma) Teleoloji (Etik endişe) Boyun Eğme		
	Senaryo 6 (Kaynaştırma öğrencisi)	(Etik çatışma) Deontoloji Teleoloji	(Etik çatışma) Teleoloji İlkecilik	(Etik çatışma) Teleoloji Tecrübe
	1. Ön bilgileri hatırlatma, ön bilgilere ayrılan zaman ve önem		(Etik ikilem) Duygu ve İstek	
	Senaryo 7 (ön değerlendirme)		(Etik ikilem) Deontoloji İlkecilik	(Etik ikilem) Deontoloji
	2.4. Tüm öğrenciler bir kavramı öğrenmemiş ise yeni konuya geçip geçmeme, ortalaması farklı sınıflarda sergilenen tavır		(Etik ikilem) İlkecilik Teleoloji Tecrübe	
	3.3. Bilen ve bilemeyen öğrencilere verilen dönütlerde farklılık		(Etik belirsizlik) Sezgi	(Etik belirsizlik) Duygu ve İstek
	4.2. Sınav seviyesini belirleme			
	4.3. Farklı sınıflarda (başarı ortalaması farklı) uygulanan sınavlar: aynı mı farklı mı?	(Etik belirsizlik) İlkecilik (Etik endişe) Boyun Eğme		
	Senaryo 9 (farklı başarı düzeyindeki sınıfların sınavı)	(Etik belirsizlik) İlkecilik (Etik endişe) Boyun Eğme		(Etik endişe) Boyun Eğme
	Senaryo 10 (veli ve kurum baskısıyla sınavı değiştirme)			(Etik ikilem) Teleoloji
	Senaryo 11 (diğer zümre öğretmenleriyle kıyaslama ve veli baskısı nedeniyle sınavı değiştirme)	(Etik ikilem) Erdem Etiği Sezgi	(Etik ikilem) Teleoloji Boyun Eğme	(Etik ikilem) Boyun Eğme

Tablo 15 etik gerginlikler bağlamında incelendiğinde öğretmenlerin aynı konularda farklı türden gerginlikler yaşadığı dikkat çekmektedir. Bazı durumlarda ise etik gerginliği sadece bazı öğretmenler yaşamıştır. Örneğin; yıllık plana uyma konusunda sadece Meltem Öğretmen etik gerginlik yaşamıştır. Diğer öğretmenler ise bu konuya ilişkin herhangi bir gerginlik yaşamamıştır. Bu bulgunun yanlış bir yoruma yol açmaması için tablonun görüşme soruları çerçevesinde oluşturulduğu unutulmamalıdır. Nitekim farklı sorularda diğer öğretmenler de yıllık plana uyma konusunda gerginlikler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak sadece Meltem

Öğretmen yıllık planla ilgili soruda bu gerginliği dile getirmiştir. Tabloda dikkat çeken bir diğer bulgu da etik ikilemin diğer etik gerginliklere göre daha çok ön plana çıkmasıdır. Diğer bir ifadeyle öğretmenler bir şeyi yapıp yapmama kararında daha fazla gerginlik yaşamışlardır.

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin karar sürecinde başvurdukları etik değerlendirme yaklaşımların yapısı ile ilgili aşağıdaki durumlar dikkat çekmektedir.

- ✓ Benzer konularda farklı ya da aynı gerginlik türünü yaşayan öğretmenler farklı etik değerlendirme yaklaşımlarıyla hareket edebilmektedir.
- ✓ Öğretmenlerin üçü de rasyonel ve rasyonel olmayan değerlendirmeler yapmıştır.
- ✓ Öğretmenler bir konuda bazen tek bir etik yaklaşımla değerlendirme yaparken bazen birden fazla yaklaşımla karar verebilmektedir. Öğretmen karar süreçlerinin detaylı analizlerinin yapıldığı önceki kısımlarda bu yaklaşımların bazen birbini sınırlarken, bazen de birbirini desteklediği belirtilmiştir. Bu çeşitlilik Meltem öğretmenin kararlarında diğerlerine göre daha az görülmektedir.
- ✓ Rasyonel ve rasyonel olmayan yaklaşımların çoğu üç öğretmenin kararlarında da gözlenmiştir. Öğretmen kararlarında rasyonel yaklaşımlardan en fazla ilkecilik, deontoloji, teleoloji etkili olurken rasyonel olmayan yaklaşımlardan boyun eğme etkili olmuştur.

Yukarıda üç öğretmene ilişkin bulguların genel yapısı sunulmuştur. Aşağıda ise öğretmen kararlarında yaşanan etik gerginlik ve etik değerlendirme yaklaşımlarının benzerlik ve farklılıkları verilmiştir.

Kerem Öğretmen: Kerem Öğretmen'in yaşadığı etik gerginlikler genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin üçünde de gerginlik yaşadığı görülmektedir. Karar sürecinde ise hem rasyonel hem de rasyonel olmayan yaklaşımlar etkili olmuştur. Öğretmen kararında bazen tek bir değerlendirme yaklaşımı görülürken bazen birden fazla yaklaşım etkili olmuştur. Bu yaklaşımlar da bazen birbirini desteklerken bazen de birbirini sınırlandırmıştır. Öğretmen karar sürecinde öykünme dışında rasyonel ve rasyonel olmayan yaklaşımların tamamı etkili olmuştur. Öğretmen kararlarında en fazla deontoloji, teleoloji ve boyun eğme yaklaşımları etkili olmuştur. Sonuç olarak Kerem

Öğretmen öğretim süreciyle ilgili kararlarında etik belirsizlik, ikilem, çatışma ve endişe yaşamış ve bu gerginliklerle yüzleştğinde farklı değerlendirme yaklaşımlarından etkilenecek kararlar vermiştir.

Buse Öğretmen: Buse Öğretmen'in yaşadığı etik gerginlikler genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin üçünde de bu gerginlikleri yaşadığı görülmektedir. Karar sürecinde ise hem rasyonel hem de rasyonel olmayan yaklaşımlar tercih edilmiştir. Buse Öğretmen'in karar süreçlerinde erdem etiği dışındaki tüm yaklaşımlar etkili olmuştur. Farklı yaklaşımlar bazı kararlarda birlikte etkili olmuştur. Bu yaklaşımlar birbirini destekleyen ya da sınırlayan yapıda görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında Buse Öğretmen'in karar sürecinde ortaya çıkan bulguların Kerem Öğretmen'in karar sürecine ilişkin bulgularla yapısal olarak benzerlik gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Etik değerlendirme yaklaşımlarından ise duygu-istek, teleoloji ve ilkecilik daha yoğun görülmüştür. Bu bulgu Buse Öğretmen'in etik değerlendirme sürecinde baskın olan yaklaşımların Kerem Öğretmen'in karar sürecinden farklı olduğunu göstermektedir..

Meltem Öğretmen: Meltem Öğretmen'in yaşadığı etik gerginlikler genel olarak değerlendirildiğinde ise öğretmenin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin üçünde de bu gerginlikleri yaşadığı görülmektedir. Karar sürecinde hem rasyonel hem de rasyonel olmayan yaklaşımları tercih etmiştir. Öykünme dışında rasyonel ve rasyonel olmayan değerlendirme yaklaşımlarının tamamı Meltem Öğretmen'in karar süreçlerinde etkili olmuştur. Sonuç olarak Meltem Öğretmen öğretim süreciyle ilgili kararlarında dört tip etik gerginliği de yaşamış ve farklı değerlendirme yaklaşımlarıyla hareket etmiştir. Etik değerlendirme sürecinde deontoloji, teleoloji ve boyun eğme yaklaşımları baskın olarak gözlenmiştir. Bu sonuçlar Kerem Öğretmen'in tercih ettiği etik değerlendirme yaklaşımları ile benzerlik gösterirken, Buse Öğretmen'in karar sürecine ilişkin bulgularla farklılık göstermektedir.

Üç öğretmenin etik gerginlik yaşayarak etik değerlendirme yaptığı durumların içeriğinin ise bazen benzerlik bazen de farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğretmenler değiştikçe gerginlik yaşanan konu ve etik değerlendirmelerin yapısı birbirinden farklılaşabilmektedir. Tespit edilen farklılıklar karar modelinin ve etik değerlendirme sürecinin çok yönlü doğasının ortaya

ıkmasına ve farklı ğretmen kararlarını incelemede yol gösterici bütüncül bir model geliştirilmesine imkan sağlamıştır. Bu model farklı durumlarda öğretmenlerin karar süreçlerini ve etik değerlendirmelerini mikro düzeyde incelemeye fırsat sunan analitik bir ereve özelliği taşımaktadır.



BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu araştırmada "Öğretmenlerin etik değerlendirmeleri (etik yaklaşım) matematik öğretim sürecinde alınan kararları nasıl şekillendirmektedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu bölümde araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bulguların alanyazındaki diğer çalışma sonuçları ile tartışılmasına yer verilmiştir. Tartışma beş temel başlıkta yapılmıştır:

- ✓ Matematik öğretim süreci ve etik
- ✓ Planlama, uygulama ve etik gerginlikler
- ✓ Etik gerginliklerin nedenleri
- ✓ Etik değerlendirme süreci
- ✓ Karar verme modelinin işlevselliği

5.1 Matematik Öğretim Süreci ve Etik

Matematik eğitimi alanyazını incelendiğinde matematik öğretim sürecinde sosyal adalet kavramı (Bartell, 2013; Gutstein, 2003; Gates ve Jorgensen, 2009), değer ve kültür gibi sosyal değişkenler (Bishop, 1994; Ernest, 1994; Hannula, 2012), kültür ve matematik arasındaki ilişki (Civil, 2002), matematiksel kavramları öğrenmede kültürlerin etkisi (Yang ve Cobb, 1995), matematik sınıflarında sosyal boyut (Boaler ve Greeno, 2000), sınıf içi etkileşim (Radford ve Roth, 2011) ve sosyo matematiksel normlar (Yackel ve Cobb, 1996; McClain ve Cobb, 2001; Hershkowitz

ve Schwarz, 1999) incelenen başlıklardan bazılarıdır. Bu başlıklar matematik eğitiminde sosyal değişkenlerin etkili olduğunu göstermektedir. Örneğin; Yang ve Cobb (1995) Tayvan ve ABD'deki öğrencilerin aritmetik kavramları öğrenme sürecinde kültürün etkisini incelemişlerdir. Sonuç olarak öğrencilerin aritmetik öğrenme bağlamlarının kültürel farklılıklardan etkilendiği görülmüştür.

Matematik eğitimi ve etik ilişkisini inceleyen çalışmalarda ise öğretmenin pedagojik seçimleri ve dersin içeriğine dair tercihlerinin etik boyutu (Boylan, 2016) ve etik eğitiminin matematik eğitiminde açıkça ele alınması gerektiği (Walshaw, 2013; Neyland, 2004; Atweh ve Brady, 2009) konuları ön plana çıkarılmıştır. Ancak bu çalışmalarda öğretmenlerin öğretimle ilgili kararlarının etik boyutu ele alınmamıştır. Bu tez çalışmasında ise öğretmenlerle yapılan görüşmeler matematik öğretim sürecindeki kararların etik temellerinin olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmada öğretmenlerin öğretimle ilgili kararlarında başarılı öğrencilerin faydası, çoğunluğun faydası, öğrencilerin ve öğretmenin kendi mutluluğu, eşitlik ve adalet, öğrencilerin eğitim hakları, baskıdan kurtulup mutlu olma, mesleki sorumluluklar ve öğrencilerin mağdur olmaması gibi faktörleri göz önünde bulundurması etik kaygıların varlığına işaret etmektedir. Örneğin; Kerem Öğretmen'in "15 başarılı 5 başarısız ya da 15 başarısız 5 başarılı" öğrencinin olduğu bir sınıftaki öğretim sürecindeki kararları sorgulanmıştır. Öğretmen her iki durumda da akademik başarıları yüksek öğrencilere karşı daha fazla sorumluluk hissettiğini belirtmektedir. Bu öğrencilerin çaba gösterip sorumluluklarını yerine getirdiğine, diğer öğrencilerin ise çalışmamak gibi bir tercihte bulunduğu dikkat çekmiştir. Bu nedenle öğretime ilişkin uygulamalarında başarılı öğrencilerin faydasını gözettiği kararlar vermiştir. Bu karar Kerem Öğretmen'in deontoloji yaklaşımıyla hareket ettiğini göstermektedir. Ancak Kerem Öğretmen böyle bir tercih yaptığı için vicdan azabı duymakta ve başarı seviyesi düşük öğrencileri feda ettiğini kabul etmektedir. Vicdan azabı duyulmasına rağmen öğretmenin başarılı öğrencilerin ilerlemesine dair hissettiği görev/sorumluk onların eğitim hakkını gözeterek tercih yapmasına neden olmuştur. Öğrencilerin faydası, eğitim hakları ve bazı öğrencilerin feda edilmesi gibi endişeler Kerem Öğretmen'in seçimlerinde etik değerlendirmelerin varlığını göstermektedir. Aynı duruma ilişkin Meltem Öğretmen'in kararında da etik değerlendirme süreci olduğu görülmüştür. Meltem Öğretmen'in, her iki sınıfta da çoğunluğu kurtarma hedefinin olduğunu ve öğretimsel uygulamalarını buna göre

yaptığını ifade etmiştir. Dolayısıyla bu durumda öğretmenin çoğunluğun öğrenme hakkını ve faydasını gözetmesi söz konusudur. Öğrencilerin akademik başarı seviyesini gözetmeksizin çoğunluğun ihtiyaçları ve ilerlemesi bağlamında bir karar vermiştir. Böylece çoğunluğun faydası, ilerlemesi, ihtiyaçları ve öğrenme haklarının gözetildiği bu karar teleolojik (faydacılık) anlayışıyla verilen etik bir karardır.

Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin sınavlar, tekrar anlatım, kazanımlar, yıllık plana uyma, kaynaştırma öğrencisi, materyaller, konu anlatımı, planlama ve hazırlık gibi temel süreçlerde etik kaygılar yaşamış olması matematik öğretim sürecindeki pedagojik seçimlerin etik bir boyutu olduğunun göstergesidir. Pedagojik tercihlerin bazı durumlarda etik boyut kazandığına Boylan (2016) da vurgu yapmaktadır. Çalışmasında derste kullanacağı soruların hedef kitlesi olan öğrencilerden bazıları kolay cevaplanan, bireysel çalışma isteyen ve cevap verecek kişiyi öğretmenin seçtiği soruları istemektedir. Bazıları ise grupla çalışmak, tartışma yapmak ve kısa cevaplar isteyen sorularla öğretim yapılmasını tercih etmektedir. Öğretmenin soru tarzlarıyla ilgili yapacağı pedagojik seçimler öğrencilerin derse katılımını, katılımın nasıl olacağını ve duyguları da içeren geniş bir hal almaktadır. Dolayısıyla öğretmenin seçimlerinin öğrencilerin gelişimini ve mutluluğunu olumlu ya da olumsuz etkileme potansiyeli vardır. Bu açıdan bakıldığında matematik eğitimi etik kaygıları da içerir hale gelmektedir (Boylan, 2016, s.399).

Matematik öğretim sürecinin etik boyutu göz önüne alındığında matematik öğretiminin sadece alan bilgisi ve pedagojik kaygılarla şekillenen bir deneyim olarak düşünülmesi indirgemeci bir bakış açısına yol açar. Bu şekilde yapılan bir değerlendirme, sürece dâhil olan etik değerlendirmelerin göz ardı edilmesi anlamına gelir. Nitekim bu çalışmanın sonuçları da etiğin öğretmenin kararlarını ve pedagojik tercihlerini şekillendiren dinamiklerden biri olduğunu göstermiştir.

Öğretmen karar sürecinin etik boyutunun alanyazındaki çalışmalarda ihmal edilmesinde iki durum etkili olabilir. Birincisi matematik öğretmenlerinin karar süreçlerine odaklanan çalışmalarda farklı sosyal değişkenlere vurgu yapılmasıdır. Bu başlıklardan bazıları öğretmen karar ve tercihlerinde değerlerin rolü (Bishop, 2001; Bishop, Seah ve Chin, 2003; Bishop, Clements, Keitel-Kreidt, Kilpatrick ve Leung, 2003; Chin ve Lin, 1999; Seah, 2008), algı, karar ve yorumlamalar (Kaiser vd., 2017; Stahnke vd., 2016), pedagojik inanışlar (Kuntze, 2012), hedef, inanış ve değerler

(Schoenfeld, 1999; 2011) pedagoji, sorumluluk, değerlendirme ve yönetim gerekçeleri (Rich ve Hannafin, 2008), hissedilen mesleki yükümlülükler (Herbst ve Chazan, 2011), öğretmenin öğretme ve öğrenme ile ilgili görüşleri ve bunların sınıftaki kararlarla ilişkisi (Simon, Millet ve Askew, 2004), dini inanışlar ve dünya görüşlerinin öğretmenin matematik öğretim süreciyle ilişkisidir (Chan ve Wong, 2014). Çalışmaların odaklandığı kavramlar incelendiğinde matematik öğretiminin sosyal ve kişisel faktörlerden (algı, inanış, değer, dünya görüşü, yükümlülük vb.) etkilendiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmalarda matematik öğretmenlerinin karar sürecinde sosyal faktörlere önem verilmesine rağmen etiğin açıkça ele alınmadığı görülmektedir. Bu durumun nedeni kişinin etik değerlendirmeyi çok daha derinde yaşaması ve bu değerlendirmenin sonuçlarının hedef, algı, inanış ve değerler şeklinde dışavurulmuş olması olabilir.

Alanyazında öğretmen karar sürecinin etik boyutunun ihmal edilmesinin ikinci nedeni ise eğitimciler için tanımlanan mesleki etik ilkelerin kapsamı olabilir. Eğitimciler için tanımlanan etik ilkelerde daha çok sosyal ilişkiler (öğrenci, öğretmen, veli, kurum ve toplumla ilişkiler) ele alınmakta (NEA, 2011) ve öğretim sürecine detaylı bir şekilde değinilmemektedir. Bu durumun öğretimsel uygulamaların ve pedagojik seçimlerin temelindeki etik değerlendirmelerin incelenmesinin önünde bir set oluşturduğu düşünülmektedir. Eğitim alanyazınındaki etik ile ilgili çalışma sonuçları bu varsayımı güçlendirmektedir. Eğitim çalışmalarında etiğe değinen çalışmaların vurguladığı sorunlardan öne çıkanlar şu şekildedir:

- ✓ Sınavlarda öğrencilere haksız destek veren meslektaşını rapor etmek, ebeveyn baskısından dolayı öğrencinin sınıfını değiştirmek (Benninga, 2013).
- ✓ Öğrencilerle uygunsuz iletişim, iş dışında uygunsuz davranma, derse hazırlıksız gelme, ebeveyn baskısıyla öğrenci notunu yükseltme, öğrencinin popülerliğine göre ödüllendirme ve cezalandırma, öğrenci kağıtlarındaki hataları görmezden gelme ve dönüt vermeme (Barrett vd., 2006).
- ✓ Öğrenciler için güvenli alanlar yaratma kaygısı, programdan kaynaklı kısıtlamalar, meslektaşlarla olumsuz iletişim (Murphy vd., 2011).
- ✓ Kopya çeken öğrenciye ikinci şans verme, öğrencinin hak ettiği ödülün kurum tarafından engellenmesi, öğrencinin öğretmene anlattığı

bilgileri kurumla paylaşma, meslektaşlarının haksız uygulamalarına karşı koyabilme, veli baskısı, profesyonel eğitim anlayışı (Shapira-Lishchinsky, 2011).

Görüldüğü gibi eğitimde etik daha çok öğretmenin mesleğine uygun şekilde davranması, dürüstlük, gizlilik, haksızlık yapmama, ayrımcılık yapmama, profesyonellik, baskıya boyun eğmeme, sosyal ilişkiler gibi süreçlerde verilen kararlarda incelenmiştir. Fakat bu tez çalışmasında sonuçları etik değerlendirmelerin sadece bu boyutlarda değil öğretim sürecindeki kararlarda da etkili olduğunu göstermiştir.

5.2 Planlama, Uygulama ve Etik Gerginlikler

Bu çalışmada öğretmen kararlarında hak-değer ve yükümlülüklerle ilgili kaygıların söz konusu olduğu durumlar etik gerginlikler olarak ele alınmıştır. Bu kısımda çalışmaya katılan öğretmenlerin yaşadıkları etik gerginliklerin yapısı, öğretmen kararlarında öne çıkan gerginlikler ve bu gerginliklerin nasıl yaşandığına dair elde edilen bulgular tartışılmıştır.

5.2.1 Etik Gerginliklerin Yapısı

Öğretmenlerin öğretim sürecine ilişkin kararlarında ortaya çıkan etik gerginliklerin dört farklı şekilde yaşandığı görülmüştür: etik belirsizlik, etik ikilem, etik çatışma ve etik endişe.

Bu kavramlardan üç tanesi (etik belirsizlik, ikilem ve endişe) ilk olarak hemşirelik etiğinde Jameton (1984) tarafından ortaya konulmuştur. Wilkinson (1987) ve Kälvemark vd. (2004) tarafından etik endişe kavramının tanımı geliştirilmiştir. Bu çalışmanın bulgularından hareketle de etik ikilem kavramının mevcut tanımında tek bir eylemin ya da farklı eylemlerin söz konusu olduğu durumlar göz önünde bulundurularak bir ayrıma gidilmiştir. Tek bir eylemle ilgili kararsızlıklar etik ikilem, iki ya da daha fazla eylemle ilgili kararsızlıklar etik çatışma olarak ifade edilmiştir. Sonuç olarak kavramların mevcut tanımlarından ve bu çalışmanın bulgularından hareketle etik gerginlikler etik çatışma boyutu eklenerek dört farklı şekilde

tanımlanmıştır: etik belirsizlik, etik ikilme, etik çatışma ve etik endişe. Bu tanımlar matematik öğretmenlerinin öğretim sürecindeki kararlarında yaşanan etik gerginlikleri anlama noktasında kavramsal bir çerçeve özelliği taşımaktadır.

5.2.2 Etik Gerginliklerin Dağılımı

Öğretmen kararlarında yaşanan etik gerginlikler incelendiğinde etik ikilemin diğer üç gerginliğe göre daha fazla ön plana çıktığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenler daha çok "bir eylemi gerçekleştirip gerçekleştirilmeme" kararı verirken etik gerginlik yaşamışlardır. Bu kararlardan bazıları yıllık plana uyup uymama, bir kazanım tam olarak öğrenilmemiş olsa da sürece devam edip etmeme, bütün öğrencilere aynı materyalleri dağıtıp dağıtmama, veli baskısıyla sınav seviyesini kolaylaştırıp kolaylaştırmamadır. Diğer üç gerginlik ise ikileme göre daha az yaşanmış ve yoğunluk olarak benzer şekilde bir dağılım göstermiştir. İkilemin diğer gerginliklere göre daha fazla gündeme gelmesi etik ikilem ve çatışma kavramları arasında yapılan ayrımın işlevselliğini göstermesi açısından önem arz etmektedir. Buradan hareketle çalışmaya katılan öğretmenlerin tek bir eylemi yapıp yapmamaya karar verirken farklı eylemlerin tercihi noktasındaki kararlarına göre daha fazla gerginlik yaşadığı sonucu çıkmaktadır.

5.2.3 Etik Gerginlikler, Sorular ve Senaryolar

Bu çalışmada öğretmenlerin öğretim sürecine dair kararlarında yaşadığı etik gerginlikleri ortaya koymak için görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde öğretmen kararları birçok açıdan sorgulanmıştır. Bu sorulara ek olarak da etik gerginliğe sürükleyebilecek senaryolar sunulmuştur. Öğretmenlerin öğretim sürecine ilişkin yaşadığı etik gerginlikler sadece potansiyel gerginlik içeren senaryolarda ortaya çıkmamış, öğretmenin öğretim sürecine ilişkin kendi kararlarında da ortaya çıkmıştır. Görüşmelerde kullanılan senaryoların bazılarında öğretmenlerin hiçbiri etik gerginlik yaşamamış (örneğin, senaryo 4, 8 ve 12), bazılarında ise sadece bir ya da iki öğretmen gerginlik yaşamıştır (örneğin, senaryo 7, 9 ve 10). Çalışmanın amacının öğretmenlerin kararlarındaki kendi etik değerlendirme süreçlerini anlamak olduğu düşünüldüğünde bazı senaryolarda gerginlik yaşanmamış olması beklenen bir

durumdur. Nitekim bu senaryolar muhtemel etik gerginliğe sürükleyebilecek yapıda oluşturulmuş (farklı öğretmenlerin deneyimlerinden hareketle), öğretmene doğrudan gerginlik yaşatılmamıştır.

5.2.4 Benzer Durumlarda Yaşanan Etik Gerginlikler

Bu çalışmada yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin öğretimle ilgili karar sürecinde yaşadığı etik gerginlikler dört şekilde ifade edilmiştir: etik belirsizlik, etik ikilem, etik çatışma ve etik endişe. Bu tez çalışmasının sonuçları öğretmenlerin kararlarında yaşadığı her etik gerginliği ikilem ya da çatışma olarak ifade etmenin sınırlı bir bakış açısına neden olacağını göstermiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretim sürecine ilişkin kararlarında benzer konular olsa dahi farklı tipte etik gerginlikler yaşaması bunun kanıtıdır. Örneğin; kazanıma ayrılan sürenin yeterli olup olmadığı konusunda Kerem Öğretmen ve Meltem Öğretmen etik ikilem yaşarken Buse Öğretmen etik endişe yaşamıştır. Bir başka örnekte farklı başarı seviyesindeki sınıflara uygulanacak sınavların içeriği belirlenirken Kerem Öğretmen etik belirsizlik ve etik endişe yaşarken Buse Öğretmen etik ikilem, Meltem Öğretmen de hem etik ikilem hem de etik endişe yaşamıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin (bazı durumlarda) benzer konularda farklı tip gerginlikler yaşadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç öğretmen karar sürecinde yaşanan gerginlikleri belirlemek için tanımlanan etik gerginliklere ilişkin kavramsal yapının işlevselliğini göstermesi açısından önemlidir. Eğitim çalışmalarında ise etik gerginlikler daha çok etik ikilem ya da çatışma olarak ifade edilmektedir. Yapılan çalışmalarda özel eğitimde etik ikilemler ve etik karar verme süreci (Bucholz vd., 2007; Stockall ve Dennis, 2015), öğretmenlerin kritik olaylardaki (kopya çekme, ödül, gizlilik..vb.) etik ikilemlere yönelik uygulamaları (Shapira-Lishchinsky, 2011), öğretimde etik ikilemler (Colnerud, 1997) eleştirel yönetimin etik ikilemleri (Fenwick, 2005) konularına dikkat çekilmiştir. Burada eğitimde etik ikilem kavramının öne çıktığı görülmektedir. Eğitimde etik karar verme sürecine yönelik teorik yapılar sunan (Shapiro ve Stefkovich, 2016) ve modeller ortaya koyan (Ehrich, Kimber, Millwater ve Cranston, 2011) araştırmacılar da etik ikilem kavramına odaklanmaktadır. Sonuç olarak eğitim araştırmalarında etikle ilgili tüm sorunlar ve kaygılar ikilem olarak ifade edilmektedir. Ancak bu araştırmanın sonuçları etik gerginliklere ilişkin geliştirilen kavramsal çerçevenin öğretmenlerin

yaşadığı etik gerginlikleri derinlemesine inceleme noktasında işlevsel bir araç olduğunu göstermiştir.

5.2.5 Etik Gerginliğin Doğrudan ya da Dolaylı Olarak Yaşanması

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler etik gerginliklerin her zaman doğrudan yaşanmadığını, bazı durumlarda öğretmenin etik dışında bir değerlendirme yaptıktan sonra etik gerginlik yaşadığını göstermiştir. Etik dışındaki değerlendirme boyutları bu çalışmanın bulgularından hareketle pedagoji, psikoloji, yasalar-eğitim sistemi-kurum, matematik alanına özgü gerekçeler, öğretimle ilgili inanış-tutumlar ve sosyo-kültürel nedenler olarak ifade edilmiştir. Gerginliğin dolaylı olarak yaşandığı durumlarda öğretmenler öncelikle bu boyutlardan bir ya da birkaçına vurgu yaparken görüşme derinleştikçe öğretmenin temelde yaşadığı etik gerginlikler ortaya çıkmıştır. Bu süreçte öğretmen kararları derinden sorgulandığında etik dışındaki değerlendirme boyutlarıyla maskelenen etik gerginlikler ortaya çıkmıştır. Bu sonuç öğretime ilişkin kararlarda yaşanan etik gerginliklerin her zaman doğrudan görülemeyeceğini, etik gerginliklerin çok daha derinde yaşanan bir süreç olabileceğini göstermesi açısından önemlidir. Etik gerginliği dolaylı olarak yaşama üç öğretmenin de kararında görülmesine rağmen, daha çok Meltem Öğretmen'in kararlarında ön planda olmuştur.

Etik gerginliğin dolaylı olarak yaşanması matematik öğretmenlerinin karar süreçlerini inceleyen çalışmalarda etğin ön plana çıkmamasında etkili unsurlardan biri olabilir. Bu çalışmalarda inanışlar, değerler, hedefler (Bishop, 2001; Bishop, Seah ve Chin 2003; Kaiser vd., 2017; Kuntze, 2012; Schoenfeld, 2011), yükümlülükler (Herbst ve Chazan, 2011), dünya görüşü ve dini inanışlar (Chan ve Wong, 2014) ve sosyal değişkenler (Gates, 2006) gibi boyutlara vurgu yapılmaktadır. Öğretmenlerin karar sürecini etkileyerek uygulamalarına yansıyan bu boyutlar öğretmen karar sürecinde etkili olan etik değerlendirmelerin görülmesini engellemiş olabilir.

5.3 Etik Gerginliklerin Nedenleri

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler etik gerginliklerin belli durumlarda belirgin olarak yaşandığını göstermiştir. Bu kısımda her bir durum ayrı bir başlıkta ele alınarak tartışılacaktır. Bu durumlar aşağıdaki gibidir:

- Öğrenci akademik başarısı
- Merkezi sınavlar
- Kurumsal kısıtlamalar: öğretim programı ve yıllık plan, sistem yaptırımları, kurallar, yasalar ve teftişler;
- Veli baskısı
- Sınıf disiplini sağlama
- Kaynaştırma öğrencisi
- Matematik öğretime dair inanışlar
- Değerler ve inanışlar

5.3.1 Öğrenci Akademik Başarısı

Çalışmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde akademik başarısıyla ilgili kaygıların neden olduğu etik gerginliklerle sıklıkla karşılaşmıştır. Öğretmenler akademik başarısı yüksek ve düşük öğrencilerin faydası, ihtiyaçları, mutluluğu ve gelişimi ile ilgili bir tercih yapmaları gerektiğinde etik gerginlikler yaşamışlardır. Bu durumlara ilişkin öğretmenlerin yaptığı seçimler hem kendi içinde hem de birbirleriyle karşılaştırıldığında tutarsızlık göstermektedir. Bazı durumlarda başarılı öğrenciler (az sayıda dahi olsa) lehine karar verilirken bazı durumlarda ise başarısız öğrenciler lehine karar verilmiştir. Örneğin; Kerem Öğretmen bir konu tam anlaşılmamış olsa dahi yeni konuya geçip geçmeme ikilemi yaşadığında programı yetiştirme kaygısıyla başarılı öğrenciler lehine karar vermiştir. Buna rağmen materyal dağıtma sürecinde eşitlik ilkesine göre hareket ederek tüm öğrencilere yönelik uygulamalar yaptığını belirtmiştir. Bir başka durumda Meltem Öğretmen "15 başarılı ve 5 başarısız ya da 15 başarısız ve 5 başarılı" öğrencinin olduğu bir sınıfta her iki durumda da çoğunluğu tercih edeceğini belirtmiştir. Yani çoğunluğun faydasını gözeterek faydacı bir yaklaşım sergilemiştir. Başka bir soruda ise Meltem Öğretmen derse ilgili ve başarılı birkaç öğrencinin olduğu bir sınıfta, az sayıdaki ilgili öğrencilere yönelik öğretim yapacağını belirtmiştir. Bu kararında görevinin

matematik öğretmek olduğunu ve o az sayıda da olsa o öğrencileri görmezden gelemeyeceğini belirtmiştir.

Aynı öğretmenin benzer durumlara ilişkin farklı bir yaklaşım sergilediği bu kararlar, öğretmenlerin şartlara ve o anki hedeflerine göre seçimler yaptığını göstermektedir. Meltem Öğretmen'in az sayıda başarılı öğrencilerin faydası bağlamında karar vermesinde öncelikli hedefinin matematik öğretmek olduğu söylenebilir. Her ne kadar diğer öğrencilerin eksik kalması öğretmeni huzursuz etse de matematik öğretmeni olarak yapması hedeflerini gerçekleştirme kararı daha ağır basmıştır. Bu sonuç Schoenfeld'in (2011) öğretmen kararlarının kaynaklar (maddi ve sosyal kaynaklar) ve yönelimlerle (değer, inanış ve tercihler) tutarlı hedeflerin seçimi olarak görülebileceği iddiası ile uyumludur. Schoenfeld bu durumu basit bir örnekle şu şekilde açıklamıştır. Bir öğrenci $(a+b)^2=a^2+b^2$ şeklinde basit bir hata yaptığında bazı sorular gündeme gelmektedir. Bu sorular dersin zamanının ne kadar kaldığı, öğretmenin sorunu basit ya da ciddi görüp görmediği, öğretmenin ne gibi açıklamalar yapacağı (dağılma özelliği, modelleme vb.), bu hatayla uğraşmanın ne kadar önemli olduğu ve yeterli zamanın olup olmadığıdır. Diğer taraftan da öğretmenin önerilen programa ayak uydurmak için baskı hissedip öğrenciyi hızlıca düzelterek sürece devam etmesi söz konusu olmaktadır (s.460). Dolayısıyla bu sorulara verilen cevaplar öğretmenin öncelikli hedefini belirleyecek nitelikte olup öğretmen karar sürecinde kilit bir rol oynamaktadır. Bu tez çalışmasında da bazı durumlarda öğretmenin öncelikli hedefleri başarılı öğrencileri ilerletmek ve onların tam öğrenmesini sağlamak olmuştur. Bu hedefler de öğretmeni etik gerginliğe sürüklemiştir. ,

5.3.2 Merkezi Sınavlar

Çalışmaya katılan öğretmenlerin matematik öğretim sürecindeki kararlarında etik gerginlik yaşanmasına neden olan faktörlerden biri LGS (Liselere Geçiş Sistemi) ve bursluluk sınavı gibi merkezi sınavlardır. Örneğin; Kerem ve Meltem Öğretmen sınavın olduğu 8. sınıflarda (LGS) ve 7. sınıflarda (LGS hazırlık ve bursluluk sınavı) öğrencilerin sınavdaki başarısı ve matematik dersinin merkezi sınavlarda kapladığı alan nedeniyle etik gerginlikler yaşamışlardır. Kerem Öğretmen başarı düzeyi farklı sınıflarda genellikle her sınıfın kendi seviyesine göre sınav

yapmaya çalıştığını, ancak LGS'nin olduğu 8. sınıf düzeyinde ise tüm sınıflara aynı (okul kuralları ve merkezi sınav) sınavı yaptığını belirtmiştir. Ancak her sınıfa kendi seviyesine uygun sınav yapmadığı için huzursuzluk hissetmektedir. Meltem Öğretmen de 7. ve 8. sınıflarda öğrencilerin sınavlarda başarılı olması kaygısıyla derslerde sınava yönelik sorular çözme ve pedagojik olarak doğru olduğuna inandığı şekilde matematik öğretimi yapma eylemleri arasında bir çatışma yaşamıştır. Doğruluğuna pek inanmasa da bu seviyedeki sınıflarda merkezi sınavlardaki başarıyı arttıracak sorulara yer vermek zorunda hissettiğini ifade etmiş ve ona göre kararlar vermiştir.

Öğrencilerin merkezi sınavlarda başarılı olması kaygısının öğretmenin uygulamalarına etkisine Bishop, Seah ve Chin (2003) tarafından da dikkat çekilmiştir. Örneğin; bir öğretmen öğrencilerinin matematiksel bir kavramı teoremlerin ve formüllerin tarihsel değişimlerini göz önünde bulundurarak öğrenmelerine değer vermektedir. Bu öğretmen öğrencilerin öğrendikleri matematiksel kavramların toplumsal uygulamalarını görmelerini ve yeni uygulamalar geliştirmelerini isteyebilir. Diğer taraftan bu öğretmen öğrencilerinin özellikle yükseköğretim sınavlarındaki akademik başarılarının artmasına da değer verebilir. Bu durumda öğretmenin sınırlandırılmış bir zamanda öğreteceği matematiksel kavramlara ilişkin nasıl bir plan yapması gerektiği sorunu gündeme gelmektedir. Sınırlandırılmış zaman öğretmenin her iki uygulamayı aynı anda gerçekleştirmesinin önünde bir engeldir. Burada öğrencilerin bilgiyi içselleştirerek öğrenmesini sağlama ve öğrencileri sınava hazırlama değerleri çatışmaktadır (s.728). Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin kararlarında da benzer çatışmalar yaşanmıştır. Öğretmenler bazı durumlarda doğruluğuna inanmasa da öğrencilerin sınavlardaki başarılarını düşünerek karar verip öğretim sürecini ona göre şekillendirmişlerdir.

Merkezi sınavların etik gerginliğe neden olmasının nedenlerinden biri de eğitim politikalarında ve toplum nazarında bu sınavlardan elde edilen puanların önemli olmasıdır. Firestone, Schorr ve Monfils (2004) eğitim reformlarının ve eğitim politikalarının testlerden bağımsız olarak düşünmenin oldukça zor olduğunu ve standartlar, reformlar, eğitim hedefleri ile ilgili söylemlerin uygulanan testler bağlamında konuşulduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin bazıları çoğunlukla öğrencilerin konuyu derinlemesine anlamasına yardım etmek yerine sadece testlere (merkezi sınavlar) yönelik hazırlıklara yer vermektedir (ss.1-2).

Nitekim bir eğitim reformu, yeni öğretim anlayışları, öğretmen uygulamalarının öğrenci başarısındaki etkisi ve öğretmen kalitesi araştırılırken (McCaffrey vd., 2001; Huffman, Thomas ve Lawrenz, 2003; Duckworth, Quinn ve Tsukayama, 2012; Goldhaber, 2008) başarı testlerinden elde edilen puanlar dikkate alınmaktadır. Matematik öğretimi ile ilgili sınıf içi uygulamalarda yapılabilecek değişikliklerin neye göre şekillenmesi gerektiği sorulduğunda yerel, ulusal ve uluslararası testlerde başarıyı sağlamak ön plana çıkmaktadır. Toplumun çeşitli kesimleri (örneğin; politikacılar, matematikçiler ve ebeveynler) tarafından bu tür testlerde elde edilen başarı dikkate alınmakta, bunun sonucunda da matematik dersinin içeriğine ve biçimine ilişkin reform çağrısında bulunmaktadır (Tirosh ve Graeber, 2003, s. 644). Türkiye'de de merkezi sınavların varlığı ve ebeveynlerin beklentileri göz önüne alındığında çalışmaya katılan öğretmenlerin merkezi sınavlardaki öğrenci başarısı kaygısıyla etik gerginlikler yaşaması ve uygulamalarını bu yönde gerçekleştirmeleri şaşırtıcı bir sonuç olmamaktadır.

5.3.3 Kurumsal Kısıtlamalar

5.3.3.1 Öğretim programı ve yıllık plan

Çalışmaya katılan öğretmenlerin karar süreçlerinde etik gerginlik yaşamasına neden olan konulardan biri de öğretim programı ve dersin kazanımlarına ilişkin yıllık planlardır. Öğretmenlerin bazı durumlarda doğruluğuna inanmasa da matematik öğretim programının hedefleri doğrultusunda hazırlanan yıllık plana uymak zorunda hissederek bir karar verdikleri görülmüştür. Örneğin; Kerem öğretmenin bir konu tam öğrenilmemiş olsa da eksik kalan öğrencileri görmezden gelerek yeni konuya geçme kararında yıllık planı yetiştirme ve öğretim programının hedefleri etkili olmuştur. Öğretmen seçiminin doğru olmadığını düşünse de yıllık plana uymayı tercih etmiştir. Benzer şekilde Meltem Öğretmen ve Buse Öğretmen'in bazı kararlarında da yıllık plana uyma zorunluluğunun etkili olduğu görülmüştür. Öğretmen kararlarında etkili olan yıllık planlar Herbst ve Chazan (2011) tarafından kurumsal yükümlülüklerden biri olarak ifade edilmektedir. Matematik öğretmenlerinin uygulamalarını etkileyen boyutlardan birinin kurumsal yükümlülükler olduğu belirtilmektedir. *Kurumsal yükümlülükler* öğretmenin okullaşma rejiminin farklı yönlerini gözetmek zorunda olduğunu göstermektedir.

Bunlar okul politikaları, takvimler, programlar, sınavlar, müfredat, müfredat dışı etkinlikler vb. hususlardır (ss.450-451). Clough vd. (2009) de sınıf koşullarının öngörülemeyen bir şekilde değiştiğini ve öğretmenlerin ders planlamalarında bazen kasıtlı bazen de rastgele bir şekilde karar aldıklarını vurgulamaktadır. Bu kararlarda ise kişisel inanışların, benimsenen ders kitabının, meslektaşların ve kurumsal uygulamaların planlamada ana faktörler olduğunu belirtmektedir (s.832). Bu tez çalışmasında ortaya çıkan öğretmenlerin yıllık planı yetiştirmekle ilgili yaşadığı kaygılar da kurumsal yükümlülüklerden program, takvim ve müfredat bileşenlerine işaret etmektedir.

5.3.3.2 Sistem yaptırımları, kurallar, yasalar ve teftişler

Sistem yaptırımları, kurallar, yasalar ve teftişler de bu çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretim sürecine yönelik kararlarında etik gerginlik yaşamasına neden olmuştur. Örneğin; Meltem Öğretmen derste daha çok sonucu net (yoruma açık olmayan, işleme dayalı) olan soru tarzlarını tercih ettiğini belirtmiştir. Bu kararının gerekçesi olarak bakanlık tarafından önerilen çerçeve öğretim programını ve bu programa göre öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamak zorunda olmasını göstermiştir. Öğretmenin ifade ettiği bu gerekçeler öğretim programı ve yıllık planlara ilişkindir. Öğretmenle yapılan görüşme derinleştikçe öğretmenin sene sonu teftişler nedeniyle planı uygulamak zorunda hissettiği görülmüştür. Dolayısıyla sene sonu teftişler, diğer bir ifade ile sistem yaptırımları öğretmenin etik gerginlik yaşamasında etkili unsurlardan biri olmuştur.

Sistem kurallarının etkili olduğu bir başka durum Meltem Öğretmen'in farklı başarı seviyesindeki sınıflara uyguladığı sınavların düzeyi noktasında yaşadığı gerginlikte kendini göstermiştir. Öğretmen başarı seviyesi farklı sınıflara aynı düzeyde sınav yaptığında düşük sınıflarda sınıf başarı ortalamasını sağlama sorunuyla karşı karşıya geldiğini belirtmiştir. Farklı sınav yapınca da başarılı sınıftaki öğrenciler daha zor bir sınavla karşılanacakları için karne notlarında adaletsizlik olacağını düşünmektedir. Meltem Öğretmen başarılı sınıf göz önüne alındığında adaletsizlik olacağını düşünse de her sınıfta başarı ortalaması sağlama zorunluluğu hissettiği için farklı seviyede sınav yapmayı tercih etmiştir. Sonuç olarak sınıf ortalamasını belli bir düzeyin üstüne çıkarma zorunluluğu (sistem kuralları) öğretmenin sınıf seviyesine göre sınav düzeyini belirleme ile ilgili

tercihinde etik gerginlik yaşamasına neden olmuştur. Diğer öğretmenlerin kararlarında da bazı durumlarda öğretmenlerin doğruluğuna inanmasa da sistem kurallarına ve kurumsal kısıtlamalara boyun eğdiği görülmüştür.

Öğretmen kararlarında kurumsal baskının etkisine alanyazında da dikkat çekilmektedir. Haynes (2014) öğretmenlerin profesyonel kişiler olarak öncelik çatışmasında olan bir çok kültürel, mesleki ve siyasal buyrukla karşı karşıya olduklarına vurgu yapmaktadır. Öğretmenlerin çoğu durumda ne yapmaları gerektiğini bulmak için zamanlarının olmadığını, zaman bulsalar dahi başvuracakları nesnel etik standartların olmadığını söylemektedir. Bu tip durumlarda etik karar vermesi gereken öğretmenlerin göreceliğe kayma ihtimali olduğunu ve ne yapacaklarını bilemedikleri için geleneksel kurallara, sistemin yaptırımlarına boyun eğme eğilimine girdiklerini ifade etmektedir (ss.16-17). Santagata ve Yeh (2016) de öğretmen kararlarının meslektaşlarının önerileri ve okul liderlerinin talep ettiği yaklaşımlardan da etkilendiğine dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin özellikle ilk yıllarında kendi inanışlarına (öğretime dair inanışlar) uymasa da içinde bulundukları toplulukların önerdiği yaklaşımlara uyum sağladığını tespit etmişlerdir.

Kurumsal kısıtlamalar ve sistem kaynaklı kaygılar eğitim çalışmalarında etik boyut çerçevesinde değerlendirilmemesine rağmen sağlık alanında etik karar verme sürecinde etkili olan önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Jameton, 1984; Kälvemark vd., 2004; Choe vd., 2015; Falcó-Pegueroles vd., 2016; Corley, Minick, Elswick ve Jacobs, 2005; Hamric ve Blackhall, 2007; Cohen ve Erickson, 2006). Kälvemark vd. (2004) tarafından etik endişe yaşanmasına neden olan bazı kurumsal kısıtlamalar; kaynaklar (zaman, personel, yatak, idari çalışmalar, ekonomik kaygılar) kurallara göre hareket etmenin zorluğu, yönetmeliğe göre hareket etme sıkıntısı, çıkar çatışmaları (meslektaşlar, hekimler, hiyerarşi, hastaların hakları) olarak ifade edilmektedir. Choe vd. (2015) de tedavi ve bakıma yönelik kararsızlıklara (özellikle gereksiz tıbbi tedaviler, insan onuru, zorunlu kısıtlamalar), etik hassasiyetin eksiliğinden duyulan ıstıraba, hemşirelerin tedavilerdeki sınırlı özerkliğinin neden olduğu ikilemlere, hekimlerle çatışma ve kurumsal politikalar ile çatışmalara vurgu yapmaktadır. Bu tez çalışmasında da kurumsal kısıtlamaların öğretmenlerin öğretim sürecindeki kararlarında etik gerginlik yaşamasına neden olan faktörlerden biri olduğu ortaya çıkmıştır.

5.3.4 Veli Baskısı

Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin yaşadığı etik gerginliklerde dikkat çeken konulardan biri de veli baskısıdır. Örneğin; öğretmenlere verilen sınavlarla ilgili bir senaryoda öğretmenin ders verdiği sınıfın matematik dersine ait sınav notlarının diğer sınıfların ortalamasından düşük olduğu ve diğer öğretmenlerin veli baskısıyla sınavları daha kolay yaptığı bir durum verilmiştir (senaryo 11). Böyle bir durumda öğretmenlerin nasıl hareket edeceği sorulmuştur. Üç öğretmen de veli baskısıyla sınavı kolaylaştırıp kolaylaştırmama noktasında etik ikilem yaşamışlardır. Kerem Öğretmen diğer öğretmenlerin veli baskısıyla gerçek bir ölçme değerlendirme yapmaktan kaçınmasını doğru bulmadığını belirtmiş, öğrencilerin bilişsel talep düzeylerinin altında ölçme değerlendirme yapmanın vicdani sorumluluğunun daha ağır olduğunu dile getirmiştir (erdem etiği ve sezgi). Aynı senaryoda Buse Öğretmen Kerem Öğretmen'den farklı bir tavır sergilemiştir. Öğretmen, ilk başta adaletsiz bir sınav yapmadığını düşünüyorsa baskıya boyun eğmeyeceğini belirtmiştir. Fakat baskı artar ve bu durum onun öğrenciler ve kurumla ilişkilerini olumsuz etkilerse, onu mutsuz ederse düzene ayak uydurmak için sınav seviyesinde değişiklik yapacağını belirtmiştir (teleoloji ve boyun eğme). Aynı senaryoda Meltem Öğretmen ilk olarak yaptığı sınavın doğru bir ölçme-değerlendirme olduğuna dair öğrencilerini ikna etmeye çalışacağını belirtmiştir. Buna rağmen baskı artarsa çoğunluğa uyum sağlayacağını söylemiştir (boyun eğme).

Veli baskısının etkili olduğu başka bir senaryoda (senaryo 10) ise sadece Meltem Öğretmen etik gerginlik yaşamıştır. Bu senaryoda öğretmenin dersine girdiği sınıfın matematik notlarının diğer ders notlarından daha düşük olduğu bu nedenle de velilerin matematik sınavlarının seviyesini kolaylaştırmasını istediği bir durum vardır. Öğretmen bu durumda sınavın pedagojik açıdan uygun olduğuna ve doğru bir ölçme değerlendirme yapıldığına öğrencilerini ikna etmeye çalışacağını belirtmiştir. Veli baskısıyla sınav seviyesinde değişiklik yapmayacağını, sadece öğrencilerin genel ortalaması olumsuz etkilenir ve mağduriyet söz konusu olursa bir değişiklik olacağını ifade etmiştir (teleoloji). Burada öğretmenin veli baskısıyla bir gerginlik yaşadığı ancak karar sürecinde bu baskının değil öğrencilerin mutluluğunun etkili olduğu dikkat çekmektedir.

Bu çalışmanın bulguları veli baskısının öğretmenin ölçme değerlendirme yaklaşımlarında etik gerginlik yaşamasına neden olduğunu göstermiştir. Veli baskısının neden olduğu etik sorunlara alanyazındaki çalışmalarda da dikkat çekilmiştir. Benninga (2013) okullarda yaşanan etik sorunlardan birinin veli baskısıyla öğrencinin sınıfını değiştirme olduğunu belirtmektedir. Barret vd. (2006) ise öğretmenler ve diğer okul personelinin veli baskısıyla öğrencinin notunu yükseltmeyi okullardaki etik olmayan davranışlardan en sık ve en az ciddi suçlar olarak değerlendirdiğini tespit etmişlerdir. Shapira-Lishchinsky (2011) de öğretmenlerin etik ikilem yaşadığı konulardan birinin eğitim standartlarına karşı aile baskısı olduğuna vurgu yapmaktadır. Aile baskının, özellikle yetkili birimlerde olan ailelerin, pozitif ayrımcılık baskısının, öğretmenleri profesyonel eğitim anlayışlarıyla karar verme ve baskıya boyun eğme arasında bir seçim yapmaya zorladığının altını çizmektedir.

Bu tez çalışmasında veli baskısından kaynaklanan etik gerginliklerin öğretmenin öğretim sürecinde yönelik kararlarıyla da ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Pedagojik bir seçim gibi görünen sınav seviyesini, içeriğini ve kapsamını belirleme durumu veli baskısı söz konusu olduğunda etik bir seçim haline gelmiştir. Alanyazında not yükseltmek, sınıf değişikliği yapmak ya da pozitif ayrımcılık söz konusu olduğunda gündeme gelen veli baskısı bu çalışmada öğretmenin diğer öğrencileri de etkileyen ölçme değerlendirme yaklaşımlarında etkili dinamiklerden biri olarak ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni gerek matematik dersi gerekse diğer derslerin resmi belgelere yansıyan sonuçlarında sınavların rolünün büyük olması olabilir. Çünkü böyle bir önem söz konusu olduğunda öğretmenler, öğrenciler, kurum ve veliler öğrencilerin notları ile ilgili endişeler yaşamaktadır. Özellikle veliler çocuklarının mutluluğuna ve düşük notların onların geleceğindeki olumsuz etkilerine fazla önem verdiği için öğretmenlere sınavlarla ilgili baskı yapabilmektedir.

5.3.5 Sınıf Disiplinini Sağlama

Çalışmaya katılan öğretmenlerin etik gerginlik yaşamasına neden olan etkenlerden biri de sınıf disiplinini sağlama endişesidir. Özellikle Meltem Öğretmen materyal dağıtma, yöntem seçimi ve kazanımlara ayrılan süreyle ilgili kararlarında

disiplin sağlama endişesinden dolayı etik ikilemler yaşamıştır. Öğretmen disiplin sorunu yaşadığı sınıflarda doğruluğuna inandığı ve faydalı olan yöntemlerden ve materyallerden vazgeçmek zorunda kaldığını ve matematiksel kazanımları istenilen sürede anlatmaya çalıştığını belirtmiştir. Örneğin; öğretmen başarı düzeyi düşük sınıflarda sınıfta disiplin sorunu varsa ve kargaşa hakimse mecburen farklı yöntemlerle (etkinlik, oyun vb.) ders anlatamadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin çoğunun kargaşa yarattığı bir sınıfta hem kendisinin hem öğrencilerin mutsuz olduğunu, etkinliklerin ve eğitici oyunların anlamını yitirdiğini dile getirmiştir. Yapmaması gerektiğini düşünse de pes etmek zorunda kaldığını vurgulamıştır. Sınıf disiplin sorununun etkili olduğu diğer bir durum da kazanımlara ayrılan süreyle ilgilidir. Meltem Öğretmen kazanımları belirlenen sürede yetiştirmeye çalıştığını hatta bazı öğrencilerin sınıf düzenini ve öğretimi engellediği sınıflarda dahi bu plana uyduğunu söylemiştir. Bu sınıflarda sınıf disiplin sorunu olsa da sırf görevini tam olarak yapmaya çalıştığı için plandan şaşmadığına dikkat çekmiştir. Meltem Öğretmen'in disiplin sorunu olan sınıflarda öğretim süreciyle ilgili kararlarında yaşadığı etik gerginlikler sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamı oluşturma kaygısıyla ilişkilidir. Güvenli bir öğrenme ortamı oluşturmak için sınıf disiplin sorunlarını çözme çabası bazı durumlarda öğretmenin pedagojik önceliklerini bir kenara bırakmasına neden olmuştur.

Öğretim sürecinde güvenli alanlar yaratma sorunu Murphy vd. (2011) tarafından da aday öğretmenlerin yaşadığı etik gerginliklerden biri olarak ifade edilmiştir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan genelgede yer alan eğitimciler için mesleki etik ilkelerden biri de "Sağlıklı ve güvenli eğitim ortamı oluşturma" ilkesidir (GENELGE 2015/21). Bu çalışmanın sonuçları da sınıf disiplin sorununun neden olduğu güvenli alanlar yaratma sorumluluğunun öğretmenin öğretim sürecine yönelik kararlarında etik gerginlik yaşamasına neden olduğunu göstermiştir.

5.3.6 Kaynaştırma Öğrencisi

Çalışmaya katılan üç öğretmenin etik çatışma yaşamasına neden olan durumlardan biri kaynaştırma öğrencinin olduğu sınıflardaki öğretim süreci ve planlanmalarla ilgilidir. Öğretmenler kaynaştırma öğrencisinin öğrenme

ihtiyaçlarını daha fazla göz önünde bulundurarak öğretim yapma ve sınıfın geri kalanını düşünerek öğretim yapma çatışması yaşamıştır. Öğretmenler bu etik çatışmada birbirleriyle benzer bir tavır sergilemişlerdir. Kaynaştırma öğrencisinin öğrenme hakkı olduğunu ve onunla ilgilenmeleri gerektiğini düşünseler de sınıfın çoğunluğunun hakkına girmenin daha yanlış olduğunu düşünerek bir karar vermişlerdir. Dolayısıyla sınıfın çoğunluğuna daha çok zaman ayıracakları bir öğretim tarzını seçmişlerdir. Üç öğretmenin de kararında teleolojik anlayış baskın olmuştur. Ancak teleolojik değerlendirmenin yanında deontoloji, ilkecilik ve tecrübe yaklaşımları da görülmüştür. Öğretmenler her ne kadar kaynaştırma öğrencisinin eğitim hakkı olduğunu düşünse de en sonunda sınıfın çoğunluğunun eğitim hakkını gözettikleri bir karar verdiklerini belirtmiştir. Sonuç olarak öğretmenler özel eğitime ihtiyaç duyan bir öğrencinin olduğu sınıflarda öğretim sürecini planlarken etik gerginlik yaşamaktadır. Alanyazında özel eğitim öğrencilerinin matematik öğrenmesi ile ilgili çalışmalar mevcutken (Lambert, 2015; Lambert ve Tan, 2016; Göransson, Hellblom-Thibblin ve Axdorph, 2016) kaynaştırma öğrencilerinin olduğu sınıflarda matematik öğretimi ile ilgili öğretmenlerin yaşadığı etik sorunlar ihmal edilmiştir.

5.3.7 Matematik Öğretimine Dair İnanışlar

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler, öğretmenlerin etik gerginlik yaşadıkları karar süreçlerinde matematiğin doğasının, matematik öğretimiyle ilgili algı-inanış ve değerlerin, matematiksel kazanımların ardışık yapısının ve matematiğin sınavlardaki yeri ve öneminin etkili olduğunu göstermiştir. Örneğin; matematiksel kazanımların ardışık yapısı öğretmenlerin yıllık plana uymasında ve başarılı öğrencilerin ilerlemesini gözetmesinde etkili değişkenlerden biri olmuştur. Öğretmenler bir kazanımda tüm öğrenciler anlayana kadar anlatım yapmakta ısrar ederlerse ilgilenen öğrencilerin eksik kalacağını ve bir sonraki sınıf seviyelerinde yeni konuları öğrenmekte zorlanacaklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak matematiğin sınavlardaki yeri ve önemi de öğretmenlerin doğruluğuna inanmasa da programı yetiştirme çabalarında etkili olmuştur.

Sonuç olarak matematik dersine dair algı, inanış ve değerler bu çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretimle ilgili kararlarında yaşadıkları etik gerginliklerde etkili değişkenler olmuştur. Matematik eğitimi alanyazınında matematiğin doğasına

ilişkin algı, inanış ve değerlerin öğretmenin öğretme biçimlerini etkilediğine dikkat çekilmektedir (Schoenfeld, 2011; Skemp, 1978; Kuntze, 2012; Santagata ve Yeh, 2016; Beswick, 2012; Bishop, Seah ve Chin, 2003; Chin ve Lin, 1999; Simon, Millett ve Askew, 2004; Sullivan ve Mousley, 2001; Yang, Kaiser, König ve Blömeke, 2019). Schoenfeld (2011) matematiğin birtakım prosedürleri uygulamak olduğuna inanan bir öğretmenin kavramsal öğrenmeye önem veren bir öğretmenden farklı şekilde davranacağını vurgulamaktadır. Bishop, Seah ve Chin (2003) ise değerlerin öğretmenin nasıl öğrettiği, ne öğrettiği ve öğrencilerin nasıl öğrendiği gibi farklı birçok boyutta etkisi olduğuna dikkat çekmektedir. Bu değerler matematiğin doğası, nasıl öğretileceği ve öğrenileceğine dair algıları da etkilemektedir (ss.717-718). Chan ve Wong (2014) da matematik öğretmenlerinin dünya görüşlerinin, dini inanışlarının ve geçmişlerinin matematik öğrenme ve öğretmeye dair algılarını etkilediğini vurgulamaktadır. Çalışmada öğrencilerin kamu sınavlarında yüksek puan alması ile matematiksel kavramları derinlemesine öğrenmesi amaçlarının çatışabileceğini ve bu tür ikilemleri çözmede öğretmenin dünya görüşlerinin önemli olduğunu görmüşlerdir. Dünya görüşü bir bireyin dini inanışları, akademik bilgisi, okul ve iş yerlerindeki kişisel deneyimleri, politika ve ideoloji gibi birçok faktörün entegresi olan bir kavramdır. Chan ve Wong'un (2014) vurguladığı dünya görüşü bileşenlerinden bazıları bu tez çalışmasına katılan öğretmenlerin uygulamalarında etkili olan faktörlerle (okul ve iş yerindeki kişisel deneyimler ve akademik bilgi) benzerlik göstermektedir. Fakat bu çalışmada öğretmenlerin öğretimle ilgili kararlarında yaşanan etik gerginliklerde dini inanışların etkisi görülmemiştir.

5.3.8 Değerler ve İnanışlar

Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin karar sürecinde yaşadığı etik gerginliklerde sadece matematik öğretimi ile ilgili değer ve inanışlar değil, öğretmenin öğretime dair pedagojik inanışları, yasal-sosyo-kültürel inanış ve değerlerinin de etkili olduğu görülmüştür. Değer ve inanışları sadece matematik öğretimiyle ilgili inanışlarla sınırlandırmak kısıtlı bir bakış açısına yol açacaktır. Bu gerekçe ile bu kısımda çalışmaya katılan matematik öğretmenlerinin etik gerginlik yaşadığı karar süreçlerinde etkili olan değer ve inanışların tartışması yapılmıştır.

Bu çalışmada ortaya çıkan etik gerginliklerle değerlerin ilişkisini ortaya koymak için öncelikle değer ve inanış kavramları arasındaki ayrımın netleştirilmesi gerekmektedir. Bishop, Seah ve Chin (2003) değerler ve inanışlar arasındaki ayrımın çok açık olmadığını belirtmektedir. Değerlerin inanışlara göre daha büyük bir bilişsel katılımla içselleştirilmiş olması inanışla değer arasında gözlemlenebilir bir farkın olmamasına yol açmaktadır. İkisi arasındaki fark ancak sınıf içi uygulamalardaki tutarsızlıklardan hareketle çıkarılabilmektedir. Örneğin; "matematik eğlencelidir" inanışı bir doğru-yanlış tartışmasını başlatmaktadır. Bu inanış herhangi bir matematiksel nesne, konu ya da özellikle ilgili olabilir. Fakat bu inanış farklı bir özellikte, konuda ya da nesne de olmayabilir. Ancak değerler söz konusu olduğunda neyin gerekli ya da neyin zorunlu olduğu önemli olmamaktadır (nesne, konu ve özelliğe göre değişmemektedir). "Eğlence" değerine odaklanan biri bu değeri kendi hayatına da uygulayacaktır. Dolayısıyla değer, inanıştan farklı olarak daha evrensel niteliktedir (ss. 725-726).

Bu tez çalışmasına katılan öğretmenlerin yaşadığı etik gerginliklere ilişkin karar süreçleri değer ve inanış arasındaki fark dikkate alınarak incelendiğinde öğretmen kararlarında hem inanışlarının hem de değerlerinin etkisinin olduğu görülmektedir. Örneğin; merkezi sınavlarla ilgili etik gerginlik yaşayan öğretmenler bu sınavlardaki matematik başarısını gözeterek pedagojik seçimler yapmaktadır. Burada öğretmenlerin kararlarında "sınavlarda matematikten yüksek puanlar alma" amacının etkili olduğu ve öğretmenin bu amacının her durumda geçerli olacağı düşünülebilir. Fakat bu çalışmaya katılan öğretmenlerle yapılan derinlemesine görüşmeler ilk başta değer gibi görünen bu anlayışın aslında inanış olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin "merkezi sınavlardan yüksek puan alma" amacının sadece 7 ve 8. sınıflarda etkili olması bunun göstergesidir. Bu sınıflarda öğretmenler matematik kavramlarının tamamını öğretmeye (yıllık plan), soru tarzlarını sınava göre belirlemeye, ortak sınav yapmaya önem vermektedir. Merkezi sınavların olmadığı diğer sınıf seviyelerinde ise daha esnek olduklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla "matematik sınavlarında yüksek puan alma" bir değer değil sadece merkezi sınavların olduğu sınıflara özgü bir inanıştır. Bir başka bulguda matematik kazanımlarının tamamının eksiksiz öğretilmesi, sonucu daha net soruların seçilmesi, yıllık planın yetişmesi ve sınıf başarı seviyeleri farklı dahi olsa ortak yazılı sınav yapılması inanışları öğretmen karar sürecinde hâkim olmuştur. Öğretmenlerin sınıf

düzeyine göre farklılaşan bu uygulamaları öğretmenlerin öğretimle ilgili kararlarda yaşadığı etik gerginliklerin değerlere göre değil inanışlarına göre şekillendiğini göstermektedir.

Değerlerin etkili olduğu etik gerginlikler ise öğretmenlerin sadece başarılı öğrencileri dikkate alarak pedagojik seçimler yapması noktasında yaşanmıştır. Örneğin; Buse Öğretmen birçok kararında ilgili ve başarılı öğrencilerin faydasını gözeterek seçimler yapmıştır. Burada öğretmen "başarılı ve ilgili öğrenciler için emek harcama ve öğretim yapma" değeriyle hareket etmiştir. Farklı şartlarda (sayısal çoğunluk, ön değerlendirme, materyal, soru tarzı, tekrar anlatım vb.) aynı anlayışla hareket etmesi "başarılı ve ilgili öğrenciler için emek harcama ve öğretim yapma" amacının inanış değil değer olduğunu göstermektedir. Nitekim inanışlar belli bir durum için kavramsallaştırılırken değerler farklı durumlara transfer edilebilmektedir (Chin ve Lin, 1999).

Öğretmenlerin öğretimle ilgili kararlarında yaşanan etik gerginliklerde etkili olan değerler ve inanışlar anlık değil öğretmenlerin uygulamalarını şekillendiren kendi temel ilkeleriyle ilişkilidir. Örneğin; sene sonunda sınav varsa yıllık plan yetişmeli, sınavlara yönelik öğretim yapmalı, kurum baskısıyla uygulamalardan taviz vermeli ya da verilmemeli, veli baskısına boyun eğmeli ya da eğmemeli, herkesi derse aktif katmalı, herkese eşit davranılmalı, herkes anlayana kadar ders anlatılmalı, ilgili öğrenciler anlayana kadar ders anlatılmalı gibi ilkeler öğretmenin pedagojik seçimlerini dolayısıyla da uygulamalarını etkilemektedir. Öğretmen bu ilkelerle yüzleştğinde, diğer bir ifadeyle kendisiyle ilgili sahip olduğu parametrelere (değer ve inanışlara) dair bir sorunla karşılaştığında etik gerginlikler yaşamaktadır. Öğretmen kendi temel ilkeleri ve mevcut şartların gerekli kıldığı tercihler noktasında bir çatışma yaşamakta ve buna göre bir karar vermektedir. Bu durum etik gerginliklerin yüzeysel ve anlık değil çok daha derinde yaşanan bir süreç olduğunu göstermektedir.

Öğretmen karar sürecinde etkili olan ilkeler etik gerginliklerin öğretmenlerin uygulamalarını kapsamlı bir şekilde etkilediğini de göstermektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin en çok gerginlik yaşadığı konular; başarılı ve başarısız öğrencilerin öğrenme hakkı, soru seviyesi, sınav seviyesi, çoğunluğa yönelik öğretim, yıllık planı yetiştirme, veli baskısı, yasal ve kurumsal kısıtlamalar, materyal

dağıtımı, konuyu tekrar anlatma, sınıf disiplini, kaynaştırma öğrencisidir. Örneğin; öğretmen başarılı ve ilgili öğrencilerin öğrenme hakkını gözeterek kararlar veriyorsa, bu kararlar her zaman belli bir kavrama ya da sınıfa ait olmamış sınıf seviyesi ve konu farkı gözetmeksizin yıl boyunca gerçekleşecek diğer uygulamalarda da etkili olmuştur. Bu durum da öğretmenin farklı matematiksel kavramların öğretiminde benzer gerginlikler yaşamasına ve ona göre karar vermesine neden olmuştur. Başka bir örnekte ise yıllık planı yetiştirme kaygısı ya da kurumsal kısıtlamalardan dolayı baskı hisseden öğretmen kendi inandığı öğretimsel uygulamalardan vazgeçmiştir. Öğretmenin yaşadığı bu kaygı öğretmeni bir kazanım tam öğrenilmemiş olsa da yeni konuya geçmeye yönlendirmiştir.

Öğretmenlerin öğretim sürecine ilişkin kararlarında yaşanan etik gerginliklerin kapsayıcı yapısı bu kararların anlık ya da gelişigüzel olmadığının öğretmenin genel öğretim anlayışını da şekillendiren kapsamlı bir yapıda olduğunun göstergesidir.

5.4 Etik Değerlendirme Süreci

5.4.1 Etik Değerlendirme

Bu çalışmaya katılan öğretmen görüşlerinden hareketle elde edilen bulgular, etik gerginlik yaşayan ve bu durumla yüzleşen öğretmenlerin iki farklı yol izlediğini göstermiştir: rasyonel değerlendirme ve rasyonel olmayan değerlendirme. Rasyonel değerlendirme yaklaşımları aklın sistematik akıl yürütmesinin hakim olduğu anlayışlardır: deontoloji, teleoloji, ilkecilik ve erdem etiği. Rasyonel olmayan yaklaşımlar ise aklın sistematik kullanımını gerekli kılmayan yaklaşımlardır: tecrübe, boyun eğme, sezgi, duygu-istek ve öykünme. Öğretmen kararlarının bu çerçevede analiz edilmesi ve rasyonel/rasyonel olmayan yaklaşımlara yönelik kapsama kriterlerinin belirlenmesi öğretmenlerin etik değerlendirmelerini anlama noktasında kavramsal bir çerçeve özelliği taşımaktadır. Etik değerlendirme sürecindeki yaklaşımlarda ön plana çıkan konular ise şu şekildedir.

Rasyonel değerlendirme;

- Deontoloji: Görev algısı, matematik öğretme görevi, öğretimsel amaçlarını aksatmama, öğrencilerin sınavdaki başarısını artırma görevi, mesleki sorumluluk
- Teleoloji: Çoğunluğun faydası, çoğunluğun haklarını gözetme, öğretim tarzı, soru tarzı, materyal seçimi, kaynaştırma öğrencisinin olduğu sınıfta öğretim, mutlu olma, öğrencilerin mutluluğu, mağduriyeti engelleme.
- İlkecilik: Adalet, eşitlik, insana değer verme.
- Erdem etiği: Dürüstlük, adil olma.

Rasyonel olmayan değerlendirme;

- Tecrübe: Deneyimler, olumsuz sonuçlar, çabaların boşa gitmesi, başarısız öğrencilerle ilgili olumsuz algılar.
- Boyun eğme: Eğitim sistemi, yıllık planı yetiştirme, öğretim programı, merkezi sınavlar, kurum ve veli baskısı.
- Sezgi: Bir şeyin doğru-yanlış olmasıyla ilgili içgörü, his, vicdana vurgu yapma
- Duygu ve istek: Duygu istekle hareket etme, isteğini tatmin edeni tercih etme.
- Öykünme: Meslektaşlarının ya da kendi öğretmenlerinin davranışlarını taklit etme.

Öğretmen kararlarındaki etik değerlendirmeler incelendiğinde üç öğretmenin de hem rasyonel yaklaşımlarla hem de rasyonel olmayan yaklaşımlarla hareket ettiği görülmüştür. Öğretmen kararlarında etkili olan rasyonel ve rasyonel olmayan değerlendirmeler aşağıdaki şekillerde ortaya çıkmıştır.

- i. Öğretmenin karar sürecinde tek bir etik değerlendirme yaklaşımı görülmüştür. Bu yaklaşım rasyonel ya da rasyonel olmayan değerlendirme yaklaşımlarından biri olarak ortaya çıkabilmektedir. Örneğin; teleoloji, boyun eğme, deontoloji vb.
- ii. Öğretmenin karar sürecinde birden fazla etik değerlendirme yaklaşımı görülmüştür. Bu durum üç şekilde ortaya çıkmıştır.
 - ✓ Birden fazla rasyonel değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirme yapma. Örneğin; teleoloji+deontoloji, teleoloji+ilkecilik vb.

- ✓ Birden fazla rasyonel olmayan değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirme yapma. Örneğin; sezgi+duygu-istek.
- ✓ Rasyonel ve rasyonel olmayan yaklaşımların birlikte aktif olduğu bir değerlendirme süreci. Örneğin; teleoloji+tecrübe, deontoloji+boyun eğme vb. Rasyonel ve rasyonel yaklaşımların birlikte etkili olduğu bu süreçlerde ise iki durum gözlenmiştir.
 - Yaklaşımlar birbirini sınırlandırmıştır. Örneğin deontoloji bir bakış açısı teleolojik bir değerlendirme yapmayı engellemiştir.
 - Yaklaşımlar birbirini destekleyen yapıda ortaya çıkmıştır. Örneğin; ilkecilik+erdem etiği, deontoloji+tecrübe vb.

Öğretmenlerin yaptığı etik değerlendirmelerin bu şekildeki çok yönlü doğası öğretimle ilgili kararların birçok faktörden etkilenen karmaşık bir yapı olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak benzer kararlar verilse de, temele inildiğinde öğretmeni bu karara sürükleyen etik değerlendirmelerin farklı olduğu görülmektedir. Örneğin senaryo 1'de üç öğretmen de az sayıda başarılı öğrencileri gözeterek plan ve hazırlıklar yaptığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin kararları netice itibarıyla benzer (hatta aynı) görünse de öğretmenlerin bu karara sürükleyen etik değerlendirmeler birbirinden farklıdır. Kerem Öğretmen az sayıda başarılı öğrenciye göre planlama yapmayı bir görev/sorumluluk olarak algılamaktadır (deontoloji). Buse Öğretmen önceki uygulamalarının sonuçlarını değerlendirmiş (teleoloji ve tecrübe), benzer durumlarda tekrar sorgulama yapmadan az sayıda da olsa sadece başarılı öğrenciler lehine karar almıştır. Meltem Öğretmen'in başarılı öğrencileri tercih etmesinde ise doğru olanın bu şekilde davranmak olduğunu hissetmesi (sezgi) etkili olmuştur. Sonuç olarak öğretimle ilgili etik bir gerginlik yaşayan öğretmenlerin kararları benzer olsa da, bu kararı verirken yaşadıkları süreçlerin farklı olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin karar sürecinde etkili olan etik değerlendirmeler genel olarak değerlendirildiğinde ise teleoloji, ilkecilik ve deontoloji yaklaşımlarının daha baskın olduğu dikkat çekmektedir. Bunun nedeni katılımcılar tarafından öğretmenlik mesleğinin doğası gereği faydacı, görev/sorumluluk ve eşitlik/adalet ilkelerine göre yürütülmesi gereken bir meslek olarak algılanması olabilir. Bu varsayım Fenech ve Lotz (2018) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile desteklenebilmektedir.

Fenech ve Lotz (2018) çalışmasında sistem savunuculuğu yapan dört okul öncesi öğretmeni ile röportajlar yapılmıştır. Sistem savunuculuğu terimi, katılımcıların sistemsal ya da politik düzeyde değişimi yönlendirmek için çaba harcaması olarak ele alınmıştır. Bulgular meslek anlayışının üç geleneksel ahlâki çerçeve olan deontolojik, faydacılık ve erdem etiğine dayandığını göstermektedir. Çünkü meslek kavramı özünde ahlâk bir amaç olarak düşünülmelidir. Etik kodlar öğretmenlere kurumsal olarak kabul gören davranışları yapma yükümlülüğüyle hareket etmelerinde yardımcı olmaktadır. Bu yükümlülükler ahlâkın temel kuramlarından olan deontoloji ile uyumludur. Bu durumda sistem savunuculuğu içsel motivasyondan çok dışsal bir motivasyon haline gelmektedir. Sistem savunuculuğunu etkileyen diğer değişkenler ise dört katılımcıyı motive eden güçler olarak kendini göstermektedir. Dört katılımcı da sistem savunuculuğu için içselleştirilmiş bir etik anlayış ve motivasyona sahip olduğunu göstermiştir. Savunuculuk üç katılımcı için bir görev ve yükümlülük konusu olarak görülmüştür. Bunun temellerini adalet duygusu, okul öncesi öğretmeni ve lider olarak rollerini kavrama oluşturmıştır. Görev ve sorumluluk duygusunun toplumsal adalete karşı bir bağlılık olmadan hissedilmesi ve harekete geçirilmesi pek olası değildir. Dolayısıyla sistem savunuculuğu; meslek etiği kodları, yasa ve kurallarla tek başına motive edilen bir süreç değildir. Daha çok bireysel olarak sosyal adalete yönelik içsel bir bağlılıktır. Bu durum öğretmenlerin fayda temelli düşüncelerine, çoğunluk için olumlu sonuçların ortaya çıkması ve zararın en aza indirilmesi ile ilgili endişe yaşamalarına neden olmuştur. Dört öğretmen için de faydayı merkeze alan güdüleyici unsurlar çocuklar, eğitim ve toplum için daha iyi sonuçlar elde etmekle ilgilidir. Bu motivasyonlarda görev tabanlı düşünmede olduğu gibi çoğunlukla adalet kavramı etkili olmuştur. Çalışma bulguları öğretmenlik mesleğinin doğası gereği etik bir temele oturtulması gerektiğini göstermektedir. (Fenech ve Lotz, 2018). Dolayısıyla bu çalışmada da deontoloji, teleoloji ve ilkecilik yaklaşımlarının baskın olarak gözlemlenmesi katılımcı öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini bu çerçevede değerlendiriyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bunun dışında öğretmen karar sürecinde rasyonel yaklaşımların daha baskın olmasında aşağıdaki faktörler de etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir.

- ✓ Öğretmenler öğretimle ilgili, meslekleriyle ilgili karar verirken rasyonel bir zeminde karar verince kendilerini daha güvende hissediyor olabilirler.

- ✓ Görev algısı, faydacılık ve ilkeler onların hızlı karar vermesinde ve verdikleri kararların doğruluğunu savunmada (hem kendi iç dünyalarında hem de paydaşlarına karşı) daha güvenilir bir zemin sunuyor olabilir.

5.4.2 Eklektik Etik Değerlendirme

Öğretmen karar süreçlerinde dikkat çeken sonuçlardan biri öğretmenlerin etik değerlendirme sürecinde farklı yaklaşımlarla hareket etmesidir. Bu durum da öğretmenlerin etik değerlendirme sürecinin eklektik bir yapısının olduğunu göstermektedir. "Eklektik" kelimesinin kelime anlamı "seçmeci" demektir. Eklektisizm ilk olarak klinik psikolojide ön plana çıkan bir kavram (Wadeson, 2001) olsa da günümüzde farklı alanlarda kullanılmaktadır. Eklektisizm, kökenlerine bakılmaksızın farklı tekniklerin belirli teorik yönelimde kullanılması olarak ifade edilmektedir (Hollanders, 1999). Diğer bir ifadeyle eklektisizm teorileri düşünceleri vb. şeyleri seçerek birbirine uyup uymadığını kontrol ettikten sonra bunları bir sisteme yerleştirmektedir (Zierer, 2011).

Bu çalışmada bir öğretmenin karar sürecinde rasyonel ve rasyonel olmayan değerlendirme yaklaşımlarının ortaya çıkması ve öğretmenin farklı yaklaşımlarla hareket etmesi eklektik bir anlayışın olduğunu göstergesidir. Örneğin; Meltem öğretmen konu anlatımında sınıfın çoğunluğunun faydasına göre tercihler yaptığını belirtmesine rağmen az sayıda başarılı öğrencinin olduğu bir sınıfta hisleriyle ve vicdani bir sorgulamayla hareket ederek azınlığa göre hareket etmektedir. Öğretmen genel öğretim anlayışında faydacılık temelli düşünürken başarılı öğrencilerin mağduriyeti söz konusu olduğunda sezgi anlayışıyla hareket etmektedir. Kerem öğretmen ise kaynaştırma öğrencinin olduğu bir sınıfta sınıfın çoğunluğunun öğrenmesini, gelişimini ve faydasını gözeterek faydacı bir yaklaşımla hareket ederken, başka bir durumda (senaryo 1) az sayıda olan başarılı ve ilgili öğrencilere yönelik uygulamalar yapmayı tercih etmiştir. Bu kararda öğretmenin ilgili öğrenciler için çaba harcamanın daha doğru olduğunu düşünmesi ve bunu bir görev ve sorumluluk olarak algılaması etkili olmuştur (deontoloji). Sonuç olarak öğretmenlerin öğretimle ilgili kararlarında farklı etik yaklaşımlarla değerlendirmeler yaptığı görülmüştür. Öğretmen kararlarında görülen bu şekildeki eklektik bir değerlendirme süreci hem farklı etik yaklaşımların (deontolojik, teleolojik, boyun

eğme, sezgi vb.) bir araya getirildiği yeni bir bakış açısına işaret etmekte hem de rasyonel ve rasyonel olmayan yaklaşımların aynı anda tezahürü anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin öğretimle ilgili kararlarında etkili olan etik değerlendirme sürecindeki eklektik yapının nedenlerinden biri öğretmenlerin öncelikli hedeflerinin değişmesi olabilir. Bishop, Seah ve Chin (2003) öğretmenin değerlerinin (örneğin; sınavlara göre öğretim yapma ve matematiği tarihsel temelleri ve toplumsal uygulamaları bağlamında öğretme) farklı karar noktalarında birbirini geçersiz kılabileceğini belirtmektedir. Diğer bir ifadeyle farklı kısıtlamalar ve hedefler söz konusu olduğunda bu değerler çatışabilir (s.728). Bu tez çalışmasına katılan öğretmenlerin etik değerlendirme sürecinin eklektik yapısı da öğretmenlerin o duruma ilişkin öncelikli hedeflerinin ve mevcut kısıtlamaların farklı olması sonucu ortaya çıkmış olabilir. Örneğin; öğretmenlerin merkezi sınavların varlığından dolayı sistemsal baskı hissetmesi ve yıllık plana uyması sadece 8 ve 7. sınıflarda gözlenmiştir. Burada öncelikli hedef öğrencilerin sınavlardaki başarısı olmuştur. Kaynaştırma öğrencisinin olduğu bir sınıfta öğretmenler için sınıfın çoğunluğuna göre öğretim yapma öncelikli hedef iken söz konusu başarılı ve ilgili öğrenciler olduğunda sınıfın çoğunluğu göz ardı edilmiştir. Başka bir durumda bir sınıfta davranış problemi çok fazla olduğunda öğretmenin matematik öğretme ve iyi insanlar yetiştirme hedefleri çatışmış ve öğretmen görev algısı ağır bastığı için az sayıdaki öğrencinin faydasını gözeterek matematik öğretme göreviyle hareket edilmiştir. Öğretmenlerin öncelikli hedeflerindeki bu farklılıklar öğretim sürecine ilişkin kararlarındaki etik değerlendirmelerin şartlara, duruma ve bağlama göre farklılık göstermesine dolayısıyla eklektik bir etik değerlendirmeye neden olmuştur.

Eklektik bir değerlendirme sürecinin bir başka nedeni öğretmenin etik karar verme sürecinde kendine sorduğu sorular ve bu sorular neticesinde öncelikli hedeflerini belirlemesi olabilir. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin etik karar verme sürecinde kendilerine sordukları sorular her zaman açıkça dile getirilmemiştir. Fakat öğretmen karar süreci incelendiğinde bu soruların cevaplarının genellikle belirgin olduğu görülmüştür. Etik karar verme süreciyle ilgili alanyazında dikkat çeken bazı temel sorular şu şekildedir (Willey vd. 2012; Haynes, 2014; Shapiro ve Stefkovich, 2016).

- Karardan kimler etkilenecek? Kararı kısıtlayan durumlar var mı? Görev ve yükümlülükler kararda rehber olabilir mi? Hangi sonuçlar en az zarar verecek? Karar kimlerin haklarını gözetiyor? Sonuçlar herkesi eşit olarak mı etkiliyor?
- Kararın uzun vadeli sonuçları nelerdir ve eylemin yararları zararlarına ağır basacak mı? Kişiler kendi deneyimleri ve inanışlarıyla tutarlı kararlar mı veriyorlar, yani belli etik ilkelerle mi hareket ediyorlar? Kendilerine isteyecekleri şeyleri başkaları için de isteyebiliyorlar mı?
- Belli bir durumla ilgili hak, yaşa ve politikalar var mıdır? Bu yasa, politikalar ve haklardan kimler faydalaniyor? Kimin gücü var? Eylemlerden kimler etkilenecek ve eylemin uzun vadeli sonuçları nelerdir? Mesleğim benden ne bekliyor? Toplum benden ne bekliyor?

Bu çalışmada öğretmenlerin yukarıda belirtilen sorulara verdikleri cevaplar öncelikli hedefleri değiştirmiş, dolayısıyla da etik değerlendirme sürecinin eklektik bir zeminde yapılmasına neden olmuştur. Örneğin; Kerem Öğretmen bir konuya ayrılan sürenin yeterli olduğuna karar verip yeni konuya geçerken etik gerginlik yaşamıştır. Bu gerginlikte öğretmen konu tam anlaşılmamışsa ve o konuda ısrar ederse sene sonunda bazı konuların eksik kalacağını, dolayısıyla da anlayan ve başarılı öğrencilere haksızlık yapılacağını düşünmektedir. Diğer türlü ise planı tamamladığında ve kitabı bitirdiğinde öğrenme hızı düşük öğrenciler hep geride kalmış olacaktır.

Bu durumda öğretmen karar süreci incelendiğinde şu sorulara cevap arandığı görülmektedir: Kararımdan kimler etkilenecek? Kararımın uzun vadeli sonuçları nelerdir? Kararımı kısıtlayan yasa ve politikalar var mıdır? Kararımın yararları zararlarına ağır basar mı? Bu sorulara verdiği yanıtlar neticesinde öğretmenin verdiği karar akademik başarısı yüksek ve düşük öğrencileri etkilemektedir. Eğer öğretmen bir kazanımın herkes tarafından tam öğrenilmesinde ısrar ederse yıllık planın yetişmemesi dolayısıyla başarılı ve anlayan öğrencilerin mağdur olması söz konusu olmaktadır. Böylece öğretmen kararı eğitim politikası ve öğretim programıyla kısıtlanmaktadır. Kararın uzun vadeli sonuçları ise başarılı öğrencilerin mağdur olması ya da yavaş öğrenen öğrencilerin hep geride kalmasıdır. Öğretmen, kararının yararlarının zararlarına ağır bastığı noktasında emin değildir. Karar süreci incelendiğinde sistem kaynaklı kısıtlamalar ve öğretmenden beklenen

mesleki görevler (programa göre ders anlatması) öğretmenin başarılı öğrenciler lehine bir karar verilmesine neden olmuştur (boyun eğme). Bu durumda öğretmenin öncelikli hedefi öğrencilerin tamamı öğrenene kadar ders anlatma değil sistem kısıtlamaları nedeniyle öğretim programını tam olarak uygulamak olmuştur. Diğer durumlarda da üç öğretmenin de karar sürecinde bu soruların cevapları öncelikli hedefleri değiştirerek eklektik bir etik değerlendirme sürecine neden olmuştur.

Eklektik etik değerlendirme öğretmenin değerlendirme sürecinin tutarsız olduğu gibi bir algıya neden olabilir. Fakat bu görünüm eklektik anlayışın yanlış olduğu anlamına gelmemelidir. Aksine profesyonel bir karar verme sürecinde eklektik bir yaklaşım avantaj sağlayabilir. Ancak bu çalışmaya katılan öğretmenlerin etik değerlendirmelerinin eklektik yapısı tam olarak profesyonel bir zeminde gerçekleşmemiştir. Çünkü öğretmen karar sürecinde her zaman rasyonel değerlendirmeler değil rasyonel olmayan değerlendirme yaklaşımları da etkili olmuştur. Örneğin; tecrübe yaklaşımında öğretmenler etik boyut içeren bir kararın doğru ve yanlışlığını değerlendirirken önceki uygulamalarının sonuçlarına ve deneyimlerine başvurmuştur. Öğretmenler yeni karşılaştıkları durumlarda daha önce yaptığı seçimlerdeki olumsuz sonuçların tekrarlanacağını düşünmektedirler. Hâlbuki yeni bir duruma ilişkin sonuçlar her zaman öncekilerle aynı olmayıp, bağlama ve konuya göre hatta öğretmenin yaklaşımına (pedagojik yaklaşım) göre farklılık gösterebilir. Profesyonel bir karar sürecinin olmadığını gösteren bir diğer yaklaşım da duygu ve istek yaklaşımıdır. Duygu ve istek yaklaşımında bir şeyin doğru ve yanlışlığı öğretmenin doğru ve yanlış olarak duyumsadığıdır. Son olarak boyun eğme de öğretmenin doğruluğuna inandığı uygulamalardan kurumsal kısıtlamalar nedeniyle vazgeçmesidir. Bu yaklaşım öğretmenlerin etik seçimlerinde hissettikleri huzursuzluktan kurumsal ve yasal kısıtlamaları gerekçe göstererek kurtulduklarını göstermektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada ulaşılan sonuçlara göre öğretmen karar sürecini etkileyen etik değerlendirmeler eklektik bir zeminde gerçekleşmekte fakat bu eklektik yapı tam olarak profesyonel bir zeminde ortaya çıkmamaktadır. Ancak burada rasyonel olmayan yaklaşımlardan olan "sezgi" yaklaşımını ayrı tutmak gerekmektedir. Nitekim her ne kadar bu çalışmanın bulgularında açıkça görülmemiş olsa da Woiceshyn (2009) sezgi yaklaşımının daha önceki gözlemlerinin ve deneyimlerinin bilinçaltına entegrasyonunu içerdiğini ve deneyimlere göre

şekillendiğini ifade etmektedir. Hatta sezginin öncesinde bilinçli bir akıl yürütme olduğunu ve kişinin karar sürecinin böyle bir döngü içerisinde olduğunu belirterek etkili karar vermede sezginin önemli olduğunu dile getirmektedir. Woiceshyn (2011) ayrıca iş dünyasında etik karar verme için mantık yürütme (bilinçli işleme) ve sezgi (bilinçaltı) ile karar verme için bir model önerisi sunmaktadır. Bu model iş hayatında uzun vadeli başarı için gerekli ahlaki ilkeleri oluşturma, hatırlama ve uygulama etkileşimini içermektedir. Dolayısıyla bu çalışmaların sonuçları sezgi yaklaşımını profesyonel karar verme sürecinin dışında tutulmaması gerektiğini göstermektedir.

5.4.3 Öğretmen Karar Süreci ve Mesleki Etik İlkeler

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden hareketle ulaşılan sonuçlardan biri de öğretmenlerin öğretim süreciyle ilgili kararlarında etik değerlendirme yaparken meslek etiği ilkelerini rehber edinmemiş olmalarıdır. Üç öğretmen de kararlarının doğru ve yanlışlığını değerlendirirken öğretmenlik meslek etiğine başvurmamıştır. Öğretmenleri tanımaya yönelik yapılan görüşmelerde de öğretmenler meslek etiğiyle ilgili bilgilerinin eksik olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum da öğretim sürecinde etik bir karar veren öğretmenlerin yol gösterici bir kaynağının olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla bu durum çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretim sürecindeki etik seçimlerinin belirsiz ve göreceli olmasına neden olmuştur. Türkiye'de eğitimcilerle ilgili meslek etiği ilkelerinin yer aldığı genelge (GENELGE 2015/21) de öğretmenlere öğretim sürecindeki etik seçimlerde yol gösterici nitelikte değildir.

Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin meslek etiği konusunda bilgi eksikliği olması da mevcut ilkelerin öğretmenler tarafından benimsenmediğine ve dolayısıyla da öğretimle ilgili uygulamalarına yansımadağına işaret etmektedir. Eğitim çalışmalarında da etik gerginliklerde yol gösterecek detaylı kaynakların olmadığına ve çalışmaların yetersizliğine vurgu yapılmaktadır (Orchard, vd. 2016; Fenech ve Lotz, 2018; Schwimmer ve Maxwell, 2017; Fisher, 2013). Barret vd. (2006) eğitimde mesleki etik kuralların diğer lisanslı mesleklerde (tıp, hukuk ve psikoloji) olduğu gibi ele alınması gerektiğini ve bu ilkelerin yüzeysel olmayıp kişiye karar verme sürecinde rehber olacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bucholz, Keller ve Brady (2007) öğretmenlerin etik bir çatışmada kaldığında kararın uzun vadeli

sonuçlarını göz önünde bulundurarak etik kodlara bakmasının faydalı olabileceğini belirtmektedir. Ayrıca etik kodların öğretmene etik bir durumda karar verirken daha güvenilir bir yol sunabileceğini, aksi takdirde öğretmenin vereceği yanlış kararların mesleğin kaybedilmesine varan sonuçlar doğurabileceğini ifade etmektedir. Nitekim Fisher'ın (2013) çalışma sonuçları öğretmenlerin başvuracağı meslek etiği ilkeleri olmadığında, öğretmenin ahlaki eğitim görevlerinin özünü kendi kişisel değerlerine göre gördüğünü göstermiştir. Schwimmer ve Maxwell (2017) ise meslek etiği ilkelerinin öğretmene rehberlik ederek karmaşık durumlarda yol gösterici ve özerk yargıya (otonomi) engel olmayacak bir yapıda inşa edilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu nedenle etik ilkelerin açık-anlaşılır, esnek ve emredici bir dilden uzak olması gerektiğini savunmaktadır. Böylece öğretmene eleştirel bir gözle öğrencilerin ve sistemin çıkarları doğrultusunda karar verme fırsatı sunulabileceğini ifade etmektedir.

Sonuç olarak etik karar verme sürecine ilkecilik anlayışının esas alınması öğretmenin daha etkili ve doğru kararlar almasında etkili olabilir. Çünkü ilkecilik kişiye kararının uzun vadeli sonuçları hakkında düşünme fırsatı sunabilir. Öğretmen "Bir ilkeyi ihlal ederse ne olur, etmezse ne olur?" soruları üzerinde düşünerek kararını çok yönlü değerlendirme imkanı elde edebilir. Ayrıca ilkecilik kişiye daha tutarlı seçimler yapmak için zemin hazırlayacaktır. Kişi ilkelere özgü sorgulamalar yapmış olacağı için, yeni durumlarda bu ilkelere hareketle daha hızlı ve etkili kararlar alabilir. Bu şekilde de kararı paydaşlar tarafından da onay alabilir.

Woiceshyn (2009, ss. 301-302) soyutlama ve zihinsel bütünleşme arasında bağlantı olduğunu belirtmektedir. Bir kavrama ilişkin mevcut durumları o kavrama entegre edince, o kavrama ilişkin daha geniş kavramlar oluşturmaya başladığımızı ve daha sonra da bu kavramları ilkelere entegre ettiğimizi vurgulamaktadır. Dolayısıyla ilkelerin genel bilgi birikiminin yoğunlaştırılmış hali olduğunu ve insanların daha hızlı ve etkili karar verebilmek için yol gösterici ilkelere ihtiyaç duyduğunu ifade etmektedir. Woiceshyn (2009) ayrıca insanların bilinçli bir farkındalıkla bilgiyi sürdürme kapasitelerinin sınırlı olduğu için ilkelere ihtiyaç duyduğunu, etkili karar verme için derin bilgi birikimi gerekli olduğunu ve dolayısıyla da geniş kapsamlı sonuçları olan karmaşık durumlara ilişkin karar verirken uzun vadeli amaçların gerçekleştirilmesi için yol gösterici ilkelere ihtiyaç duyulduğunu iddia etmektedir.

Bu çerçeveden bakıldığında ilkeler öğretmenlere daha profesyonel bir zeminde etkili karar vermek için rehber olabilir. Nitekim Shapiro ve Stefkovich (2016) tarafından eğitim liderlerine etik karar verme sürecinde rehber olarak önerdiği teorik yapının bir boyutu da "meslek etiği" yaklaşımıdır. Meslek etiğinin adalet paradigmasında somutlaşan etik ilkeleri ve ahlâki kuralları içerdiğini ancak mesleki yargılama ve karar vermeyi de içeren çok daha geniş bir yapısı olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle "Mesleğim benden ne bekliyor?", "Toplum benden ne bekliyor?", "Farklı öğrencilerin ihtiyaçlarına ve çıkarlarına en uygun ne yapabilirim?" gibi soruların gündeme gelmesi gerektiğini ifade etmektedir. Sonuç olarak meslek etiğini; mesleğin standartları, mesleki etik kodlar, toplum etiği, kişisel etik kodlar, bireysel mesleki kodlar, mesleki yargı, çatışan ilkeler, mesleki karar verme ve öğrencinin ilgisini çekme şeklinde birçok faktörün birlikte etkili olduğu bir bileşen olarak değerlendirmektedir (s.26).

Bu tez çalışmasının sonuçları da öğretmenlerin öğretimle ilgili karar süreçlerinde etik değerlendirmelerin süreci şekillendirebildiğini ve etik değerlendirmelerin mesleki etik bağlamında yapılmadığını göstermiştir. Öğretmenlerin profesyonel zeminden uzak eklektik bir yapıda etik değerlendirmeler yapması da bu duruma işaret etmektedir. Alanyazındaki araştırmalar ve Shapiro ve Stefkovich (2016) tarafından tanımlanan meslek etiği paradigması öğretmenlerin öğretimle ilgili kararlarında etik değerlendirme yaparken ilkecilik anlayışıyla hareket etmesinin daha profesyonel bir zemin sunacağını göstermektedir. Böylece bu çalışmada öğretmenlerin dile getirdiği huzursuzluklar, kaygılar ve kararın olumsuz sonuçlarından duyulan endişeler en aza indirgenebilir.

5.4.4 Etik Değerlendirme Süreci ve Tutarlılık

Bu çalışmanın önemli sonuçlarından biri öğretmenlerin günlük yaşamdaki etik değerlendirme yaklaşımları ile öğretmenlik sürecinde almış oldukları kararlardaki etik değerlendirmelerin doğası karşılaştırıldığında belli bir uyum görülmesidir. Bu çalışmanın amacı günlük hayatla ve öğretimle ilgili kararlarda başvuru etik yaklaşımların uyumunu ortaya koymak olmamasına rağmen yapılan görüşmeler bu anlamda bir tutarlılık olduğunu göstermiştir.

Öğretmenleri tanıma sürecinde yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular üç öğretmenin de günlük hayattaki genel etik değerlendirmelerinin de eklektik yapıda olduğunu ve bu anlayışların öğretim sürecinde verilen kararlarda etkili olan yaklaşımlarla benzerlik gösterdiğini ortaya koymuştur. Aşağıda her bir öğretmenin günlük yaşamdaki ve öğretim sürecindeki kararlarında etkili olan değerlendirmeleri arasındaki uyumu gösteren sonuçlar sunulmuştur.

Kerem Öğretmen: Öğretmenin öğretim sürecinde etik gerginlik yaşadığında teleolojik (faydacılık), erdem etiği, ilkecilik deontoloji, boyun eğme, tecrübe ve sezgi anlayışlarıyla karar verdiği görülmüştür. Öğretmenin günlük yaşamdaki doğru-yanlış sorgulamasında kendi akıl yürütmesinin, değerlerinin, eylemin sonuçlarının, tecrübelerinin ve vicdanının onu etkilediğini belirtmesi ile öğretimle ilgili etik değerlendirmelerinde baskın olan deontoloji, teleoloji, sezgi, ilkecilik yaklaşımları benzerlik göstermektedir. Öğretmenin öğretimle ilgili kararlarında baskın olan yaklaşımlardan biri de boyun eğmedir. Kerem öğretmen günlük hayattaki kararlarında yasaların birincil rol oynamadığını ifade etmesine rağmen öğretim ve uygulamalarında sistemin beklentileri ve sınavlar devreye girdiğinde kurumsal kısıtlamalara boyun eğmek zorunda kalmıştır. Bu farklılığın nedeni öğretmen karar sürecinde sınavlar söz konusu olduğunda yasaların birincil rol oynamasıdır.

Buse Öğretmen: Öğretim sürecinde yaşanan etik gerginliklerde duygu-istek, tecrübe, deontoloji, teleoloji, ilkecilik, sezgi, öykünme ve boyun eğme yaklaşımları öğretmenin kararlarında etkili olmuştur. Özellikle ilkecilik, duygu-istek, tecrübe ve teleoloji yaklaşımları daha baskındır. Buse öğretmen tanıma görüşmesinde bir şeyin doğru yanlışlığına karar verirken aldığı dönütlerin onu etkilediğini belirtmiştir. Bu durum öğretimsel kararlarında da kendini göstermiş ve tecrübe yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Günlük yaşamda olduğu gibi öğretim sürecinde de önceki uygulamaların sonucunda edinilen deneyimler öğretmenin etik değerlendirme sürecini şekillendirmiştir. Buna ek olarak öğretmenin duygusal bir insan olduğunu ifade etmesi de öğretimle ilgili etik değerlendirmelerinde duygu-istek yaklaşımı olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretimle ilgili kararlarında günlük yaşamda olduğu gibi dini inanışları etkili olmamıştır. Yasalarla ilgili kesin çizgiler çizmemesi de öğretim sürecinde etik gerginlik yaşadığı bazı durumlardaki kararlarında boyun eğme yaklaşımı olarak ortaya çıkmıştır.

Meltem Öğretmen: Öğretmen öğretim süreciyle ilgili yaşadığı etik gerginliklerde deontoloji, erdem etiği, ilkecilik, teleoloji, tecrübe, sezgi, duygu-istek ve boyun eğme yaklaşımlarıyla karar vermiştir. Öğretmenin etik değerlendirmelerinde erdem etiği, deontoloji ve teleoloji yaklaşımları daha baskın olmuştur. Günlük yaşamında yasalar konusunda yaptırım olursa esnek olabileceğini belirtmesi ve öğretim sürecinde bazı durumlarda boyun eğme yaklaşımıyla hareket etmesi benzerlik göstermektedir. Günlük yaşamda herkesi mutlu edecek şeyleri yapması ve aldığı dönütlerin kararlarında etkili olduğunu ifade etmesi ile tecrübe ve teleolojik anlayışları da tutarlıdır. Ancak deontolojik yaklaşımı ile günlük hayattaki tavrı arasında benzerlik görülememiştir. Bunun nedeni ise öğretmenin deontolojik tavrının görev algısı (öğretmen olma) devreye girdiğinde ortaya çıkıyor olması olabilir. Etik boyut içeren kararlarındaki deontolojik tavrı da daha çok öğretmen olarak görevi ve yapması gereken sorumluluklar temelinde gerçekleşmiştir. Bu nedenle günlük yaşamda bu yaklaşımın karşılığı net olarak görülmemiştir.

Öğretmenlerin günlük hayattaki etik yaklaşımları ile öğretim sürecindeki kararlarında tercih ettikleri etik yaklaşımların benzer yapısı öğretmenin kişisel etik anlayışının mesleki etik anlayışını etkilediğini göstermektedir. Fisher (2013) da öğretmen kararının evrensel değerlerle ilişkili olduğuna dikkat çekmektedir. Bir öğretmenin ahlâki algısının toplum tarafından belirlenen değerler ve evrensel değerler tarafından şekillendirildiğini, bunun sonucunda da öğretmenlerin ahlâki eğitim görevlerinin özünü kendi kişisel değerlerine göre gördüğü sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmada öğretmenlerin günlük hayattaki etik değerlendirmeleri ile öğretim sürecindeki etik değerlendirmeleri arasındaki uyumu gösteren sonuçlar Gates'in (2006) matematik öğretmen inanışlarındaki sosyal etkiyi inceleyen çalışma bulgularıyla da desteklenmektedir. Gates (2006) kişisel eylem ve inanışların sadece bireyin kendi içinde değil, etkileşiminin olduğu kolektif ve toplumsal bir yapıda gerçekleşiyor olduğuna değinmektedir. Matematik öğretmenlerinin inanışlarına odaklandığı bu çalışmada öğretmen eğilimlerinin habitus, ideoloji ve söylemlerden etkilendiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin seçimlerinin ve inanışlarının içinde bulunulan toplumsal ve sosyal yapıyla şekillendiğini vurgulamaktadır.

Yang vd. (2019) de matematik öğretmenlerinin mesleki farkındalıklarında sosyal ve kültürel etkileri incelemişlerdir. Mesleki farkındalık, öğretmenlerin bir sınıf için neyin önemli ve dikkat çekici olduğunu belirlemesi ve sınıf etkileşimiyle genel eğitim ve öğretim anlayışları arasında ilişkilendirme yapması temel alınarak tanımlanan bir kavramdır. Alman ve Çinli öğretmenlerin karşılaştırıldığı araştırma sonuçlarında farklı felsefi paradigmlar, öğretmen eğitimi gelenekleri, öğretim ve matematik müfredatı gelenekleri gibi toplumsal ve kültürel faktörlerin de öğretmenlerin mesleki farkındalıklarına etki eden temel etkenler olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bilgi, yönelim ve deneyimlerinin toplumsal ve kültürel olarak geliştirilerek belli bir bağlamda biriktirildiği vurgulanmaktadır. Böylece farklı toplumsal ve kültürel bağlamlardaki öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının ve önemli gördüğü konuların da farklılaştığına dikkat çekilmektedir. Bishop Seah ve Chin (2003) ise matematik öğretmenlerinin uygulamaları ve kararlarının kişisel olarak benimsedikleri değerlerden etkilendiğini belirtmektedir. Değerlerin kişinin yorumlayıcı şemasında önemli olduğunu vurgulanmaktadır (s.728). Bireysel değerler elbette tek başına insan kararlarını, eylemlerini ve tepkilerinin doğasını anlamakta yeterli olmamaktadır. Alternatifler arasında seçim yaparken, çatışmaları çözerken ve karar verirken kişiye yardımcı olan ilke ve kuralların öğrenilmiş bir organizasyonu olarak da hizmet etmektedir (Rokeach, 1973, s.14).

Bu çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretimle ilgili kararlarında alanyazında belirtilen toplumsal-kültürel faktörler ve kişisel değerler yanında öğretmenin kişisel etik anlayışının da etkili olduğu görülmüştür. Bu durumun nedeni mesleki sorumluklarını yerine getirirken başvuracakları rehber niteliğinde kapsamlı etik ilkelerin ve değerlendirme yaklaşımlarının olmaması ya da bu ilkelerin benimsenmemiş olması olabilir.

5.5 Karar Verme Modelinin İşlevselliği

Bu çalışmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmeler öğretmenlerin öğretim süreciyle ilgili yaşadıkları etik gerginliklere ilişkin karar sürecinin belli bir akış içerisinde olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin etik gerginlik yaşadığı her bir duruma ilişkin karar süreçlerinden hareketle öğretmen karar sürecini temsil eden sentez bir model geliştirilmiştir. Karar modelinde ilk olarak etik gerginlik yaşanan ve

yaşanmayan durumların ayrımı yapılmıştır. Bu ayrım yapıldıktan sonra etik gerginlik yaşanan ve yaşanmayan durumlarda öğretmen karar sürecinin nasıl şekillendiği gösterilmiştir. Etik gerginlik yaşanmadığında öğretmen karar sürecine pedagoji, psikoloji, matematik alanına özgü gerekçeler vb. değişkenlerin etki ettiği belirlenmiştir. Etik gerginlik yaşanan durumlarda ise öğretmenin gerginliği dört farklı şekilde yaşadığı (belirsizlik, ikilem, çatışma ve endişe) görülmüş, öğretmenin bu gerginliklerle yüzleşerek rasyonel ve rasyonel olmayan etik değerlendirmeleri modellenmiştir. Karar modelinin öğretmenlerin matematik öğretim sürecine ilişkin etik karar sürecini anlamlandırmada birçok açıdan işlevsel olduğu düşünülmektedir:

- Modelde ilk olarak bir kararın etik bir durum içerip içermediğinin ayrımı yapılmıştır. Bu ayrım öğretmen kararında hangi göstergelerin etik bir durumun varlığına işaret ettiğini göstermektedir.
- Modelde öğretmenin etik durum içeren ve içermeyen kararlarında etkili olan etik yaklaşımlar ve etik dışındaki boyutlar birlikte sunulmuştur. Karar modeli, etik durum içeren ve içermeyen kararlarda etkili faktörleri birlikte gösterdiği için öğretmen karar sürecini bir bütün olarak görme imkanı sunmaktadır.
- Öğretmen karar modelinin en kritik özelliği etik bir gerginlik yaşayan öğretmenlerin bu gerginliği nasıl yaşadığını, yaşadıktan sonra nasıl bir karar sürecine girdiğini, kararı etkileyen unsurların neler olduğunu ve etik değerlendirme yapılırken hangi yaklaşımlarla hareket edildiğini gösteren bir yapıda olmasıdır. Model bu özelliğiyle şu sorulara cevap vermektedir: Öğretmen etik gerginliği doğrudan mı yoksa dolaylı olarak mı yaşamaktadır? Gerginlikle yüzleşen öğretmen alternatif eylemleri nasıl ortaya koymaktadır? Alternatif eylemlerini hangi boyutlarda ele almaktadır? Etik değerlendirme sürecinde hangi etik yaklaşımlar tercih edilmektedir? Modelin bu sorulara cevap vermesi "etik dışında konuya yaklaşma", "etik gerginlikler" ve "etik değerlendirme yaklaşımları" bağlamında üç farklı kavramsal çerçeveyi dikkate almayı gerekli kılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında karar modeli öğretmen karar sürecini üç farklı kavramsal çerçeve ile değerlendirme imkanı sunmaktadır.
- Bu çalışmada önerilen karar modeli öğretmenlerin öğretim sürecinde etik gerginlik yaşadığı durumlarda karar sürecini anlamak için geliştirilmiştir. Model dıştan bir gözlemci olarak öğretmen karar sürecinin genel yapısını

görmeye fırsat sunmuştur. Karar modeli her ne kadar bu çalışmada bu amaçla geliştirilse de, model bir öğretmene öğretimle ilgili kendi karar sürecini değerlendirmesine imkân sunmaktadır.

- Karar modeli etik bir değerlendirme içeren öğretmen karar sürecini anlamak için geliştirilmiştir. Bu model öğretmen kararının etik olup olmadığını sorgulayan dıştan bir gözlemci için de bir başlangıç noktası sunmaktadır. Karar modeliyle öğretmen karar süreci detaylı bir şekilde ortaya konulduktan sonra bu karar etik açıdan tartışılabilir.
- Karar modelinin bir diğer özelliği öğretmen karar sürecini pedagoji, psikoloji, sosyo-kültürel etkenler vb. değişkenler yanında etik değerlendirmeleri de gösteren bütüncül bir yapıda olmasıdır. Alanyazında gerek öğretmen karar sürecini inceleyen (Eley, 2006; Clough, vd.; Jacobs, Lamb ve Philipp, 2010; Sullivan ve Mousley, 2001) gerekse matematik öğretmenlerinin kararlarına odaklanan çalışmalarda (Bishop, 2001; Bishop, Seah ve Chin, 2003; Kaiser vd. 2017; Kuntze, 2012; Schoenfeld, 2011; Rich ve Hannafin, 2008; Herbst ve Chazan, 2011; Chan ve Wong, 2014; Gates, 2006) etik boyut ihmal edilmiştir. Fakat bu çalışmada geliştirilen karar modeli mevcut çalışmaların odaklandığı değişkenleri birlikte ele almış ve bu sürece etik boyutu da katarak sentez bir yapı sunmaktadır.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1 Sonuçlar

Bu çalışmada öğretmenlerin etik değerlendirmelerinin (etik yaklaşım) matematik öğretim sürecine ilişkin kararlarını nasıl şekillendirdiğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizi neticesinde öğretmenlerin öğretim sürecine yönelik kararlarının bazı durumlarda etik değerlendirmelerden etkilendiği görülmüştür. Bu kararlarda öğrencilerin faydası ve mutluluğu, eşitlik, adalet, eğitim hakkı, mesleki sorumluluklar, görev algısı, öğretmenin kendi mutluluğu, hisler, duygular, sağlıklı öğrenme ortamı oluşturma, öğrencilerin gelişimi ve mağduriyeti engelleme gibi faktörler dikkate alınmıştır. Bu durum matematik öğretimin sadece öğretmenin pedagojik seçimleriyle şekillenen bir pratik olmadığını, öğretmen kararlarında pedagojik etkenlerin yanında bir takım etik değerlendirmelerin de aktif rol alabildiği kompleks bir yapıya olduğunu göstermektedir.

Yapılan analizler sonucunda öğretmenin kararlarında etkili olan etik değerlendirmelerin etik gerginlikler olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğretmenler öğretime yönelik kararlarında hak-değer ve yükümlülükler söz konusu olduğunda etik gerginlikler yaşamıştır. Yaşanan etik gerginlikler öğretmenin karar sürecinin etik değerlendirmelerden etkilendiğini göstermiştir. Derinlemesine yapılan incelemeler sonucunda bu etik gerginliklerin dört şekilde gerçekleştiği ortaya çıkmıştır: etik belirsizlik, etik ikilem, etik çatışma ve etik endişe. Bu etik gerginlikler

ilgili alanyazından ve bu çalışmanın bulgularından hareketle yeniden sınıflandırılmış ve tanımlanmıştır. Bu kavramlar öğretmenlerin öğretim sürecine dair kararlarında yaşadığı etik gerginlikleri detaylı bir şekilde inceleme imkânı sunan bir kavramsal bir çerçeve niteliği taşımaktadır.

Öğretmen kararları etik gerginliklere ilişkin kavramsal çerçeveye göre yeniden gözden geçirildiğinde etik ikilem diğer gerginliklere göre daha fazla ön plana çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle öğretmenler bir eylemi yapıp yapmama kararı verirken daha fazla etik gerginlik yaşamışlardır. Üç öğretmenin de öğretimle ilgili kararlarında dört tip etik gerginlik görülmüştür. Öğretmenlerin kararları karşılaştırıldığında ise benzer konularda farklı tip etik gerginliklerin yaşandığı belirlenmiştir.

Çalışmada dikkat çeken sonuçlardan biri de etik gerginliklerin her zaman doğrudan yaşanmadığıdır. Bazı durumlarda öğretmenler öğretimle ilgili kararlarında ilk olarak pedagojik, psikolojik, yasal, sosyo-kültürel ve matematik alanına özgü değerlendirmeler yapmıştır. Daha sonra bu öğretmenlerin yaşadığı etik gerginlikler ortaya çıkmıştır. Bu sonuç etik gerginliklerin bazen doğrudan görülemediğini, farklı değişkenlerle içiçe geçtiği için detaylı bir incelemeyle fark edilebildiğini göstermektedir.

Bu araştırmanın dikkat çeken bir diğer sonucu etik gerginliklerin yaşanmasına neden olan faktörlerdir. Bu faktörler öğrenci akademik başarısı, merkezi sınavlar, kurumsal kısıtlamalar, öğretim programı, yıllık plan, sistem yaptırımları, kurallar, yasalar, teftişler, veli baskısı, sınıf disiplini sağlama, kaynaştırma öğrencisi, matematik dersine dair inanışlar, değerler ve inanışlar olarak esit edilmiştir. Bu faktörler öğretmenin karar sürecinde yaşadığı gerginliklerin geniş bir yelpazede olduğunu göstermektedir.

Çalışma sonuçlarına göre öğretmenler etik gerginlik yaşadıklarında etik gerginlikle yüzleşmekte ve sonrasında bir değerlendirme sürecine girmektedir. Etik değerlendirme sürecine giren öğretmen rasyonel ve rasyonel olmayan değerlendirme yaklaşımlarıyla karar vermiştir. Rasyonel değerlendirme yaklaşımlarından deontoloji, teleoloji, ilkecilik ve erdem etiği temelinde karar verirken rasyonel olmayan değerlendirme yaklaşımlarından ise tecrübe, boyun eğme, sezgi, duygu-istek ve öykünme temelinde kararlar vermişlerdir. Rasyonel ve rasyonel olmayan

yaklaşımlara ilişkin belirlenen kapsama kriterleri öğretmenlerin etik değerlendirmelerini anlama noktasında kavramsal bir çerçeve özelliği taşımaktadır. Öğretmen kararları kendi içinde ve birbirleriyle karşılaştırıldığında sadece belli bir etik anlayışla hareket edilmediği, öncelikli hedeflere göre farklı etik yaklaşımları temel alındığı görülmüştür. Etik değerlendirme sürecindeki görülen bu çeşitlilik etik gerginlik yaşayan öğretmenlerin eklektik bir etik anlayışla hareket ettiği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Diğer bir ifadeyle öğretmen bağlam ve şartlara göre en doğru olduğuna inandığı etik anlayışla hareket etmektedir.

Etik değerlendirme sürecinde dikkat çeken durumlardan bir diğeri de öğretmen kararlarının hiçbirinde mesleki etik ilkelere başvurulmamış olmasıdır. Öğretmenlerin öğretim süreciyle ilgili kararlarında mesleki etik ilkeler yerine günlük hayatta geliştirdikleri etik anlayışları etkili olmuştur.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde matematik öğretimiyle ilgili öğretmen kararlarının etik dinamiklerden etkilenen bir süreç olduğu sonucuna varılmıştır. Bu süreç detaylı incelendiğinde öğretmen karar sürecini adım adım ortaya koyan "öğretmen karar modeli" geliştirilmiştir. Bu modelin öğretmen kararlarının nasıl bir yol izlediğini anlamlandırmada işlevsel olduğu sonucuna varılmıştır.

6.2 Öneriler

Bu kısımda çalışmadan elde edilen bulgular ve sonuçlardan hareketle araştırmacılara ve politika yapıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.2.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada matematik öğretimine yönelik kararların etik boyutu öğretmenlerin yaşadığı etik gerginlikler temelinde incelenmiştir. Öğretmenlerin pedagojik seçimleri ve öğretimsel uygulamaları etik açıdan sorgulanmamıştır. Yeni araştırmalarda öğretimle ilgili kararların ve uygulamaların etik olup olmadığı sorgulanabilir. Böylece matematik öğretim sürecinin etik boyutunu çok yönlü bir şekilde ortaya koymak mümkün olacaktır.

- Etik gerginlik yaşanan öğretmen kararları derinlemesine incelenerek bir karar modeli geliştirilmiştir. Bu karar modeli geliştirilirken üç öğretmenin karar sürecine ilişkin elde edilen bulgularla sınırlı kalmıştır. Farklı araştırmalarda daha fazla sayıda öğretmenin katıldığı geniş çaplı incelemeler yapılarak hem karar modelinin işlevselliği görülebilir hem de ortaya çıkmayan bileşenler (varsa) tespit edilebilir.
- Bu çalışmada öğretmenlerin öğretim süreciyle ilgili yaşadıkları etik gerginlikler anlık ya da belli bir bağlama özgü değil plan, uygulama ve değerlendirme süreçlerindeki kararlarına ilişkindir. Farklı çalışmalarda matematik öğretimindeki anlık kararlar üzerinde bir çalışma yapılarak etik gerginliklere ve öğretmen karar sürecine ilişkin daha kapsamlı bir resim çizilebilir. Böylece matematik ve etik ilişkini öğretmen seçimleri özelinde daha yakından inceleme imkanı elde edilecektir.
- Bu araştırmanın odağında üç ortaokul matematik öğretmeni vardır. Yeni çalışmalarda diğer branş öğretmenlerinin farklı kademelerdeki öğretim sürecinde yaşadıkları gerginlikler ve karar süreçleri incelenebilir. Farklı branşlarda ve kademelerde yapılacak olan bu çalışmayla etik gerginliklerin farklı değişkenler devreye girdiğinde nasıl görüldüğü ortaya konulabilir.
- Bu çalışmaya katılan öğretmenlerde en az üç yıllık deneyim şartı aranmıştır. Dolayısıyla elde edilen sonuçlar deneyimli öğretmenlerin karar süreçlerine ilişkindir. Benzer bir araştırma göreve yeni başlayan öğretmenlerle yapılarak etik gerginliklerin ve öğretmen karar sürecinin deneyime göre farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya konulabilir.
- Yapılan bu araştırma matematik öğretimi ile ilgilidir. Farklı alanlardaki öğretmenlerle yapılacak benzer çalışmalar etik gerginlikleri disiplinler arası karşılaştırma imkanı sunacaktır. Böylece etik gerginliklerle yüzleşen öğretmenlerin karar süreçlerinde baskın olan etik değerlendirme yaklaşımları ve etik değerlendirmelerin çok yönlü doğasının disiplinler arası farklılaşıp farklılaşmadığı görülebilir.

6.2.2 Politika Yapıcılara ve Eğitim Fakültelerine Yönelik Öneriler

- Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar etiğin matematik öğretimiyle ilgili öğretmen kararlarında etkili dinamiklerden biri olduğunu göstermiştir.

Öğretmenlerin bu süreçte tek bir etik yaklaşımla hareket etmediği, eklektik bir anlayışa sahip olduğu görülmüştür. Bu eklektik anlayışın öğretmenlerin günlük yaşamlarındaki etik anlayışlarıyla tutarlı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin etik değerlendirme süreçlerinde mesleki etik ilkelere başvurmadığı dikkat çekmektedir. Öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi sürecinde öğretmenlerin özerk karar verme süreci önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada ortaya çıkan etik gerginliklerde öğretmenlerin etik karar verme sürecinde rehber alacağı kapsamlı kaynaklara ihtiyaç olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğretimle ilgili uygulamalarında ve pedagojik seçimlerinde yol gösterici nitelikte ve örnek durumlarla zenginleştirilmiş öğretmenlik meslek etiği el kitapları oluşturulmalıdır. Böylece öğretmenlerin karar verme süreçlerinde daha profesyonel seçimler yapması sağlanabilir.

- Örnek olaylar üzerinden yapılacak tartışmalar etik karar verme mekanizmasının kişisel duyguların ötesine geçerek profesyonelce işlemlerini sağlayacaktır. Bu nedenle öğretmenlere eğitimde etik karar verme süreciyle ilgili hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Sadece hizmet içi eğitimlerde değil eğitim fakültelerindeki meslek etiği derslerinde de öğretim sürecine yönelik senaryolar sunularak tartışmalar yapılmalıdır. Öğretmen adaylarının göreve başlamadan önce yaygın etik sorunlar (öğretim sürecinin de dahil edildiği) hakkında bilgi sahibi olarak etik değerlendirme sürecini nasıl yürütmesi gerektiği konusunda ön hazırlığının olması karmaşık etik durumlarda daha profesyonel seçimler yapmasına zemin hazırlayabilir.
- Bu çalışmada bazı durumlarda öğretmenlerin kurumsal kısıtlamalar nedeniyle etik gerginlik yaşadığı görülmüştür. Bu durumlarda kurumların esneklik sunulması öğretmenin baskı hissetmeden seçim yapmasını ve etkili bir öğretim gerçekleştirmesini sağlayacaktır. Bu noktada kurumsal kısıtlamaların, yasaların ve öğretim programlarının esnetilmesi ve esneklik olan durumlarda da öğretmenlerin bu esnekliğin farkında olmasının sağlanması gerekmektedir.
- Elde edilen sonuçlar etiğin sadece sosyal ilişkiler bağlamında ele alınmaması gerektiğini pedagojiyle ilgili olan birçok kararın etik boyutu olabileceğini göstermiştir. Bu nedenle öğretmenlerin benzer gerginlikler yaşadıklarında danışabilecekleri ve yardım alabilecekleri komisyonlara ihtiyaç vardır. Bu

doğrultuda hem yüz yüze hem de dijital ortamlarda görüşme imkânı sunan platformlar oluşturulmalıdır.



KAYNAKLAR

- Alexander, L., & Moore, M. (2007). Deontological ethics. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
<https://stanford.library.sydney.edu.au/archives/win2012/entries/ethics-deontological/>
- Aydın, İ. (2016). *Eğitim ve öğretimde etik*. Pegem Akademi.
- Atweh, B., & Brady, K. (2009). Socially responseable mathematics education: implications of an ethical approach. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(3), 267-276.
- Barrett, D. E., Casey, J. E., Visser, R. D., & Headley, K. N. (2012). How do teachers make judgments about ethical and unethical behaviors? Toward the development of a code of conduct fort eachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 890-898.
- Barrett, D. E., Neal Headley, K., Stovall, B., & Witte, J. C. (2006). Teachers' perceptions of the frequency and seriousness of violations of ethical standards. *The Journal of Psychology*, 140(5), 421-433.
- Bartell, T. G. (2013). Learning to teach mathematics for social justice: Negotiating social justice and mathematical goals. *Journal for Research in Mathematics Education*, 44(1), 129-163.
- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2001). *Principles of biomedical ethics*. Oxford University Press, USA.
- Benninga, J. S. (2013). Resolving ethica lissues at school. *Issues in Teacher Education*, 22(1), 77- 88.
- Beswick, K. (2012). Teachers' beliefs about school mathematics and mathematicians' mathematics and their relationship to practice. *Educational Studies in Mathematics*, 79(1), 127-147.
- Bishop, A. J. (1994). Cultural conflicts in mathematics education: Developing a research agenda. *For the Learning of Mathematics*, 14(2), 15-18.

- Bishop, A. J. (2001). What values do you teach when you teach mathematics? *Teaching Children Mathematics*, 7(6), 346-349.
- Bishop, A., Clements, M. K., Keitel-Kreidt, C., Kilpatrick, J., & Leung, F. K. S. (Ed.). (2003). *Second international handbook of mathematics education* (Vol. 10). Springer Science & Business Media.
- Bishop, A., Seah, W. T., & Chin, C. (2003). Values in mathematics teaching—The hidden persuaders? A. Bishop at all (Ed.). *Second international handbook of mathematics education* içinde (Vol.10) (pp. 717-765). Springer, Dordrecht.
- Boaler, J., & Greeno, J. G. (2000). Identity, agency, and knowing in mathematics worlds. J. Boaler (Ed.) *Multiple Perspectives on Mathematics Teaching And Learning* içinde, (pp. 171-200). Greenwood Publishing Group.
- Boylan, M. (2016). Ethical dimensions of mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 92(3), 395-409.
- Bucholz, J. L., Keller, C. L., & Brady, M. P. (2007). Teachers' Ethical Dilemmas: What Would You Do? *Teaching Exceptional Children*, 40(2), 60-64.
- Burgess, R. G. (Ed.). (2005). *The ethics of educational research*. Routledge.
- Catacutan, M. R. G., & de Guzman, A. B. (2015). Ethical decision-making in academic administration: A qualitative study of collegedears' ethical frameworks. *The Australian Educational Researcher*, 42(4), 483-514.
- Cevizci, A. (2015). *Etik-ahlak felsefesi*. Say Yayınları.
- Chan, Y. C., & Wong, N. Y. (2014). Worldviews, religions, and beliefs about teaching and learning: perception of mathematics teachers with different religious backgrounds. *Educational Studies in Mathematics*, 87(3), 251-277.
- Chin, C., & Lin, F. L. (1999). One mathematics teacher's pedagogical values: Intended, implemented, and self phases. In *Proceedings of the 1999 International Conference on Mathematics Teacher Education* (Vol. 1, pp. 315-325).

- Choe, K., Kang Y., & Park, Y. (2015). Moral distress in critical care nurses: a phenomenological study. *Journal of Advanced Nursing*, 71(7), 1684-1693.
- Christie, T., Groarke, L., & Sweet, W. (2008). Virtue ethics as an alternative to deontological and consequential reasoning in the harm reduction debate. *International Journal of Drug Policy*, 19(1), 52-58.
- Civil, M. (2002). Culture and mathematics: A community approach. *Journal of Intercultural Studies*, 23(2), 133-148.
- Clough, M. P., Berg, C. A., & Olson, J. K. (2009). Promoting effective science teacher education and science teaching: A framework for teacher decision-making. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7(4), 821-847.
- Cohen, J. S., & Erickson, J. M. (2006). Ethical dilemmas and moral distress in oncology nursing practice. *Clinical Journal of Oncology Nursing*, 10(6), 775-782.
- Colnerud, G. (1997). Ethical conflicts in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13(6), 627-635.
- Corley, M. C., Minick, P., Elswick, R. K., & Jacobs, M. (2005). Nurse moral distress and ethical work environment. *Nursing Ethics*, 12(4), 381-390.
- Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research method: Choosing among five approaches. *Los Angeles, CA*.
- Davis, A. (2017). Itworkedthere. Will it work here? Researching teaching methods. *Ethics and Education*, 12(3), 289-303.
- Develaki, M. (2008). Social and ethical dimension of the natural sciences, complex problems of the age, interdisciplinarity, and the contribution of education. *Science & Education*, 17(8-9), 873-888.
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Tsukayama, E. (2012). What No Child Left Behind leaves behind: The roles of IQ and self-control in predicting standardized achievement test scores and report card grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 439.

- Ehrich, L. C., Kimber, M., Millwater, J., & Cranston, N. (2011). Ethical dilemmas: A model to understand teacher practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(2), 173-185.
- Eley, M. G. (2006). Teachers' conceptions of teaching, and the making of specific decisions in planning to teach. *Higher Education*, 51(2), 191-214.
- Ernest, P. (1994). Social constructivism and the psychology of mathematics education. P. Ernest (Ed.), *Constructing mathematical knowledge: Epistemology and mathematical education* içinde (pp. 62-71). Routledge.
- Falcó-Pegueroles, A., Lluch-Canut, M. T., Martínez-Estalella, G., Zabalegui-Yarnoz, A., Delgado-Hito, P., Via-Clavero, G., & Guàrdia-Olmos, J. (2016). Levels of exposure to ethical conflict in the ICU: Correlation between sociodemographic variables and the clinical environment. *Intensive and Critical Care Nursing*, 33, 12-20.
- Farahani, M. F. (2012). Ethics principles in distance education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 890-894.
- Fenech, M., & Lotz, M. (2018). Systems advocacy in the professional practice of early childhood teachers: from the antithetical to the ethical. *Early Years*, 38(1), 19-34.
- Fenwick, T. (2005). Ethical dilemmas of critical management education: Within classrooms and beyond. *Management Learning*, 36(1), 31-48.
- Firestone, W. A., Schorr, R. Y., & Monfils, L. F. (Ed.). (2004). *The ambiguity of teaching to the test: Standards, assessment, and educational reform*. Routledge.
- Fisher, Y. (2013). Exploration of values: Israeliteachers' professional ethics. *Social Psychology of Education*, 16(2), 297-315.
- Gates, P. (2006). Going beyond belief systems: Exploring a model for the social influence on mathematics teacher beliefs. *Educational Studies in Mathematics*, 63(3), 347-369.

- Gates, P., & Jorgensen, R. (2009). Fore grounding social justice in mathematics teacher education. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 12(3), 161-170.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Glaser, B., G., and Strauss, A., L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*: New York: Aldine de Gruyter.
- Goldhaber, D. (2008). Teachers matter, but effective teacher quality policies are elusive. H. F. Ladd and E. B. Fiske (Ed.). *Handbook of research in education finance and policy* içinde (pp. 146-165). Routledge.
- Göransson, K., Hellblom-Thibblin, T., & Axdorph, E. (2016). A conceptual approach to teaching mathematics to students with intellectual disability. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(2), 182-200.
- Gutstein, E. (2003). Teaching and learning mathematics for social justice in an urban, Latino school. *Journal for Research in Mathematics education*, 34(1) 37-73.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108(4), 814.
- Hamric, A. B., & Blackhall, L. J. (2007). Nurse-physician perspectives on the care of dying patients in intensive care units: collaboration, moral distress, and ethical climate. *Critical Care Medicine*, 35(2), 422-429.
- Hannula, M. S. (2012). Exploring new dimensions of mathematics-related affect: embodied and social theories. *Research in Mathematics Education*, 14(2), 137-161.
- Haynes, F. (2014). *Eğitimde Etik* (2. Baskı). (S. Kunt Akbaş, (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1998).
- Herbst, P., & Chazan, D. (2011). Research on practical rationality: Studying the justification of actions in mathematics teaching. *The Mathematics Enthusiast*, 8(3), 405-462.

- Hershkowitz, R., & Schwarz, B. (1999). The emergent perspective in rich learning environments: Some roles of tools and activities in the construction of sociomathematical norms. *Educational Studies in Mathematics*, 39(1-3), 149-166.
- Hollanders, H. (1999). Eclecticism and integration in counselling: implications for training. *British Journal of Guidance and Counselling*, 27(4), 483-500.
- Huemer, M. (2007). *Ethical intuitionism*. Springer.
- Huffman, D., Thomas, K., & Lawrenz, F. (2003). Relationship between professional development, teachers' instructional practices, and the achievement of students in science and mathematics. *School Science and Mathematics*, 103(8), 378-387.
- Hunt, S. D., & Vitell, S. (1986). A general theory of marketing ethics. *Journal of Macromarketing*, 6(1), 5-16.
- Hursthouse, R. (1999). *On virtue ethics*. OUP Oxford.
- Jacobs, V. R., Lamb, L. L., & Philipp, R. A. (2010). Professional noticing of children's mathematical thinking. *Journal for Research in Mathematics Education*, 41(2), 169-202.
- Jameton A. (1984). *Nursing Practice: The Ethical Issues*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Jones, T. M. (1991). Ethical decision making by individuals in organizations: An issue-contingent model. *Academy of Management Review*, 16(2), 366-395.
- Kaiser, G., Blömeke, S., Koenig, J., Busse, A., Doehrmann, M., & Hoth, J. (2017). Professional competencies of (prospective) mathematics teachers-cognitive versus situated approaches. *Educational Studies in Mathematics*, 94(2), 161-182.
- Kälvemark, S., Höglund, A. T., Hansson, M. G., Westerholm, P., & Arnetz, B. (2004). Living with conflicts-ethical dilemma and moral distress in the health care system. *Social Science & Medicine*, 58(6), 1075-1084.

- Kant, I. (2007). *Ethica: Etik Üzerine Dersler*. O. Özgül. (Çev.). İstanbul: Pencere Yayınları.
- Kidder, R. M. (1995). *How good people make tough choices*. New York: Morrow.
- Kimber, M., & Campbell, M. (2014). Exploring ethical dilemmas for principals arising from role conflict with school counsellors. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(2), 207-225.
- Kormondy, E. J. (1990). Ethics & values in the biology classroom. *The American Biology Teacher*, 52(7), 403-407.
- Kuçuradi, İ. (2015). *Etik*. Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kuntze, S. (2012). Pedagogical content beliefs: global, content domain-related and situation-specific components. *Educational Studies in Mathematics*, 79(2), 273-292.
- Leach, M. M., & Harbin, J. J. (1997). Psychological ethics codes: A comparison of twenty-four countries. *International Journal of Psychology*, 32(3), 181-192.
- Lambert, R. (2015). Constructing and resisting disability in mathematics classrooms: a case study exploring the impact of different pedagogies. *Educational Studies in Mathematics*, 89(1), 1-18.
- Lambert, R., & Tan, P. (2016). Dis/Ability and Mathematics: Theorizing the Research Divide between Special Education and Mathematics (38th, Tucson, AZ, Nov 3-6, 2016). *North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*.
- Lampe, J. C., Finn, D. W., Gaa, J., & Malley, P. L. (1992). A model of auditors' ethical decision processes; Discussions; Reply. *Auditing*, 11, 33.
- Leinhardt, G. & Greeno, J.G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78(2), 75-95.

- Mansour, N. (2008). The experiences and personal religious beliefs of Egyptian science teachers as a framework for understanding the shaping and reshaping of their beliefs and practices about Science-Technology-Society (STS). *International Journal of Science Education*, 30(12), 1605–34.
- Maxwell, B., & Schwimmer, M. (2016). Seeking the elusive ethical base of teacher professionalism in Canadian codes of ethics. *Teaching and Teacher Education*, 59, 468-480.
- MEB (2013). Ortaokul matematik dersi (5,6,7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Merriam, S., B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey Bass.
- McCaffrey, D. F., Hamilton, L. S., Stecher, B. M., Klein, S. P., Bugliari, D., & Robyn, A. (2001). Interactions among instructional practices, curriculum, and student achievement: The case of standards-based high school mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32(5), 493-517.
- McClain, K., & Cobb, P. (2001). An analysis of development of sociomathematical norms in one first-grade classroom. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32(5), 236-266.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). Genelge. Eğitimciler için mesleki etik ilkeler. http://personel.meb.gov.tr/genelge_gorus_yonerge/ET%C4%B0K%20GENELGE.pdf
- Murphy, M. S., Pinnegar, E., & Pinnegar, S. (2011). Exploring ethical tensions on the path to becoming a teacher. *Teacher Education Quarterly*, 38(4), 97-113.
- Neyland, J. (2004). Toward a postmodern ethics of mathematics education. M. Walshaw (Ed.). *Mathematics Education with in the Postmodern* içinde (pp. 55-73).
- National Education Association. (2011). NEA home. Retrieved from <http://www.nea.org/home/30442.htm>

- Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781.
- Oecd, T. (2016). Supporting Teacher Professionalism. Insights from TALIS 2013. <https://www.oecd.org/publications/supporting-teacher-professionalism-9789264248601-en.htm>
- Orchard, J., Heilbronn, R., & Winstanley, C. (2016). Philosophy for Teachers (P4T)–developing new teachers’ applied ethical decision-making. *Ethics and Education*, 11(1), 42-54.
- Radford, L., & Roth, W. M. (2011). Intercorporeality and ethical commitment: An activity perspective on classroom interaction. *Educational Studies in Mathematics*, 77(2-3), 227-245.
- Rest, 1986. *Moral development: Advances in research and theory*. New York:
- Reynolds, S. J. (2006). A neurocognitive model of the ethical decision-making process: implications for study and practice. *Journal of Applied Psychology*, 91(4), 737.
- Rich, P. J., & Hannafin, M. J. (2008). Decisions and reasons: Examining preservice teacher decision-making through video self-analysis. *Journal of Computing in Higher Education*, 20(1), 62-94.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. J. Sikula (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* içinde (2nd Edition, pp.102-119).
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free press.
- Russell, B. (2014). *Etik, Toplum ve Siyaset*. F. Sezer (Çev.). Say Yayınları. (orijinal çalışma basım tarihi 2010).
- Roxas, M. L., & Stoneback, J. Y. (2004). The importance of gender a cross cultures in ethical decision-making. *Journal of Business Ethics*, 50(2), 149-165.

- Santagata, R., & Yeh, C. (2016). The role of perception, interpretation, and decision making in the development of beginning teachers' competence. *ZDM*, 48(1-2), 153-165.
- Seah, W. T. (2008). Valuing values in mathematics education. P. Clarkson ve N. Presmeg (Ed.). *Critical issues in mathematics education* içinde (pp. 239-253). Springer, Boston, MA.
- Schwimmer, M., & Maxwell, B. (2017). Codes of ethics and teachers' professional autonomy. *Ethics and Education*, 12(2), 141-152.
- Schoenfeld, A. H. (1999). Models of the teaching process. *The Journal of Mathematical Behavior*, 18(3), 243-261.
- Schoenfeld, A. H. (2011). Toward professional development for teachers grounded in a theory of decision making. *ZDM*, 43(4), 457-469.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 648-656.
- Shapiro, J. P., & Stefkovich, J. A. (2016). *Ethical leadership and decision making in education: applying theoretical perspectives to complex dilemmas* (4th. Ed.). Routledge.
- Shayshon, B., Gal, H., Tesler, B., & Ko, E. S. (2014). Teaching mathematically talented students: a cross-cultural study about their teachers' views. *Educational Studies in Mathematics*, 87(3), 409-438.
- Simon, H. A. (1987). Making management decisions: The role of intuition and emotion. *Academy of Management Perspectives*, 1(1), 57-64.
- Simon, S., Millett, A., & Askew, M. (2004). The dynamics of teacher decision-making: Case studies of teachers responding to the national numeracy strategy. A. Millet, M. Brown ve M. Askew (Ed.). *Primary mathematics and the developing professional* içinde (pp. 155-184). Springer, Dordrecht.
- Singer, P. (2012). *Pratik etik*. N. Çatlı (Çev.). İstanbul: İthaki Yayınları.

- Skemp, R. R. (1978). Relational understanding and instrumental understanding. *Arithmetic Teacher*, 26(3), 9–15.
- Stahnke, R., Schueler, S., & Roesken-Winter, B. (2016). Teachers' perception, interpretation, and decision-making: a systematic review of empirical mathematics education research. *ZDM*, 48(1-2), 1-27.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Stockall, N., & Dennis, L. R. (2015). Seven basic steps to solving ethical dilemmas in special education: A decision-making framework. *Education and Treatment of Children*, 38(3), 329-344.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Sullivan, P., & Mousley, J. (2001). Thinking teaching: Seeing mathematics teachers as active decision makers. F. L. Lin ve T. CJ. Cooney (Ed.). *Making sense of mathematics teacher education* içinde (pp. 147-163). Springer, Dordrecht.
- Tirosh, D., & Graeber, A. O. (2003). Challenging and changing mathematics teaching classroom practices. A. Bishop at all (Ed.). *Second international handbook of mathematics education* içinde (Vol.10) (pp. 643-687). Springer, Dordrecht.
- Trevino, L. K. (1986). Ethical decision making in organizations: A person-situation interactionist model. *Academy of Management Review*, 11(3), 601-617.
- Wadeson, H. (2001). An eclectic approach to art therapy. J. A. Rubin (Ed.). *Approaches to art therapy: Theory and technique* içinde (pp. 306-317).
- Walshaw, M. . (2013). Post-structuralism and ethical practical action: Issues of identity and power *Journal for Research in Mathematics Education*, 44(1), 100-118.
- Warnick, B. R., & Silverman, S. K. (2011). A framework for professional ethics courses in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 273-285.

- Wilkinson, J. M. (1987). Moral distress in nursing practice: experience and effect. *Nursing Forum*, 23(1), 16-29.
- Wiley, S. L., Mansfield, N. R., & Sherman, M. B. (2012). Integrating ethics across the curriculum: A pilot study to assess students' ethical reasoning. *Journal of Legal Studies Education*, 29(2), 263-296.
- Williams, J. R. (2005). *Medical ethics manual*. World Medical Association.
https://www.wma.net/wpcontent/uploads/2016/11/Ethics_manual_3rd_Nov2015_en.pdf
- Woiceshyn, J. (2009). Lessons from “good minds”: How CEOs use intuition, analysis and guiding principles to make strategic decisions. *Long Range Planning*, 42(3), 298-319.
- Woiceshyn, J. (2011). A model for ethical decision making in business: Reasoning, intuition, and rational moral principles. *Journal of business Ethics*, 104(3), 311-323.
- Yackel, E., & Cobb, P. (1996). Sociomathematical norms, argumentation, and autonomy in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(4), 458-477.
- Yang, M. T. L., & Cobb, P. (1995). A cross-cultural investigation into the development of place-value concepts of children in Taiwan and the United States. *Educational Studies in Mathematics*, 28(1), 1-33.
- Yang, X., Kaiser, G., König, J., & Blömeke, S. (2019). Professional Noticing of Mathematics Teachers: a Comparative Study Between Germany and China. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(5), 943-963.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage publications.
- Zierer, K. (2011). Pedagogical eclecticism. *The Journal of Educational Thought (JET)/Revue de la Pensée Educative*, 45(1), 3-19.

EKLER

EK 1. Katılımcı Tanımaya Yönelik Görüşme Formu

Adı ve Soyadı:

Cinsiyet:

Eğitim Geçmişi (lise, lisans, yüksek lisans, doktora):

Mesleki Tecrübe:

Ders verilen sınıf düzeyleri:

Çalıştığı kurumlar:

Çalıştığı okullar ve bölgeleri:

1. Matematik öğretimi sizce nedir?
2. Matematik öğretmeni sınıfta sadece matematiğe dair kazanımları mı öğretir?
3. Eğitim ve öğretim farkı sizce nedir?
 - 3.1. Sizce hangisi daha önemli?
4. Bir öğretmen kendi branşına ait kazanımları öğretmeye ek olarak neler yapmalıdır?
5. Nasıl bir öğretmen olmaya çalışıyorsunuz? Özellikle öğrencilerin sizi nasıl hatırlamasını istersiniz?
6. Gerek öğretim uygulamalarınızda gerekse hayatta verdiğiniz kararlarda bir şeyin doğru-yanlış ya da iyi-kötü olduğuna nasıl karar veriyorsunuz?
 - 6.1. Dini inancınız etkili mi?
 - 6.2. Toplum etkili mi?
 - 6.3. Yasalar, kanunlar, yönetmelikler etkili mi?
7. Bir öğretmenin mesleki olarak uyması gereken etik ilkeler nelerdir?
 - 7.1. Etik sizce ne anlama gelmektedir, etik ile ilgili bilginiz var mı?
 - 7.2. Etik ahlâkla ilişkili mi?
 - 7.3. Etik ile ilgili ders aldınız mı?
 - 7.4. Etik ile ilgili kendizi eksik görüyor musunuz?
 - 7.5. Sizce eğitimde etik gerekli ve önemli midir?

EK 2. Plan-Hazırlık, Öğretim-Uygulama ve Ölçme-Değerlendirme Süreçlerine Yönelik Görüşme Soruları

PLAN VE HAZIRLIK

Genel plan ve hazırlık süreci

1. Matematik öğretim sürecinde ilk aşama olarak plan ve hazırlık gelmektedir. Siz öğretim sürecinizi planlarken nelere dikkat ediyorsunuz?

- Sınıf düzeyine göre farklılık gösteriyor mu?
 - Neden?
 - Sizce bu kararınız neden doğru?
 - İnancınız mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?
 - Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?
- Sınıfların başarı ortalamasına göre değişiklik oluyor mu?
 - Neden?
 - Sizce bu kararınız neden doğru?
 - İnancınız mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar
 - Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?
- Okul, öğrenci ve veli beklentileri sizi nasıl etkiliyor?
 - Neden?
 - Sizce bu kararınız neden doğru?
 - İnancınız mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?
 - Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?
- Bölge şartları planlarınızı nasıl etkiliyor?
 - Neden?
 - Sizce bu kararınız neden doğru?
 - İnancınız mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?
 - Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?

Öğretim programı

2. Hazırlıklarınızda matematik öğretim programının hedeflerini, kazandırılması gereken becerileri dikkate alıyor musunuz? Nelere dikkat ediyorsunuz?

- Dikkate alıyorsanız,
 - Neden?
 - Sizce bu kararınız neden doğru?
 - İnancınız mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?
 - Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?
 - Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?

- Dikkate almıyorsanız,
 - *Neden?*
 - *Sizce bu kararınız neden doğru?*
 - *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
 - *Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?*
 - *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*

İçerik

- Dersin içeriğini belirleme (yıllık plan dahilinde olmayan, ek içerik)
- İçerik değiştirme

3. Matematik dersi kazanımları her sınıf düzeyinde belli yıllık planlar çerçevesine göre işlenmektedir. Hazırlıklarınızı yaparken, yani ders içeriğinizi belirlerken yıllık planlara tam olarak uyuyor musunuz?

- *Neden?*
- *Sizce bu kararınız neden doğru?*
- *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
- *Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?*
- *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*
- *Görmezden geldiğiniz oluyor mu?*
- 3.1. İçeriği değiştirmek zorunda olduğunuz durumlar oluyor mu? Hangi şartlarda bu oluyor?
 - *Neden?*
 - *Sizce bu kararınız neden doğru?*
 - *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
 - *Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?*
 - *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*

Kaynaklar - Materyaller

- Kullanılan kaynaklar- materyaller
- Öğrenci için hazırlanan kaynaklar

4. Her sınıf için konu başlıkları aynı olsa da içerik aynı oluyor mu? Bütün sınıflara aynı sorular, aynı öğretim yöntemi aynı materyallerle mi hazırlık yapıyorsunuz? (test hazırlama, test dağıtma, etkinlik kağıdı, yöntemler vb.)

- *Neden?*
- *Sizce bu kararınız neden doğru?*
- *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
- *Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?*

- *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*

Süre

• Kazanımlara ayrılan sürede değişiklik

5. Yıllık plandaki kazanımların tamamını planlanan zamanda zamanda işleyebiliyor musunuz? İşlemekten vazgeçtiğiniz kazanımlar var mı?

- *Neden?*
- *Sizce bu kararınız neden doğru?*
- *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
- *Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?*
- *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*

Senaryo 1: Diyelim ki ders verdiğiniz sınıflardan birinin başarı ortalaması oldukça düşük. Buna rağmen biraz çaba gösterilse eksiklerini kısa sürede tamamlayıp, matematikte başarılı olabilecek birkaç çocuk mevcut. Eğer sınıfın genelini düşünerek hazırlık yaparsanız belli matematiksel becerileri kazandıracak kazanımlara zaman ayırmanız gerekecek. Böylece bazı kazanımlar eksik kalacak ve bunun sonucunda matematik başarıları yüksek olabilecek birkaç öğrenci ilerleyememiş olacaktır. Diğer taraftan bu öğrenciler dikkate alınırsa, sınıfın çoğunluğu zaten eksik olan kazanımlarına yenilerini eklemiş olacaktır.

- Yukarıdaki gibi kararsızlık yaşadığınız durumlar oluyor mu?
- Oluyorsa nasıl çözüyorsunuz? Olsaydı nasıl bir çözüm bulursunuz?
- *Neden?*
- *Sizce bu kararınız neden doğru?*
- *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
- *Her sınıf düzeyinde aynı şekilde mi karar verirsiniz?*
- *Matematik dersi olması bu kararınızda ne kadar etkili? Farklı branş öğretmeni olsaydınız aynı kararı mı verirdiniz?*

6. Her öğrenci için ya da her sınıf için aynı kaynakları mı hazırlıyorsunuz?

- *Neden?*
- *Sizce bu kararınız neden doğru?*
- *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
- *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*

ÖĞRETİM-UYGULAMA

Yöntem seçimi

- Yöntem neye göre belirleniyor

- Hangi yöntem ne zaman kullanılıyor
- Yöntem değiştirme

1. Matematik öğretiminin en çok zaman harcanan kısmı sınıf içinde yaptığımız uygulamalardır. Bu uygulamalarımızı gerçekleştirirken bazı öğretim yöntemlerini kullanırız.

- 1.1. Siz derslerinizde genelde hangi yöntemleri seçiyorsunuz?
 - *Neden?*
 - *Sizce bu kararınız neden doğru? Yani seçtiğiniz yöntemin neden doğru olduğunu düşünüyorsunuz?*
 - *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
 - *Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?*
 - *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*
 - *Seçtiğiniz başka yöntemler var mı? Neden?*
 - *Başka öğretmenler ve onlarla kıyaslanma sizi etkiliyor mu?*
 - *Başka bir sebep var mı? Neden?*
 - *Çevre ve eğitim geçmişiniz etkili mi? Neden?*
 - *Geçmiş deneyiminiz, kendi öğrenme tarzınız etkili mi? Neden?*
 - *Eğitim sistemi etkili mi? Neden?*
- Öğretim sürecinde seçtiğiniz yöntemi, öğretim esnasında bir sebepten dolayı değiştirdiğiniz oluyor mu? Örn; grup çalışması yapmak için hazırlık yaparken başka bir yönteme karar vermeniz gibi?
 - *Neden?*
 - *Sizce bu kararınız neden doğru?*
 - *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
 - *Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartlar vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?*
 - *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*

Konu Anlatımı-Süre

- Konu anlatımına ayrılan süre
- Öğrenci katılımı
- İçerik değiştirme

2. Matematik öğretim sürecinde konu anlatımının ve soruların fazla yer kapladığını söyleyebiliriz.

- 2.1. Siz konu anlatımına mı yoksa sorulara mı daha fazla zaman ayırıyorsunuz?
 - *Neden?*
 - *Sizce bu kararınız neden doğru?*
 - *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
 - *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*

- *Soruyu çözmek konunun tam anlaşıldığını gösterir mi?*
- *Sınavların varlığı etkili mi?*
- Bu kararınız her şartta geçerli mi? Sınıf seviyesi, düzeyi, bölge, okul ve aile beklentisi etkili mi?
 - *Neden?*
 - *Sizce bu kararınız neden doğru?*
 - *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
 - *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*
- 2.2. Konu anlatımında özellikle nelere dikkat ediyorsunuz? Diğer bir deyişle hangi tip öğrencilere yönelik anlatım yapıyorsunuz?
 - *Neden?*
 - *Sizce bu kararınız neden doğru?*
 - *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
 - *Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?*
 - *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*

Senaryo 2: Diyelim ki, bir sınıfta iyi seviyede 15, düşük seviyede 5 öğrenci var. Hangi tip öğrencilere yönelik anlatım yaparsınız? Peki tam tersi olsa düşük seviyeli 15, yüksek seviyede 5 öğrenci varsa tavrınız nasıl olur? Bu kararınızda nasıl hissediyorsunuz?

- *Neden?*
- *Sizce bu kararınız neden doğru?*
- *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
- *Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?*
- *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*
- 2.3. Tekrar tekrar anlatım yapıyor musunuz (Tam olarak öğrenilemeyen bir konuda)?
 - *Neden?*
 - *Sizce bu kararınız neden doğru?*
 - *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
 - *Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?*
 - *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*
 - *Hangi öğrenciler anlamadım dediğinde tekrar anlatıyorsunuz?*
 - *Anlamayan öğrencilerin başarılı veya başarısız olmasına göre tavrınız değişiyor mu? Neden?*

Senaryo 3 : İki farklı sınıfın matematik derslerine giriyorsunuz. Sınıflardan birinde ortalama oldukça yüksek, diğesinde ise düşüğe yakın hatta orta seviyede. Bu sınıflardan her ikisinde de anlattığınız bir konuda sınıfın yaklaşık olarak yarısı anlamadığını söyledi. Bir kere daha anlattınız. Hala her iki sınıfta da bazı öğrenciler anlamadığını söylüyor.

- İyi sınıftaki tavrınızla düşük sınıftaki tavrınız değişik olur mu? (neden, doğru mu?)
- İyi sınıflarda tüm öğrencilerin tam öğrenmesine daha fazla önem veriyor musunuz? (neden, doğru mu?)
- Başarı düzeyi düşük sınıflarda öğrencilerin anlamadım demesini nereye kadar dikkate alıyorsunuz? (neden, doğru mu?)

➤ 2.4. Bir konuya ayrılan sürenin yeterli olduğuna ve diğer konuya geçmeniz gerektiğine nasıl karar veriyorsunuz? Sizce her öğrenci aynı derecede matematiği öğrenebilir mi?

- Neden?
- Sizce bu kararınız neden doğru?
- İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?
- Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?
- Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?
- Yıllık planı yetiştirme etkili mi? Neden?
- Planı tamamen işlemek önemli mi? Neden?
- İleriye dönük kaygılarınız etkili mi? Neden?
- Öğrenme hangi düzeyde sağlanınca yeni konuya geçiyorsunuz? Neden?

➤ 2.5. Öğrencilerin derse katılımına ne kadar önem veriyorsunuz? Öğrencilerin daha aktif olmasına izin verdiğiniz durumlar nelerdir?

- Neden?
- Sizce bu kararınız neden doğru?
- İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?
- Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?
- Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?
- Öğrenciyi aktif kılma nedir?
- Aktif katılım nedir?
- Düşük seviyeli sınıflarda kararınızdan vazgeçiyor musunuz? Neden?

Senaryo 4: Diyelim ki grafikler konusunu işlerken öğrenciler çok fazla soru soruyor. Öğrencilerin bu sorularına cevap vererek sınıf tartışmasına izin vermeniz daha az soru çözmenize neden olacak. Oysa siz mümkün olduğunca fazla soru çözerek konuyu pekiştirmek istiyorsunuz. Ama öğrenciler sürekli soru sormak istiyor.

✚ *Bu durumda ne yaparsınız? Böyle bir durumda aldığınız oluyor mu?*

✚ *Neden?*

✚ *Sizce bu karar neden doğru?*

✚ *Bu kararı inanarak mı, mecbur hissettiğiniz için mi verirsiniz?*

✚ *Her sınıf düzeyinde aynı mı?*

✚ *Her sınıf seviyesinde (başarı olarak) aynı mı?*

➤ 2.6. Peki öğretim esnasında planladığınız içeriği değiştiriyor musunuz? Hangi durumlarda değiştiriyorsunuz?

• *Neden?*

• *Sizce bu kararınız neden doğru?*

• *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*

• *Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?*

• *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*

Sorular

- Soru seçimi
- Soru düzeyi
- Soruların çözümü- öğretmen mi çözüyor, öğrenci mi çözüyor

3. Matematik denilince akla ilk gelen sorular ve problemlerdir. Matematik soru ve problem çözmek olduğuna inanan insanların sayısı oldukça fazladır.

➤ 3.1. Sizce matematik öğretiminde soru çözümüne ne kadar yer verilmelidir?

• *Neden?*

• *Sizce bu kararınız neden doğru?*

• *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*

• *Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?*

• *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*

➤ Bu kararınızda eğitim sistemi etkili mi?

➤ Okul ve aile beklentileri hatta öğrenci beklentileri önemli mi? Bu beklentileriniz kararlarınızı etkiliyor mu?

➤ Öğretim yaptığınız öğrencilerin sınavlardaki başarısı kararlarınızda etkili mi?

➤ 3.2. Matematik dersinde seçtiğiniz sorular genelde hangi türde (problem, kavramsal ve işlemsel bilgi isteyen sorular) oluyor?

• *Neden?*

• *Sizce bu kararınız neden doğru?*

- *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
- *Her sınıf düzeyinde (5-6-7 ve 8) ya da sınıf seviyesinde (başarı) aynı kararları mı veriyorsunuz?*
 - ✓ *Neden?*
 - ✓ *Sizce bu kararınız neden doğru?*
 - ✓ *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
- *Öğrencilerin başarılı olması kaygısı etkili mi? (özellikle sınavlarda) Neden?*

- 3.3. Soru sevilerini neye ve kime göre (başarılı/başarısız öğrenciler, sınav, konu, süre kısıtlaması vb.) belirliyorsunuz?
- *Neden?*
 - *Sizce bu kararınız neden doğru?*
 - *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
 - *Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?*
 - *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*

Senaryo 5: Öğretim verdiğiniz sınıflardan birinde yaklaşık 25 öğrenci var. Bu öğrencilerin 7-8'i derse aktif katılan, matematikte iyi dereceli öğrenciler. 3-4 öğrenci de orta seviyede. Geriye kalan öğrencilerin başarısı ise düşük seviyede.

✚ Böyle bir durumda hangi öğrencilere yönelik sorulara daha fazla yer veriyorsunuz?

✚ Zor sorulara mı yoksa kolay sorulara mı daha fazla yer veriyorsunuz?

- *Neden?*
- *Sizce bu kararınız neden doğru?*
- *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
- *Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?*
- *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*

- 3.4. Soruların cevaplarını kendiniz mi yapıyorsunuz (tahtada çözme, sözel olarak anlatma vb.) öğrencilere mi yaptırıyorsunuz?

- *Neden?*
- *Sizce bu kararınız neden doğru?*
- *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
- *Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?*
- *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*

- 3.5. Soruların cevaplarını daha çok hangi öğrencilere çözdürüyorsunuz? (doğru çözen, başarılı, başarısız, isteyen vb.)
- *Neden?*
 - *Sizce bu kararınız neden doğru?*
 - *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
 - *Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?*
 - *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*
 - *Soru seviyesine göre bu fikriniz değişiyor mu?*

Söz hakkı

- Söz hakkı vermede dikkat edilen hususlar
 - Kimlere söz hakkı veriliyor
4. Söz hakkı verirken nelere dikkat ediyorsunuz? (Kız-erkek, bilen-bilmeyen, söz hakkı isteyen-istemeyen vb.)
- *Neden?*
 - *Sizce bu kararınız neden doğru?*
 - *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
 - *Özellikle sağlamaya çalıştığınız şey ne? (Söz hakkı verilirken dikkat edilen kriterlerle ne amaçlanmaktadır? Adalet, başarılı öğrencilerin ilermesi vb.).*
 - *Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?*
 - *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*

Kaynak kullanımı

- Hangi kaynaklar kullanılıyor
- Ek kaynak kullanımı
- Teknolojik kaynaklar

5. Kaynaklar

- 5.1. Derste hangi kaynakları kullanıyorsunuz?
- *Neden?*
 - *Sizce bu kararınız neden doğru?*
 - *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
 - *Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?*
 - *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*
- 5.2. Ek kaynaklara ihtiyaç duyuyor musunuz? Hangi şartlarda ek kaynaklara ihtiyaç duyuyorsunuz?
- *Neden?*
 - *Sizce bu kararınız neden doğru?*

- *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
 - *Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?*
 - *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*
- 5.3. Teknolojik kaynaklara ne ölçüde yer veriyorsunuz? Size katkıları neler oluyor?
- *Neden?*
 - *Sizce bu kararınız neden doğru?*
 - *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
 - *Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?*
 - *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*

Not tutma

6. Derste not tutmaya ne kadar önem veriyorsunuz? İkilemde kalıyor musunuz? Sizce not tutmaya fazla önem vermek zaman kaybı mıdır?

Kaynaştırma öğrencisi

Senaryo 6: 7. sınıfta okumakta olan kaynaştırma öğrencisi olan Metin, orta düzeyde zihinsel yetersizliğe sahiptir. Metin bazen agresif tavırlar sergilemekte, sınıf arkadaşlarını ve öğretmenlerini zor durumda bırakmaktadır. Yönetmelik gereği Metin için ayrı bir BEP programı uygulamanız ve onun eğitimiyle ayrıca ilgilenmeniz gerekmektedir. Kaynaştırma öğrencisi olan Metin'e sınıfta kendi seviyesine uygun eğitim verebilmek için zaman ayırmaya çalıştığınızda diğer öğrenciler için çok fazla zaman kaybı olmaktadır. Belki de bu yüzden sınıfın başarı düzeyi istenilen seviye çıkamayacaktır. Sınıfın geneli için uygulamalar yaptığınızda ise Metin hem agresif tavırlar sergilemekte hem de programına uygun kazanımları edinmemektedir. Sonuç olarak bir tarafta kaynaştırma öğrencisi Metin, diğer tarafta sınıftaki diğer öğrenciler.

- Sizin de sınıflarınızda kaynaştırma öğrencisi oldu mu?
- Olduysa ya da olsaydı nasıl bir süreç izlediniz?
- Kararınızı etkileyen unsurlar nelerdir?
- Sizce kararınız doğru mu? Neden?
- Farklı şartlarda olsaydınız kararınız değişir miydi? Her durumda aynı kararı mı verirsiniz?
- Matematik dersi öğretmeni olmanız bu kararınızda etkili midir? Neden?

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Diğer derslerde olduğu gibi matematik öğretiminde de değerlendirme öğretim sürecimizin şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Ön değerlendirme

- Ön bilgilerin tespiti ve sonucuna göre yapılan uygulama

- Ön bilgilerin dikkate alınması
1. Yeni bir konuya başlamadan önce ön değerlendirme yapıyor musunuz?
- Çıkan sonuçlara göre öğretiminiz nasıl şekilleniyor?
 - *Neden?*
 - *Sizce bu kararınız neden doğru?*
 - *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
 - *Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?*
 - *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*

Senaryo 7: Dersine girdiğiniz sınıflardan birinde (5-6-7 ya da 8) kesirler konusunu işleyeceksiniz. Yaptığınız ön değerlendirme sonucunda bazı öğrencilerin bu kavrama ilişkin ön bilgilerinin eksik olduğunu gördünüz. Eski bilgilere vakit ayırırsanız, yeni konular yetişmeyecek, diğer türlü de eksik bilgiye sahip öğrenciler yeni bilgiyi tam öğrenememiş olacaklar. Eksik öğrenmelere vakit ayırdığınızda konuyu bilen öğrenciler açısından zaman kaybı olacaktır.

- Böyle bir durumla karşılaşıyor musunuz? Karşılaşıyorsanız nasıl karar veriyorsunuz?
- Neden?
- Sizce bu kararınız neden doğru?
- Her sınıf düzeyinde (merkezi sınavların olduğu ve olmadığı) aynı kararı mı verirsiniz? Neden?

Süreç değerlendirme

- Uygulama esnasında yapılan değerlendirmeler
 - Öğrenci katılımı- öğrenci tepkilerine göre değerlendirmeler
 - Ara değerlendirme
 - Konu sonu değerlendirmesi
2. Öğretim esnasında gerek konu anlatımı gerekse pekiştirme çalışmalarında öğrencilere yönelttiğimiz sorular ya da anlayıp anlamadıklarını öğrenmek için yaptığımız bazı uygulamalar vardır.
- 2.1. Siz ders içi uygulamalarda genelde nasıl değerlendirmeler yapıyorsunuz?
 - *Neden?*
 - *Sizce bu kararınız neden doğru?*
 - *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
 - *Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?*
 - *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*
 - 2.2. Öğrencilerin verdiği cevaplara göre değerlendirme yaptığınızda öğretim sürecinizde nasıl değişiklikler yapıyorsunuz?
 - *Neden?*
 - *Sizce bu kararınız neden doğru?*
 - *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*

- *Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?*
- *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*
- 2.3. Ara değerlendirmelerde nasıl bir yol izliyorsunuz?
- 2.4. Tüm öğrencilerin bir kavramı öğrenemediğini fark ettiniz. Yeni konuya geçer misiniz? Ortalaması düşük ya da yüksek bir sınıfta aynı şekilde mi davranırsınız?
 - *Neden?*
 - *Sizce bu kararınız neden doğru?*
 - *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
 - *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*

Dönütler

- Bireysel- genel
 - Soruların çözümü
 - Öğrenci cevaplarını değerlendirme
3. Sınıf içi öğretim uygulamalarında ve derste kullandığımız sorularda öğrenci cevaplarına birtakım dönütler vermemiz söz konusudur.
- 3.1. Dönütleriniz bireysel mi yoksa genel mi oluyor?
 - *Neden?*
 - *Sizce bu kararınız neden doğru?*
 - *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
 - *Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?*
 - *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*
 - 3.2. Bireysel dönütlerinizi sözel olarak mı yazılı olarak mı veriyorsunuz?
 - *Neden?*
 - *Sizce bu kararınız neden doğru?*
 - *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
 - *Her (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?*
 - *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*
 -
 - 3.3. Sorunun doğru cevabını bilen-bilmeyen ve akademik başarısı yüksek-düşük öğrencilere verdiğiniz dönütler aynı mı?
 - *Neden?*
 - *Sizce bu kararınız neden doğru?*
 - *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
 - *Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?*

- *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*
- 3.4. Özellikle hangi öğrencilerin cevaplarına dönüt vermeye çalışıyorsunuz? (doğru çözen, başarılı olan, yavaş öğrenen vb.)
 - *Neden?*
 - *Sizce bu kararınız neden doğru?*
 - *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
 - *Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?*
 - *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*

Senaryo 8: Tam sayılarda toplama ve çıkarma işlemini etkinliklerle öğretmeye çalıştığınız bir ders var. Etkinlikleri yaptıktan sonra tam sayılarda toplama ve çıkarma işleminin nasıl yapıldığını öğrencilerin matematiksel olarak açıklamasını istediniz. Seviyesi düşük bir öğrenci ve yüksek olan bir öğrenci parmak kaldırdı. Öncelikle düşük olan öğrenciye söz hakkı verdiniz. Öğrencinin verdiği cevaplar beklediğiniz gibi konuyu yanlış anladığını gösteriyor. Seviyesi yüksek öğrenciye söz hakkı verdiniz, onun da konuya ilişkin yanlış anlamalara sahip olduğunu gördünüz.

- ✚ Her iki öğrenciye aynı şekilde mi dönüt verirsiniz? (neden, doğru mu?)
- ✚ Genelde iyi öğrencilere daha detaylı dönüt verdiğiniz olur mu? (neden, doğru mu?)

Sınavlar

- Seviye
 - Soru tipleri
 - Sınav tekrarı
4. Öğretim sürecindeki uygulamaların sonuçlarını en net gördüğümüz ve resmi olarak da geçerli olan belgeler sınavlardır.
- 4.1. Sınavları hazırlarken seçtiğiniz soruları neye göre belirliyorsunuz? Neden?
 - 4.2. Sınav seviyesini neye göre belirliyorsunuz? Neden?
 - 4.3. Her sınıfta aynı seviye sınav mı yaparsınız?
 - *Neden?*
 - *Sizce bu kararınız neden doğru?*
 - *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
 - *Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?*
 - *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*

Senaryo 9: İki sınıfın matematik dersine giriyorsunuz. Bu sınıflardan birinin matematik başarı ortalaması çok yüksek, diğerinin ise düşüğe yakın orta seviyededir. Bu iki sınıfa hazırlamanız gereken sınavlar söz konusu olduğunda,

- ✚ Her iki sınıfa uygulayacağınız sınavlar aynı olur mu?
 - *Neden?*
 - *Sizce bu kararınız neden doğru?*

- *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
- *Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?*
- *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*

✚ Eğer yüksek seviyeli sınıfa zor sınav, düşük seviyeli sınıfa kolay sınav yaparsanız her iki sınıftan 70 alan öğrencilerin bilgi düzeyleri aynı olmayacaktır. Öğrencilerin ileride gidecekleri liseleri düşününce bu durum sorun oluşturur mu?

- *Bu kararsızlığı yaşıyor musunuz?*
- *Nasıl bir çözüm getiriyorsunuz/ getirirdiniz?*
- *Çözümünüzün doğru olduğuna inanıyor musunuz?*

➤ 4.4. Sınavları tekrarladığınız olur mu?

- *Neden? Hangi şartlarda?*
- *Sizce bu kararınız neden doğru?*
- *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
- *Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?*
- *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*

Senaryo 10: Tüm derslerde yüksek bir ortalamaya sahip bir sınıfın matematik dersine giriyorsunuz. Fakat öğrencilerin bahsedildiği kadar iyi olmadığını, önceki öğretmenin haksız yere yüksek notlar verdiğini düşünüyorsunuz. Matematik sınavınızı yaptığınızda da bu düşüncenizde haklı olduğunuzu görüyorsunuz. Uyguladığınız sınav sonucunda öğrencilerin düşük not alması velilerin tepkisini çekiyor. Okul yönetimi de sınavı tekrarlamamanızın daha doğru olacağını belirtiyor.

- ✚ *Böyle bir durumda kaldınız mı?*
- ✚ *Kalsaydınız neler yapardınız?*
- ✚ *Neden?*
- ✚ *Kararınız neden doğru?*
- ✚ *İsteyerek mi bu kararı verirsiniz?*

Senaryo 11: Okulunuzda üç matematik öğretmeni bulunmaktadır. Sınıfların başarı düzeylerinin hepsi birbirine yakın seviyede oluşturulmuştur. Yaptığınız sınavlar sonucunda sizin sınıfınızın matematik notlarının diğer sınıflardan daha düşük olduğunu gözlemlediniz. Bu duruma ilişkin okul yönetimi ve velilerin şikayetleri söz konusu olmaktadır. Siz sınavınızı tekrar gözden geçiriyor ve sorularınızın sınıf seviyesine uygun olduğunu görüyorsunuz. Yaptığınız araştırmalar sonucunda diğer öğretmenlerin velilerin şikayetleriyle karşılaşmamak için sınavları daha kolay yaptığını öğreniyorsunuz. Bu durumda inandığınız şekilde sınav yapmaya devam etmek ya da diğer öğretmenler gibi sınav sorularınızı değiştirmek arasında bir karar vermek zorundasınız.

- ✚ *Böyle bir durumda kaldınız mı?*
- ✚ *Kalsaydınız neler yapardınız?*
- ✚ *Neden?*

- ✚ Kararınız neden doğru?
- ✚ İsteyerek mi bu kararı verirsiniz?

Ödev değerlendirme

5. Öğrenci ödevlerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

- 5.1. Hangi şartlarda öğrencinin ödev yapmamasını kabul ediyorsunuz?
 - *Neden?*
 - *Sizce bu kararınız neden doğru?*
 - *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
 - *Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?*
 - *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*
- 5.2. Başarılı ve başarısız öğrencilerin ödev yapmamasına aynı şekilde mi tepki veriyorsunuz?
 - *Neden?*
 - *Sizce bu kararınız neden doğru?*
 - *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
 - *Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları...vb) aynı kararı mı veriyorsunuz?*
 - *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*

Ders içi katılım notu

6. Ders içi katılım notları öğrenci genel başarı puanında önemli bir yere sahiptir.

- 6.1. Bu notları verirken hangi kriterlere göre hareket ediyorsunuz?
 - *Neden?*
 - *Sizce bu kararınız neden doğru?*
 - *İnanarak mı yoksa zorunlu hissettiğiniz için mi bu şekilde karar veriyorsunuz?*
 - *Her şartta (sınıf düzeyi, seviyesi, bölge, okul şartları vb.) aynı kararı mı veriyorsunuz?*
 - *Matematik dersi olmasının bu kararlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?*
 - *Öğrenci uğraşıyor ama sınavda iyi performans gösteremiyorsa ders içi katılım notunu nasıl veriyorsunuz?*

Proje değerlendirme

6.2. Genellikle düşük seviyeli öğrenciler notlarını yükseltmek için en az bir dersten proje görevi alıyorlar.

Senaryo 12: Diyelim ki sınavdan 40 alan bir öğrenci çok iyi bir proje verdi. Yüksek not vererseniz ortalaması yüksek olacak ve proje almayan ama çabalayan bir öğrenciyle aynı puanda olacak.

- ✚ Bu puanlamada kararsız kalıyor musunuz?
- ✚ Ne yaparsınız?
- ✚ Neden?
- ✚ Kararınız neden doğru?

ÖZGEÇMİŞ

Medine COŞKUN Hatay'da doğdu. 2010 yılında Anadolu Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği lisans programından mezun oldu. 2013 yılında Gaziantep Üniversitesi İlköğretim Bölümü Matematik Eğitimi programından yüksek lisans derecesini aldı. Medine COŞKUN 2011 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na öğretmen olarak atanmıştır. Halen Milli Eğitim Bakanlığı'nda öğretmen olarak çalışmaktadır.

VITAE

Medine COŞKUN was born in Hatay. She graduated from the Department of Primary School Mathematics Teaching, Faculty of Education at Anadolu University in 2010. In 2013, she held her masters's degree from Department of Mathematics Education at Gaziantep University, She was appointed as a teacher at the Ministry of Education in 2011. She still works as a teacher at the Ministry of Education.