



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERİNE KARŞI
SORUMLULUKLARINDA ETİK DAVRANIŞLARININ
İNCELENMESİ**

HANIM ZEYNEP ALPERGİN

DANIŞMAN

Doç. Dr. GÜLSÜN ŞAHAN

BARTIN-2024



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERİNE KARŞI
SORUMLULUKLARINDA ETİK DAVRANIŞLARININ
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hanım Zeynep ALPERGİN

JÜRİ ÜYELERİ

Danışman : Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN
Üye : Doç. Dr. Hüseyin KAYGIN
Üye : Prof. Dr. Selda POLAT HÜSREVŞAHİ

BARTIN- 2024

KABUL VE ONAY

Hanım Zeynep ALPERGİN tarafından hazırlanan ‘‘ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERİNE KARŞI SORUMLULUKLARINDA ETİK DAVRANIŞLARIN İNCELENMESİ’’ başlıklı bu çalışma, 08.07.2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan :

Üye :

Üye :

Bu tezin kabulü Lisansüstü Eğitimi Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun/...../20... tarih ve 20...../.....-..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa Sabri GÖK

Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN danışmanlığında hazırlamış olduğum “ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERİNE KARŞI SORUMLULUKLARINDA ETİK DAVRANIŞLARIN İNCELENMESİ” başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

08.07.2024

Hanım Zeynep ALPERGİN

ÖN SÖZ

Yüksek lisans eğitimim süresince ve tez çalışmamın her aşamasında tecrübelerini ve görüşlerini benimle paylaşan, desteğini her daim üzerimde hissettiğim, pes ettiğimde beni yüreklendiren ve başarabileceğime olan inancıyla beni hiç yalnız bırakmayan değerli danışmanım Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN'a; eğitim hayatım boyunca engin bilgileri ve özverili yaklaşımları ile bana yeni ufuklar açan tüm bölüm hocalarıma; kıymetli görüşleri ile tez çalışmamın gelişmesine destek veren değerli tez jüri üyeleri Prof. Dr. Selda POLAT HÜSREVŞAHİ ve Doç. Dr. Hüseyin KAYGIN'a; süreç boyunca yabancı kaynak çevirisinde bana destek olan değerli insan Ali Özcan AKYÜZ'e, çalışmamın her aşamasında beni motive eden değerli arkadaşlarım Burcu Lokman, Korhan LOKMAN ve sevgili evlatları Parla İzmir LOKMAN'a; son olarak da çalışmamın uygulanmasına samimi görüşleriyle katkı sağlayan öğretmen arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Hanım Zeynep ALPERGİN

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERİNE KARŞI SORUMLULUKLARINDA ETİK DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

Hanım Zeynep ALPERGİN

Bartın Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN

Bartın-2024, sayfa: 115

Bu çalışmanın amacı; öğretmenlerin öğrencilerine karşı yerine getirmesi gereken sorumluluklarında, etik ve etik dışı davranışlar hakkındaki düşünceleri, bu davranışlara yönelik, ahlaki yargılarla ilgili düşünce ve görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda yapılan bu çalışma karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi nicel veriler için 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, Bartın ilinde farklı kademe ve branşlarda, farklı hizmet bölgelerinde görev yapan 209 kadın 141'i erkek olmak üzere toplam 350 öğretmen, nitel veriler için 12'si kadın 8'i erkek toplam 20 öğretmen oluşturmuştur. Bu araştırmada üç ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Örnekleme ait demografik özellikleri belirlemek amacıyla 7 soruluk bir kişisel formu ve etik değerlere ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik 8 sorudan oluşan görüşme formu ve 26 sorudan oluşan Çelebi ve Akbağ (2012), tarafından geliştirilen "Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği" kullanılmıştır. Nitel veriler için görüşme yöntemi ile elde edilen bilgiler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin en fazla değer yükledikleri boyut görev bilinci en az değer yükledikleri boyut ise mesleki yükümlülük boyutu olmuştur. Öğretmenlerin yaş, cinsiyet, branş, çalışılan kurum türü ile ölçek alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumları ile erdemlilik, insani duyarlılık, mesleki

yükümlülük alt boyutlarında ise istatistiksel anlamlı derecede bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Çocuk sahibi olan öğretmenlerin insani duyarlılık alt boyutunda daha yüksek puan aldığı, lisansüstü mezuniyeti olan öğretmenlerin de görev bilinci alt boyutunda daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Öğretmenlerin toplam hizmet süresi ve mesleki kıdem arttıkça mesleki yükümlülük algılarının yükseldiği anlaşılmıştır. Bununla beraber nitel bulgulardan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin maddi değeri olan hediyeleri kabul etme, ücret karşılığında özel ders verme ve özel gereksinimli öğrencilerle çalışma alt sorularında etik olmayan davranışlar gösterdikleri ve etik dışı düşünceler benimsedikleri görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Etik dışı davranışlar, meslek etiği, öğretmen etiği.

ABSTRACT

M. Sc. Thesis

EXAMINING THE ETHICAL BEHAVIOR OF TEACHERS IN THEIR RESPONSIBILITIES TOWARDS THEIR STUDENTS

Hanım Zeynep ALPERGİN

Bartın University

Graduate School

Department Of Educational Sciences

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr.Gülsün ŞAHAN

Bartın-2024, pp: 115

The purpose of this study is to determine teachers' thoughts regarding their responsibilities, both ethical and unethical behaviours they should fulfil towards their students, and their moral judgments concerning these behaviours. In line with this objective, the study was designed using a mixed-methods approach. The sample of the research comprised 20 teachers, 12 females and 8 males, working in different levels and branches, and in various service regions in Bartın province for qualitative data, and a total of 350 teachers, with 209 females and 141 males, for quantitative data during the 2022-2023 academic year. This study utilized three data collection instruments, including a 7-item personal form to determine demographic characteristics, an 8-question interview form to ascertain teachers' opinions on ethical values, and the 'Teacher Ethical Behaviour Scale' developed by Çelebi and Akbağ (2012), consisting of 26 questions. Qualitative data obtained through interviews were analysed using descriptive analysis. According to the research results, teachers attribute the highest value to the sense of duty dimension and the least value to the professional obligation dimension. There was no significant difference in the dimensions of the scale between teachers in terms of age, gender, branch, and institution type. However, there was a statistically significant difference in the marital status of participating teachers in the dimensions of morality, human sensitivity, and professional obligation. Teachers with

children scored higher in the human sensitivity dimension, while teachers with postgraduate education scored higher in the sense of duty dimension. It was also observed that as teachers' total service duration and professional seniority increased, their perceptions of professional obligations also increased. Additionally, qualitative findings indicated that teachers have unethical thoughts and behaviours in the sub-questions related to receiving material gifts, providing private lessons, and working with special needs children.

Keywords: Professional ethics, teacher ethics, unethical behaviours.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	ii
BEYANNAME	iii
ÖN SÖZ	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xii
EKLER DİZİNİ.....	xiv
1.GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu ve Araştırmanın Önemi	2
1.2. Problem Sorusu	3
1.3. Araştırmanın Amacı	4
1.4. Varsayımlar	4
1.5. Sınırlılıklar	4
2. LİTERATÜR ÖZETİ.....	6
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	6
2.1.1. Hayat Boyu Öğrenme Kavramı ve Önemi.....	6
2.1.2. Meslek Etiği ve Hayat Boyu Öğrenme	7
2.1.3. Etik Kavramı	8
2.1.3.1. Etikte Temel Kavramlar, İlkeler Ve Kurallar	8
2.1.3.2. Etik Sistemler	11
2.1.4. Meslek Etiği	16
2.1.5 Öğretmenlik Meslek Etiği	17
2.1.5.1 Öğrenciler İle İlişkilerde Etik İlkeler	18
1.1.5.2. Eğitim Mesleğine İlişkin Etik İlkeler	20
2.1.5.3. Eğitimcilerle İlişkilerde Etik İlkeler	21
2.1.5.4.Veliler İle İlişkilerde Etik İlkeler	22
2.1.5.5. Okul Yönetimi ve Toplum İle İlişkilerde Etik İlkeler	22

2.1.5.6. Okul Yöneticilerinin; Öğretmenler, Öğrenciler ve Veliler İle İlişkilerinde Etik İlkeler Yönetimi ve Toplum İle İlişkilerde Etik İlkeler	22
2.1.6 Dünyada Öğretmenlik Meslek Etiği.....	22
2.2. İlgili Araştırmalar.....	28
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	28
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	42
3. YÖNTEM.....	46
3.1. Araştırmanın Modeli	46
3.2. Evren-Örneklem	47
3.2.1.Örneklem Grubu.....	47
3.2.2. Çalışma Grubu	49
3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması.....	50
3.4. Verilerin Analizi.....	51
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi	51
3.4.1.1. Normal dağılım incelemesi	52
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi.....	52
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	55
4.2. Öğretmenlerin Etik Davranışlarının Yaş, Cinsiyet, Branş, Çalışılan Kademe, Mezuniyet Durumu ve Mesleki Deneyim Değişkenleri Arasındaki İlişki Durumuna Göre Elde Edilen Bulgular	56
4.3 Öğretmenlerin Etik Davranışlar ile İlgili Düşüncelerine Yönelik Elde Edilen Bulgular.....	64
4.3.1 Öğretmenlerin Öğrencilerin Sınıf Ortamında Kendilerini Daha Güvende Hissetmesi İçin Yaptıkları ve Gösterdikleri Davranışlara İlişkin Bulgular ..	65
4.3.2 Sosyal Medyada Herkese Açık Öğrenci Fotoğraf ve Video Paylaşımı İçin Yaptıkları ve Gösterdikleri Davranışlara İlişkin Bulgular	67
4.3.3 Öğretmenlerin Kendi Öğrencilerine Ücret Karşılığında Özel Ders Verme ile İlgili Yaptıkları ve Gösterdikleri Davranışlara İlişkin Bulgular	69
4.3.4 Öğretmenlerin Öğretmenler Gününde Verilen Maddi Hediyeler ile İlgili Yaptıkları ve Gösterdikleri Davranışlara İlişkin Bulgular	71
4.3.5 Öğretmenlerin Farklı Etnik Kökene, Dile, Dine, Siyasi Görüşe Sahip Öğrenciler İçin Yaptıkları ve Gösterdikleri Davranışlara İlişkin Bulgular ..	73

4.3.6 Öğretmenlerin Akademik veya Sosyal Başarı Düzeyi Farklı(Negatif Veya Pozitif) Olan Öğrencilerin Sınıfa Uyumlanması İçin Yaptıkları ve Gösterdikleri Davranışlara İlişkin Bulgular.....	75
4.3.7 Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Akademik Başarılarını Arttırmak İçin Yaptıkları ve Gösterdikleri Davranışlara İlişkin Bulgular...	78
4.3.8 Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Başarılarını Arttırmaya Yönelik Eğitim Uygulama ve Kitaplardan Haberdar Olma Durumu İçin Yaptıkları ve Gösterdikleri Davranışlar	79
4.3.9 Öğretmenlerin Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Öğrenciyi Sosyalleştirerek Akranları Tarafından Kabul Görmeleri İçin Önerileri ve Gösterdikleri Davranışlara İlişkin Bulgular	81
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	85
5.1 Tartışma.....	85
5.2 Sonuç	93
5.3 Öneriler	94
5.3.1 Uygulayıcı ve Araştırmacılara Öneriler	94
5.3.2 Yöneticilere Öneriler	94
5.3.3 Öğretmenlere Öneriler	95
KAYNAKLAR.....	96
EKLER.....	104
ÖZGEÇMİŞ	114

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo No	Sayfa No
2.1 : Etik sistemler.....	13
3.1: Örnekleme grubunda bulunan öğretmenlerin demografik özellikleri (N=350).....	48
3.2: Çalışma grubuna katılan öğretmenlerin demografik özellikleri.....	49
4.1: Ölçekler ve boyutlara dair tanımlayıcı istatistikleri (N=350).....	55
4.2: Yaş grupları arasında ölçek ve alt boyut skorları bakımından farklılıkların incelenmesi (N=350).....	56
4.3: Cinsiyetler arasında ölçek ve alt boyut skorları bakımından farklılıkların incelenmesi (N=350).....	57
4.4: Medeni durumlar arasında ölçek ve alt boyut skorları bakımından farklılıkların incelenmesi (N=350).....	58
4.5: Mezun olunan bölümler arasında ölçek ve alt boyut skorları bakımından farklılıkların incelenmesi (N=350).....	59
4.6: Lisansüstü mezuniyet durumları arasında ölçek ve alt boyut skorları bakımından farklılıkların incelenmesi (N=350).....	60
4.7: Çalışılan kurum türleri arasında ölçek ve alt boyut skorları bakımından farklılıkların incelenmesi (N=350).....	61
4.8: Toplam hizmet süreleri arasında ölçek ve alt boyut skorları bakımından farklılıkların incelenmesi (N=350).....	62
4.9: Çocuk durumları arasında ölçek ve alt boyut skorları bakımından farklılıkların incelenmesi (N=350).....	64
4.10: Öğretmenlerin öğrencilerin sınıf ortamında kendilerini daha güvende hissetmesi için yaptıkları ve gösterdikleri davranışlar.....	65
4.11: Sosyal medyada herkese açık öğrenci fotoğraf ve video paylaşımı yapmaları.....	67
4.12: Öğretmenlerin kendi öğrencilerine ücret karşılığında özel ders vermesi.....	69
4.13: Öğretmenlerin öğretmenler gününde verilen maddi hediyeler ile ilgili düşünceleri.....	71
4.14: Öğretmenlerin farklı etnik kökene, dile, dine, siyasi görüşe sahip öğrencilere yaklaşımı.....	73

4.15: Öğretmenlerin akademik veya sosyal başarı düzeyi farklı(negatif veya pozitif) olan öğrencilerin sınıfa uyumlanması için yaptığı çalışmalar.....	75
4.16: Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için yaptığı çalışmalar	78
4.17: Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin başarılarını arttırmaya yönelik eğitim uygulama ve kitaplardan haberdar olması.....	80
4.18: Öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciyi sosyalleştirerek akranları tarafından kabul görmeleri için önerileri.....	81

EKLER DİZİNİ

Ek	Sayfa
No	No
EK 1. Örneklemeye ait demografik özellikleri belirlemeye yönelik kişisel bilgiler formu	104
EK 2. Öğretmen etik davranışlar ölçeği	105
EK 3. Etik değerlere ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik 8 sorudan oluşan görüşme formu	107
EK 4. Etik kurul onay belgesi	109
EK 5. Öğretmen etik davranışlar ölçeği kullanım izni	110
EK 6. Yapılan çalışmalar	111

1.GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, çalışmanın genel ve alt amaçlarına, çalışmanın önemine, çalışmanın sınırlılıklarına, çalışmanın varsayımlarına ve çalışma ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

Hayat boyu öğrenme, kişinin yaşamı boyunca gerçekleşen ve bilgi ve becerileri edinmeyi veya geliştirmeyi amaçlayan her türlü öğrenme faaliyetini içerir (Moustakas, 2018). Öğrenme süreci, bireyin doğumu ile başlamaktadır. Hayat boyu öğrenme okul öncesi eğitimle temel atılan zorunlu eğitimin tamamlanmasının ardından da devam eden, kişinin sosyal, bilişsel, fiziksel, mesleki alanlarla ilgili bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmek için yaşamı boyunca devam ettirdiği öğrenme etkinlikleridir. Aristoteles'e göre insan doğası gereği merak eden, araştıran, öğrenen sosyal bir canlıdır. Bu nedenle hayat boyu öğrenme, bireylerin eğitim ve öğrenme sürecini hayatlarının belli bir bölümüne sıkıştırmanın aksine; evde, işte, kafede vb. her yerde ve bütün yaşam boyu sürecek bir süreç haline dönüştürmektedir (Soran vd., 2006).

Bilim ve teknolojinin hızla ilerlediği 21. yüzyılda bilgiye ulaşabilen, uyarlayabilen ve kullanabilen bireylerin yetişmesi oldukça önemlidir. Toplumun her kesimini kapsayan hayat boyu öğrenme becerileri sadece öğrencileri kapsamamaktadır. Öğrencilerin yanında, öğretmenler, idareciler, politikacılar, mühendisler gibi toplumdaki grupları da kapsamaktadır. Değişen insan gücü profili ile toplumlar hayat boyu öğrenme becerilerine sahip olan ve kendisini sürekli geliştiren bireylere ihtiyaç duymaktadır. Eğitimin en önemli paydaşlarından biri olan ve rol model olarak görülen öğretmenlerin hayat boyu öğrenmede rolü çok büyüktür. Hem yetiştirdikleri bireylerin, hem kendi kişisel ve mesleki yeterlilikleri için iyi bir hayat yaşam boyu öğrenen olmaları gerekmektedir. Öğretmenler hem bilgi veren hem de bilgiye nasıl ulaşılacağını öğreten kişilerdir. Bireyleri topluma hazırlamak, hayat boyu öğrenmeyi hayat tarzı haline getirmek öğretmenlerin en önemli sorumluluklarından biridir. Bu bağlamda toplum içerisinde bireylerden yaşam boyu öğrenmeyi alışkanlık haline getirmeleri bekleniyorsa, ilk önce onları yetiştirecek öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeyi hayat tarzı haline getirmeleri beklenir (Poyraz ve Bayrakçı, 2015). İçinde bulunduğumuz yüzyılda eğitim ve öğrenme için vazgeçilmez unsur arasında okuma, sorgulama, etik

davranma, teknoloji becerileri ve eğitime eşit erişimdir. Öğrencilere; farklı bakış açılarını görme, anlama, bilgiyi toplayıp etik biçimde kullanma ve sosyal araçlardan sorumlu ve güvenli bir şekilde yararlanma gibi becerilerin öğretilmesi gerekmektedir. Öğretmenler yaşam boyu öğrenmede yer alan önemli bir faktördür ve her çeşit davranış, beceri ve tutumlarda etik davranması, öğrenciye model olması bakımından önemlidir (Köğçe vd., 2014).

1.1. Problem Durumu ve Araştırmanın Önemi

Geçmiş yıllarda yapılan çalışmalar araştırıldığında öğretmenlerin, öğretmen adaylarının, okul yöneticilerinin, mesleki etik davranışlarına uyma düzeyleri, hangi davranışların etik veya etik dışı olarak görüldüğü, öğretmenlerin mesleki hayatta karşılaştığı etik ikilemlerin neler olduğu ve bu etik ikilemlere karşı nasıl bir tavır sergileyip çözüm ürettiği, öğrencilerin algılarına göre öğretmenlerin etik veya etik dışı davranışlarının neler olduğu, öğretmenlerin mesleki hayatta hangi etik kodları kullandıkları ile ilgili araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Gözütok (1999), nicel yöntemle yürüttüğü araştırmasına göre öğretmenlerin en sık yaptığı etik dışı davranış öğrenciye fiziksel olmayan ceza verme ve özel ders davranışı olarak belirlenmiştir. Babaoğlu, Yılmaz (2010), nitel çalışmalarında sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada çoğunun kaynaştırma eğitimine dair bir eğitim almadıkları, buna bağlı olarak özel katılımcıların çoğunun özel gereksinimli öğrenci çalışabilecek bilgi düzeyinde olmadıkları belirlenmiştir. Kayıkcı ve Uygur (2010), görüşme yoluyla elde ettikleri nitel verilere göre öğretmen ve okul idarecilerinin kendilerini denetleyenlerden bekledikleri etik davranışların öğretmenlere mesleki geliştirici önerilerde bulunmaları, denetlemelerin belli standartlara göre yapılması, etkili iletişim becerileri kullanmaları, değişen koşulları takip etmek ve denetlemeleri zamanında ve var olan şartlara göre yapmaları ve okulda ikram kabul etmemeleri olmuştur. Coşkun (2016), nitel yöntemle yürüttüğü araştırma tezinde üniversitedeki öğretim elemanları ile çalışmıştır. Örtük programın mesleki etik değerleri kazandırmada önemli bir rol oynadığı, öğretmen adaylarının eşitlik, tarafsızlık, adalet, sevgi, saygı, güven, sorumluluk ve daimi gelişme değerlerini öğretmenlik meslek etiği ilkeleri olarak gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Şahan (2018), öğretmen adayları ile nitel bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin görevlerini eksiksiz yerine getirme, dersleri düzenli olarak yürütme, öğrencilere örnek olma gibi etik değerlere uygun, mesleğe, öğrencilere ve derslere karşı ilgisizlik, usulsüzlük, derslere dakik gelmeme, ödevleri kontrol

etmeme, derste uyuma gibi etik dışı davranışları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karayol ve Eroğlu (2020), beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki etik ve mesleki motivasyonları ile ilgili yürüttükleri nicel araştırmalarında, öğretmenlerin sahip olduğu mesleki etik değerlerin arttıkça mesleki sorumluluklarında da artış olduğunu saptamışlardır. Berdibek ve Aküzüm (2021), nicel yöntemle yürüttükleri çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin etik ilkeleri kapsamındaki davranışları benimseme düzeylerini okul müdürlerinin algılarına göre belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri kapsamındaki davranışları benimseme düzeylerine ilişkin algıları arasında yaş, öğrenim durumu, okulun bulunduğu yer ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yüksel (2022), çalışmasında öğretmenlere göre okul yöneticilerinin etik ve etik dışı davranışları ve bu davranışların nedenlerine yönelik nitel bir araştırma yapmıştır. Yapılan çalışma sonucuna göre ayrımcılık yapma, öğretmenlerin istek ve ihtiyaçlarını dikkate almama, yönetmeliğe aykırı davranışlarda bulunma etik dışı davranışlar olarak belirtilmiştir. Sahip olduğu mevkiyi koruma, liyakat sahibi olmama, çevre ve güç elde etme hırsı, okuldaki disiplini sağlama ve devam ettirme, üst bürokrasi ve velilerin baskısı okul yöneticilerin etik dışı liderlik davranışları sergilemelerinin nedenleri olarak belirlenmiştir.

Bu ve literatürdeki diğer çalışmalara bakıldığında örneklem olarak; öğretmenler, öğretim görevlileri, üniversitelerin ilgili bölümlerinde eğitim görmeye devam eden öğretmen adayları, ortaokul ve liselerde eğitim gören öğrenciler ve okul yöneticilerinin seçildiği belirlenmiştir. Yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak sadece nitel veya sadece nicel verilerle desteklendiği görülmüştür. Bu araştırmayla MEB’de görev alan öğretmenlerinin mesleki sorumlulukları ve mesleki yeterlikleri açısından etik kurallara ne düzeyde uyduklarının hem nitel hem de nicel verilere göre belirlenmesi amaçlanmaktadır.

1.2. Problem Sorusu

- 1) Öğretmenlerin etik davranışları hangi boyutlarda toplanmaktadır?
- 2) Öğretmenlerin etik davranışları; yaş, cinsiyet, branş, çalışılan kademe, mezuniyet durumu ve mesleki deneyim değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) Öğretmenler hangi mesleki etik davranışlara sahiptir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, MEB’de farklı kademe, branşlarda görev yapan öğretmenlerin öğrencilerine karşı yerine getirmesi gereken sorumluluk ve görevlerinde etik davranışlar ile ilgili düşüncelerini, etik, etik dışı görülen davranışlara yönelik, ahlaki yargılara ilişkin görüşlerini belirlemek, öğretmenlerin etik davranışlarının hangi boyutlarda toplandığını saptamaktır. Öğretmenlerin etik davranışlarını yaş, cinsiyet, branş, çalışılan kademe, mezuniyet durumu ve mesleki deneyim değişkenlerine göre belirlemeyi hedeflenmiştir.

Yapılan tüm çalışmalarda göz önüne alınarak bu çalışmanın temel amacı; farklı branş ve kademelerde çalışan öğretmenlerin öğrencilerine karşı etik davranışlarına ilişkin görüşlerini ve nedenlerini ele almaktır. Bu amaçla araştırmada öğretmenlerin etik davranışlarının hangi boyutlarda toplandığı, öğretmenlerin etik davranışları ile yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma, branş, çalışılan kademe, mezuniyet durumu ve mesleki deneyim değişkenleri arasında nasıl bir ilişki olduğu sorularına cevap aranmıştır. Bunun yanında, öğretmenlerin öğrencileri sınıftaki güvenliği için neler yaptıkları, sosyal medya kullanımı, özel ders verme, hediye kabul etme, farklı etnik köken, din, dil, siyasi görüşe sahip öğrencilere yaklaşımları ve özel gereksinimli öğrencilerle ne tür çalışmalar yaptıklarına dair görüşlerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur.

1.4. Varsayımlar

- Bu araştırmadaki katılımcıların nicel ve nitel sorulara içtenlikle yanıt verdiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın;

- 2022-2023 eğitim öğretim yılı,
- Bartın’da MEB’de görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle,
- Nicel veriler için çalışma grubu farklı branş ve kademelerde görev yapan 350 öğretmen, nitel veriler için ise farklı branş ve kademelerde görev yapan 20 öğretmenin görüşleriyle,

- Nicel verileri elde etmek için Çelebi ve Akbağ (2012) tarafından geliştirilen “Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği” ve nitel veriler için araştırmacı tarafından oluşturulan 8 sorudan oluşan görüşme formu ile elde edilen veriler ile sınırlıdır.

2. LİTERATÜR ÖZETİ

Araştırmanın bu bölümünde etik, meslek etiği ve öğretmenlik meslek etiği ile ilgili alan yazın bilgilerine etik, meslek etiği ve öğretmenlik meslek etiği ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar değerlendirilmiştir

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde hayat boyu öğrenme kavramı, önemi, meslek etiği ve hayat boyu öğrenme ile ilişkisine yer verilecek şekilde kavramsal çerçevesi ortaya konmuştur.

2.1.1. Hayat Boyu Öğrenme Kavramı ve Önemi

İnsanlar var olan hayat standartlarını devam ettirmek, istihdam oranlarını desteklemek ve geleceğin iş dünyası ve toplumuna katkıda bulunmak için doğru yetkinlik ve becerilere gereksinim duymaktadırlar. Hızla değişen bilgi ve teknolojiye ayak uydurmak, bireyler için hayat boyu öğrenmeyi zorunlu hale getirmiştir.

Hayat boyu öğrenme var olan sistemi yeniden yapılandıran, sadece formal eğitimle sınırlı olmayan, mesleki, teknik, hizmet içi ve hizmet dışı tüm eğitimleri kapsayan bir öğrenme sürecidir. Yaşam boyu öğrenme bireye; kişisel ve mesleki gelişim, bilgi, beceri ve yeteneklerin geliştirilmesi, kendini geliştirme ihtiyacının giderilmesi, değişime uyum sağlama, toplumda aktif rol oynama ve etkin vatandaşlık gibi pek çok fayda sağlamaktadır (Özenç, 2023). 1970’lerde UNESCO’nun politikası olan yaşam boyu öğrenme 1970’ler ve 1980’lerde, OECD başta olmak üzere bütün eğitimciler ve eğitim politikacıları arasında sürekli eğitim kavramı olarak popülerleşmiştir.

Hayat boyu öğrenmenin gerekliliğini belirten Avrupa Komisyonu Raporunda (2000) şu ifadeler yer verilmiştir:

- Avrupa’da bilgi temelli toplum ve ekonomiye geçilmiştir. Bireyin kendisi ve içinde yaşadığı toplum için sürekli değişen bilgi kaynaklarına ulaşması, işyerlerindeki rekabet düzeni içinde çalışmaya uyum sağlaması gerekir.
- Sosyal ve politik olarak karmaşık bir dünyada yaşadığımız için bireyler kendi yaşamlarını kendileri planlamak, topluma katkı sağlamak ve farklılıklarla uyumlu yaşamayı öğrenmek durumundadır.

Bireysel, toplumsal ve ekonomik nedenlerle birlikte hayat boyu öğrenme hem de geleceğin çağdaş toplumlarının anahtarı olarak görülmektedir. Birçok çalışma ve araştırmaya konu olan hayat boyu öğrenme insan yaşamındaki belirli faktörlerden etkilenmektedir. Günüş vd., (2012) bu faktörleri yaş, ekonomi ve politika, motivasyon, rol model olarak öğretmen, eğlenerek öğrenme, kültürel yapı, okuryazarlık, tutum, yeterlikler, beceriler, BİT ve deneyim olarak belirlemişlerdir. Bu faktörlerin yanı sıra etik ve mesleki etik de bireylerin hayat boyu öğrenme sürecini etkilemektedir.

2.1.2. Meslek Etiği ve Hayat Boyu Öğrenme

Toplumdaki her birey aileden aldığı terbiye veya inançlarından dolayı belli ahlaki değerlere sahiptir. Bununla beraber bireyler hizmet etmek, para kazanmak, toplumda saygınlık kazanmak gibi belli amaçlarla bir meslek edinirler. Sahip oldukları meslekleri icra ederken o mesleğin belli kural ve davranışlarına uymak zorundadır. Bu kurallar bütünü meslek etiği olarak tanımlanabilir. Durkheim (1949), meslek etiğini, bütün mesleki uğraşların iyi ve doğruya yönlendirilmesi konusunda ilkeler koyan, meslek üyelerinin kişisel arzularını ve belli bir çizginin dışına çıkmalarını önlemeye çalışan, mesleki idealleri geliştiren ve ilkesiz üyeleri meslekten dışlayan bir ilkeler dizgesi olarak tanımlamıştır. Meslek etiği toplumda mesleğin saygınlığını arttırarak, şeffaflık, tarafsızlık ve uygulama birliği sağlamaktadır.

Meslek etiği denildiğinde karşımıza en çok çıkan mesleklerden biri de öğretmenliktir. Eğitimin en önemli paydaşlarından biri olan öğretmenlerin en önemli görevi toplumu ve gelecek nesilleri eğitmekle birlikte, topluma faydalı ve ahlaklı bireyler yetiştirmektir. Ailede aldığı eğitimden sonra çocukların, kişiliklerinin karakterlerinin, ahlaki ilkelerinin şekillenmeye başladığı ilkokul çağlarından itibaren ahlaklı bireylerin yetişmesinde en önemli rol öğretmenlerin olmaktadır. Çünkü öğretmenlerin mesleki bilgilerinin, yeterliliklerinin yanında gösterdikleri etik davranışlar oldukça önemlidir. Bu nedenle her

öğretmenin ve eğitimcinin sahip olması gereken en önemli özelliklerden biri olan ahlaklı bir birey olma mesleki etik ilkelerini bilmesi ve bu ilkeleri uygulayıp davranışlara dönüştürmesi ile mümkün olmaktadır. Hayat boyu öğrenme sürecinde eğitimin en önemli paydaşlarında biri de öğretmenler ve eğitimcilerdir. Öğretmenin eğitim verdiği kesimle birlikte kendisinin de aynı değişen toplum ve teknoloji ile birlikte hayat boyu öğrenen olması, sürekli gelişim göstermesi, mesleğinin gerektirdiği becerilere sahip olması en önemli mesleki etik ilkelerinden biridir. Aydın'a göre öğretmenlik mesleğinin ulusal ve uluslararası alanda belirlenmiş etik ilkeleri şu başlıklar altında toplanılabilir. Profesyonellik, adalet, eşitlik, dürüstlük, doğruluk ve güven, hizmette sorumluluk, sağlıklı ve güvenli bir ortam oluşturma, yolsuzluk yapmamak, tarafsızlık, mesleki bağlılık ve sürekli gelişme, saygı, kaynakların etkili kullanımı etik ilkeler arasında sayılmıştır (Aydın, 2013).

2.1.3. Etik Kavramı

Bu bölümde etik tanımları, etiğin temel kavram ve kuralları, temel etik sistemleri ve açıklamalarına yer verilmiştir.

2.1.3.1. Etikte Temel Kavramlar, İlkeler Ve Kurallar

Etik terimi Yunanca “ethos” yani töre sözcüğünden türemiştir. Türkçede ahlak felsefesi anlamında kullanılan felsefenin ana disiplinlerinden olan etik çoğu zaman ahlak ile karıştırılmaktadır. Ahlak bir toplumda kabul gören yazısız kural ve olguları tanımlarken etik günlük yaşamda çoğu zaman öngörülemeyen olay ve durumlara ne şekilde tepki verileceğine ilişkin somut bilgiler sunar. Bu anlamıyla ahlak, felsefeden bağımsız olarak, her toplumda belli derecelerde var olan davranış kurallarıdır (Özlem, 2010). Felsefenin temel disiplinlerinden olan etik çoğu zaman ahlak ile karıştırılmaktadır. Ahlak bir toplumda kabul gören yazısız kural ve olguları tanımlarken etik günlük yaşamda çoğu zaman öngörülemeyen olay ve durumlara ne şekilde tepki verileceğine ilişkin somut bilgiler sunar. Etik insanların kendilerine göre yaşadıkları bir ilkeler topluluğu, kurallar toplamı anlamına gelir. Böylece meslek etiği, siyasal etik ve hatta bir evlilik etiğinden de söz etmek mümkündür (Arslan, 2007). Ahlak felsefesi olarak adlandırılan etik ahlaki durumlar, ahlaki problemler ve

yargılar üzerine düşünmektir. Başta iyi kötü olmak üzere, özgürlük, haz, çıkar gibi kavramlar üzerine değer yargıları üretmektedir.

Aydın'a göre (2013), etik insan tutum ve davranışlarının iyi- kötü, doğru-yanlış açısından değerlendirilmesidir. Bir başka anlamda etik, ahlakın akıl ilkeleri ile tekrar yorumlanmasıdır. İnsan davranışlarının büyük bir çoğunluğu etik değerlerle ilgilidir. Etik, bireysel olarak ve grup içinde, bireylerin kendileri için neyin önemli olduğunu dikkate alması ve yaşamın gerçek değerlerini göz önünde bulundurmaları için bireyleri yönlendirme ile ilgilidir (Coşkun, 2016). İnsan toplumsal ve politik bir canlıdır. Toplum içerisinde, insan ilişkilerinde uyması gereken belli başlı kuralları vardır. İnsanın davranışlarını şekillendiren ona yön veren, gündelik ve mesleki hayatta yok gösterici kuralları bazen dinin de etkisiyle şekillenen etik kurallardır. Etik, felsefenin ahlaki değerle ilgili olan alt dalına karşılık gelir. İnsanın, pek çoklarına göre en temel yönü ya da özelliği değerle doğrudan ilişkili olmak, değer yaratmak, değer taşıyıcısı veya cisimleştiricisi olmak olduğu için, etik temel ve önemli bir disiplindir (Cevizci, 2014). Çüçen'e göre (2012) etik, ahlaki davranışların temelindeki genel ilke ve yasaları araştıran epistemoloji temelli bir felsefedir. Bir nevi etik ahlaki davranışları değil, ahlaki davranışların oluşmasını sağlayan nedenleri, ahlaki davranışların çıkış noktasını ve doğasını incelemektedir. Yani etik insan davranışlarının nedenlerini, altında yatan ilkelerini ve temellerini araştırırken, davranışların altında yatan ahlaki öz ve yapısını bilgi çerçevesinde incelemektedir. Etik neredeyse her toplumda bulunan ve toplumdan topluma, zamandan zamana göre değişebilen ve insan tutum, davranışlarını etkileyen, şekillendiren kuralları bütünüdür. İnsanın toplumsal ve politik bir canlı olması, modern bilimin gelişmesi ile birlikte sosyal ilişkilerin daha karmaşık hale gelmesi etik kavramının insan hayatındaki önemini arttırmaktadır. Aydın'a (2021) göre etik, insan olmanın bir gereğidir aslında. İnsan olmanın anlamı, her insanın birbirine borçlu olmasıdır. Bu bağlamda etiğin teorik ve uygulamalı olarak iki farklı boyutu karşımıza çıkmaktadır. Teorik etik yaklaşık iki bin beş yüzlük bir geçmişe sahip olmakla birlikte milattan önce beşinci yüzyılda başlamıştır; onu ortaya çıkaran en önemli şey de Sokrates ve Platon gibi filozofların insan hayatının amacı ve erdemli bir hayatın niteliği üzerinde düşünmeye başlamaları olmuştur (Cevizci, 2018). Ancak uygulamalı etik 20. Yüzyılın son çeyreğinde birçok alanda ortaya çıkan somut ahlaki, mesleki problemlerin çözümü sonucunda zorunlu olarak ortaya çıkmıştır. Uygulamalı etik, etik ilkelerin ve değerlerin günlük yaşamda ayrıntılarının durumlarla nasıl ilişkilendirileceğini ve uygulanabileceğini vurgulamaktadır. Kişilerin, meslektaşların, profesyonellerin günlük ve mesleki hayatlarında

karşılaştıkları, sorunları ikilemeleri nasıl ele alacaklarını ve bunlara karşı nasıl bir tavır sergileyeceklerini anlamalarını sağlar.

Toplumsal ve sosyal bir varlık olan insanın hayatını düzenlemesi, kolaylaştırması ve öngörülebilirliğini arttırması için etik ilk çağlardan itibaren filozofların düşünme alanı içerisinde olmuştur. Antik Yunan filozoflarından Sokrates özellikle ahlaki kavramlarla ilgilenmiş adalet, cesaret ve cömertlik gibi kavramlarla ilgili insanlar arasında bir görüş birliği olduğuna inanmaktaydı (Arslan, 2007). Yani Sokrates insanların doğuştan benzer ahlaki değerlere sahip olduğunu ve tüm bu ahlaki değerleri ele alacak bir ahlak biliminin mümkün olduğunu savunmuştur. Örneğin her insan doğuştan adalet duygusuna sahiptir ve bu değerler kişiden kişiye değişmemektedir. Doğal olarak ahlaki değerler kişiden kişiye değişmez ve nesnel olarak vardır. Sadece bilgisizlik ve bilinçsizlik durumlarında farklı görüşler öne sürebilirler. Buna bağlı olarak bilginin erdem olduğu sonucuna varmıştır. Sokrates'in bilinen en önemli öğrenci Platon ise aynı düşüncüyü kararlılıkla savunmuş ve daha ileri götürmüştür. Platon, gerçeklerin var olduğu dünyayı idealar dünyası, görünüşlerin bulunduğu dünyayı da fenomenler dünyası olarak iki ayrı dünya tasarımıyla açıklar. Ahlak yasaları ve değerleri insan ve fenomenler dünyasından bağımsız olarak, idealar dünyasında gerçekten nesnel ve objektif varlığa sahiptirler (Platon, 2006). Platon ahlak kurallarının ve etik standartlarının Tanrı'dan üstün olduğunu öne sürmekte, bir şeyin iyi olmasının Tanrı tarafından istenmesine neden olduğunu söylemektedir. Bu düşünce ile Platon'un ahlaki değerleri evrensel ve nesnel olarak tanımladığı anlaşılmaktadır. İyilik, cesaret, bilgelik, adalet Platon için birer ideadır ve bu idealara ulaşmak için eğitim almak, bilgi sahibi olmak, aklını kullanmak ve erdemli olmakla mümkündür. Toplumda yer alan her meslek için öğrenmenin sonunun olmadığını, bir işi mükemmel yapmanın temelini bilgi sahibi olmak olduğunu dile getirmiştir. Bütün kötülüklerin temelini cehalet ve bilgisizlik olduğunu, bilgili oldukça erdemli davranışların arttığını belirtmiştir. Bu düşüncelere bakıldığında Sokrates gibi Platon da ahlaki değerleri öğrenme, bilgi sahibi olma ve eğitim almaya dayandırır.

Bir diğer Antik Yunan düşünür Aristoteles Nikomakhos'a Etik kitabına "Her sanat ve her araştırmanın, aynı şekilde her eylem ve tercihin de bir iyiyi arzuladığı düşünülür" (Aristoteles, 2011) cümlesiyle başlar. İnsan eylemlerin en önemli gayesinin en yüksek iyiye ulaşmak olduğu söyler. Aristoteles'e göre bu iyi mutluluktur ve bu mutluluğunda sadece iyi bir siyasal toplumsal düzende gerçekleşebileceğini söyler. Mutluluğa erişebilmek için erdemli olmak gerektiğini savun an Aristoteles, erdemi: "insanın erdemi, insanın iyi olmasını

ve kendi işini iyi gerçekleştirmesini sağlayan huy olmalı” şeklinde tanımlamıştır (Aristoteles, 2013). İnsanlar bilgi sahibi olarak ve her şeyin ölçütünün itidal, orta yol ile mümkün olduğunu, aşırılıklardan kaçınmanın mutlak iyiye yönlendireceğini savunur.

Yararcılık (prgmatizm) görüşünü savunan Bacon'a göre, bütün önyargılardan ve ön kabullerden kurtulabilmek, en büyük yeteneğimiz olan dili ve bilinçli eylemeyi faydaya ve bütün insanlık adına iyiliğe yontmayı becerebilmenin yollarını tartışmak en önemli amaç olmalıdır. Bacon’a göre iyi toplumdaki birey için en yararlı olan ve toplumun ortak duyusuna en uygun şeydir (Pehlivan, 2019). İyiyi faydaya dayandıran başka bir düşünür olan Bentham, toplumdaki insanların mutluluğunu arttıran eylemlerin iyi ve ahlaki olduğunu öne sürmüştür. Ona göre faydacılık, birey ve topluluk için üretme ve yarar sağlama eğilimini ya da hazzı, iyiliği ve mutluluğu artırma eğilimini temsil eder. En çok kişi için iyilik, doğru ya da yanlışın ölçüsüdür.

İmmanuel Kant’a ise etik yasalarının yükümlülük nedenleri insanın doğal yapısında ya da içinde bulunduğu dünyanın koşullarında değil, apriori olarak doğrudan doğruya saf aklın kavramlarında arar (Eroğlu, 2019). Yani insan doğuştan, kendi içinde doğrudan bir ödev ahlakına sahiptir. Birey bilgi sahibi oldukça, akli gelişir ve ahlak yasalarının daha çok farkına varmaktadır. Kant iyiliğin, bireye araçsız, çıkarsız, faydaya dayanmayan, genel geçer, içsel bir ahlak değerini kazandırdığını söyler. Örneğin sözünü tutan biri, amaç ne olursa olsun, her zaman araçsız içsel bir özgür iradesi ile davranmış olur (Kant, 2007). Çıkar ve fayda ahlakını savunanlardan tamamen farklı olarak ahlaklılığın özünün yapılan eylemin sonucunda değil iyi niyetinde olduğunu savunur. Yani bir davranışı ahlaki kılan o davranışın sonunda gerçekleşen durum değil, çıkar ve faydadan bağımsız olarak ödev ahlakına göre gösterilen iyi niyettir. Bunun yanında ödev ahlakının en önemli ilkesi “İnsanlığı, kendinde ve başkalarında, bir araç olarak değil de, her zaman bir amaç olarak görecektir.” olmuştur. Kant bu ile insanları değer koyucu olarak görmenin yanı sıra onları en yüksek değer yapmaktadır (Gökberk, 2007).

2.1.3.2. Etik Sistemler

Etik değerlere ilişkin ölçütler değerlendirilirken günümüzde toplumlarında ölçütün ne olacağı hala tartışma konusu olmaktadır. Örneğin bir davranışın doğru olup olmadığı veya iyi olup olmadığı eylemin sonucuna göre mi, niyetine göre mi, insanlara fayda sağlama ve

toplumsal veya mutluluğa göre mi olmalı sorusu hala tartışılmaktadır. Etik ilkelerin geliştirmesinde temel alınan yaklaşımlar; hakkaniyet ilkesi, insan hakları ilkesi, faydacılık ilkesi ve bireysellik ilkeleridir (Aydın, 2006).

Hakkaniyet ilkesi, bireyleri ilgilendiren tüm kararların herhangi bir kitleye taraf tutmadan tutarlı, yaşanılan toplumun vicdani değerlerine uygun ve hakkaniyet çerçevesinde odaklanmasıdır. İnsan hakları ilkesi, insanlar arasında ayırım yapmadan, insanın insan olmak bakımından sahip olduğu haklar ile ilgilidir. Yaşama hakkı, eğitim hakkı, sağlık hakkı ve barınma hakkı gibi. Faydacılık ilkesi, tüm insanların ortak yararı ve çıkarı olacak şekilde kararların verilmesi ile ilgilenir. Bireysellik ilkesi, bireylerin gereksinimlerinin hedeflerinin uzun vadeli olarak bireye kazanç sağlaması düşüncesi üzerine kuruludur.

Sosyal bir varlık olan insanlar yaşadıkları toplumdan, kültürden dillerden, dinlerden ve coğrafyadan etkilenir. Bu durum insanların farklı bakış açılarına ve buna bağlı olarak farklı etik sistemler oluşturmalarına sebep olmaktadır. Bazı durumlarda tek bir etik sistem kendi başına etik sorunları veya ikilemleri çözmemektedir. Bu durumlarda birden fazla etik sisteme ihtiyaç duyulmaktadır. Bu etik sistemlere bakacak olursak karşımıza tablo 2.1 çıkacaktır.

Tablo 2.1: Etik sistemler

ETİK SİSTEMLER	TANIMI
Amaçlanan Sonuç Etiği	Bir eylemin ahlaki doğruluğunu, amaçlanan sonuçları belirler.
Kural Etiği	Bir eylemin ahlaki doğruluğunu, standartlar ve yasalar belirler.
Toplumsal Sözleşme Etiği	Bir eylemin ahlaki doğruluğunu, o toplumun normları ve gelenekleri belirler.
Kişisel Etik	Bir eylemin ahlaki doğruluğunu, kişinin vicdanı belirler.
Sosyal Yaşam Etiği	Kişilerin sosyal yaşamında uyması istenen sosyal kurallar topluluğudur.

Kaynak: Aydın, 2002, 21

Tablo 2.1’de yer alan etik sistemleri aşağıda detaylı şekilde açıklanmıştır.

Amaçlanan Sonuç Etiği

Amaçlanan sonuç etiği, bireylerin veya toplumların sorunlarına pratik çözümler getirerek elde edilen sonuca yöneliktir. Faydacı etik anlayışı olarak da bilinen bu etik anlayışa göre en önemli şey açıdan kaçınmak ve mutluluk veren hazzı ulaşmaktır. Mill (2003), faydacılığı şu şekilde tanımlamaktadır: Ahlakın temeli ya da ‘en büyük mutluluk’ ilkesini kabul eden bir öğretidir, eylemlerin mutluluğu sağlama eğilimi oranında doğru, mutluluğun tersi sonuçlar üretme eğilimi oranında yanlış olduklarını savunur. Mutlulukla kastedilen hazzın varlığı ve acının yokluğudur; mutsuzluk ile kastedilirse acının varlığı ve hazzın yokluğu olmaktadır. Amaçlanan sonuç etiği bir davranışın niyetinden çok davranış sonunda gerçekleşen sonuca odaklıdır. En çok insana en çok faydayı sağlayan davranış iyi ve ahlakidir. Davranışın niyetinin iyi veya kötü olması değil, davranışın sonucunun getirdiği mutluluk haz ve fayda

önemlidir. Faydacı ahlak felsefesine göre, bir davranış, en yüksek sayıda insana en yüksek miktarda verdiği yararlar ahlaki davranış olma özelliğini kazanır (Yazıcı, 2009). Ancak amaçlanan sonuç etiği herkes için genel geçer ve aynı ölçüde sağlanabilecek bir faydanın olamayacağı düşüncesi öne sürülerek oldukça eleştirilmiştir. Bir davranışın sonuçları iki birey arasında bile çok farklı çıkar çatışmasına yol açabilecekken, davranış sonucunun getirdiği fayda bir toplum için oldukça imkansızdır.

Kural Etiği

Kural etiği Immanuel Kant tarafından geliştirilmiştir. Kant etik ilkeleri dört büyük dini kitaba dayandırarak Hz. Musa'nın 10 emri ile benimsemiştir. Etik ilkelerin insanlığın varlığından itibaren var olduğunu herkes için genel geçer yani nesnel ve evrensel olduklarını belirtmiştir. Ahlak yasaları akıl sahibi varlık olan insanın kendi aklı ve iradesiyle koyduğu kurallardır. Ahlak yasalarını insan, tüm insanlar için geçerli olabilecek şekilde koyduğu için ahlak yasaları evrensel ve mutlaklardır (Çüçen, 2012). Kant'a göre, eylemlerin bütün ahlaksal değerini belirlemede tek ölçüt olan ahlâk yasası, aynı zamanda özgür istemeyi doğrudan belirleyecek nitelikte olan tek yasadır (Ürek, 2007). Kant için burada ortaya çıkan temel problemlerden biri de özgürlüktür. Etik değerlerin temeline özgürlüğü koyan Kant'ta göre etik kişi en evrensel ahlak yasalarına uygun davrandığı sürece özgürleşebilmektedir. Birey kendi hür iradesiyle kurallara uyduğu sürece toplum yaşamı kuralları tarafından düzenlenir. Bu ahlaki kuralları ve davranışları ödevine uygun değil, tüm insanların doğası ve insan olması gereği tabi olduğu ödevlerden kaynaklanmaktadır. Kant'ın kural etiği fazla idealize edildiği yönünde ciddi eleştiriler almıştır. Bireyin her koşulda özgür olamayacağını, kuralların topluma ve bağlama göre değişebileceği öne sürülmüştür. Örneğin Kant kural etiğinde yer alan ilkelerden biri öldürmeyeceksin davranışdır. Fakat nefsi müdafaa, savaş hali ve ötenazi durumunda bu kuralın sonucundan bağımsız düşünülmesi pek de mümkün değildir.

Toplumsal Sözleşme Etiği

Birinin kendisini doğal hürriyetinden yoksun kılmasının ve sivil toplum bağları içine koymasının tek yolu, mülkiyetlerinin güvenli bir kullanımı ve sivil toplumun üyesi olmayanlara karşı daha büyük güvenlik içinde birbirleriyle rahat, güvenli ve barışçı bir

yaşam sürdürmeleri için diğer insanlarla bir topluluğa katılma ve birleşme konusunda anlaşmaktır (Locke, 2018). John Locke'un bu düşüncesine dayanan toplumsal sözleşme etiği Spinoza, Hobbes, Kant ve Rousseau tarafından da geliştirilmiştir. Devletin ortaya çıkışını açıklayan ve toplumdaki çatışmaların çözülmesini sağlayana bu teorinin öncüsü Jean Jack Rousseau'dur. Rousseau'ya göre başlangıçta insanlar devletin, hukuk ve ahlak kurallarının olmadığı doğal durumda yaşamaktaydı. Bu hipotez üzerinden kurguladığı doğal durumdan kurtulabilmenin tek yolunun tahsis edilecek bir toplum sözleşmesi olduğunu düşünmüştür. Özel mülkiyeti, özel mülkiyetin korunmasını da beraberinde getiren toplum sözleşmesi devlet ve bireyin özgürlüğü arasındaki dengeyi temel almaktadır. İnsanların kendi rızaları ve ile ortaya koyduğu toplumsal sözleşme hem bireylerin uzlaşmalarını hem bireysel haklarını korumalarını hem de hukuk kurallarına uymalarını sağlamıştır.

Kişisel Etik

Martin Buber, dini temellere dayandırarak benimsediği kişisel etiğin kaynağının bireyin vicdanı olduğunu öne sürer. Buber'e göre insanın kendisini bir birey olarak fark edebilmesi, bir başkasına duyduğu sorumluluk duygusunun sonucudur. Etik kurallara uymanın temelini bireyin vicdanına dayandıran Buber, bireyin kendisini birey olarak fark edebilmesinin, diğer insanlara karşı sorumluluk hissetmesi ile mümkün olduğunu düşünür. İnsan, toplumda var olan diğer kişilerle ilişkilerinde insan olmaktadır. Bireyin diğer bireylerle kurduğu her türlü olumlu veya olumsuz iletişim, davranış bireyin tekrar kendisine dönmektedir. Bu anlamda başkasına yapılan bir haksızlık aslında insanın kendine yaptığı bir haksızlıktır. Örneğin bir efendi köleye bir ben olarak değil de, bir şey olarak muamele ederse o, kendi benliğini tehlikeye atmış olur (Çınar, 2006).

Sosyal Yaşam Etiği

İnsanlık tarihinde geçmişe ne kadar gidersek gidelim insanların bir topluluk halinde yaşadığını ve bunun hayatta kalmak için en temel gereksinimlerden biri olduğunu görebiliriz. Aristoteles'e göre; "İnsan doğası gereği bir toplumsal-siyasal varlık olduğu için, toplumsal olmayan ya da devleti bulunmayan bir kişi ya insanın altında (hayvan) ya da üstünde (Tanrı) bulunur, ama insan konumunda bulunamaz." Bu sözü daha ileriye götürecek

olursak doğada var olan her canlı hayatını devam ettirmek için başka canlılara ihtiyaç duymaktadır(Aristoteles, 2013). Sosyal ve doğası gereği politik bir canlı olan insanın hayatını devam ettirmek için toplum içerisinde yaşaması kaçınılmazdır. Bu sosyal yaşam içerisinde kurulan ilişkiler sosyal etik kurallarının ortaya çıkmasını zorunlu kılmıştır. Her birey insan olmak bakımından doğal haklara sahiptir. Bu hakların getirdiği sorumlulukları yerine getirmek zorundadır. Hiçbir meslek çıkar çatışmalarına göre yönlendirilemez. İnsanlar toplum içerisindeki ilişkilerde birbirine saygılı olmak ve uygunsuz davranışlardan kaçınmak zorundadırlar.

2.1.4. Meslek Etiği

Tarihin ilk günlerinden itibaren insanlar geçimini sağlamak ve hayatlarını devam ettirmek için belli mesleklere sahip olmuşlardır. Çağın gelişmesi ve nüfus oranının artması ile birlikte başta uğraş halinde olan geçim kaynakları belli disiplin ve kurallarla birlikte meslek olarak tanımlanmışlardır. Türk Dil Kurumu meslek kavramını “ Belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş.” (TDK, 2015). Mesleki etik, bütün mesleki uğraşların iyi ve doğruya yönlendirilmesi konusunda ilkeler koyan, meslek üyelerinin kişisel arzularını ve belli bir çizginin dışına çıkmalarını önlemeye çalışan, mesleki idealleri geliştiren ve ilkesiz üyeleri meslekten dışlayan bir ilkeler dizgesidir (Aydın 2011; Durkheim, 1949, 13). Durkheim’e göre meslek ahlâkı, doğrudan o mesleği oluşturan kişilerin değer yargıları, kişisel eğilimleri, toplumun o mesleğe yüklediği sorumluluklar ile ilgili olup, meslekteki kişiler tarafından oluşturulur. Tüm meslekler kendine özgü ahlâki disipline sahiptirler (Ateş, 2012; Durkheim, 1986, s. 11-13). İş hayatındaki davranışları yönlendiren, onlara rehberlik eden etik prensipler ve standartların toplamına “mesleki etik” denilmektedir (Aydın, 2006). Meslek üyelerine emreden, onları belli şekilde davranmaya zorlayan, eğilimleri sınırlandıran, ilkesiz üyeleri dışlayan, rekabeti düzenleyen, mesleki ilkeler bütünüdür. Meslek etiği, özellikle doğrudan doğruya insanla ilgili mesleklerde uyulması gereken davranışın kuralları olarak tanımlanabilir (Obuz, 2009).

Meslek etiği, ilgili meslekte hangi davranış doğru hangi davranışın yanlış olduğunu ve bireylerin kaçınması gerektiğini belirleyen standartlar ve kurallarla ilgilenir. Meslek etiği, onu meslek grubuna ait kişilerin veya grupların onu benimsediği ve ilkelerini koruyabildiği

sürece geçerliliğini devam ettirmektedir. Aynı mesleği yapan kişiler nerede olurlarsa olsunlar mesleki etik ilkelerini benimsemek ve uygun davranışlar sergilemek zorundadırlar. Aksi durumda belirlenen standart ve kurallara uyulmadığı, bireysel fayda ve çıkarların ortaya çıktığı ve neticesinde içinde bulunan toplumun da zarar gördüğü, yozlaştığı bir kaos ortaya çıkacaktır. Mesleki etik ilkeleri o mesleği icra eden kişilerin hem haklarını savunan, hem mesleğini gerektirdiği şekilde etik dışı kurallarla devam ettirenlere yaptırımlarda bulunmayı sağlamaktadır. Meslek etik ilkeleri o mesleğin değerini ve saygınlığını arttırmaktadır. Bu da verilen hizmetin kalitesini arttırmayı sağlamaktadır. Meslek etiğinin en önemli yanlarından biri, dünyanın neresinde olursa olsun, aynı meslekte çalışan bireylerin bu davranış kurallarına uygun davranmalarının gerekli olmasıdır (Obuz, 2009; Dev D, Altunsaray M, Erçetin S. 2003).

Meslek etiği ilkelerinin başlıca işlevleri meslek elemanlarına etik davranışlar konusunda ilham vermek, etik ilkeler çerçevesinde eğitmek, mesleki davranışların sınırları konusunda düzenleme yapmaktır.

Meslek etiği ilkelerinin işlevleri şu şekilde sıralanabilir;

- ✓ Toplum açısından; mesleğin saygınlığı için toplumda güven oluşturur.
- ✓ Hizmet alan açısından; hizmetin yürütülmesinde şeffaflık ve hesap verebilirlik sağlar.
- ✓ Meslek mensupları açısından; iç ve dış baskılar için kalkan oluşturarak tarafsızlık sağlar.
- ✓ Meslek açısından; uygulanabilir ve kabul edilebilir bir uygulama ve anlayış birliği sağlar (MEB, 2021).

2.1.5 Öğretmenlik Meslek Etiği

Her birey mesleğini icra ederken bazı mesleki etik kodlara ve etik kurallara uymak zorundadır. Bu etik kurallar mesleğini icra ederken duruma ve bağlama göre neyin doğru neyin yanlış olduğunu göstererek birey için bir davranış biçimi oluştururlar. İnsanın yetişmesinde, eğitilmesinde büyük rolü olan ve insanla iç içe olan öğretmenler için de mesleki etik büyük önem taşımaktadır. Çünkü öğretmen toplumun gereksinim duyduğu insanı yetiştirmekle görevlidir. Öğretmenler her türlü davranışı ile etik bağlamda öğrencilere model olmakla birlikte, bu etik davranışların öğrencilere aktarılmasında anahtar rol

üstlenmektedir. Öğretmenlik mesleğinin diğer tüm mesleklerin yetiştiricisi olması, öğretmenlik mesleğini diğer mesleklerden ayırt eden en önemli özelliktir (Kalkan, Öğülmüş 2020). Öğretmenlerin sadece öğrencilere karşı değil, velilere, meslektaşlarına, yöneticilere, resmi kurum ve kuruluşlara karşı da sorumluluk taşırlar. Buna bağlı olarak Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından eğitim-öğretim hizmeti verenler için mesleki etik ilkeleri belirlemek amacıyla 2009 yılında başlatılan çalışmada etik ilkeler (a) öğrencilerle ilişkilerde, (b) eğitim mesleğine ilişkin, (c) eğitimcilerle ilişkilerde, (d) velilerle ilişkilerde, (e) okul yönetimi ve toplum ile ilişkilerde ve (f) okul yönetiminin öğrenci, öğretmen ve velilerle ilişkilerde olmak üzere altı başlık altında sınıflandırmıştır (MEB, 2015).

2.1.5.1 Öğrenciler İle İlişkilerde Etik İlkeler

Türk Milli Eğitim sisteminde 24.06.2015 tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Genelgesi (2015/21) ile “Eğitimciler için Mesleki Etik İlkeler” belirlenmiştir. Bu genelge ile ilk kez ülkemizde eğitimciler için etik kodlar kabul edilmiştir. Belirlenen mesleki etik ilkeler aşağıda açıklanmıştır.

- **Sevgi ve Saygı**

Öğretmenlik birçok meslek gibi sevgi ve saygı ile icra edilecek bir meslektir. Öğrenmeyi öğretmeyi seven, öğrencisinin farklı gelişimsel düzeylerini göz önünde bulunduran her eğitim hem daha başarılı hem de öğrencileri için daha verimli olacaktır. Her eğitimci eğitim öğretim süresince öğrencilerine sevgisini hissettirerek, öğrenciyi incitecek davranışlardan kaçınmalıdır.

- **İyi Örnek Olma**

Her eğitimci öğrencisi için iyi bir rol model olmalıdır. Eğitim ve öğretimin ilk basamaklarından itibaren birçok öğrenci, eğitimcisinin davranışlarını, düşüncelerini taklit etmektedir. Bu nedenle her öğretmenin öğrencisi için her türlü davranış söz, hareket ve tutumuyla iyi örnek olup olumsuz davranışlardan kaçınması gerekmektedir.

- **Anlayışlı ve Hoşgörölü Olma**

Her çocuk, her öğrenci özeldir. Kendi yetenekleri, kişiliği ve özellikleri bakımından diğer tüm çocuklardan ayrılmaktadır. Bu nedenle öğretmenler bu kişisel, dini, siyasi farklılıklara karşı anlayış ve hoşgörölü olmalıdır.

- **Adil ve Eşit Davranma**

Öğretmen temel insan hakları çerçevesinde yaş, cinsiyet, dil, din ırk ve statü gözetmeksizin öğrencilerine eşit ve adil davranarak imkanlardan eşit ve adil şekilde yararlanmasını sağlamalıdır.

- **Öğrencinin Gelişimini Gözetme**

Öğretmenler en önemli görevlerinden biri topluma iyi ahlaklı, sorumluluk sahibi, ruhen ve bedenen sağlıklı bireyler yetiştirmektedir. Bu nedenle her öğretmen öğrencilerinin ahlaki, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimlerini gözeterek, güvene dayalı iletişim kurarak eğitim öğretim sürecini devam ettirmelidir.

- **Öğrenciye Ait Bilgileri Saklama**

Öğretmenler öğrencilerine ait edindikleri her türlü kişisel bilgi saklamalı zorunlu durumlar dışında ailesi aile bireyleri hariç kimseyle paylaşmamalıdır.

- **Menfi Psikolojik Durumları Yansıtmama**

Öğretmenler kendi siyasi, dini görüşlerini içinde bulunduğu olumsuz psikolojik durumlarını öğrencilerine açıklayıp yansıtmamalıdır.

- **Kötü Muameleden Kaçınma**

Öğretmenlerin en önemli görevlerinden biri eğitim verdikleri öğrencilerinin ruh ve beden sağlığını korumaktır. Öğretmen öğrencinin sosyal ve fiziksel gelişimini olumsuz yönde etkileyecek davranışlardan kaçınmalı, bu durumları fark ettiğinde tedbir alarak üst mercilere bildirmelidir.

1.1.5.2. Eğitim Mesleğine İlişkin Etik İlkeler

- **Mesleki Yeterlilik**

Öğretmen eğitim, öğretim ve hayat boyu öğrenmenin en önemli paydaşlarından biridir. Değişen dünya koşullarına göre bilgi ve becerilerini geliştirerek teknolojik gelişmeleri takip etmeli ve mesleğinin gerektiği yeterliliklere sahip olmalıdır.

- **Sağlıklı ve Güvenli Eğitim Ortamı Sağlama**

Öğretmenler öğrencilerin zarar görebilecekleri, fiziksel ve ruhsal olarak tehdit altında olacakları her türlü faktörü ortadan kaldırmalıdır. Öğrencilere kendini güvende hissedebilecekleri sağlıklı bir ortam yaratmakla görevlidir.

- **Mesai ve Ders Saatlerine Uyma**

Öğretmenler okul idaresinin belirlediği ders saati çizelgesine uydun davranmalıdır. Dersi erken bitirmek, derse geç girmek, dersi geç bitirmek gibi davranışlardan kaçınmalı, eğitim ve öğretim sürecini aksatmamalıdır.

- **Hediye Alma**

Öğretmenler özel günlerde öğrenci veya veliler tarafından verilen maddi değeri yüksek hediyeleri kabul etmemelidir. Bu durum öğretmenin tarafsızlık ve adalet duygusunu yitirerek öğrenci veya valiyeye karşı tavrını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

- **Kişisel Menfaat Sağlama**

Öğretmenler okulun araç gereçlerini kendi bireysel menfaati için kullanmamalıdır. Önerilebileceği ders materyal veya kitaplar öğrencinin gelişimine katkı sağlayacak nitelikte olmalı ve kişisel kazançtan kaçınmalıdır.

- **Özel Ders Verme**

Öğretmenler yasal istisnalar dışında, ücret karşılığında öğrencilerine özel ders veremezler.

- **Bağış ve Yardım Talebinde Bulunma**

Öğretmenler herhangi bir amaç için öğrenci ve velilerden para veya eşya isteyemezler.

2.1.5.3. Eğitimcilerle İlişkilerde Etik İlkeler

Öğretmenler ne öğrencilerine ne de birlikte çalıştıkları eğitim paydaşlarına karşı, ayrımcılık yapamazlar. Her dil, din, ırk cinsiyet ve siyasi görüşe karşı eşit davranmalı ve önyargılı davranışlardan kaçınmalıdırlar. Eğitim paydaşları ile öğrencinin gelişimine uygun davranışlarda bulunarak meslektaşları ile iş birliği sağlamalıdırlar.

2.1.5.4. Veliler İle İlişkilerde Etik İlkeler

Öğretmenler öğrencilerinin her yönden gelişimini desteklemek için velilerle iş birliği sağlamalıdır. Veliler arasında dil, din, ırk, statü ve siyasi görüş ayrımı yapmadan öğrencinin gelişimini destekleyici öneri ve geri bildirimlerde bulunmalıdırlar.

2.1.5.5. Okul Yönetimi ve Toplum İle İlişkilerde Etik İlkeler

Öğretmenler öğrencilerin her anlamda iyi bir eğitim alması için okul idareleri ile iş birliği yapmalıdırlar. Karşılaştıkları olumsuz durumları üst mercilere bildirir ve çözümde rol oynarlar. Kaynakları iyi kullanarak israf ve aşırılıklardan kaçınırlar.

2.1.5.6. Okul Yöneticilerinin; Öğretmenler, Öğrenciler ve Veliler İle İlişkilerinde Etik İlkeler Yönetimi ve Toplum İle İlişkilerde Etik İlkeler

Okul idarecileri öğrencilerinin her yönden gelişimini desteklemek için öğretmen ve velilerle iş birliği sağlamalıdır. Okulda demokratik bir ortam oluşturarak, öğretmen veli ve öğrenciler arasında dil, din, ırk ve siyasi görüşe dayalı ayrımcılık yapmaktan kaçınmalıdırlar. Okulun fiziksel koşullarını güvenli ve sağlıklı bir eğitim öğretim için düzenlerler.

2.1.6. Dünyada Öğretmenlik Meslek Etiği

Ülkemizin dışındaki ülkelerin uygulamalarına baktığımızda öğretmenlere etik ilke ve davranışların benimsenmesi için hizmet içi eğitimler verilmektedir. Ülkemizde olduğu gibi bu ilkelerin sürekli hatırlatılması ve benimsenmesi için öğretmen antları hazırlanmıştır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde temelde benzer ve birçoğu aynı öze dayanan etik ilkeler bulunmaktadır. Amerikan Eğitimciler Derneği (AAE) Danışma Kurulu ve Yürütme Komitesi öğretmenlerin etik ilkelerini şu maddelerle belirlemiştir. (<http://www.aateachers.org/index.php/about-us/aae-code-of-ethics>):

İlke 1: Öğrencilere Karşı Etik Davranışlar

- Profesyonel eğitimci, her öğrenciyle düşünceli ve adil bir şekilde ilgilenir ve disiplin de dahil olmak üzere sorunları hukuk ve okul politikasına göre çözmeye çalışır.
- Profesyonel eğitimci, öğrenciyi kasıtlı olarak aşağılamaya maruz bırakmaz.
- Profesyonel eğitimci, yasalar gerektirmedikçe öğrencilerle ilgili gizli bilgileri ifşa etmez.
- Profesyonel eğitimci, öğrenciyi öğrenmeye, sağlığa veya güvenliğe zarar veren koşullardan korumak için yapıcı bir çaba gösterir
- Profesyonel eğitimci, gerçekleri çarpıtma, önyargı veya kişisel önyargı olmadan sunmaya çalışır.

İlke 2: Uygulamalara ve Performansa Yönelik Etik Davranış

- Profesyonel eğitimci, mesleki niteliklere dayalı olarak bir pozisyon veya sorumluluk için başvurur, kabul eder veya atar ve bir sözleşme veya atama şartlarına bağlı kalır.
- Profesyonel eğitimci, herhangi bir mesleki görevin görevlerini yerine getirmek için gerekli olan sağlam zihinsel sağlığı, fiziksel dayanıklılığı ve sosyal sağduyuyu korur.
- Profesyonel eğitimci mesleki gelişime devam eder.
- Profesyonel eğitimci, bu etik kurallarla çelişmeyen yazılı yerel okul politikalarına ve geçerli yasa ve yönetmeliklere uyar.
- Profesyonel eğitimci, okulun veya eğitim kurumlarının resmi politikalarını kasıtlı olarak yanlış tanıtmaz ve bu görüşleri kendi kişisel görüşlerinden açıkça ayırt eder.
- Profesyonel eğitimci, sorumluluğuna taahhüt edilen tüm fonları dürüstçe açıklar. Profesyonel eğitimci, kurumsal veya mesleki ayrıcalıkları kişisel veya partizan çıkar için kullanmaz.

İlke 3: Profesyonel Çalışma Arkadaşlarına Karşı Etik Davranış

- Profesyonel eğitimci, meslektaşları ile etik ilişkileri örneklerken, mesleğin tüm üyelerine adil ve eşit muamele gösterir.
- Profesyonel eğitimci, yasalar gerektirmedikçe meslektaşlarıyla ilgili gizli bilgileri ifşa etmez.
- Profesyonel eğitimci, bir meslektaşı veya okul sistemi hakkında kasıtlı olarak yanlış beyanlarda bulunmaz.
- Profesyonel eğitimci, bir meslektaşının seçim özgürlüğüne müdahale etmez ve eğitimcileri bireysel mesleki bütünlüğü ihlal eden eylemleri ve ideolojileri desteklemeye zorlayan zorlamayı ortadan kaldırmak için çalışır.

İlke 4: Ebeveynlere ve Topluma Karşı Etik Davranış

- Profesyonel eğitimci, öğrencinin yararına açıklanması gereken tüm bilgileri ebeveynlere iletmek için ortak çaba gösterir.
- Profesyonel eğitimci, toplumda ve sınıfında temsil edilen farklı kültürlerin değerlerini ve geleneklerini anlamaya ve bunlara saygı duymaya çalışır.
- Profesyonel eğitimci, okul/toplum ilişkilerinde olumlu ve aktif bir rol sergiler.

İngiltere’de öğretmenlerin öğretme ile ilgili uymaları gereken ana etik kodlar şunlardır; (Britanya Eğitim Departmanı, 2013) :

Öğretmen,

- Öğrencilere ilhan veren, motive eden ve zorlayan yüksek beklentiler oluşturmalıdır.
- Öğrencilerin ilerlemesini ve çıktılarını teşvik etmelidir.
- İyi düzeyde alan ve müfredat bilgisine sahip olmalıdır.
- İyi yapılandırılmış dersler planlamalı ve öğretmelidir.
- Bütün öğrencilerin güçlü taraflarına ve ihtiyaçlarına hitap edecek şekilde öğretimi adapte etmelidir.

- Değerlendirmeyi doğru yapmalı ve verimli kullanmalıdır.
- İyi ve güvenli bir öğrenme ortamı sağlamak için davranışları etkin biçimde yönetmelidir.
- Sınıf dışındaki mesleki sorumluluklarını yerine getirmelidir.

Gökçe (2000), İngiltere eğitim sisteminin amaçlarını aşağıdaki maddelerle sıralamıştır:

- Bireylere tartışma, eleştirme, sorumluluk alabilme ve sorgulama becerisi kazandırma,
- Farklı kültür, din ve etnik kökenden gelen insanlara karşı saygılı olma,
- Bireylerin yakın ve uzak çevrelerini anlamalarına yardımcı olma,
- İyi derecede İngilizceye sahip olma(konuşma, yazma, okuma),
- Her ekonomik seviyeden öğrenciyi iyi bir eğitim-öğretimle buluşturabilmek,
- Bireylerde bilimsel bir hayat görüşü yaratmak.

Bu maddelere bakıldığında öğretmeyle ilgili olarak “öğrencilerden beklenen pozitif tutum, değer ve davranışları öğretmenin kendisinin de devamlı biçimde sergilemesi”, “öğrencileri kendi yaptıkları çalışmalar için sorumlu ve bilinçli bir tutum sergilemeye teşvik etme”, “branş fark etmeksizin öğretmenin okuma, konuşma ve İngilizcenin doğru kullanımını teşvik etme konusunda bir anlayış sahibi olması ve sorumlu davranması”, “öğrenmeye ve entelektüel meraka sevgisi geliştirme”, “müfredat tasarımı ve uygulamasına katkıda bulunma” gibi hem ideal (öğrenmeye sevgisi) hem eğitsel (örneğin öğretmenin müfredata katkıda bulunabileceği) hem de düzenleyici maddeler (örneğin ders planı geliştirme) bulunduğunu söylemek mümkündür.

İtalya Anayasasında 1 Ocak 1948 tarihinde yürürlüğe giren ve günümüzde de geçerliğini koruyan temel eğitim ilkeleri şunlardır (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2012; Socrates Comenius [SC], 2012):

- Eğitimde özgürlüğü sağlamak,
- Her türde ve düzeyde oluşturulacak eğitim kurumlarını, hiçbir ayırım gözetmeksizin herkesin erişimine açmak,
- Yükseköğretimi oluşturan üniversitelerin, akademisyenlerin ve enstitülerin, bağımsız bir şekilde kendi yönetmeliklerini oluşturmalarına imkân tanımak,
- Eğitimde özel gereksinimi bulunan bireylere yönelik okul ve eğitim altyapısı oluşturmak,

Polonya’da eğitimin genel amaçları aşağıdaki şekilde sıralandığı görülmektedir (Virtualcampuses, 2015).

- Tüm Polonya halkının yaşam seviyesini yükseltmek,
- Öğrencilerin özgür, adaletli, demokratik, hoşgörülü ve dayanışma içinde yetişmelerini sağlamak,
- Öğrencileri, vatandaşlık görevlerini ve ailevi sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetiştirmek,
- Öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda gelişmelerini sağlamak,
- Fiziksel, duygusal ve ekonomik yetersizlikleri bulunan öğrencilere destek sağlamak,
- İş yaşamının gerektirdiği insan gücünü yetiştirmek.

Temel Eğitimin Amaçları aşağıda sunulmuştur (Eurydice, 2014, 2015);

- Öğrencilere, okuma-yazma, matematik problemi çözme ve kendini ifade etme gibi sosyal yaşamın gerektirdiği temel becerileri kazandırmak,
- Öğrencilerin kendilerini tanıyarak, sosyal, kültürel ve doğal çevrenin farkına vararak gelişmelerini sağlamak, Öğrencilerin dünyayı doğru ve mantıklı şekilde tanımları için bilişsel gelişmelerini sağlamak,
- Öğrencilere psikolojik, zihinsel ve ahlaki yönden sağlıklı gelişmeleri için gerekli temel becerileri kazandırmak.

Mevcut resmi müfredat politikası belgelerine göre (Skolverket, 2011), bugün İsveç'teki okulların öğrencileri arasında demokratik değer ve normları oluşturma, aracılık etme ve sağlam bir şekilde yerleştirme görevi vardır. Bunlar, tüm öğrencilerin etik kararlar alma ve bunları dile getirme, başkalarının insanlık onuruna saygı gösterme, başkalarına yardım etme ve bireylere veya gruplara yönelik baskı ve tacize karşı çıkma ve bunlara karşı koyma becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamaktır. Ancak İsveç'teki okullarda değerler eğitimi belirli bir ders olarak öğretilmemektedir. Bunun yerine, değerler eğitimi diğer öğretim konularıyla, özellikle sosyal bilgiler ve din ile hatta tarih, biyoloji ve beden eğitimi gibi derslerle de az çok bütünleştirilmiştir. Ayrıca, değerler eğitiminin resmi olmayan müfredatta da ifade edilmesi beklenmektedir; örneğin sınıf yönetimi, öğretmen-öğrenci etkileşimleri, kural koyma, öğrenci katılımı, çatışma yönetimi ve taciz ve ayrımcılığa karşı mücadele.

Ayeni, AJ (2018), göre Nijerya eğitim sisteminin temel amaçları ve öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki etik becerileri şu şekilde sıralanmıştır:

- **Entelektüel beceri:** Öğretmenlerin mesleki ahlakı, konu hakkındaki bilgilerini ve katıldıkları hizmet öncesi derslerde öğrendikleri öğretim becerilerini geliştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır.
- **İletişim becerisi:** Öğretmenlerin öğrencilerle, meslektaşlarıyla, velileriyle, okul yönetimiyle ve okul toplumundaki diğer kişilerle profesyonel bir şekilde etkili bir şekilde iletişim kurması beklenir.
- **Saygı:** Bu, öğretmenlerin insan onurunu korumaları ve eşitliği, duygusal ve bilişsel gelişimi teşvik etmeleri gerektiğini varsayar. Öğretmenlerin sözleşmeden doğan yükümlülüklerine ve hukuk kurallarına uyması etiktir. Öğretmenler ayrıca manevi ve kültürel değerlere, çeşitliliğe, sosyal adalete, insan haklarına, özgürlüğe, demokrasiye ve çevreye saygı göstermelidir.
- **Dürüstlük:** Öğretmenler, öğrencilerin eğitimini teşvik etmeyi amaçlayan, öngörülen ulusal ve okul politikaları, prosedürler, yönergeler ve düzenlemeler çerçevesinde sorumluluklarını yerine getirirken, açık sözlü, güvenilir ve ahlaki açıdan dürüst olmalıdır.
- **İlgi:** Öğretmenler uygulamada olumlu etkiye sahip olmalı ve empati kurmalıdır. Öğretmenler ilgili, adil ve işlerine bağlı olmalı ve öğrencileri akademik başarı için motive etmeye, onlara ilham vermeye çalışmalı ve refah ve güvenliği sağlamalıdır.
- **Güven:** Öğretmenler okullarında karşılıklı güven ve saygı kültürünü sürdürmelidir; meslektaşları, ebeveynleri, okul yönetimi ve halkla olumlu ilişkiler sürdürmelidir. Güven, adaleti, açıklığı ve dürüstlüğü temsil eder.
- **Gizlilik:** Öğretmenler, diğerlerinin mahremiyetine ve mesleki uygulama sırasında elde edilen bilgilerin gizliliğine saygı göstermelidir; eğer zorlayıcı bir durum açıklamayı gerektirmiyorsa veya bir bireyin refahına yönelik meşru bir endişe söz konusu değilse.
- **Giyinme alışkanlığı:** "Size nasıl hitap edilmesini istiyorsanız öyle giyinin." anlayışı ile öğretmenlerden öğrencilerine rol model olmaları beklenir.
- **Rehberlik:** Öğretmenlerin rehberliği önemlidir çünkü öğrenciler problem çözmede öğretmenin liderliğini takip ederler. Rehberlik öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını geliştirmelerine yardımcı olur ve bu da akademik performansı doğrudan etkiler.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretmenlik meslek eğiti ve mesleki etik ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelenmiş, bu araştırmalara dair bulgulara yer verilmiş ve tarih ve yazar isimlerine göre düzenlenip sıralanmıştır.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Gözütok (1999), araştırmasında öğretmenlerin etik davranışlarını saptamak ve bu davranışları gösterme oranlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Talim Terbiye Kurulu Üyeleri, okul idarecileri, MEB’de görev yapan öğretmenler, MEB üst yöneticileri, emekli öğretmenler, üniversite öğretim üyeleri, öğretmen adayları ve lise öğrencileri olmak üzere toplam 545 kişi katılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin en sık yaptığı etik dışı davranış öğrenciye fiziksel olmayan ceza verme ve özel ders davranışı olarak belirlenmiştir.

İzci (2005), çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim konusunda bilgilerini araştırmıştır. Gaziantep Üniversitesi Adıyaman Eğitim Fakültesi’nde son sınıfta eğitim gören 132 öğretmen adayı ile yapılan çalışmaya göre katılımcıların kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim ile ilgili bilgi, becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür.

Pelit ve Güçer (2006), ilgili araştırmalarında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenimine devam eden öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinde etik dışı davranışlarla ilgili algıları, öğretmenlerin etik dışı davranma sebepleri meslekte çalışırken karşılaştıkları veya karşılaşılabilecekleri ikilemlerin neler olabileceğini belirlemeye çalışmıştır. 630 öğretmen adayının katıldığı araştırmanın bulgularına göre kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre etik davranışlarda daha hassas oldukları, öğretmen adaylarının birçoğunun etik olmayan davranışları benimsemedikleri ancak öğretmenlerin öğrencilerine özel ders vermesini kabul edilebilir bir davranış olarak değerlendirdiği, öğretmen adaylarının büyük kısmının ilk defa etik eğitimini üniversitede aldığını, daha önce etik eğitime yönelik herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmiştir.

Obuz (2009), Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü’nde okuyan öğrencilerle yaptığı araştırmada öğrencilerin öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ilişkin

görüşlerinin, cinsiyet, sınıf, ailenin ikamet ettiği bölge, ebeveynlerin eğitim durumu ve ailenin ekonomik durumuna göre değişkenlik gösterip göstermediğini saptamayı amaçlamıştır. Çalışmanın örnekleme Üniversitesi, Harran Üniversitesi, Mersin Üniversitesi ve Mustafa Kemal Üniversitesindeki Beden Eğitimi Bölümü'nde 1. ve 4. sınıfa kayıtlı olan 299 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerle ilişkilerde ve görevle ilgili sorumluluklarda kadın öğretmen adaylarının erkeklere öğretmen adaylarına etik davranma eğilimlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların yaşadığı yerlere göre, değerlendirildiğinde, ailesi şehir merkezinde yaşayanların, köylerde veya ilçelerde yaşayan öğretmenlere göre daha etik davranışlar gösterme eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre etik algılamalarına ilişkin yapılan değerlendirmede, meslekleri ile ilgili yükümlülüklerinde öğrencileriyle kurdukları ilişkilerde ebeveynlerinin eğitim düzeyi arttıkça etik davranış gösterme eğilimlerinin arttığı görülmüştür.

Babaoğlu ve Yılmaz (2010), ilgili araştırmasında ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin farklı gereksinimli öğrencilere kaynaştırma eğitimi verirken bilgilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Burdur merkezde çalışan 40 sınıf öğretmeni ile yapılan araştırma tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırma sonucuna göre katılımcıların çoğunun kaynaştırma eğitime dair bir eğitim almadıkları, buna bağlı olarak özel gereksinimli öğrenci çalışabilecek bilgi düzeyinde olmadıkları belirlenmiştir.

Kayıkçı ve Uygur (2010), çalışmalarında öğretmen ve okul idarecilerine göre eğitim denetmenlerinin uyması gere etik davranışlarının neler olduğu ve bu davranışlara ne düzeyde uyduklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Toplam 40 katılımcı ile tamamlanan araştırmanın verileri görüşme yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin en çok öne çıkardığı etik ilkeler saygı, sorumluluk, hoşgörü ve adalet olmuştur. Kendilerini denetleyenlerden bekledikleri etik davranışlar ise öğretmenlere mesleki geliştirici önerilerde bulunmaları, denetlemelerin belli standartlara göre yapılması, etkili iletişim becerileri kullanmaları, değişen koşulları takip etmek ve denetlemeleri zamanında ve var olan şartlara göre yapmaları ve okulda ikram kabul etmemeleri olmuştur.

Toprakçı vd., (2010) çalışmalarında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin davranışlarının “Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri İle Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelikte yer alan etik ilkelere uyma düzeyleri ve etik ilkelere uyma sebeplerinin kendi algıları temelinde tespit edilmesini amaçlamışlardır. Sivas ilinde yapılan

Çalışmanın rneklemine 301 ğretmen oluşturmuştur. Anket yöntemiyle elde edilen çalışmanın bulgularına bakıldığında öğretmenlerin sosyoekonomik düzey ve mesleki çalışma yılı artıkça etik ilkelere uygunluk düzeylerinin arttığı, öğretmenlerin en çok kaçındığı etik ilkenin savurganlıktan kaçınma olduğu, grlmştur.

Çelebi ve Akbağ (2011), araştırma makalelerinde, İstanbul-şkdar bölgesinde genel liselerde çalışan öğretmenlerin etik davranışlarını yaş, cinsiyet, mesleki deneyim, branş, mezuniyet durumları değişkenlerine göre belirlemeye çalışmışlardır. 231 ğretmen ile yapılan bu araştırma beş faktörden oluşmaktadır. Bunlar ahlaki düşünce, görev bilinci, mesleki yükümlülük, insani duyarlılık ve erdemliliklerdir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin etik davranışlarının yaş, cinsiyet, branş ve mezuniyet durumuna değişkenleri ile alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin etik davranışları ile mesleki deneyim arasında bir paralellik olmadığını belirtmiştir. Araştırmanın diğer bir sonucu ise öğretmenlerin mesleklerini yaparken en çok önem verdikleri boyutun insani duyarlılık alt olduğu grlmştur.

Altınkurt ve Yılmaz (2011), ğretmen Adaylarının ğretmenlerin Mesleki Etik Dışı Davranışlar İle İlgili Görüşlerine yönelik yapılan çalışmada 459 ğretmen adayına “Etik Dışı Davranışlar leği” formu uygulanmış ve veriler toplanmıştır. Araştırmaya göre, ğretmen adayları öğretmenlerin hiçbir zaman etik dışı davranış göstermediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarına göre öğretmenlerin en çok sergiledikleri etik olmayan davranış akademik başarısı düşük öğrencilerle gerektiği kadar vakit ayırmamak, en az gösterdikleri davranış ise öğrencilerine dini konularda baskı yapmak olmuştur. Bulgulara göre ğretmen adaylarının düşüncelerinin branş ve cinsiyete göre değiştiği erkek ğretmen adaylarının kadın ğretmen adaylarına göre etik davranışlar konusunda daha dikkatli olduğu grlmştur.

Uzun ve Elma (2012), çalışmalarında okul öncesi eğitiminde görev alan öğretmenlerin, yaşadıkları etik ikilemler, bu ikilemlere karşı nasıl bir tavır sergiledikleri ve mesleki etik ikilemleri nasıl zmlediklerini belirlemeye çalışmıştır. rnek olay yöntemi kullanılarak 15 öğretmenin katılımı ile çalışma tamamlanmıştır. Elde edilen verilere göre katılımcıların en çok karşılaştıkları etik ikilemler, görevini yerine getirmeyen öğretmenlere nasıl yaklaşacağı, ğrenci velileri tarafından verilen maddi değeri yüksek hediyeleri kabul etme ve ailesi tarafından şiddet gören öğrencilere müdahale olmuştur. Bu ikilemler karşısında görevini yerine getirmeyen meslektaşlarını uyardıklarını, yardımcı olmaya çalıştıklarını,

sorunun devamında da bu durumu okul yöneticilerine bildirdiklerini söylemişlerdir. Öğretmenlerin birçoğu velilerden gelen maddi değeri yüksek hediyeleri kabul etmediklerini, bunun gerekçesi olarak da veli suistimallerine neden olacağını ifade etmişlerdir. Ailesi tarafından şiddete maruz kalan öğrenci ile karşılaştıklarında ise, öğretmenlerin bir kısmı öncelikle veli ile görüşeceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin birçoğu ise böyle bir durumla karşılaştığında ne yapacağını bilmediğini ve durumu okul idaresi veya daha üst yetkililere bildirip yardım isteyeceğini söylemiştir.

Coşkun (2016), araştırma tezinde üniversitedeki öğretim elemanları ile İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde eğitim fakültesinde son sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının örtük programın mesleki etik değerlerinin kazanımında rolünü ve öğretmenlik meslek etiği yargılarına dair düşüncelerini belirleme çalışmıştır. Örnekleme 54 öğretmen adayı ve 8 öğretim elemanından oluşan araştırma bulgularına göre örtük programın mesleki etik değerleri kazandırmada önemli bir rol oynadığı, öğretmen adaylarının eşitlik, tarafsızlık, adalet, sevgi, saygı, güven, sorumluluk ve daimi gelişme değerlerini öğretmenlik meslek etiği ilkeleri olarak belirtmişlerdir. öğretim elemanları ise mesleki yeterlilik, sorumluluk, adalet, empati, güven, sevgi, eşitlik, saygı, yolsuzluk yapmama ve sürekli gelişme değerlerini mesleki etik ilkeleri olarak dile getirmişlerdir.

Özen ve Durkan (2016), araştırmalarında okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel etik ikliminin meslek etiği arasındaki ilişkiyi betimleme çalışmıştır. Öğretmenler ve okul yöneticilerinin örgütsel etik iklimden etkilenme durumunun araştırıldığı çalışmada betimsel türde bir korelasyon çalışması yapılmıştır. Araştırmanın örnekleme Giresun'da görev yapan 598 öğretmen ve okul yöneticisinden oluşmuştur. Araştırmanın verilerine, eğitim örgütlerinde verimli, araçsal, sosyal sorumlu, bağımsız ve kurallı örgütsel koruyucu, kanuni ve ilkeli, etik iklim türlerinin var olduğu; bu iklim türlerinden 8 tanesinin öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından algılandığı belirlenmiştir. Etik iklimin, öğretmenlik meslek etiği ilkelerinin alt boyutları arasında anlamlı pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Ancak etik iklimin yaş, cinsiyet, beraber görev alınan öğretmen sayısı, çalışılan kademe ve katılımcıların çalışma kıdemleri arasında bir ilişki olmadığı elde edilen sonuçlardandır.

Koçyiğit (2017), doktora tezinde öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen davranışlarına ilişkin etik kodlar oluşturmayı ve bu görüşleri var olan etik kuramlar çerçevesinde değerlendirmeyi amaçlamıştır. Nicel yöntemle yürütülen çalışma keşfedici korelasyonel desenli bu çalışmanın örnekleme Afyonkarahisar'da görev yapan 305 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin çoğunun deontolojik etik

eğilimlere sahip olduğu, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha deontolojik etik eğilim gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin etik eğilimlerinin branşlara göre değiştiği, önem sırası teleolojik eğilim, erdem etiği eğilimi ve deontolojik eğilim gösterdikleri bulunmuştur. Öğretmenlerin en çok etik dışı davranış olarak ayrıcalıklı davranma faktörünü gördükleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve türleri ile etik eğilimleri, mesleki etik yargıları arasında anlamlı bir farklılaşma görülürken sadece branş değişkeninde bir farklılaşma olmadığı araştırmanın diğer bulguları arasındadır.

Namlı (2017), tarafından Adana il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere ne düzeyde uydukları ve mesleki etik ilkelerinin hangi değişkenlere göre değiştiğini gözlemlemek için yaptığı çalışmada, öğretmenlerin etik düzeylerinin genel anlamda yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örneklem olarak 98’i kadın 38’i erkek olmak üzere toplam 130 öğretmen seçilmiştir. Nicel araştırma yöntemiyle yapılan bu çalışmada en yüksek etik duyarlılık becerisi, “İnsanlara zarar verecek eylemlerden kaçınırım, kuralları herkese eşit olarak uygulamam ve mesleğin gerektirdiği davranışları benimserim.” maddesinde bulunurken, en düşük etik ilkelere uyma düzeyi “insan ilişkilerinde yapıcı değildir.” maddesinde bulunmuştur. Araştırmanın diğer bulgusu ise öğretmenlerin etik ilkelere uyma düzeyi ile yaş, cinsiyet, çalışma kıdemi, eğitim düzeyi, ve yurtdışında bulunma durumları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Özen (2017), ilgili çalışmasında Giresun İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik meslek etiğine ilişkin görüşlerinde, pedagoji eğitimleri ilerledikçe ve mesleki deneyimleri arttıkça oluşan değişim ile Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarının zamanla öğretmenlik meslek etiği algılarındaki değişmeyi incelemiştir. Tarama modeli ile yürütülen çalışmanın örneklemini meslekte 10 yıldan fazla çalışan 120 öğretmen ve 352 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmanın elde edilen bulgularına göre çalışmaya devam etmekte olan sınıf öğretmenlerinin, öğrenimleri devam eden öğretmen adaylarına göre öğretmenlik mesleği etik ilkeleri daha pozitif görüşlere sahip oldukları, mesleki etik ilkeleri benimseme düzeylerinin daha yüksek olduğu, alanda çalışan sınıf öğretmenlerinin öğrencilere, mesleğe, meslektaşlara, velilere ve topluma yönelik etik ilkeleri daha çok benimsedikleri görülmüştür. Ayrıca mesleki kıdemi daha az olan sınıf öğretmenlerinin meslekte daha kıdemli olan öğretmenlere göre, mesleki etik değerlere ilişkin düşüncelerinin daha az olumlu olduğu görülmüştür.

Tosunoğlu (2017), çalışmasında öğrencilerin Türkçe öğretmenlerinin mesleki etik davranışları hakkındaki görüşlerini belirlemiştir. Bartın’da 7. Ve 8. sınıfa devam eden 1181 öğrencinin katılmıştır. Öğrencilerin algılarına göre öğretmenlerin mesleki sorumluluk ve yeterlilik, kurallara uyma düzeyleri yüksektir. Öğretmenlerin mesleki yeterlilik boyutundaki etik değerlere uyma düzeyleri kız öğrencilere göre daha yüksek çıkarken, sınıf seviyesi değişkeni açısından Türkçe öğretmenlerinin etik davranışları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Erdemli ve Demir (2018), ilgili çalışmalarında öğretmenlerin öğrenci veya velilerden hediye alma davranışını realize ederek haklı göstermek için kullandıkları yaklaşımları belirlemeyi amaçlamışlardır. Ankara’da ilköğretim ve ortaokulda görev yapan 15 öğretmenin görüşleri alınarak yürütülen çalışmada nitel araştırma desenlerinde durum çalışması kullanılmıştır. Katılımcılara örnek olay sunularak elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin birçoğunun etik karar verdikleri ve verilen maddi değeri yüksek pahalı hediyeleri kabul etmedikleri görülmüştür. Hediyeleri kabul eden öğretmenler Türk toplumunda hediyeleşmenin önemli olduğunu, bu geleneği sürdürmenin önemli olduğunu düşünmüştür. Bazı öğretmenlerin hediye kabul edilmemesi durumunda öğrencinin duygusal olarak zarar göreceği, üzüleceği gerekçeleriyle hediye alma yasağını görmezden geldiklerini söylemişlerdir.

Tarkoçin ve Bora (2018), Bingöl il örneğinde okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada örneklem grubunu 78 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan okul, medeni durum, çocuk sahibi olma, ebeveynlerin öğrenim durumu değişkenlerine göre incelenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre sadece yaş değişkeninde ölçeğin alt boyutlarından olan eşitlik ve demokrasi boyutu ile ahlak ve adalet boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Diğer değişkenlerde herhangi bir farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır.

Şahan (2018), öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada mesleki etik ilkelerin Eğitim Fakültesinde öğrenim görmeye devam eden öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesini amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemi ile yürütülen çalışmanın örneklemini 27 Fen Bilgisi 27 Din Kültürü Öğretmenliği okuyan toplam 54 öğretmen adayından oluşmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile öğretmen adaylarının profesyonellik, hizmette sorumluluk, adalet, eşitlik, sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması, yolsuzluk yapmama, dürüstlük-haklılık ve güven ile ilgili bugüne kadar

karşılaştıkları öğretmen adaylarının olumlu ve olumsuz örnekleri, tarafsızlık, mesleğe bağlılık ve sürekli gelişim, saygı, kaynakları verimli kullanma ve bu ilkelere uygun olarak nasıl davranacakları konusundaki düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının eğitimleri süresince en çok karşılaştıkları olumlu davranışlar nitelikli olmak, planlı ve dakik olmak, öğrenci düzeyinde farkında olmak olmuştur. Bununla beraber en çok karşılaştıkları olumsuz davranışlar ise derse hakim olamamak, derse hazırlıksız gelmek, sınıfın seviyesine inememek olmuştur. Öğretmen adaylarına göre öğretmenlerin görevlerini eksiksiz yerine getirme, dersleri düzenli olarak yürütme, öğrencilere örnek olma gibi olumlu davranışları vardır. Mesleğe, öğrencilere ve derslere karşı ilgisizlik, usulsüzlük, derslere dakik gelmeme, ödevleri kontrol etmeme, derste uyuma gibi davranışlar öğretmenlerde görülen etik dışı davranışlar arasındadır.

Dönmez ve Özkul (2019), araştırma makalelerinde öğretmen andının öğretmenlik mesleki değerlerinin kazandırılmasında nasıl bir katkısı olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma ile yürütülen çalışmanın örneklemi Malatya il merkezinde çalışan 20'si kadın 30'u erkek olmak üzere 50 öğretmenden oluşmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen verilere göre araştırmaya katılan öğretmenler öğretmen andının içeriğini doğru bulmaktadır ancak, öğretmenlik andının dürüst olmak, güvenilir olmak, eşitlik, adil davranmak, kendini geliştirme, öğrenme isteği gibi evrensel değerler içermediğini belirtmişlerdir. Öğretmen andının öğretmenliği var olan sistemi öğrencilere empoze etmek için görevli devlet memuru olarak, bir ideolog olarak yansıttığını, profesyonel meslek olarak görmediği sonucuna ulaşmıştır.

Karataş vd., (2019) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmalarında, öğretmen adaylarına göre etik öğretmenin özellikleri ve pedagojik formasyon eğitiminde aldıkları Öğretmenlik Meslek Etiği dersinin kendileri üzerindeki etki ve katkılarının ne olduğunu belirlemeye çalışmıştır. 15 öğretmen adayı ile yapılan çalışma keşfedici araştırma temelinde uygulanmıştır. Elde edilen verilere öğretmen adayları öğretmenlik meslek etiği dersinin etik ve etik dışı öğretmen davranışlarının ne olduğunu anlayabilme, etik kavramını öğrenme ve meslek etiğine uygun davranışlar göstermeye yönelik isteklerinin arttığını söylemiştir. Adil, tarafsız davranan, ayrımcılık yapmayan, etkili iletişim becerilerine sahip, mesleğin gerektirdiği ilkeleri benimseyen, kıyaslamayan, farklı düşüncelere saygılı ve sahip olduğu fikirleri empoze etmeye çalışmayan, mesleğini içtenlikle yapan, kendini sürekli geliştiren, her türlü davranışıyla rol model olabilen ve Milli Eğitim'in yönetmeliklerine uygun davranan öğretmenleri etik bulduklarını ifade etmiştir.

Tezcan ve Güvenç (2019), Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Etik İkilemlerine yönelik araştırma makalesinde ortaokul öğretmenlerinin hangi mesleki etik ne tür etik ikilemler yaşadıklarını belirlemeyi amaçlanmıştır. Çanakkale merkez ilçesinde görev yapan 15 öğretmen ile yapılan araştırma olgu bilim deseninde tasarlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilen verilere göre öğretmenlerin daha çok öğrencilerin faydasına olacak davranışları düşünürken, gözetirken, öğrencilerini korumaya çalışırken birtakım mesleki etik ilkelerle çatıştıkları ve ikilemde kaldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin en çok, öğrencilere eşit davranma ilkesi, öğrenciye ait bilgileri saklama ilkesi, öğrencileri kırmamak için hediyelerini alırken maddi karşılığı olan hediye kabul etmeme ilkesi arasında kalarak ikilem yaşadıkları bulunmuştur. Öğretmenlerin etik ikileme yaşadığı bir diğer konu da akademik başarısı yüksek olan öğrencilere karşı adil değerlendirmedir. Araştırma diğer önemli bir sonucuna göre veli taleplerinin arttıkça öğretmenlerin daha çok etik ikilem yaşadıkları görülmüştür.

Akın ve Özdoğan (2020), araştırma makalelerinde Türkiye, Hong Kong ve Singapur'da ve belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini aşırı veya aykırı durum örnekleme yöntemiyle bağli olarak belirlenmiştir. Nitel araştırma yürütölen çalışmanın veri kaynağı olarak incelenen ölkelerdeki öğretmen yeterlikleri ile ilgili birincil kaynak tarafından yayımlanan dokümanlar seçilmiş ve veriler betimsel analiz yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırmanın elde edilen bulgularına göre her ölkede öğretmenlerden beklenen bazı önemli özelliklerin olduğu ancak kültürel coğrafi ve sosyal etkenler sebebiyle ortak bir öğretmen niteliğinin bulunamayacağı, her ölkenin öğretmenden beklentilerinin, kültürel, ekonomik, sosyal, tarihi ve eğitim felsefesine göre şekillendiğı belirlenmiştir. Diğer yandan Singapur ve Hong Kong'da öğretmenlerden beklenen yeterliliklerin analize edilerek ölkemizdeki öğretmenlik mesleğı genel yeterliklerinin geliştirilmesine katkı sağlayabileceğı ifade edilmiştir.

Kalkan ve Öğülmüş (2020), ilgili çalışmalarında özel eğitim öğretmenlerinin mesleki etik ilkelerine uyma düzeylerini belirlemeyi hedeflemiştir. 13 farklı ilde görev yapan 136 kadın 71 erkek olmak üzere toplamda 207 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki tecrübe, aldıkları eğitimlerde etiğe dayalı ders almalarının mesleki etik ilkelerin geliştirilmesi gerektiğine inanma durumuna göre bir farklılık bulunmamıştır. Kurumlarında etik kurulu bulunan öğretmenlerin, kurumlarında etik kurulu bulunmayan öğretmenlere göre mesleki etik puanlarının düşük olduğı belirlenmiştir. Araştırmaya göre özel eğitim öğretmenlerinin

mesleki etik davranışlarının geliştirilmesine ve farkındalık düzeylerinin artmasına yönelik destekleyici çalışmaların yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Karayol ve Eroğlu (2020), beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki etik ve mesleki motivasyonları ile ilgili ilişkisel tarama modeli ile çalışma yürütmüşlerdir. . İlgili çalışmalarının örneklemini Muş ilinde MEB’de görev olan 20’si kadın 104’ü erkek olmak üzere 134 beden eğitimi ve spor öğretmeninden oluşmuştur. Elde edilen veriler sonucundan yapılan analizlere mesleki etik ve mesleki motivasyon alt boyutlarının öğretmenlerin medeni durumu, cinsiyeti, öğretmenlerin kıdemi, çalıştıkları okul ve aldıkları idari görev arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin yaşı ile mesleki sorumluluk, öğrenci ve velilerden kaynaklanan motivasyon ve e mesleki etik genel alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin sahip olduğu mesleki etik değerlerin arttıkça mesleki sorumluluklarında da artış olduğu çalışmanın diğer bulguları arasında yer almaktadır.

Berdibek ve Aküzüm (2021), çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin etik ilkeleri kapsamındaki davranışları benimseme düzeylerini okul müdürlerinin algılarına göre belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın katılımcıları Diyarbakır’da MEB’ de görev yapan ve ölçüt örneklem yöntemi ile belirlenen 313 okul yöneticisi olmuştur. Araştırmanın bulgularına göre okul idarecileri, sınıf öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere bağlı olarak gösterdikleri davranışların üst düzeyde benimsediklerini düşünmektedir. Bunun yanında okul idarecilerinin sınıf öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri kapsamındaki davranışları benimseme düzeylerine ilişkin algıları arasında yaş, öğrenim durumu, okulun bulunduğu yer ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Okul idarecilerinin yaş ortalaması arttıkça sınıf öğretmenlerin topluma yönelik mesleki etik ilkeleri benimseme düzeylerinin arttığı görülmüştür. Lisans mezunu olan okul idarecileri lisansüstü eğitim almış okul idarecilerine göre, sınıf öğretmenleri meslektaşlara yönelik etik davranışlarda bulunmaya daha çok dikkat etmektedir. Okul idarecilerinin algılarına göre köyde çalışan sınıf öğretmenlerinin, merkez ilçelerde çalışan sınıf öğretmenlerine göre mesleki etik ilkeleri benimseme düzeyi daha yüksektir.

Bulut vd., (2021) ilgili araştırma makalelerinde eğitim fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinde etik dışı davranışlara yönelik algılarını belirlemeye çalışmıştır. Akdeniz Üniversitesi’ de eğitim alan 343 öğretmen adayı ile yürütülen çalışmada tarama deseni kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının en çok etik dışı olarak gördüğü davranış öğretmenlerin görevleriyle ilgili

sorumlulukları yerine getirmemesi olmuştur. Etik olmayan davranışlara ilişkin algılamaları ile bölüm ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık göstermiştir. Güzel Sanatlar bölümü öğretmen adayları tüm etik dışı davranışları reddetme toplam puanında diğer bölümlere göre daha yüksek almıştır. Kadın öğretmen adaylarının toplam puanının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu ve göreve yönelik sorumlulukları ile meslektaşlarla olan ilişkilerinde daha duyarlı davranış gösterebilecekleri belirlenmiştir.

Kanat ve Erkan (2021), çalışmalarında okul öncesi eğitiminde görev alan öğretmenlerin, yaşadıkları etik ikilemler, bu ikilemlere karşı nasıl bir tavır sergiledikleri ve mesleki etik ikilemlerine karşı nasıl çözümler ürettiklerini belirlemeye çalışmıştır. Karma desenle yürütülen çalışmaya Ankara’da görev alan 205 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Örneklem öncelikle ‘Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği’ uygulanmış, ölçekten yüksek ve en düşük puan alan 16 öğretmenle “Etik İkilemler Senaryolar Formu” kullanılarak görüşleri alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenleri meslek etik davranışları yüksek olduğu ancak yasal düzenlemelerle ilgi gerekli düzeyde bilgiye sahip olmadıkları bulunmuştur. Mesleki etik alt boyutlarında bulunan demokrasi ve eşitlik boyutu puan ortalaması en düşük boyut olurken dürüstlük ve yardımseverlik alt boyutu puan ortalaması en yüksek boyut olmuştur. Mesleki etik ölçek puanı yüksek olan öğretmenlerin, karşılaştıkları etik ikilemlere karşı daha iyi çözümler bularak, daha bilinçli ve dikkatli yaklaştıkları saptanmıştır.

Şahan vd., (2021) ilgili çalışmalarında kaynaştırma eğitimi yapan öğretmenlere göre kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenleri, öğretmen öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde hangi sorunlarla karşılaştıkları, ailelerden beklentilerine olduğu belirlenmeye çalışmışlardır. Karma yöntem ile tasarlanan bu çalışmanın örneklemi 103 öğretmen oluşturmıştır. Cinsiyet değişkenine göre ölçeğin rehber öğretmenler, sınıf öğretmenleri, mevzuat ve yönetmelikler, uygulama, sivil toplum örgütleri, fiziki koşullar, okul idarecileri ve normal gelişim gösteren öğrenciler alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır. Aileler ve rehberlik araştırma merkezi alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Öğretmenler, kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin öz bakım becerilerinin yeterli olmadığını, öğrencilerin özel gereksinimli olma durumlarını sınırlı ettiklerini ve davranış problemlerine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya göre sayıda öğretmenin kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerinin yeterli olduğunu düşündükleri görülmüştür.

Şahin ve Yüksel (2021), çalışmalarında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerine göre etik öğretmen davranışlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Ankara'da bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 15 öğretmen adayı Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 15 öğretmenden oluşmuştur. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ile tasarlanan çalışmanın verileri içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Çalışmanın verilerine göre tüm katılımcılar öğretmenlerin sorumluluklarını, öğretmenlik mesleğinin saygı ve önemini, etkili öğretimi, okul üyeleriyle sağlıklı ilişkiler geliştirmeyi, öğretmenlik meslek etiğinden öğrencilere ve topluma fayda sağlamayı anladıklarını göstermiştir. Katılımcıların tamamına yakını farklı nedenlerden dolayı öğretmenlik mesleğinin kendine özgü etik kodlara sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Hak ve adalet, kişiye ve mesleğe olan ilgi ve önem, zarar vermeme ve meslekten çıkar sağlamama, kamusal ve özel alan sınırlarına saygı gösterme, katılımcıların etik öğretmen davranışları olarak belirtilmiştir.

Akhan ve Öztürk (2022), çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıfta okuyan 55 öğretmen adayı ile öğretmenlik meslek etiği ile uygulamaları için 10 hafta süren bir öğretmenlik meslek etiği seminerinin öğretmen adaylarının görüşleri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Eylem araştırması deseni ile yürütülen çalışmanın verileri r betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma verilerine göre öğretmenlik meslek etiği uygulamalarının öğretmen adaylarının birey olarak sosyal, bireysel ve mesleki gelişim düzeylerini arttırdığı, bu uygulamaların meslek etik ilkeleri konusunda sorumluluk duygularının ve bilinçlerini arttırdığı ve meslek etik ilkelerine karşı bakış açılarını pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir.

Levent ve Şallı (2022), çalışma makalelerinde Covid 19 ile birlikte pandemi sürecinde uzaktan eğitimde yaşanan etik sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözümlerin neler olabileceğine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurmuşlardır. Olgu bilim deseninde tasarlanan çalışmanın örneklemini devlet okullarında çalışan 10 öğretmen ve devlet okullarında eğitim gören 10 öğrenciden oluşmuştur. Betimsel analiz ile analiz edilen çalışmanın verilerine göre, öğretmenlerin en çok karşılaştığı etik sorun öğrenci davranışlarına yönelik sorunlar iken öğrencilerin en sık karşılaştığı sorunlar ise öğretmenlerin adil davranması, öğretmenlerin ders planlarına uymaması ya da son anda ders saati değişikliği yapılması olmuştur. Dijital güvensizlik ve eğitim sırasında yaşanan teknik sorunlar, kişisel mahremiyet; yöneticilerin uygun olmayan ders denetimleri, öğrencilerin

motivasyon eksikliği sebebiyle yöneticilerin eğitimcilere yönelik olumsuz davranışları, öğretmenlerin en çok dile getirdiği sorunlar olmuştur.

Yenen (2022), araştırma makalesinde öğretmenlerin meslekî yeterliklerini etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik yaptığı araştırmanın örneklemini Aksaray, Kayseri ve Nevşehir illerinde görev yapan 20 öğretmenden oluşmuştur. Farklı branşlarda görev yapan katılımcıların görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. İçerik analizi ile çözümlenen verilere göre öğretmenlerin mesleki yeterliklerini en çok etkileyen faktörler ekonomik durum, aile, sosyal çevre, toplumun mesleğe karşı tutumu, öğretmenlerin mesleki deneyimi, alınan hizmet öncesi eğitimler ve okul iklimi olarak sıralanmıştır.

Yüksel (2022), ilgili çalışmasında öğretmenlere göre okul yöneticilerinin etik ve etik dışı davranışları ve bu davranışların nedenleri araştırılmıştır. Nitel araştırma yöntemiyle yapılan çalışmaya ilkökul, ortaokul ve liselerde çalışan toplam 18 öğretmen katılmıştır. Fenomonoloji deseni ile elde edilen çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin etik liderlik özellikleri ile ilgili olarak en çok belirttiği görüş ahlaki değerlere sahip olma ve adil davranma olmuştur. Ayrımcılık yapma, öğretmenlerin istek ve ihtiyaçlarını dikkate almama, yönetmeliğe aykırı davranışlarda bulunma etik dışı davranışlar olarak belirtilmiştir. Ahlaki değerlere sahip olma ve şikayet edilme korkusunun okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarında bulunmalarını sağladığı ifade edilmiştir. Okul yöneticilerin etik dışı liderlik davranışları sergilemelerinin nedenleri olarak ise mevkisini koruma, liyakat sahibi olmama, çevre ve güç elde etme hırısı, okuldaki disiplini sağlama ve devam ettirme, üst bürokrasi ve velilerin baskısı olarak belirlenmiştir.

Ayas ve Atmaca (2023), ilgili araştırma makalelerinde okullarda kayırmacılık yapan ve kendisine kayırmacılık yapılan kişilerin temel özelliklerini ve karşılaşılan kayırmacılık davranışlarının sebepleri ve bunların olası etkilerini öğretmen görüş ve deneyimlerine göre belirlemeyi amaçlamışlardır. Düzce’de görev yapan 10 öğretmenin katılımı ile yapılan çalışma olgu bilim deseni ile tasarlanmıştır. Betimsel analiz ve içerik analizi ile çözümlenen araştırma bulgularına göre kayırmacılığın en önemli sebepleri arasında meslek etiği ilkelerinden bihaber olma ve bunlara uygun davranmama, okul kültürünün zayıf olması, çıkar ilişkileri ve gruplaşma olarak belirlenmiştir. Kayırmacı davranışların ise dini veya siyasi yakınlığa, sendikaya, hemşericiliğe ve iş yükü görevlendirmesinden kaynaklandığı

bulunmuştur. Bu davranışlarda bulunanlar, düşük mesleki başarıya sahip olan, etik ilke ve değerleri göz ardı eden ve haksız kazanç elde etmek isteyen kişilerdir.

Demir ve Kale (2023), araştırma makalelerinde okul idarecileri ve öğretmen görüşlerine göre yapılan denetim ve uygulamaların mesleki etik ilkelerine ne düzeyde uygun olduğunu belirlemeye çalışmışlardır. Örnek olay tarama modeli yapılan çalışmaya Ankara-Çubuk İlçe'sinde görev yapan 48 öğretmen ve 18 okul idarecisi katılım sağlamıştır. Görüşme yöntemiyle elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmen ve okul idarecilerin birçoğunun kendilerini denetleyen görevlilerinin en çok eşitlik, tarafsız ve nesnellik, dürüstlük, yetkinlik, gizlilik ve mesleki özen ilkelerine uygun davrandıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra denetim görevlerinin nezaket sayı ve çıkar çatışmasından kaçınma gibi ilkelere uygun davranmadıkları baskıcı, tehdit edici davranışlarda bulundukları, öğretmen ve okul idarecilerine küçük düşürücü ve onur kırıcı tavırlar sergiledikleri belirlenmiştir. Bu tavırların etik ilkelere uygun olmadığı denetim görevlilerinin bu bağlamda etkili iletişim becerileri konusunda eğitim verilmesi gerektiği saptanmıştır.

Kıyat ve Yayla (2023), Van ilinde görev yapan görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin öğretmenlik meslek etiğine ilişkin düşüncelerini belirleyerek etik tutum ve davranışlarının eğitim süreçlerine ne tür bir etkisi olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. 7 katılımcının görüşleri alınarak elde edilen veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Betimsel analiz sonucu elde edilen verilere göre katılımcıların tamamının mesleki etik ilkeleri konusunda farkındalıklarının yüksek olduğu görülmüştür. Katılımcılar, öğretmenlik meslek etiği ve genel etik kurallarının yazılı kurallar olmadığı, bu kuralların evrensel nitelikte olup eşitliğe dayandığı, meslek etiğinin temelini sevgi ve saygıya dayandığı, bireyin toplum içerisinde yetişip gelişmesinde öğretmenlerin büyük katkısı olduğunu dile getirmişlerdir. Bununla beraber görsel sanat gibi, öğrencinin kültürel ve sanatsal gelişiminde önemli pay sahibi olan derslerin, bireyin etik ilke ve değerlerinin oluşmasında önemli bir yerinin olduğu araştırmanın diğer bulguları arasında yer almaktadır.

Kazak ve Kocamanoğlu (2023), çalışma makalelerinde öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin etik olmayan davranışları, bu davranışların nedenleri ve öğretmenlere olan etkilerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma Düzce il merkezinde farklı branş ve kademelerde görev yapan 7 kadın ve 6 erkek olmak üzere 13 öğretmenin katılımı ile tamamlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul

yöneticilerin en çok sergilediği etik davranışların; siyasi, dinî ve sendikal ayrımcılık yaptığını, kendilerine yakın buldukları öğretmenlere tolerans gösterdiklerini ve bu doğrultuda iş yükü paylaşımında adil davranmadıkları, kendi dini ve siyasi görüşünde olmayan öğretmenlere psikolojik baskı yapıp mobing uygulayarak küçük düşürücü davranışlarda bulundukları, görevlerini ihmal ederek, ders programlarına uymadıklarını, haksız kazanç elde ettiklerini, var olan problemleri görmezden gelerek mesai saatlerine uymadıklarını ve sahip oldukları gücü kötüye kullanma olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler okul müdürlerinin bu davranışlarının kendilerinde değersizlik, güvensizlik, mutsuzluk, baskı hissetme, okuldan ve meslekten soğuma duyguları yaşatarak motivasyon düşüklüğüne sebep olduğunu dile getirmişlerdir.

Keskin ve Keskin (2023), Dicle Üniversitesi'nde matematik öğretmenliğinde eğitim gören öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme sürecindeki öğretmen, öğrenci ve değerlendirme sürecindeki dışı davranışlara ve öğretmenler gününde verilen hediyelere yönelik düşüncelerini belirlemeye çalışmışlardır. 18'ikadın 12'si erkek olmak üzere toplam 30 öğretmen adayının katılımı ile yapılan çalışma olgu bilim deseninde tasarlanmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. İçerik analizi ve betimsel analiz sonucu elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarına göre eğitim öğretim sürecinde en çok karşılaştıkları etik dışı öğretmen davranışları öğrenciyi önemsememek, ayrımcılık, hakaret, adaletsizlik, dersi aksatmak ve sorumsuz davranmak olarak dile getirilmiştir. Öğrenme ve öğretmen sürecindeki öğrencilerin etik dışı davranışlar ise saygısızlık, kopya çekme, derse geç kalma, dersi kaynatma, kamu malına zarar vermek, yalan söylemek, ödevini başkasına yaptırmak ve olarak belirlenmiştir. Sınav değerlendirme öznel olarak not verirken ayrımcılık yapmak ve öğrenci seviyesine uygun ölçme ve değerlendirme yapmamak, öğretmen adayları tarafında etik dışı davranış olarak görülmektedir. Öğretmen adaylarının büyük bir kısmı öğretmenlere hediye alınmasını etik dışı davranış olarak görmüşlerdir.

Tamkan ve Yiğitbaş (2023), çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin etik eğilimlerinin, çocuk haklarına ilişkin yaş, cinsiyet, medeni durum, çalıştıkları okul ve okulun bulunduğu sosyoekonomik bölge gibi sosyo-demografik değişkenler arasında farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın evreni Türkiye genelinde özel ve kamuda çalışan okul öncesi öğretmenleri olarak belirlenerek örneklem sayısı 276 okul öncesi öğretmeni olmuştur. Ölçek ve forma aracılığıyla elde edilen veriler göre öğretmenlerinin birçoğunun çocuk hakları ile ilgili eğitim almadığı, çocuk haklarının ihlal edildiği düşüncesine sahip oldukları ve çocuk haklarının ihlal edildiğine dair en az bir olaya şahit

oldukları belirlenmiştir. Çocuk sahibi olan öğretmenlerin ve okulu sosyoekonomik olarak iyi düzeyde bulunan öğretmenlerin davranışında çocuk hakları konusunda daha bilgili oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin hem mesleki etik hem de çocuk hakları konusunda uygulamalı hizmet içi almaları gerektiği tespit edilmiştir.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Melo (2003), tarafından yapılan çalışmada deneyimsiz öğretmenlerin yaşadığı etik çatışmalar ve bu çatışmalarla nasıl başa çıktıkları araştırılmıştır. Araştırmada, aday öğretmenlerin öğretmenliği, eğitimi ahlaki bir çaba olarak algılayıp algılamadıkları, ahlaki değerleri günlük hayatlarında ne düzeyde rehber edindikleri, aday öğretmenlerin hangi ikilem ve çatışmalarla karşılaştıkları ve etik uygulamalarda hangi felsefeyi benimsedikleri belirlemeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2002-2003 öğretim yılında Britanya Kolumbiyası'nın Van-couver Adası'ndaki Greater Victoria Okul Bölgesi'ndeki 48 öğretmenle yapılmıştır. Araştırmanın verileri hem açık hem de kapalı üçlü soruların bulunduğu anket ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda dört önemli bulgu belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitimi ahlaki bir çaba olarak algıladıkları, günlük hayatlarında ahlaki değerleri benimsedikleri ve sınıflarında bu değerleri rahatça ifade ettikleri, etik çatışmaları meslektaş veya velilerle değil öğrencilerle yaşadıkları, son olarak etik karar vermede en son benimsedikleri felsefenin faydacılık(pragmatizm) olduğu tespit edilmiştir.

Maher (2004), doktora tezinde Kuzey Caroline Üniversitesi'nde eğitim gören 40 öğretmen adayı ile katılımcıların etik kimliği, etik duyarlılığı, etik yargısı ve bu bağlamda etik eylemlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın katılımcılarına Sorunları Tanımlama Testi (DIT) ve Etik Duyarlılık, Irksal Etik Duyarlılık Testi (REST) uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre etik kimliğin, etik duyarlılık, etik yargı, biliş, duygu ve hissedilen gibi birçok bileşenden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının öğrencilere karşı etik duyarlılıkları oldukça yüksektir. Farklı ırk ve farklı cinsiyetlere karşı duyarlılıkları arttıkça eğitim ve öğretimdeki yansımaları doğru orantılı olarak artmaktadır. Buna bağlı olarak etik duyarlılık arttıkça etik davranışların arttığı da belirlenmiştir.

Sadler vd., (2005) çalışmalarında, fen öğretiminde etik değerlerin ele alınmasına ilişkin fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri ele alınmıştır. Örneklem grubu ABD'nin 3 eyaletinden 12 farklı okuldan, 14'ü lise, 8'i ortaokul olmak üzere toplam 22 fen bilgisi öğretmeninden

oluşturmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yapılan araştırmada; ‘‘Fen bilgisi öğretmenleri etiği fen ve fen eğitimindeki yerini nasıl kavramlaştırıyorlar?’’ Fen bilgisi öğretmenleri, etik sonuçları olan ve kendi değerlerinin ifade edildiği konuları sınıflarında nasıl ele alıyorlar?’’ sorularına yanıt aranmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler etik değerleri fen derslerine entegre etmekte oldukça isteklidirler. Ancak var olan müfredatın dışına çıkamadıkları ve bu entegrasyonun sistematik olarak geliştirilmesi gerektiğini, bunun da bilimsel okur yazarlıkla mümkün olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmanın diğer önemli bir sonucu ise öğretmenlerin çoğu fen öğretiminde kendi değer ve etiklerini ifade etmekten kaçınmaya çalışmakta ve öğrencileri kendi düşünceleriyle etkilemekten uzak durmaktadırlar.

Chanzanagh ve Nejat (2010), yılında yaptıkları çalışmada Weber’in teorisine dayanarak öğretmenlerin iş ahlakı ile kültürel, politik ve ekonomik alanlardaki değerleri arasında nasıl bir ilişki olduğu araştırılmıştır. Örneklem grubu Kuzey İran’da çalışan 400 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler yapılan anket sonucunda elde edilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre öğretmenlerin çoğunun çeşitli kültürel, ekonomik, politik ve sosyal alanlarda muhafazakar eğilimlere ve muhafazakar değerlere sahip olduğu, kadınlar öğretmenlerin erkekler öğretmenlerden daha yenilikçi olduğu bulunmuştur. Bunun yanında öğretmenlerin değerleri ile iş ahlakı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu; muhafazakarlık ile çalışma ahlakı arasındaki ilişkinin doğrulandığına ulaşılmıştır.

Boon (2011), Avustralya’da bölgesel bir üniversitede gerçekleştirilen vaka çalışmasında, hizmet öncesinde ve öğretmen adaylarının karşılaştığı etik ikilemleri belirlemek, öğretmen adaylarının etik eğitimi algılarını araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma grubu son sınıftaki öğretmen adayları, yeni mezunlar ve görev yapan profesyonel öğretmenler olmak üzere 21 kişi olarak belirlenmiştir. Veriler odak grup ve bireysel görüşme ve anket yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre etik eğitiminin, Sağlık ve Beden Eğitimi (SPE) birinci ve ikinci yıllarında yalnızca seçmeli derslerde verildiği ve yetersiz olduğu, dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarına göre etik konusunda eğitim ve öğretime ciddi bir ihtiyaç olduğu belirlenmiştir.

Farahani ve Farahani (2013), yaptığı araştırmada Doğu Tahran Azad Üniversitesi’nin 2011 akademik yılında eğitim gören mühendislik öğrencilerine göre fakültelerinde eğitim veren öğretim üyelerinin meslek etiği algılarının ne düzeyde olduğu belirlenmeye çalışmıştır. Araştırmanın örneklemi 360 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler anket yolu ile elde edilmiştir.

Bulgulara göre meslek etiğinin en önemli bileşenleri, öğrencilere saygı, öğrencilerin güvenliği ve sağlığı, kendi öğrencilerinin mahremiyeti, öğrencilere puan verme karşılığında maddi menfaat sağlamamak, öğretmenlerin dış görünüş ve örtünmeye dikkat etmeleri, uygunsuz mizah ve şakalardan kaçınmaları, öğretmenlerin üniversite olanaklarını kişisel meseleler için kullanmamaları olarak belirlenmiştir.

Alimorad (2014), yaptığı çalışmada İran' görev yapan 28'i kadın 21'i erkek 49 İranlı yabancı dil öğretmenin sınıf değerlendirmesi yaparken karşılaştıkları etik çatışmalara belirlemek istemiştir. Kritik olay tekniği kullanılan çalışmada katılımcılardan, önemli deneyimlerinden birine ilişkin tek bir açık uçlu soruyu anlatı biçiminde yazılı olarak yanıtlamaları istenmiştir. Elde edilen veriler; kurumsal gereksinimler, öğrencilerin ihtiyaçları, öğretmenlerin ihtiyaçları, veli ihtiyaçları, kurumsal ihtiyaçlar, temel değerler, meslektaş desteği, dayatılan otorite talepleri olmak üzere yedi başlıkta analiz edilmiştir. Veri sonuçlarına göre öğrenci başarısında tek kriter olarak öğretmenin gösterilmesinin, öğretmenin başarısının öğrenciye göre belirlenmesi öğretmen itibarını zedelemektedir. Öğretmenler, mesleki itibarlarını korumak için öğrencinin sınıf geçmesini sağlamak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle İran eğitim politikasının değiştirilmesi gerekebileceği sonucuna varılmıştır.

Ngang ve Chanb (2015), yaptıkları çalışmada Malezya ortaokullarında görev yapan yeni atanan öğretmenlerin etik, ahlaki ve mesleki becerilerini yöneticilerinin görüşlerinden incelemeyi amaçlamıştır. Öğretmenlere ahlak ve meslek etiğiyle ilgili sorular sorulmuş ve sonuçlar hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin bakış açısıyla değerlendirilmiştir. İki perspektiften yorum almayı hedefleyen bu çalışmada 31 yönetici ve 250 öğretmen örneklem grubu olarak seçilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre girişimcilik becerisi, iletişim becerisi, takım çalışması becerisi, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, yaşam boyu öğrenme ve bilginin yönetimi, etik, ahlaki ve mesleki beceri ve liderlikten oluşan yedi sosyal beceri bileşeni arasında nicel bulgular, etiğin öğretmenlere göre ahlaki ve mesleki beceri, işyerinde girişimcilik becerisinden sonra en az ihtiyaç duyulan ikinci beceri olarak değerlendirilmiştir. Ancak niceliksel bulgunun niteliksel verilerle çeliştiği görülmüş olup, okul yöneticilerinin sosyal beceri bileşenlerinin en çok ihtiyaç duyulan bileşenler olduğunu ve öğretmenlerin çoğunun etik, ahlaki ve mesleki becerilerde eksik olduğunu belirtmiştir.

Akgün ve Greenhow (2021), çalışmalarında eğitimde yapay zekanın K-12 ortamlarındaki etik zorlukların ele almışlardır. Araştırma bulgularına göre yapay zekâ uygulamaları, öğretmenleri ve öğrencileri çeşitli şekillerde desteklemektedir. Karma yeteneklere sahip

sınıflarda eğitim sağlamak, öğrencilere yazma ürünlerine ilişkin ayrıntılı ve zamanında geri bildirim sağlamak, öğretmenleri yükten kurtarmak tüm bilgiye sahip olma ve öğrencilerini işbirlikçi bilgi oluşturma süreçlerinde gözlemlerken, tartışırken ve bilgi toplarken desteklemek için onlara daha fazla alan sağlamak yapay zekânın eğitimdeki faydaları olarak bulunmuştur. Bununla beraber yapay zekanın, eğitimde kullanımına ilişkin en büyük etik sorunlardan biri mahremiyettir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin eylemleri ve tercihleri hakkında ayrıntılı bilgi toplayan gözetim veya izleme sistemi, öğrencilerin çevrimiçi konuşmalarını ve eylemlerini izlemek ve takip etmenin öğrenme etkinliğine katılımlarını sınırlaması, önyargı ve ayrımcılık diğer etik sorunlar arasındadır.

Koskinen, Hilli vd., (2023) Sağlık Öğretmenlerinin COVID-19 salgını sırasında karşılaştığı etik ikilemleri araştırmışlardır. İskandinav ve Baltık ülkelerindeki sekiz üniversite ve uygulamalı bilimler üniversitesinden 20 öğretmenle yapılan çalışmanın verileri görüşme yoluyla elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin en çok, öğrencinin rahatsızlığını ele almanın zorluğu, potansiyel yardım ihtiyacı ve müdahale etmenin öğretmenin sorumluluğunda olup olmadığıyla ilgili etik ikilemleri yaşadığı belirtilmiştir. Bunun yanında uzaktan eğitim sürecine geçildiğinde birebir eğitim gerektiren hemşirelik eğitiminde etkili öğretimi garanti edememek ve bazen hemşirelik bakımı öğretiminde temel kabul edilen şeylerden bile vazgeçmek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yaşadıkları bir diğer etik ikilem ise ailelerinin refahı ve öğrencileri arasında kendilerini sorumlu hissetmeleri olmuştur. Zaman eksikliği, önemli görevleri önceliklendirme dile getirilen zorluklardır.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, amacı, alt amaçları, yöntemi, çalışma alanı, çalışma grubu, araştırma aşamaları, veri toplama araçları, verilerin elde edilmesi, çözümlenmesi ve yorumlanmasına dair bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada mevcut durumu ortaya koyabilmek için nicel ve nitel modelin bir arada kullanıldığı karma desen kullanılmıştır. Nitel araştırma gözlem görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım, Şimşek 2021). Olguları ve olayları ayrıntılı bir şekilde betimleme, analiz etme, olay incelemelerinin yapılması ve bunların karşılaştırılması, olgu ve olaylara dayalı süreçleri izleme, birden fazla ayrıntının elde edilmesi ve bunların derinlemesine incelenmesini sağlamaktadır. Bu nedenle nitel çalışmalar süreç izlemek ve değişimlerde büyük rol oynayan derinlemesine bilgiyi elde etmek için oldukça önemlidir. Öte yandan, nitel araştırmalar az sayıda örneklem kullanılması, çalışmalar esnasında sübjektif olunması, araştırmalarda araştırmacı veya katılımcıların önyargılarının bulunması ve buna bağlı olarak genellenebilir sonuçlara ulaşamaması noktasında eleştirilmektedir.

Nicel araştırma, içinde yaşadığımız dünya hakkında bilgi elde etmek amacıyla sayısal verilerin formal, objektif ve sistematik bir süreçte ele alınmasıdır.(Yıldırım, Şimşek 2021). Nicel araştırmalar, nitel araştırmalara göre daha geniş örneklemelere ulaşır, ölçülebilir, genellenebilir verilere ulaşmayı sağlamaktadır. Nicel araştırmaları güçlü kılan unsurlardan biri de, belki de en önemlisi, veri toplamaya başlamadan önce belirlenen metodolojisi ve geçerlik ve güvenilirliğinin hesaplanması konusunda geliştirilmiş belli başlı alternatifler sunmasıdır (Başol, 2008).

Araştırmalarda kullanılan nicel yöntemde çoğu zaman durumun tam anlaşılabilmesi, istatistiksel verilerin neden sonuç ilişkisini tam olarak açıklayamaması bu araştırma yöntemine yapılan eleştiriler arasındadır. Benzer şekilde, rasyonel seçim teorisinin araştırma sorusu odaklı olmadığı ve bu tür araştırmaların cevap aramak yerine teoriyi doğrulamak üzerine

tasarlandığı iddiaları da nicel yöntemlerle elde edilen sonuçların güvenilirliğini sorgulamaktadır (Shapiro, Green, 1994; Çakır, Türkeş, 2021).

Creswell vd., (2007), göre karma desenler dörde ayrılmaktadır. Bunlar; zenginleştirilmiş desen, keşfedici desen, gömülü desen, açıklayıcı desendir. (akt. Büyüköztürk vd., 2013) Zenginleştirilmiş desende araştırmacı nitel ve nicel verileri aynı anda toplayarak, bulguları değerlendirme aşamasında verilerin birbirlerini destekler nitelikte olup olmadığına bakar. Keşfedici desende araştırmacı önce nitel verileri elde eder. Daha sonra analiz edilen verilerden sonra veriler toplar. Gömülü desende çalışma nicel veya niteldir. Diğer çalışma deseni destekleyici nitelik taşımaktadır. Açıklayıcı desende araştırmacı öncelikle nicel verilerini elde ederek analizlerini yapar daha sonra bu verileri oluşturmak amacıyla nitel verilerini toplamaya başlar.

Bu araştırmada da öncelikle nitel veriler toplanmış, betimsel analizi yapılmış daha sonra, nitel verilere bağlı olarak nicel veriler toplanarak istatistiksel analizi yapılmıştır. Bu sebeple araştırmanın deseni keşfedici desendir.

3.2. Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Bartın ilinde MEB bünyesinde çalışan 2104 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada nicel ve nitel verileri elde etmek için iki farklı örneklem sayısı belirlenmiştir.

3.2.1.Örneklem Grubu

Çalışmanın nicel verileri için örneklem, 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında Bartın'da farklı branş ve kademelerde görev yapan 350 öğretmen oluşturmuştur. Örneklem Bartın'da görev yapan 2104 öğretmen arasından seçilmiştir. Örneklem seçimi aşağıdaki formül aracılığıyla hesaplanmıştır.

Araştırmanın evrenini, araştırmanın yapılacağı Bartın ilindeki dışlama kriterlerine uygun öğretmenler (N=2104) oluşturmuştur.

Araştırmanın katılımcılarını oluşturacak örneklem sayısı (n), evren sayısı bilinen Basit Rastgele Örneklem formülünden yararlanılarak 325 olarak bulunmuştur. Bu sayı örnekleme dahil edilecek en az kişi sayısını göstermektedir.

Kullanılan formül;

N: Evrende bulunan birey sayısı

n: Örneklem oluşturacak birey sayısı

p: İncelenecek olayın görülüş sıklığı

q: İncelenecek olayın görülmeysi sıklığı

t: Belirli serbestlik derecesinde ve saptanan yanılma düzeyinde t tablo değeri

d: Olayın görülüş sıklığına göre yapılmak istenen sapma (0,05)

α : Saptanan yanılma düzeyi (0,05)

Öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 3.1 'de yer almaktadır.

Tablo 3.1: Örneklem grubunda bulunan öğretmenlerin demografik özellikleri (N=350)

		n	%
Yaş	ort $\pm$ ss (min-maks)	38,56 $\pm$ 8,08 (23-62)	
	30 ve altı	67	19,1
	31-35 yaş	72	20,6
	36-40 yaş	83	23,7
	41 ve üzeri	128	36,6
Cinsiyet	Erkek	141	40,3
	Kadın	209	59,7
Medeni durum	Bekar	81	23,1
	Evli	269	76,9
	Türkçe	26	7,4
	Sosyal	39	11,1
Mezun olunan bölüm	Matematik	44	12,6
	Fen	44	12,6
	Diğer	126	36,0
	Sınıf	53	15,1
	Anaokulu	18	5,1
Lisansüstü mezuniyet durum	Evet	81	23,1
	Hayır	269	76,9
Çalışılan kurum türü	Anaokulu	14	4,0
	İlkokul	51	14,6

	Ortaokul	127	36,3
	Lise	158	45,1
	1 yıl ya da daha az	13	3,7
	2-5 yıl	63	18,0
	6-10 yıl	89	25,4
	11-15 yıl	52	14,9
	16-20 yıl	52	14,9
	21 yıl ve üzeri	81	23,1
Toplam hizmet süresi			
	Var	232	66,3
Çocuk durumu			
	Yok	118	33,7

Araştırmaya katılan katılımcıların yaş ortalaması $38,56 \pm 8,08$ iken %59,7'si kadın, %76,9'u evli, %15,1'i sınıf, %12,6'sı sosyal ya da matematik bölümlerinden mezun, %23,1'inin lisansüstü eğitimi bulunmakta, %45,1'i lisede çalışmakta, %23,1'i 21 yıl ve üzeri süredir çalışmakta ve %66,3'ünün çocuğu bulunmaktadır.

3.2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel verileri için çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, Bartın ilinde farklı kademe ve branşlarda görev yapan 20 öğretmen oluşturmuştur. Katılımcıların 8'i erkek, 12 tanesi kadındır. 5'i ilkokul kademesinde, 8'i ortaokul kademesinde, 7'si lise kademesinde görev yapmaktadır. Kadın öğretmenlerin yaşı 21 ile 45 arasındadır. Erkek öğretmenlerin yaşı 26 ile 39 yaş arasındadır. Kadın öğretmenleri 7'si bekar 5 evli, 4 kadın öğretmen de çocuk sahibidir. Erkek öğretmenlerin 4'ü evli ve çocuk sahibi, 4 tanesi de bekindir. 20 öğretmenden 2 tanesi lisansüstü eğitim almış olup 18 tanesinin lisansüstü eğitimi yoktur. Kadın öğretmenlerin mesleki kıdemi 1 ile 25 yıl arasında değişmektedir. Erkek öğretmenlerin kademesi 2 ile 10 yıl arasında değişmektedir.

Öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 3.2 'de yer almaktadır.

Tablo 3.2: Çalışma grubuna katılan öğretmenlerin demografik özellikleri

Katılımcı	Yaş	Medeni Durumu	Eğitim durumu	Mesleki Kıdem	Kademe	Çocuk
E1	26-30	Bekar	Lisans	2-5 Yıl	İlkokul	Yok
E2	31-35	Evli	Lisans	6-10 Yıl	Ortaokul	Var
E3	26-30	Bekar	Lisans	2-5 Yıl	Ortaokul	Yok
E4	36-40	Evli	Lisans	6-10 Yıl	Lise	Var
E5	26-30	Bekar	Lisans	2-5 Yıl	İlkokul	Yok
E6	31-35	Bekar	Lisans	2-5 Yıl	Ortaokul	Yok
E7	36-40	Evli	Yüksek lisans	6-10 Yıl	Ortaokul	Var
E8	36-40	Evli	Lisans	6-10 Yıl	Evli	Var
K1	26-30	Evli	Lisans	6-10 yıl	İlkokul	Yok

K2	21-25	Bekar	Lisans	1 yıl	İlkokul	Yok
K3	41-üzeri	Evli	Lisans	21-üzeri	Lise	Var
K4	26-30	Bekar	Lisans	2-5 yıl	Ortaokul	Yok
K5	26-30	Bekar	Lisans	2-5 yıl	Ortaokul	Yok
K6	26-30	Bekar	Lisans	2-5 yıl	Ortaokul	Yok
K7	41-üzeri	Evli	Lisans	21-üzeri	Lise	Var
K8	36-40	Evli	Lisans	21-üzeri	Lise	Var
K9	41-üzeri	Evli	Lisans	21-üzeri	Lise	Var
K10	36-40	Bekar	Lisans	6-10 yıl	İlkokul	Yok
K11	31-35	Bekar	Lisans	6-10 yıl	Ortaokul	Yok
K12	31-35	Bekar	Yüksek lisans	6-10 yıl	Lise	Yok

3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada üç ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgileri elde etmek amacıyla sorudan oluşan kişisel bilgiler formu ve öğretmenlerin etik, etik dışı davranışlara yönelik düşüncelerini tespit etmeye yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan 8 soruluk görüşme formu ve Çelebi ve Akbağ (2012) tarafından geliştirilen 26 sorudan oluşan “Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği” kullanılmıştır. Nitel veriler için birinci bölümde öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla, öğretmenlerin yaşı, öğretmenlerin eğitim durumu, öğretmenlerin kademeleri ve branşları, medeni halleri ve çocuk sahibi olma durumu soruları bulunmaktadır. İkinci bölümde öğretmenlerin öğrencilerine yönelik etik davranışlarındaki sorumluluklarını belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

Nitel veriler için görüşme formundaki soruların oluşturulması için ilk olarak alan yazında yapılan çalışmalar ve MEB’in 2015’te yayınladığı öğretmenlik meslek etiği ilkeleri incelenerek sorular oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular için 3 alan uzmanından yararlanılmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda görüşme formu yeniden düzenlenerek 2 öğretmeni ile pilot görüşme yapılmış ve görüşme sonuçları doğrultusunda sorulara son hali verilmiştir.

Çalışmanın nitel verilerini toplamak için farklı kademe ve branşlarda çalışan öğretmenler ile görüşülmüş, çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Görüşmeyi ve araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerle belirlenen günlerde okul saatleri ve okul dışında yüz yüze veya online görüşme ile araştırmanın verileri toplanmıştır.

Çalışmanın nicel verilerini toplamak için Bartın İl Merkezi’nde bulunan okullar seçilmiş ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle 150 öğretmenin ölçeği birebir doldurması sağlanmıştır. 205 öğretmene de elektronik ortamdan ulaşılmış ve nicel veriler elde edilmiştir.

5 öğretmenin bilgileri yetersiz girmesi ve veri kaybı sebebiyle toplam 350 öğretmenden sağlıklı veriler elde edilmiştir.

Çelebi ve Akbağ (2012) tarafından geliştirilen Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği 26 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar ve madde sayıları şu şekildedir: Görev Bilinci boyutu (8 madde), Erdemlilik boyutu (5 madde), İnsani Duyarlılık Boyutu(5 madde), Mesleki Yükümlülük boyutu(4 madde), Ahlaki Düşünce boyutu (4 madde) .

5'li likert tipinde hazırlanmış olan bu ölçekte yanıtlar, 1 “Hiç katılmıyorum”, 2 “Pek katılmıyorum”, 3 “Kararsızım”, 4 “ Katılıyorum”, 5 “Tamamen katılıyorum”, şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekte ters bir madde bulunmamaktadır. Ölçeğin toplam test varyans değerinin %44.99'unu açıklamıştır. Güvenirlik analizlerinde hesaplanan Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .86'dır. Alt ölçeklerin Alpha değerleri .44 ile .81 arasında değişmiştir. Alt ölçeklerin faktör yükleri ise.31 ile.76 arasındadır. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen sonuçlara göre, ölçeğin psikometrik özelliklerinin etik davranış boyutlarının belirlenmesi bakımından tatmin edici bir düzeyde olduğu kabul edilmiştir (Çelebi, Akbağ 2012).

3.4. Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizi, verilerin analiz edilme süreci ve veri analizinde kullanılan program ve yöntemler sırasıyla açıklanmıştır.

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri 350 katılımcı üzerinden değerlendirilmiştir. Veriler IBM SPSS Statistics 26 programına aktarılarak tamamlanmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken kategorik değişkenler için frekans dağılımı (sayı, yüzde), sayısal değişkenler için tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma, minimum, maksimum) verilmiştir. İki grup arasındaki fark olup olmadığına bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla grup arasında fark olup olmadığına tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ile bakılmıştır. “Tek yönlü varyans analizi” (ANOVA) sonucunda öncelikle varyans homojenliği için Levene testine, ardından farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığı “çoklu karşılaştırma testi”

(Bonferroni ya da Tamhane's T2) ile kontrol edilmiştir. Varyans homojenliğini sağlayan değişkenlerde gruplar arasındaki fark incelemesi için Bonferroni, varyans homojenliğini sağlamayan değişkenlerde gruplar arasında fark incelemesi için Tamhane's T2 testine bakılmıştır. Ölçek güvenilirlikleri için ise cronbach alfa değerinden yararlanılmıştır. Anlamlılık için $p < 0,05$ kabul edilmiştir.

3.4.1.1. Normal dağılım incelemesi

Çalışma verileri değerlendirilirken ölçek skorlarının normal dağılıma uygunluğu için Kolmogorov-Smirnov testine bakılmış, uygun olmayan parametrelerin ise aritmetik ortalama, mod ve medyanın eşit ya da yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde 0'a yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesi ile hesaplanan çarpıklık ve basıklık indekslerinin $\pm 1,96$ sınırları içinde 0'a yakın olması sebebiyle normal dağılımın uygunluğu kanıt olarak değerlendirilerek parametrik testlerden yararlanılmıştır. (Tabachnick ve Fidell, 2013; McKillup, 2012; Wilcox, 2012b; Howitt ve Cramer, 2011; Lind, vd. 2006).

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Katılımcıların görüşlerini almak için görüşme yöntemi ile elde edilen nitel veriler iki aşamada çözümlenmiştir. Öncelikle katılımcılarla yapılan görüşmelerde alınan ses kayıtları birden fazla dinlenmiş ve bu görüşler yazıya aktarılmıştır. Daha sonra yazılı belge haline getirilen bu veriler betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Betimsel analiz yönteminde görüşme ve gözlem sonucu elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır. Veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır. Bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurulur ve gerekirse olgular arasında karşılaştırmalar yapılır (Karataş, 2015). Betimsel analiz, bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada, araştırma sorularından, görüşmelerde yer alan boyutlardan yola çıkarak bir çerçeve oluşturulmuştur. Verilerin analizi yapılırken öncelikle veriler kodlanmış, daha sonra tema ve kodlarla kategoriler oluşturulmuştur. Verilerin analizine başlamadan önce ilk olarak ses kayıtları dinlenerek yazıya dökülmüştür. Ardından veriler okunmuş kodları çıkarılmıştır.

Devamında, kodlar düzenlenmiş ve kategorilere karar verilmiştir. Son aşamada ise kategoriler örneklendirerek bulgular düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

Çalışmanın verilerini açıklayan ana temalara ulaşmak için katılımcılara sorulan sorular kategorize edilmiştir. Katılımcıların düşüncelerini birebir yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu alıntılarla birlikte literatürde bulunan çalışmalara da değinerek yorumlamalar yapılmıştır. Araştırmaya katılan erkek öğretmenler E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8 şeklinde, kadın öğretmenler K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12 şeklinde kodlanmıştır.

Çalışmanın güvenilirliği için araştırmanın her aşaması çalışma sürecinde ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırma bulgularının, araştırmanın kavramsal çerçevesiyle uyumlu olması ve araştırma sonuçlarının farklı araştırma sonuçlarıyla desteklenmesi de dış güvenilirliğe artıran bir durumdur (Golafshani, 2003; Maxwell, 2008; Shenton, 2004) Araştırmaya hakim olmak için nitel araştırma yöntemi ile ilgili kitaplar incelenmiş, yapılan bilimsel çalışmalar araştırılmış ve karşılaştırmalar yapılmıştır. Baltacı (2019), veri toplama araçlarının, veri toplama sürecinin ve verilerin nasıl analiz edildiğinin ayrıntılı olarak açıklanması dış güvenilirliğe katkı sağladığını ifade etmektedir. İç güvenilirliğini artırmak için elde edilen veriler birebir araştırmada yer verilmiş, görüşlerin doğruluğunu teyit etmek için veriler bir uzman ve katılımcılarla paylaşılmıştır. Araştırmanın verileri toplanmadan önce kavramsal çerçeve oluşturulmuş ve ayrıntılı olarak tanımlanmıştır.

Araştırmanın geçerliliği için ise metne dönüştürülen ses kayıtları katılımcılarla paylaşılmış, katılımcıların doğrudan ifadeleri bulgulara yer verilmiş, düzenlenen tema ve kodlar bir uzman tarafından değerlendirilmiştir. Çünkü bir araştırmacının veriler üzerinde başka bir uzmanın incelemelerine izin vermesi, yani meslektaş veya uzman teyidini sağlaması da geçerliğe olumlu katkı sağlamaktadır (Denzin ve Lincoln, 2008a; Sandelowski, 1986). Kayıt altına alınan veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde amaç görüşme ve gözlem sonucu elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır. Veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğin sağlanabilmesi için, araştırma yürütülürken örneklemin yeterli büyüklükte seçilmesi, birden çok araştırmacı ile konunun ele alınması, daha çok kaynak ve görüşe başvurulması, elde edilen verilerin iyi bir şekilde saklanması ile çalışılan ortamın ve araştırmacının konumunun tam olarak araştırma raporunda belirtilmesi ve çalışmanın araştırmacının şahsi görüşlerinden

etkilenmeksizin tarafsız bir şekilde yürütölmesi gerekmektedir (Baltacı, 2018; Denzin ve Lincoln, 2008b).

Çalışmanın etik ilkelere uygunluğunu sağlamak için Bartın Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan E-23688910-050.01.04-2300030980 sayı numarası ile izin alınmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarının test edilmesi sonucunda, öğretmenlerin mesleki etik davranışlarının hangi boyutlarda toplandığı, etik davranışlarının yaş, cinsiyet, branş, çalışılan kademe, mezuniyet durumu ve mesleki deneyim değişkenleri arasındaki ilişki durumuna; etik davranışlar ile ilgili düşüncelerine yönelik elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Mesleki Etik Davranışlarının Hangi boyutlarda Toplandığına İlişkin Bulgular

Çalışmanın ölçek ve alt boyutlarına yönelik bilgiler Tablo 4.1’de yer almaktadır.

Tablo 4.1: Ölçekler ve boyutlara dair tanımlayıcı istatistikleri (N=350)

	Ort	ss	min	maks	Cronbach alfa
Öğretmen etik davranışlar ölçeği	117,71	9,12	89	130	0,921
Görev bilinci	36,07	3,17	24	40	0,811
Erdemlilik	22,09	2,41	13	25	0,769
İnsani duyarlılık	23,24	1,92	16	25	0,745
Mesleki yükümlülük	17,87	1,96	9	20	0,725
Ahlaki düşünce	18,44	1,57	13	20	0,703

Tablo 4.1 incelendiğinde öğretmen etik davranışlar ölçek skoru $117,71 \pm 9,12$, görev bilinci alt boyut skoru $36,07 \pm 3,17$, erdemlilik alt boyut skoru $22,09 \pm 2,41$, insani duyarlılık alt boyut skoru $23,24 \pm 1,92$, mesleki yükümlülük alt boyut skoru $17,87 \pm 1,96$ ve ahlaki düşünce alt boyut skoru $18,44 \pm 1,57$ ’dir.

Ölçek ve alt boyut güvenilirliğinin değerlendirilmesi sırasında en sık kullanılan kriterlerden biri içsel tutarlılık ölçüsü olan Cronbach’s alfa’dır. Ölçek ve alt boyutlar için hesaplama yapılmış, Cronbach’s alfa değeri hesaplanmıştır. Bu değerler genelde kabul edilebilir değer olan 0,700’den (Nunnally, 1978: 245-6) yüksektir.

4.2. Öğretmenlerin Etik Davranışlarının Yaş, Cinsiyet, Branş, Çalışılan Kademe, Mezuniyet Durumu ve Mesleki Deneyim Değişkenleri Arasındaki İlişki Durumuna Göre Elde Edilen Bulgular

Örneklem grubuna ait yaş grupları ve ölçek alt boyut skorları arasındaki ilişki Tablo 4.2’de yer almaktadır.

Tablo 4.2: Yaş grupları arasında ölçek ve alt boyut skorları bakımından farklılıkların incelenmesi (N=350)

		Yaş								F	p
		30 ve altı		31-35 yaş		36-40 yaş		41 ve üzeri			
		ort	ss	ort	ss	ort	ss	ort	ss		
Öğretmen	etik	117,04	9,94	116,81	8,40	117,46	10,25	118,73	8,25	0,905	0,439
davranışlar ölçeği											
Görev bilinci		36,07	3,25	36,00	3,00	35,78	3,59	36,28	2,95	0,425	0,735
Erdemlilik		21,91	2,64	21,81	2,32	22,07	2,56	22,37	2,23	1,024	0,382
İnsani duyarlılık		23,00	2,07	23,10	1,93	23,22	2,00	23,46	1,77	1,055	0,368
Mesleki											
yükümlülük		17,75	2,20	17,51	1,99	17,94	2,01	18,09	1,75	1,480	0,220
Ahlaki düşünce		18,31	1,63	18,39	1,66	18,45	1,62	18,52	1,46	0,289	0,833

*F:One-way ANOVA testi, *:p<0,05*

Tablo 4.2 incelendiğinde yaş grupları arasında öğretmen etik davranışlar ölçek ve alt boyut skorları bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Örneklem grubunda bulunan öğretmenlerin cinsiyeti ve ölçek ve alt boyut skorları arasındaki ilişki Tablo 4.3'te yer almaktadır.

Tablo 4.3: Cinsiyetler arasında ölçek ve alt boyut skorları bakımından farklılıkların incelenmesi (N=350)

	Cinsiyet				t	p
	Erkek		Kadın			
	ort	Ss	ort	ss		
Öğretmen etik davranışlar ölçeği	117,30	9,95	117,98	8,53	-0,66	0,510
Görev bilinci	35,79	3,58	36,25	2,86	-1,293	0,197
Erdemlilik	22,06	2,51	22,12	2,35	-0,239	0,811
İnsani duyarlılık	23,21	2,03	23,26	1,84	-0,275	0,784
Mesleki yükümlülük	17,77	2,13	17,94	1,83	-0,771	0,441
Ahlaki düşünce	18,48	1,57	18,41	1,57	0,441	0,659

t:Bağımsız örneklem t testi: $p<0,05$*

Tablo 4.3 incelendiğinde cinsiyetler arasında öğretmen etik davranışlar ölçek ve alt boyut skorları bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir farklılık bulunmamaktadır. ($p>0,05$).

Öğretmenlerin medeni durumları ile ölçek ve alt boyut skorları arasındaki ilişki Tablo 4.4'te yer almaktadır.

Tablo 4.4: Medeni durumlar arasında ölçek ve alt boyut skorları bakımından farklılıkların incelenmesi (N=350)

	Medeni durum				t	p
	Bekar		Evli			
	ort	Ss	ort	ss		
Öğretmen etik davranışlar ölçeği	115,95	9,36	118,24	9,00	-1,987	0,048*
Görev bilinci	35,90	3,20	36,12	3,17	-0,532	0,595
Erdemlilik	21,56	2,32	22,26	2,42	-2,309	0,022*
İnsani duyarlılık	22,69	2,17	23,41	1,81	-2,697	0,008*
Mesleki yükümlülük	17,47	1,95	17,99	1,95	-2,119	0,035*
Ahlaki düşünce	18,33	1,48	18,47	1,60	-0,678	0,498

t:Bağımsız örneklem t testi*: $p<0,05$

Tablo 4.4 incelendiğinde medeni durumlar arasında görev bilinci ve ahlaki düşünce alt boyut skorları bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir farklılık bulunmamakta ($p>0,05$) iken öğretmen etik davranışlar ölçek ve erdemlilik, insani duyarlılık, mesleki yükümlülük alt boyut skorları bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre, evli olanlarda öğretmen etik davranışlar ölçek ve erdemlilik, insani duyarlılık, mesleki yükümlülük alt boyut skorları bekar olanlara göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin mezun oldukları bölümler ve ölçek ve alt boyut skorları arasındaki ilişki Tablo 4.5'te yer almaktadır.

Tablo 4.5: Mezun olunan bölümler arasında ölçek ve alt boyut skorları bakımından farklılıkların incelenmesi (N=350)

		Mezun olunan bölüm														F	p
		Türkçe		Sosyal		Matematik		Fen		Diğer		Sınıf		Anaokulu			
		ort	ss	ort	ss	ort	ss	ort	ss	ort	ss	ort	ss	ort	ss		
Öğretmen	etik	117,15	11,41	118,03	9,33	117,20	8,15	118,36	7,86	117,02	9,75	118,53	8,29	119,83	8,67	0,432	0,857
davranışlar ölçeği																	
Görev bilinci		35,62	3,71	35,95	3,34	36,02	2,77	36,66	2,78	35,67	3,45	36,51	2,73	37,06	2,88	1,141	0,338
Erdemlilik		22,15	2,52	22,33	2,54	21,70	2,13	21,89	2,26	22,19	2,45	22,11	2,48	22,22	2,71	0,351	0,909
İnsani duyarlılık		22,92	2,37	23,38	1,90	23,16	2,01	23,61	1,63	22,99	1,99	23,53	1,71	23,56	1,69	1,082	0,373
Mesleki hükümlülük		17,92	2,46	17,85	1,84	17,91	1,67	17,89	1,78	17,77	2,08	17,94	1,81	18,22	2,24	0,169	0,985
Ahlaki düşünce		18,54	1,63	18,51	1,60	18,41	1,60	18,32	1,71	18,40	1,51	18,43	1,64	18,78	1,40	0,230	0,967

*F:One-way ANOVA testi, *:p<0,05*

Tablo 4.5 incelendiğinde mezun olunan bölümler arasında öğretmen etik davranışlar ölçek ve alt boyut skorları bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir farklılık bulunmamaktadır (p>0,05).

Öğretmenlerin lisans-lisansüstü mezuniyet durumları ve ölçek ve alt boyut skorları arasındaki ilişki Tablo 4.6’ da yer almaktadır.

Tablo 4.6: Lisansüstü mezuniyet durumları arasında ölçek ve alt boyut skorları bakımından farklılıkların incelenmesi (N=350)

		Lisansüstü mezuniyet durumu				t	p
		Evet		Hayır			
		ort	Ss	ort	ss		
Öğretmen	etik	118,58	8,12	117,45	9,40	0,981	0,327
davranışlar ölçeği							
Görev bilinci		36,70	2,79	35,87	3,26	2,075	0,039*
Erdemlilik		22,09	2,32	22,10	2,44	-0,033	0,973
İnsani duyarlılık		23,38	1,68	23,20	1,98	0,764	0,445
Mesleki hükümlülük		17,84	1,74	17,88	2,02	-0,167	0,867
Ahlaki düşünce		18,57	1,50	18,40	1,59	0,855	0,393

t:Bağımsız örneklem t testi*: $p<0,05$

Tablo 4.6 incelendiğinde lisansüstü mezuniyet durumları arasında öğretmen etik davranışlar ölçek ve erdemlilik, insani duyarlılık, mesleki hükümlülük, ahlaki düşünce alt boyut skorları bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir farklılık bulunmamakta ($p>0,05$) iken görev bilinci alt boyut skoru bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre, lisansüstü mezuniyeti olanlarda görev bilinci alt boyut skoru olmayanlara göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin çalıştıkları kurum türleri ve ölçek ve alt boyut skorları arasındaki ilişki Tablo 4.7’de yer almaktadır.

Tablo 4.7: Çalışılan kurum türleri arasında ölçek ve alt boyut skorları bakımından farklılıkların incelenmesi (N=350)

		Çalışılan kurum türü								F	p
		Anaokulu		İlkokul		Ortaokul		Lise			
		ort	ss	ort	ss	ort	ss	ort	ss		
Öğretmen	etik davranışlar ölçeği	118,21	8,16	120,22	8,34	117,69	9,49	116,87	9,07	1,759	0,155
Görev bilinci		36,36	3,00	36,94	2,89	35,98	3,20	35,82	3,22	1,681	0,171
Erdemlilik		22,21	2,64	22,33	2,52	22,24	2,40	21,89	2,37	0,693	0,557
İnsani duyarlılık		23,57	1,83	23,84	1,51	23,19	1,95	23,06	1,99	2,361	0,071
Mesleki hükümlülük		18,00	2,45	18,31	1,69	17,84	2,00	17,74	1,96	1,133	0,336
Ahlaki düşünce		18,07	1,73	18,78	1,50	18,44	1,65	18,35	1,51	1,234	0,297

*F:One-way ANOVA testi, *:p<0,05*

Tablo 4.7 incelendiğinde çalışılan kurum türleri arasında öğretmen etik davranışlar ölçek ve alt boyut skorları bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Öğretmenlerin çalıştıkları toplam hizmet süresi ve ölçek ve alt boyut skorları arasındaki ilişki Tablo 4.8’de yer almaktadır.

Tablo 4.8: Toplam hizmet süreleri arasında ölçek ve alt boyut skorları bakımından farklılıkların incelenmesi (N=350)

Toplam hizmet süresi															
														F	p
		1 yıl ya da daha az		2-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		16-20 yıl		21 yıl ve üzeri			
		ort	ss	ort	ss	ort	Ss	ort	ss	ort	ss	ort	ss		
Öğretmen	etik	117,77	12,72	116,02	7,98	116,94	10,67	117,73	8,75	121,21	6,97	117,59	8,56	2,130	0,061
davranışlar ölçeği															
Görev bilinci		36,54	3,84	35,86	2,91	35,65	3,58	36,17	3,14	36,71	2,84	36,12	3,01	0,862	0,507
Erdemlilik		22,15	2,79	21,24b	2,32	22,19	2,56	22,13	2,52	22,87a	2,35	22,12	2,06	2,757	0,019*
İnsani duyarlılık		22,92	2,25	23,08	1,81	23,02b	2,17	23,15	1,92	24,08a	1,06	23,17	1,97	2,464	0,033*
Mesleki hükümlülük		17,54	3,10	17,67	1,73	17,69b	2,36	17,65	1,93	18,73a	1,43	17,88	1,60	2,559	0,027*
Ahlaki düşünce		18,62	1,61	18,17	1,58	18,39	1,71	18,62	1,62	18,83	1,35	18,30	1,47	1,311	0,259

a,b: gruplar arasındaki ortalama farklılıkları gösterir (a: en yüksek ortalama)

*F: One-way ANOVA testi, *:p<0,05*

Tablo 4.8 incelendiğinde toplam hizmet süreleri arasında öğretmen etik davranışlar ölçek ve görev bilinci, ahlaki düşünce alt boyut skorları

bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir farklılık bulunmamakta ($p>0,05$) iken erdemlilik, insani duyarlılık, mesleki hükümlülük alt boyut skorları bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre, hizmet süresi 16-20 yıl olanlarda erdemlilik alt boyut skoru 2-5 yıl olanlara göre, hizmet süresi 16-20 yıl olanlarda insani duyarlılık, mesleki hükümlülük alt boyut skorları 6-10 yıl olanlara göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumları ve ölçek ve alt boyut skorları arasındaki ilişki Tablo 4.9’da yer almaktadır.

Tablo 4.9: Çocuk durumları arasında ölçek ve alt boyut skorları bakımından farklılıkların incelenmesi (N=350)

	Çocuk durumu				t	p
	Var		Yok			
	ort	Ss	ort	ss		
Öğretmen etik davranışlar ölçeği	118,34	8,84	116,47	9,56	1,811	0,071
Görev bilinci	36,12	3,10	35,96	3,32	0,454	0,650
Erdemlilik	22,26	2,39	21,76	2,42	1,842	0,066
İnsani duyarlılık	23,42	1,80	22,89	2,10	2,334	0,021*
Mesleki hükümlülük	17,98	1,96	17,65	1,95	1,493	0,136
Ahlaki düşünce	18,55	1,49	18,21	1,70	1,922	0,055

t:Bağımsız örneklem t testi*: $p<0,05$

Tablo 4.9 incelendiğinde çocuk sahibi olma durumları arasında öğretmen etik davranışlar ölçek ve görev bilinci, erdemlilik, mesleki hükümlülük, ahlaki düşünce alt boyut skorları bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir farklılık bulunmamakta ($p>0,05$) iken insani duyarlılık alt boyut skoru bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre, çocuğu olanlarda insani duyarlılık alt boyut skoru olmayanlara göre daha yüksektir.

4.3 Öğretmenlerin Etik Davranışlar ile İlgili Düşüncelerine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin öğrencilerine karşı sorumluluklarında etik ve etik dışı davranışları belirleyebilmek amacıyla farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin öğrencilerine karşı sorumluluklarında etik davranışları arasında nasıl bir ilişki olduğu,

öğretmenlerin bu etik davranışları uygulayıp uygulamadıkları nedenleri ile birlikte öğretmen görüşlerinin neler olduğu analiz edilmiştir.

4.3.1 Öğretmenlerin Öğrencilerin Sınıf Ortamında Kendilerini Daha Güvende Hissetmesi İçin Yaptıkları ve Gösterdikleri Davranışlara İlişkin Bulgular

Öğretmenlere öğrencilerinin sınıf ortamında kendilerini daha güvende hissetmesi için neler yaparsınız? Sınıfın fiziksel koşullarında neler değiştirirsiniz? Soruları sorulmuş ve verilen cevaplar Tablo 4.10 'dadır.

Tablo 4.10: Öğretmenlerin öğrencilerin sınıf ortamında kendilerini daha güvende hissetmesi için yaptıkları ve gösterdikleri davranışlar

Öğretmenlerin öğrencilerin sınıf ortamında kendilerini daha güvende hissetmesi için yaptıkları ve gösterdikleri davranışlar	Öğretmenler	f
Demokratik ortam oluşturma	K2,K3,K4,K6,K7, K11,K12,E1,E5, E6,E8	11
Sınıfta kesici, tehlikeli alet bulundurulmamasına dikkat etme	K1, K4, K6, K8, K10, E3, E4,E6	8
Kapı, pencerenin kapalı olmasına dikkat etme	K1, K2, K9, E3,E8	5
Işık ve ses ortamını düzenleme	K1, K12, E1, E4, E6	5
Öğrencinin fizyolojik ihtiyaçlarına dikkat etme	K5, E2, E5, E8	4
Sınıfı bilişsel, fiziksel ve yaş düzeyine uygun düzenleme	E1, K7, K11,	3
Özel gereksinimli öğrenciye göre düzenleme	K3, K10	2
Öğrenciler arasındaki ilişkiye göre düzenleme	K4, K8	2
Fiziksel koşullarda değişiklik yapmama	E2,E7	2

Tablo 4.10 incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerine göre, öğrencilerin sınıf ortamında kendilerini daha güvende hissetmeleri için 11 öğretmen sınıfta demokratik bir ortam oluşturduğunu, 8 sınıfta kesici, tehlikeli alet bulundurulmamasına dikkat ettiğini, 5 kapı, pencerelerin kapalı olmasına dikkat ettiğini, 5 öğretmen sınıfın ışık ve ses ortamında düzenleme yaptığını, 4 öğretmen öğrencinin fizyolojik ihtiyaçlarına dikkat ettiğini, 3 öğretmen sınıfı öğrencilerin bilişsel, fiziksel ve yaş düzeyine uygun düzenlediğini, 2 öğretmen sınıfı özel gereksinimli öğrenciye göre düzenlediğini 2 öğretmen öğrenciler arasındaki ilişkiye göre sınıfı düzenlediğini, 2 öğretmen de sınıfta fiziksel koşullarla ilgili bir değişiklik yapmadığını ifade etmiştir. Sınıftaki fiziksel güvenliğe önem verdiğini söyleyen bir ilkokul öğretmeni, bununla ilgili olarak;

“ Akıllı tahta çıksa eğer onun sesini kısarım, sese duyarlı çocuklar olabiliyor. Dışarıda bir gürültü varsa, pencere kapatmak, kapı kapatmak olabilir. Onun dışında güvenlik önlemi kesici alet varsa onları alırım, kontrol ederim.” (K1).

Bir başka öğretmen;

“Yaş düzeyine uygun bir düzenleme yaparım. Bunun dışında çocukların da konuşabilecekleri özgür bir düşünme ortamı yaratırım. Dışardan gelecek engellemelere karşı da kendimce önlemler alırım. Ses ışık gürültüye karşı önlemler olabilir bunlar.” (E1).

Özel gereksinimli öğrencilere göre düzenleme yapan ve sınıfta demokratik ortam oluşturmayı hedefleyen bir öğretmen;

“Çocuğun dersi anlamasını zorlaştıracak bir engeli varsa mesela kulağı az duyan, görmekte zorlanan çocukları ön sıralara alıyorum. Dikkat dağınıklığı olan çocukları pencere kenarı değil daha ortaya alıyorum. Böylece derste dikkatini yoğunlaştırmak isterim. Çocukların soru sormaktan korkmamaları için demokratik bir ortam sağlıyorum.” (K3) demektedir.

Daha çok öğrencinin fizyolojik ihtiyaçlarını dikkate aldığını söyleyen başka bir öğretmen ise;

“Fiziki olarak baktığımda öncelikle öğrencilerin sabah derse geldiklerinde aç olup olmamalarını değerlendiririm. Eğer suya ihtiyaçları varsa su içebileceklerini söylüyorum. Aynı şekilde tuvalet ihtiyaçları da. Diğer özelliklerinden baktığımızda örneğin bir çocuğun ayakkabısında problem varsa. Bir şekilde yardımcı olmaya çalışıyoruz.” (K5) demektedir.

Araştırmaya katılan tüm öğretmenler, hem sınıf ortamını daha güvenli hale getirmek hem de öğrencilerin daha güvende hissetmesini sağlamak için bazı düzenlemeler yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin cevaplarına bakıldığında ilkökul öğretmenlerinin, sınıf ortamında daha çok öğrencilerin fiziksel güvenliğini esas alarak düzenlemeler yaptığı, ortaokul ve lise grubunda derse giren öğretmenlerin ise daha çok akran etkileşimi ve öğrencilerinin kendilerini daha iyi ifade etmelerine yönelik düzenlemeler yaptıkları görülmüştür.

4.3.2 Sosyal Medyada Herkese Açık Öğrenci Fotoğraf ve Video Paylaşımı İçin Yaptıkları ve Gösterdikleri Davranışlara İlişkin Bulgular

Sosyal medyada herkese açık paylaşılan öğrenci fotoğraf ve videoları hakkında ne düşünüyorsunuz? Siz paylaşıyor musunuz paylaştan öğretmen arkadaşlarınız var mı? Soruları sorulmuş ve verilen cevaplar Tablo 4.11 'dedir.

Tablo 4.11: Sosyal medyada herkese açık öğrenci fotoğraf ve video paylaşımı yapmaları

Sosyal medyada herkese açık Öğrenci fotoğraf ve video paylaşımı hakkındaki düşünceleri	Öğretmenler	f
Paylaşmama ve uygun bulmama	E1, K2, K3, K4, K5, K7, K11,E3,E4,E8	9
İzin alarak ve öğrencilerin yüzünü kapatarak paylaşma	K6, K8, K12. E2, E5, E6,E7	7
Paylaşma ama güvenli bulma	K6, K9	2
Paylaşma ve paylaşmakta sakınca görmeme	K10	1
Paylaştan öğretmen arkadaşına sahip olma	K1,K3,K4,K5,K6,K7,K8,K9,K10 K11,K12, E1, E2, E3,E4, E5, E6,E8	18
Paylaştan öğretmen arkadaşına sahip olmama	K2, E7	2

Tablo 4.11 incelendiğinde öğretmenlerin 9'u sosyal medyada herkese açık öğrenci fotoğraf ve video paylaşımı yapmadığını ve uygun uymadığını, 7'si paylaştığını ancak izin alarak ve

öğrencilerin yüzlerini kapatarak paylaşım yaptığını,2'si paylaştığını ancak güvenli bulmadığını, 1'i paylaştığını ve sakınca görmediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin 15'i sosyal medyada öğretmen arkadaşlarının öğrenci fotoğraf ve video paylaşımı yaptığını, 1'i paylaştığını öğretmen arkadaşının olmadığını söylemiştir.

Araştırmaya katılan tüm öğretmenler sosyal medyada paylaşılan öğrenci fotoğraf ve videoları hakkında görüş belirtmiştir. Paylaşım yapmakta sakınca görmeyen bir öğretmen;

“Benim hesabım gizli ama ben paylaşıyorum. Direk çocukları paylaşmasam da etkinliklerin gösterilmesi adına paylaşıyorum. Çocuk burada ön planda değil etkinlik ön planda oluyor. Başkalarına örnek olsun diye.” (K1) şeklinde ifade ederek yapılan etkinliklerin başkaları için örnek olmasını istediğini belirtmiştir.

Paylaşmayı güvenli bulmayıp paylaştığını ifade eden bir öğretmen şöyle düşünmektedir:

“Kendi hesabımda bazen ben de paylaşım yapıyorum. Etkinlik deney yaptığımız zaman özel olarak öğrencinin suratını göstermeyecek şekilde yayınlıyorum. Başkalarına örnek olsun diye. Paylaşımlarım herkese açık olmadığı için ben kendimce güvenli buluyorum ama normalde güvenli değil doğru da değil.” (K6) şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Paylaşım yapmanın adli süreçlere sebep olacağını belirten bir öğretmene göre;

“İşin içine öğrencinin yüzü falan girerse, olma ihtimali çok yüksek değil ama zayıf da olsa şöyle ihtimaller var. Hani bu internet ortamında insanların yüzlerini alıp illegal ortamlarda bir beden üzerine yapıştırılabilir.” (E4) diyerek öğrenci fotoğraflarını paylaşmadığını dile getirmiştir.

Bunun yasal izin doğrultusunda yapılmasını dile getiren ebeveyn olan bir öğretmen ise;

“Öğretim yılı başında velilerden bunun için izin talep etmemiz gerekiyor. Bu talep olsa da ben paylaşmayı uygun bulmuyorum. Öğrencilerle ilgili bir şey paylaşacağım zaman yüzlerini mutlaka kapatıyorum. Kendi okulunda paylaştığını öğretmenime denk gelmedim ama başka okullarda oldu.” (E2) demektedir.

Öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında paylaştığını öğretmenler, profillerinin gizli olduğunu, paylaşım yapsalar bile paylaşımların öğrenci odaklı değil etkinlik odaklı olduğunu, yapılan çalışmaların etkinliklerin başka öğretmenlere de örnek, bilgilendirme amaçlı olduğunu ifade etmektedirler. Paylaşım yapmayı etik bulmayan öğretmenler ise bunun hem yasal bir suç

olduğunu hem de etik olmadığını dile getirmişlerdir. Çocuk sahibi olan öğretmenlerin paylaşımlar konusunda daha hassas ve dikkatli olduğu görülmüştür.

4.3.3 Öğretmenlerin Kendi Öğrencilerine Ücret Karşılığında Özel Ders Verme ile İlgili Yaptıkları ve Gösterdikleri Davranışlara İlişkin Bulgular

Öğretmen olarak ücret karşılığında kendi öğrencinize özel ders vermek ile ilgili düşünceniz nedir? Siz ücret karşılığında özel ders veriyor musunuz? Soruları sorulmuş ve verilen cevaplar Tablo 4.12 'dedir

Tablo 4.12: Öğretmenlerin kendi öğrencilerine ücret karşılığında özel ders vermesi

Öğretmenlerin kendi öğrencilerine ücret karşılığında özel ders vermesi ile ilgili düşünceleri	Öğretmenler	f
Ders vermeme ve etik bulmama	K1, K3, K5, K6, K7, K8, K9,K12, E1,E2, E3, E4, E5,E7,E8	15
Ders vermeme ama talep olursa verme	K2, K4, K10,K11, E6	5

Tablo 4.12 incelendiğinde öğretmenlerin 15'i kendi öğrencisine ücret karşılığında özel ders vermediğini ve etik bulmadığını söylemiş, 5'i ders vermediğini ancak talep olursa ders vereceğini söylemiştir.

Özel ders vermenin adaletsizliğe sebep olacağını düşünen öğretmenlerden birisi

“ Hayır kendi öğrencime hiç özel ders vermedim ücret karşılığında. Verilmesini de doğru bulmuyorum. Yani ister istemez siz o öğrenci veya ailesiyle parasal bir ilişki içine girdiğinizde objektif ya da demokratik bir şekilde davranamazsınız. Yani yanlı olursunuz.” (K3).

Görüşünü açıklayan öğretmenlerden biri;

“Şu ana kadar çok özel ders verdim ama hiçbirinden ücret almadım. Çünkü ben çocukluğumda bu konuda çok sıkıntı çektim. Biri benden yardım talep ettiğinde kimi zaman öğle araları, kimi zaman arkadaş çocuklarına anlatıyorum ama ücret talep etmiyorum.” (K7).

Özel ders vermenin etik olmadığını ifade eden düşüncelerini;

“Öyle bir şey yapmadım. Daha önceki görev yerim olan ilde çok fazla özel ders talebi oluyordu. Ama ben kendi öğrencilerime kesinlikle özel ders vermiyordum. Bu konuda velilerden damgalama da oluyordu ama ben etik bulmuyorum.” (E2) şeklinde ifade etmektedir.

Ders vermenin yasal olmadığını ifade eden bir öğretmen ise;

“Öğrencinin faydasına olsa da kendi öğrencime vermem. Çünkü ben ona okulda eğitim vermeye çalışıyorum zaten. Hani bir de onun üzerinden en nihayetinde bu iş legal de değil yapsam bile kendi öğrencime yapmam.” (E4) diyerek öğretmenin hukuki yaptırımlara maruz kalabileceğini düşünmektedir.

Ders vermeyi uygun bulan bir öğretmene göre;

“Vermedim daha önce talep olmadı. Talep olsaydı belki verirdim ben sakınca görmüyorum verilebilir.” (K10) diyerek özel ders vermek etik dışı görülmemektedir.

Bir diğer öğretmen;

“Ben ders vermedim ama verilemez diyemem. Benim branşım için çok gerekli değil ama matematik gibi bir branş için verilebilir. Kendi öğrencisi de olsa öğrencinin ihtiyacı varsa veli de talep ediyorsa ders verebilir. Olumsuz bakmıyorum.” (K4) diyerek ders vermese de özel ders vermekte sakınca görmemektedir.

Öğretmenlerin kendi öğrencilerine ücret karşılığında özel ders vermekle ilgili görüşlerine bakıldığında, ders vermeyi uygun bulan öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyacını göz önünde bulundurdıkları veli talep ettiği takdirde ders verebileceklerini dile getirmişlerdir. Ders vermeyi etik bulmayan öğretmenler ise bunun öğretmen-öğrenci-veli ilişkisini zedeleyeceği, öğrenciler arasında adaletsizliğe sebep olacağı, veli tarafından suistimallere sebep olabileceği ve özel ders vermenin yasal olmadığı düşüncesi ile ders vermek istemediklerini ifade etmişlerdir.

4.3.4 Öğretmenlerin Öğretmenler Gününde Verilen Maddi Hediyeler ile İlgili Yaptıkları ve Gösterdikleri Davranışlara İlişkin Bulgular

Öğretmenler gününde verilen maddi hediyeler hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce verilen hediyeler öğretmenin, öğrenciye veya veliye karşı tavrını nasıl etkiliyor? Sorular sorulmuş ve verilen cevaplar Tablo 4.13 'tedir.

Tablo 4.13: Öğretmenlerin öğretmenler gününde verilen maddi hediyeler ile ilgili düşünceleri

Öğretmenlerin öğretmenler gününde verilen maddi hediyeler hakkındaki düşünceleri	Öğretmenler	f
Maddi hediye kabul etmeme ve etik bulmama	K1,K2,K3,K4,K6,K7, K8,K9,K11,K12, E2,E4,E7,E8	14
Maddi hediye kabul etme, sakınca görmeme	K5, K10,E1,E3, E5,E6	6
Hediye öğretmenin tavrını değiştirmediğini düşünme	K1,K4,K5,K7,K8,K9, K10,K11,E3, E5, E6	11
Hediye öğretmenin tavrını değiştirebildiğini düşünme	K2,K3,K6,K12, E1,E2,E4,E7,E8	9

Tablo 4.13 incelendiğinde öğretmenlerin öğretmenler gününde verilen maddi hediyeler hakkındaki düşüncelerine bakıldığında 14 öğretmen maddi hediye kabul etmediğini ve etik bulmadığını, 6 öğretmen maddi hediye kabul ettiğini ve bir sakınca görmediğini ifade etmiştir. Verilen hediye öğretmenin öğrenciye veya karşı tavrını nasıl etkileyeceği sorulduğunda 11 öğretmen tavrın değişmeyeceğini, 9 öğretmen de tavrın değişebileceğini söylemiştir.

Maddi hediye uygun bulmadığını ifade eden bir öğretmen;

“Yani maddi hediyeler vermek yerine öğrencinin kendi çabasıyla emeğiyle yaptığı, bir çiçek gibi manevi şeylerin kesinlikle daha doğru olduğunu düşünüyorum. Çünkü belki öğretmenin bakış açısını değiştirebilir. O hediye alamayacak çocuklar yanlış düşünebilir, o hediye

veren çocuğun farklı bir beklentisi olabilir.” (K3) diyerek hediye kabul etmenin adaletsizliğe yol açacağını belirtmektedir.

Hediye kabul etmenin çocukların psikoloji üzerinde olumsuz etki yaratabileceğine değinen öğretmenlerden biri;

“ Ben olumlu bulmuyorum. Bu konuda açıkçası sıkıntılı zamanlarda yaşadım. Yeğenlerimin maddi durumu olmadığı halde öğretmenine hediye almak için ağladığını hatırlıyorum. O yüzden hiç doğru bulmuyorum. Bu hediyelerin tavırları değiştirdiğini sanmıyorum. Yani hediye kabul etse bile davranışlarında değişiklik olacağını düşünmüyorum arkadaşlarımla.” (K7) demektedir.

Maddi kabul etmediğini belirten bir öğretmen;

“Hediyenin çok pahalısı olmaz zaten. Bir öğrencimizden çok pahalı bir hediye geldi ve gelmeye devam ediyor diğerinden hiçbir şey gelmedi. İnsanoğluyuz yani ister istemez bu hediye gelen tarafa karşı değişim olabilir. Manevi değeri olan hatırlanmaktır önemli olan bence.” (E4) diyerek öğretmenin maddi hediyeler karşısında zamanla taraflı davranabileceğini ifade etmektedir.

Verilen maddi hediye kabul ettiğini belirten bir öğretmen;

“ Son zamanlarda öğrenciyle empati kurmaya başladım. İllaki öğretmenine bir şey almak istiyorlar. Öğretmenime bir hediye vereyim ki onu sevdiğimi ona değer verdiğimi bilsin psikolojisine girdiğini düşündüm. Ama öğrencinin hediye verip vermemesi gözümde değerini değiştirmez.” (E3) öğrencinin hediyesini kabul etmenin öğrenci psikolojisi üzerinde olumlu etki yarattığını söylemektedir.

Öğretmenlerin öğretmenler gününde verilen hediyeler ile ilgili görüşlerine bakıldığında tüm öğretmenler bu soru ile ilgili düşüncelerini söylemiştir. Maddi hediye kabul etmeyen öğretmenler maddi hediyelerin öğrenciyi zor durumda bırakabileceği, öğrenci ve velinin beklentilerinin değişebileceği ve buna bağlı olarak öğretmenin de tavrının değişebileceği düşüncesindedir. Maddi hediye kabul eden öğretmenlerin ise bunu öğrencinin gönlü olsun diye, öğrenci ile empati kurduğu için ve tavrının hiçbir şekilde değişmeyeceği öngörüsü içinde olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin maddi bir hediye beklentisi içinde olmadığı bunun velilerin ve öğrencilerin isteği doğrultusunda gerçekleştiği görülmektedir.

4.3.5 Öğretmenlerin Farklı Etnik Kökene, Dile, Dine, Siyasi Görüşe Sahip Öğrenciler İçin Yaptıkları ve Gösterdikleri Davranışlara İlişkin Bulgular

Sınıfınızda farklı etnik kökene, dile, dine, siyasi görüşe sahip öğrencilere yaklaşımınız nasıldır? Bu öğrencilere farklı davranılmalı ve bu öğrenciler farklı değerlendirilmeli midir? Neden? Soruları sorulmuş ve verilen cevaplar Tablo 4.14'tedir.

Tablo 4.14: Öğretmenlerin farklı etnik kökene, dile, dine, siyasi görüşe sahip öğrencilere yaklaşımı

Öğretmenlerin farklı etnik kökene, dile, dine, siyasi görüşe sahip öğrencilere yaklaşımı	Öğretmenler	f
Eşit davranma ve değerlendirme	K4,K5,K7,K8,K9, K10,K11,K12, E1,E3,E4,E7	12
Dil konusunda pozitif ayrımcılık yapma	K2, K9, K10,K11, E1,E4,E8	7
Pozitif ayrımcılık yaparak farklı davranma ve değerlendirme	K1, K3, K6,E2, E5, E6	6

Tablo 4.14 incelendiğinde öğretmenlerin sınıflarındaki farklı etnik kökene, dile, dine, siyasi görüşe sahip öğrencilere yaklaşımı sorulduğunda 12 öğretmen öğrencilere eşit davranmak ve öğrencileri eşit değerlendirmek gerektiğini, 7 öğretmen sadece dil konusunda pozitif ayrımcılık yapmak gerektiğini, 6 öğretmen de bu öğrencilere pozitif ayrımcılık yaparak farklı davranılması ve değerlendirilmesi gerektiğini söylemiştir.

“Eşittir. Farklı değerlendirmek gerekmez. Farklı değerlendirme şöyle olabilir. O çocuğun diliyle ilgili bilgiler alınabilir. Mesela doğu kökenli çocuklar Kürtçe konuşuyorlar. O yüzden o çocuğun diliyle bağlantılı şekilde çocuğa yaklaşırsan daha iyi bir iletişim olur. Pozitif ayrımcılık yapılabilir bu çocuklara.” (E1) diyerek farklı etnik kökene sahip öğrenciye pozitif yönde farklı davranılması gerektiğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin farklılıklarına uygun olarak yaklaşmak gerektiğini düşünen bir öğretmen;

“Şu an olmasa da daha önce sınıfımda Suriyeli ve Kürt kökenli çocuklar oldu. Sonuçta sizi anlamayan bir çocuk olduğu zaman ona daha farklı yaklaşman gerekiyor. İhtiyaçlarına göre davranmak gerektiğini düşünüyorum. Farklı olan çocuklara farklı davranmak gerekir ama negatif anlamda değil pozitif ayrımcılık yapmak gerekir.” (K1) demektedir.

Öğretmenlerden biri diğeri;

“Bizde Suriyeli çocuk vardı. Ama ortaokul düzeyinde çocuklar etnik kökene vs bakmıyor. Ben öyle bir ayrımcılığa karşıyım. Zaten sınıfta öyle bir şey hissetmiyorsun. Ben branşım gereği pozitif ayrımcılık gereken çocuklara yaklaşımda o yetiyi kendimde göremiyorum, rehber öğretmen varsa ona yönlendiririm” (E3) diyerek kendisini farklılıklara karşı yeterli bulmadığını belirtmiştir.

Farklı kökenlere sahip öğrencilerle daha iyi iletişim kurmak ve öğrenciyi sınıfa adapte etmenin gerekliliğini vurgulayan bir öğretmen;

“E belki dil noktasında olabilir. Yani Türkçeyi çok iyi telaffuz edemeyen, göçmen mülteci sıfatında öğrencilerimiz olursa sınıflarımızda tabi ona biraz pozitif ayrımcılık yapılabilir. Onun anlayabileceği kelimelerle anlatma noktasında olabilir. Ama etnik köken veya din için herhangi bir ayırım gerekli değildir.” (E4) şeklinde düşüncelerini ifade ederek sadece dil konusunda pozitif ayrımcılık yapmak gerektiğini vurgulamıştır.

Her koşulda öğrencilere eşit davranmak ve değerlendirmek gerektiğini söyleyen bir öğretmenlerden biri;

“Ben daha önce doğuda çalıştım. Kürt ve Türk öğrencim vardı. Çocukların arasında zaten öyle bir ayırım yoktu. Pozitif ya da negatif anlamda bir ayırım olması gerektiğini düşünmüyorum. Pozitif bir ayırım da yapılmamalı, çünkü diğer taraf ötekileştirilecek. Hepsine eşit davranılmalı.” (K4) demektedir.

“Dilimizi bilmeyen bir çocuk gelirse eğer öğrenmesi lazım. Öğretmenler ne yapabilir ki ders esnasında. Tamam hadi çalıştırırsın ama bütün derslerde yapamazsın ki. Bütün öğrencileri de eşit olarak değerlendirmek gerekir.” (K5) şeklinde düşüncelerini ifade ederek öğretmenin tüm öğrencilere eşit davranması, öğretmenin bu konuda yetersiz kalacağını belirtmiştir.

Öğretmenlerin sınıflarında bulunan farklı etnik kökene, dile, dine, siyasi görüşe sahip öğrencilere yönelik görüşlerine bakıldığında tüm öğretmenler bu soru ile ilgili düşüncelerini söylemiştir. Öğretmenlerin hepsi farklı dini ve siyasi görüşe sahip öğrencilere eşit

davranmak ve eşit değerlendirmek gerektiğini söylemiştir. Etnik köken ve buna bağlı olarak farklı dile sahip, Türkçeyi iyi anlamayan ve konuşamayan öğrencilere karşı ise pozitif ayrımcılık yapmak gerektiğini söylemişlerdir. Farklı dil ve etnik kökene sahip öğrenciye de diğer tüm öğrencilere davranılması gerektiğini düşünen öğretmenler bunun ötekileştirme olmadığını, pozitif ayrımcılık da yapılmaması gerektiğini, pozitif ayrımcılık yapıldığı takdirde sınıftaki diğer öğrencilere haksızlık olabileceğini ifade etmişlerdir.

4.3.6 Öğretmenlerin Akademik veya Sosyal Başarı Düzeyi Farklı(Negatif Veya Pozitif) Olan Öğrencilerin Sınıfa Uyumlanması İçin Yaptıkları ve Gösterdikleri Davranışlara İlişkin Bulgular

Akademik veya sosyal başarı düzeyi farklı(negatif veya pozitif) olan öğrencilerin sınıfa uyumlanması için neler yaparsınız? Sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar Tablo 4.15'tedir.

Tablo 4.15: Öğretmenlerin akademik veya sosyal başarı düzeyi farklı(negatif veya pozitif) olan öğrencilerin sınıfa uyumlanması için yaptığı çalışmalar

Öğretmenlerin akademik veya sosyal başarı düzeyi farklı olan öğrencilerin sınıfa uyumlanması için yaptığı çalışmalar	Öğretmenler	f
Etkinlikleri öğrenciye uyarlama	K2, K3, K4, K11,K12, E1, E2,E4, E6,E7,E8	11
Destek eğitim yapma	K1,K5,K6,K9,K10	5
Akran öğretimi yapma, akran etkileşimini arttırma	K1,K5,K6,K9,K10	5
Tüm öğrencilere farkındalık çalışması yapma	K5,K7,K8,K11,E6	5
Özel eğitim öğretmeni ile işbirliği kurma	K1, E2, E3, E5	4
Veli öğretmen iş birliğini arttırma	K1,E5	2

Tablo 4.15 incelendiğinde öğretmenlerin sınıflarında bulunan akademik ve sosyal başarı düzeyi farklı olan öğrencilerin sınıfa uyumlanması için 11 öğretmen etkinlikleri öğrenciye uyarladığını, 5 öğretmen sınıf dışında destek eğitim yaptığını, 5 öğretmen akran öğretimi yaparak akran etkileşimini arttırdığını, 5 öğretmen de sınıftaki tüm öğrencilerle farkındalık çalışmaları yaptığını, 4 öğretmen özel eğitim öğretmeni ile iş birliği yaptığını, 2 öğretmen veli öğretmen iş birliğini artırdığını, 2 öğretmen oyun grupları oluşturduğunu, ifade etmiştir.

Hem akademik ve sosyal başarısı yüksek hem de sosyal başarısı düşük öğrencisi olan bir öğretmen;

“Benim yüksek akademik başarısı olan öğrencim var. Onlarla ayrı kaynaktan ayrı çalışmalar yapabiliyorum. Akademik düzeyi çok yüksek bir öğrencim var onu çok sessiz bir öğrencinin yanına koydum çok olumlu etkileri oldu. Çok sorunlu öğrencimi iyi düzeydeki öğrenci ile eşleştirdim. Sosyal olarak zayıf olan çocuklarla ise özel olarak görüşüyorum.” (K9) diyerek öğrencilerin akademik düzeylerine göre yapılan düzenlemelerin önemini belirtmiştir.

Öğrencilerin akademik başarısına göre düzenleme yaptığını söyleyen bir öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

“Sınıflarda tabi çok farklı düzeylerde öğrenciler oluyor. Çok ileride olan öğrenciye ekstra ödevle, çalışmalar, kaynak kitaplar verilebiliyor. Çocuğun bir şekilde sınıfla bütünleşmesi gerekiyor. Ona da ona göre görevler veriyorsunuz.” demektedir. (K3)

Akran etkileşimi ve veli, öğretmen işbirliğinin önemini vurgulayan bir öğretmen;

“Şu an başarı düzeyi çok düşük öğrenci yok ama ileride olan bir öğrencim var. Onun için de veli öğretmen iş birliğini arttırdım. Başarı düzeyi düşük olan öğrencilerim için özel eğitim öğretmeni ile iş birliği sağlayarak yıl boyunca çocuğun özelliklerine uygun farklı yöntemlerle yaptık.” (K2) ifadelerini kullanarak özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde disiplinler arası çalışmanın önemi vurgulamıştır.

Sınıf içerisinde öğrenciye özel bir çalışma yapamadığını söyleyen bir öğretmen;

‘‘Birebir çok bir Şey yapmıyorum. En fazla yaptığım uygulamada sınavda bep sınavları yapmamız gerekiyor. Çok azdır birebir devlendirme onun seviyesine uygun bir çalışma yaptığım. Maalesef haliyle diğerk öğrenciler, yetiştirmemiz gereken bir program müfredat var. Sosyal ilişkiler noktasında yardımcı oluyorum. ‘‘ (K11) şeklinde görüşlerini bildirerek müfredat yetiştirme zorunluluğunun özel gereksinimli öğrencilere vakit ayırmaya engel olduğunu belirtmiştir.

Başka bir ğretmen;

‘‘Bepli öğrencilerle çok karşılaştık. Onlara karşı ne yapıyoruz açıkçası bunlar biraz kaynayıp gidiyor arada. 40 dakikada hem onunla ilgilen hem diğerkleri ile ilgilen bu biraz zor açıkçası. İlgi alanlarından matematiğey uyarlayıp çalışıyorum. Daha alt sınıftan alt düzeyden kitaplar almıştım. ‘‘ (K12) demektedir.

Bu ğrenciler ile çalışma yeterliliğini kendisinde olmadığını düşünen bir ğretmen ise;

‘‘ şimdiye kadar bir öğrencinin çok aşırı şekilde uyum sağlayamadığını, bir destek bir proje yapılsın denildiğini görmedim. şu anda böyle birkaç öğrencimiz var. Akademik başarı düzeyi düşük ocuk için de ben yapamıyorum. Özel eğitim, rehber ğretmen varsa anca ona söyleyebilirim. Ben kendimi bu anlamda yeterli görmüyorum. ‘‘ (E3) şeklinde düşüncelerini belirterek, sınıfında kaynaştırma eğitimi yapamadığını, kaynaştırma eğitime dair bir bilgiye sahip olmadığını başka bir uzmana yönlendirdiğini söylemiştir.

Öğretmenlerin sınıflarında bulunan, akademik ve sosyal başarı düzeyi farklı olan öğrencilerin sınıfa uyumlanması için yaptığı çalışmalara yönelik görüşlerine bakıldığında tüm öğretmenler bu soru ile ilgili düşüncelerini söylemiştir. Öğretmenler sınıflarında akademik başarısı düşük olan birden fazla ğrenci olduğu taktirde o ğrenci ile birebir çalışma yapamadıklarını, bu çalışmaları daha çok sınıf dışında destek eğitim vererek, devlendirme yaparak öğrenciyi sınıfa uyumlamaya çalıştıklarını söylemişlerdir. Akademik başarıyı arttırmak için en fazla yapılan çalışma verilen etkinliğı öğrenciye uyarlamak olmuştur. Ancak ğretmenlerin bu konuda yeterli çalışma yapamadıkları düşünölmektedir. Öğrenciyi sosyal olarak sınıfa uyumlama için ilkokul düzeyinde çalışan öğretmenler daha çok oyun grupları oluşturarak sosyal etkileşimi arttırmaya çalışırken, ortaokul ve lise düzeyinde çalışan öğretmenler ise öğrencinin sınıfta var olduğu hissetmesi için daha bireysel görevler verdiğı görölmektedir.

Başarı düzeyi düşük olan öğrencilerle çalışmak için kendisinde yeterli donanımı göremeyen ve bu işin daha çok özel eğitim öğretmeni veya rehber öğretmenlerin işi olduğunu düşünen bir öğretmen müfredatı yetiştirmek zorunda olduğunu ifade etmiştir. Bu da ülkemizde kaynaştırma eğitiminin yeterince benimsenmediğini göstermektedir. Genel olarak öğretmenlerin başarı algısının akademik düzeyde olduğu, bunun için bireysel eğitim planı yapmanın yeterli olduğu fakat sınıfta eğitim öğretim esnasında bu planın yeterince uygulanmadığı ve öğrencinin sosyal gelişim ve sosyal başarısının göz ardı edildiği görülmektedir.

4.3.7 Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Akademik Başarılarını Arttırmak İçin Yaptıkları ve Gösterdikleri Davranışlara İlişkin Bulgular

Sınıfınızdaki özel gereksinimli öğrencinizin akademik başarılarını attırmak, neler yapıyorsunuz? Özel gereksinimli öğrencilerin başarılarını arttırmak için yapılan eğitim ve uygulama ve kaynaklardan haberdar mısınız? Örnek verir misiniz? Soruları sorulmuş ve verilen cevaplar Tablo 4.16 'dadır.

Tablo 4.16: Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için yaptığı çalışmalar

Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için yaptığı çalışmalar	Öğretmenler	f
Öğrenciye yönelik etkinlik ve ödev verme	K4,K5,K6,K11,K12, E2,E4, E7,E8	9
Destek eğitim yapma	K1,K2,K4,K5,K10,K11, E4,E8	8
BEP hazırlama	K3, K8, K9, E5,E6	5
Sınıf ortamında bireysel çalışma yapamama	K1, K2,K3 K4, K8	5
Sınıfta yüz yüze eğitim yapmaya çalışma	K2, E1,E7	3

Özel eğitim veya rehber öğretmen ile iş birliği kurma	K5,K9, E5	3
Öğrenciye psikolojik destek verme	K7,	1
Hiçbir şey yapmama	E3	1

Tablo 4.16 incelendiğinde öğretmenlere sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için ne tür çalışmalar yaptıklarına yönelik soruya 9 öğretmen öğrenciye yönelik etkinlik ve ödev verdiğini, 8 öğretmen sınıf dışında destek eğitim verdiğini, 5 öğretmen BEP hazırladığını, 5 öğretmen sınıf ortamında bireysel çalışma yapmadığını, 3 öğretmen sınıfta yüz yüze eğitim yapmaya çalıştığını, 3 öğretmen özel eğitim öğretmeni veya rehber öğretmenle iş birliği yaptığını, 1 öğretmen öğrenciye psikolojik destek verdiğini, 1 öğretmen de hiçbir şey yapmadığını ifade etmiştir.

4.3.8 Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Başarılarını Arttırmaya Yönelik Eğitim Uygulama ve Kitaplardan Haberdar Olma Durumu İçin Yaptıkları ve Gösterdikleri Davranışlar

Özel gereksinimli öğrencilerin başarılarını arttırmak için yapılan eğitim ve uygulama ve kaynaklardan haberdar mısınız? Örnek verir misiniz? Soruları sorulmuş ve verilen cevaplar Tablo 4.17 'dedir.

Tablo 4.17: Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin başarılarını arttırmaya yönelik eğitim uygulama ve kitaplardan haberdar olması

Eğitim uygulama ve kitaplardan haberdar olma	Öğretmenler	f
Eğitim uygulama ve kaynaklardan haberdar olmama	K1, K2,K3,K4,K5,K6 K7,K8, K9,K10, K11,K12 E2, E4,E6, E7,E8	17
Eğitim, uygulama ve kaynaklardan haberdar olma	E1,E3, E5	3

Tablo 4.17 incelendiğinde öğretmenlere sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için verilen eğitim, uygulama ve kaynaklardan haberdar olup olmadıklarına yönelik soru sorulduğunda 17 öğretmen haberdar olmadığını, 3 öğretmen de haberdar olduğunu söylemiştir. Ancak haberdar olduğunu söyleyen 3 öğretmen bu eğitim, uygulama ve kaynaklara örnek vermemiştir.

Bu konuda yeterli desteği veremediğini düşünen bir öğretmen;

“Bu benim zayıf olduğum bir nokta, ben özel eğitim alanındaki yenilik ya da kaynaklardan çok haberdar değilim. Sadece milli eğitimin verdiği kaynakları kullanılıyorum.” (K1) ifadelerini kullanarak özel eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını belirtmiştir.

Benzer düşüncen olan öğretmenlerden bir diğeri;

“Ders dışında da destek eğitim kursunda öğrenci ile çalışma yapıyorum. Eğitim, uygulama ve kaynaklardan haberdar değilim bu tarz bir eğitim verilse katılmak isterim.” (K4) şeklinde kendisini ifade etmiştir.

MEB’in kaynaştırma eğitiminde düzenleme yapması ve öğretmenlerin bu konuda eğitim alması gerektiğini düşünen bir öğretmen;

“Özel eğitim dışında kalan bütün öğretmenlerin bu konuda çok profesyonel ve uzun süreli bir eğitime ihtiyaç var. Eğer gerçekten üzerinde duruluyorsa ki kağıt üzerinde gördüğümüz kadar üzerinde duruluyor MEB tarafından çok büyük bir ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.” (E4) demektedir.

Öğretmenlerin sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için ne tür çalışmalar yaptıklarına ve özel gereksinimli öğrencilerin başarılarını

arttırmak için yapılan eğitim, uygulama ve kaynaklardan haberdar olup bunlara örnek vermelerine yönelik görüşlerine bakıldığında tüm öğretmenler bu soru ile ilgili düşüncelerini söylemiştir. Tüm kademelerde çalışan öğretmenler öğrencilerle en çok zorlandıkları ve eksik olduklarını düşündükleri konu özel gereksinimli çocuklarla çalışmak olduğunu ifade etmişlerdir. Ders esnasında bireysel çaba gösterdiklerini ancak bunların yeterli olmadığını söylemişlerdir. Daha çok destek eğitim odasında öğrencilerin eksikliğini gidermeye çalıştıkları ancak bunu da belli bir yöntem tekniğe dayalı olarak değil genel öğretim anlayışı çerçevesinde yaptıkları görülmektedir. 1 öğretmen dışında diğer öğretmenler özel gereksinimli öğrenci ile çalışmak için hizmet içi eğitim almaları gerektiğini ve istediklerini ifade etmişlerdir.

4.3.9 Öğretmenlerin Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Öğrenciyi Sosyalleştirerek Akranları Tarafından Kabul Görmeleri İçin Önerileri ve Gösterdikleri Davranışlara İlişkin Bulgular

Sınıfınızdaki özel gereksinimli öğrencinizi sosyalleştirerek akranları tarafından kabul görmeleri için önerileriniz nelerdir? Sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar Tablo 4.18’dir.

Tablo 4.18: Öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciyi sosyalleştirerek akranları tarafından kabul görmeleri için önerileri

Özel gereksinimli öğrencinin sosyalleşerek akranları tarafından kabul görmeleri için öneriler	Öğretmenler	f
Akranların farkındalığını artırma	K2, K5, K6, K9, K10, E1, E2, E3, E5, E6, E7	11
Sosyal aktiviteler düzenlenme	K3, E3, E4, E5, E8	5
Oyun grupları oluşturma	K1, K2, K11	3
Özel gereksinimli oldukları gizleme,	K4, K7, K8,	3
Öğrenciye özel görevler verme	K9, K12, E6	3

Sınıf dışında bireysel eğitim alma	E1	1
Kaynaştırma eğitimini ortadan kaldırma	K5	1

Tablo 4.18 incelendiğinde öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencinin sosyalleşerek akranları tarafından kabul görmeleri için önerilere 11 öğretmen akran farkındalığının artırılmasını, 5 öğretmen sosyal aktivite düzenlemesini, 3 öğretmen oyun gruplarının oluşturulmasını, 3 öğretmen öğrencilerin özel gereksinimli olduklarının bilinmemesini ve dillendirilmemesini, 3 öğretmen de öğrenciye özel görevler verilmesini, 1 öğretmen öğrencinin sınıf dışında eğitim almasını, 1 öğretmen kaynaştırma eğitiminin olmaması gerektiğini ifade etmiştir.

İlkokulda görev yapan ve bireysel eğitimin gerekliliğini belirten öğretmenin bu konudaki düşünceleri şu şekildedir;

“O çocuk bireysel eğitim almadığı sürece ben sınıfta ne yaparsam yapayım o çocuğu belli bir seviyenin üzerine çıkaramam. Sınıfta ona ayrılan 3-5 dakika ile o çocuk gelişmeyecek. Akranlarına ise o çocuğa nasıl davranılması gerektiğiyle ilgili eğitim verebilirim. Farkındalığı artırmak için.” (E1) demektedir.

Başka bir ilkokul sınıf öğretmeni, sosyal etkileşimin, akran eğitiminin önemini vurgulayarak düşüncelerinde;

“En çok etkili olan ders oyun ve fizik dersi. İçeride kapalı çocukların bu derslerde daha aktif olması oyunla öğrenerek ya da etkileşim haline girerek öğrenmeyi sağladıklarını ya da sosyalleştiklerini gözlemliyorum. Özellikle oyun kurma becerisiyle çocuklar daha çok sosyalleşip akranları tarafından daha çabuk kabul görürler.” (K1) ifadelerine yer vermektedir.

Akran farkındalığının önemini vurgulayan başka bir ilkokul sınıf öğretmeni;

“Diğer öğrencilerimiz onlarla ilgili bilinçlendirilebilir. Neden öyle olduğunu yardım etmesi gerektiği, anlaması sağlanabilir. Örnek durumlar çoğaltılabilir. Empati yapmaları sağlanabilir. Drama çalışmaları olabilir mesela onun da içinde olduğu nasıl hissettiğini anlayabilecekleri üzerine.” (K2) demektedir.

Bir başka öğretmen;

“Biz bir şekilde öğrencinin farkındayız ama sınıf arkadaşları kabullenmediğinde sorun oluyor. Geçen yıl öğrencilerime herkes kendisinde kusur olarak gördüğü şeyi söylesin şeklinde bir çalışma yaptım. Herkes kendinde bir kusur buldu. Buradan özel gereksinimlilere anlayış göstermemiz gerektiğine yönelik öğrencilerime telkinde bulundum.” (E2) diyerek öğrencilerin farkındalığını arttırmanın önemini vurgulamıştır.

Lise kademesinde çalışan bir diğer öğretmen ise MEB’in bu konuda resmi desteğini belirterek ;*“İlla o sınıf içerisinde 40 dakika teknik konular işleneceğine örneğin benim 5 saat edebiyat dersim var 1 saatini çocukların sosyalleşmesi için doğada tabiatta dışarda onların şekilde planlanabilir. Ama bunun için de resmiyet gerekiyor kafamıza göre yapamıyoruz.”* (E4) demektedir.

Lise kademesinde çalışan bir başka bir öğretmen de özel gereksinimli öğrenciye belli göre görevler vermenin önemini; *“Sınıfın içinde olduğunu ona hissettirmeye çalışırım. Pano hazırlarken mesela senin şu yaptığını asalım. Okul çapında bir etkinlik yapılacaksa veya en azından bir şiir söylemesi olabilir. Bunlara katılması, alkışlanması. Sınıfta tahtayı sildirmek veya işte senden şundan sorumlusun gibi görevler vermek olabilir.”* (K12) şeklinde belirtmiştir.

Çözüm önerisinin bu öğrencilerin özel gereksinimli olduğunu fark ettirmemek ve bunun bilinmesinin suiistimal edildiğini düşünen bir öğretmen;

“Aslında ben onların bepli olduklarını bilmelerini çok istemiyorum. Çocuğunda arkadaşlarının da. Çünkü çocuklar bu yaşlarda daha acımasız olabiliyorlar birbirlerine. Hastalıklarıyla, bu tarz özellikleriyle dalga geçebiliyorlar. Kimi çocuk bunu suiistimal de edebiliyor. Diğerlerinden ben farklıyım bana farklı davranın tarzında yaklaşımlar olabiliyor.” (K7) demektedir.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde daha küçük yaştaki öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziksel aktivitelerle oyun grupları oluşturarak, akran etkileşimini arttırmaya, farkındalık çalışmaları yapmaya yönelik önerilerde bulundukları görülmektedir. Orta okul ve lise düzeyinde çalışan branş öğretmenlerinin ise öğrenciye belli sorumluluklar vererek, sosyal aktiviteler oluşturarak özel gereksinimli öğrencinin akranları tarafından daha kolay kabul görececeklerini düşündükleri anlaşılmaktadır. Genel olarak öğretmenlerin akran farkındalığı, akran bilinçlendirmesi konusunda önerilerde bulundukları görülmüştür.

Öğrencinin etiketlenmemesi ve durumunun suiistimal edilebileceğini düşünen öğretmenler özel gereksinimli bireyin tanısının başta kendisi olmak üzere kimse tarafından bilinmemesi önerisinde bulunmuşlardır. Bununla beraber bazı öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde yaptıkları ile önerileri arasında bir uygulama eksikliği görülmektedir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde öğretmenlerde etik ve etik dışı davranışlarının neler olduğu ve bu davranışların cinsiyet, yaş, branş, kıdem, kademe, medeni durum, çocuk sahibi olma gibi değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını, öğretmenlerin öğrencilerine ve mesleki değerlere karşı sorumluluklarında etik davranışlar hakkındaki görüşleri belirlemeyi amaçlayan bu çalışma öğretmenlerin yaş, lisan düzeyi, kademesi, kıdemi ve sahip olduğu çocuk sayısı gibi değişkenler ile öğrenciye mesleki değerlere karşı sorumluluklarında arasında nasıl bir ilişki olduğu açıklanmıştır. Farklı yaş, cinsiyet, kıdem ve kademelerde çalışan öğretmen görüşlerinin neler olduğu açıklanarak benzer konuda yapılan çalışmalarla karşılaştırmalar yapılmıştır

5.1 Tartışma

Araştırmanın nicel bulgularından elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin en fazla değer yükledikleri boyut görev bilinci en az değer yükledikleri boyut ise mesleki yükümlülük boyutu olmuştur. Görev bilinci ile hareket eden öğretmenlerin öğrenciyi tanıma, sorunlarına zaman ayırma, öğrenci ile ilişkilerinde güvene dayalı bir ortam oluşturmaya değer verdiği görülmektedir. Araştırmanın nitel bulguları da nicel bulguları desteklemektedir. Nitel çalışmaya katılan tüm öğretmenler, hem sınıf ortamını daha güvenli hale getirmek hem de öğrencilerin daha güvende hissetmesini sağlamak için bazı düzenlemeler yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin cevaplarına bakıldığında ilkokul öğretmenlerinin, sınıf ortamında daha çok öğrencilerin fiziksel güvenliğini esas alarak düzenlemeler yaptığı, ortaokul ve lise grubunda derse giren öğretmenlerin ise daha çok akran etkileşimi ve öğrencilerinin kendilerini daha iyi ifade etmelerine yönelik düzenlemeler yaptıkları görülmüştür. Çelebi ve Akbağ (2012) çalışmalarında öğretmenlerin en fazla değer yükledikleri boyut, insani duyarlılık olduğunu belirlemişlerdir. Kayıkçı ve Uygur'un (2010) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler etik ilke olarak en çok saygı, sorumluluk adalet ve hoşgörü boyutlarını öne çıkarmışlardır. Şahin ve Yüksel (2021) öğretmen adayları ve öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerin en çok önemsedikleri etik davranışların hak, adalet, kişiye mesleğe olan ilgi ve önem, zarar vermeme olduğu sonucuna varmışlardır. Smith ve Goldblatt (2006) da öğretmenlerle yaptıkları nitel bir çalışmada öğretmenlerin etik olarak gördükleri ve uyulması gereken davranışları saygı, güven,

dürüstlük, sosyal adalet, sorumluluk, profesyonellik, özerklik, adanmışlık ve özgünlük olarak belirlemişlerdir.

Kar ve Uzun (2017), öğretmenlerin davranışları meslek etiği kodları üzerinde yaptıkları çalışmalarında özellikle adalet, tarafsızlık ve eşitlik gibi kodlarda ikileme düşükleri belirlenmiştir.

Bununla beraber öğretmenlerin görev bilinciyle davrandıkları ve öğretmenlerin öğrencilerle ilişkilerinde güvenli bir ortam yaratmaya çaba gösterdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin fotoğraf ve videolarının sosyal medyada paylaşılmasına yönelik öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında paylaştan öğretmenler, profillerinin gizli olduğunu, paylaşım yapsalar bile paylaşımların öğrenci odaklı değil etkinlik odaklı olduğunu, yapılan çalışmaların etkinliklerin başka öğretmenlere de örnek, bilgilendirme amaçlı olduğunu ifade etmektedirler. Paylaşım yapmayı etik bulmayan öğretmenler ise bunun hem yasal bir suç olduğunu hem de etik olmadığını dile getirmişlerdir. Çocuk sahibi olan öğretmenlerin paylaşımlar konusunda daha hassas ve dikkatli olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev bilinci ile hareket ettiği ve görev bilincinin yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin etik davranışlarında bağımsız değişkenlere bağılı olarak bakıldığında yaş değişkeni açısından anlamlı derecede bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Bu araştırmayı destekler nitelikte Özen ve Durkan (2016), Namlı (2017), Kalkan ve Öğülmüş (2020), Tamkan ve Yiğitbaş (2023) çalışmalarında öğretmenlerin etik davranışları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Çelebi ve Akbağ (2012) çalışmalarında “mesleki yükümlülük” ve ‘erdemlilik’ alt boyutlarında mesleki yükümlülükleri yerine getirme ve mesleği benimse ile yaş değişkeni arasından paralel bir artış olduğu sonucuna varmışlardır. Özen (2017), Tarkoçin ve Bora (2018), Karayol ve Eroğlu (2020) ve Berdibek ve Aküzüm (2021) araştırmalarında öğretmenlerin etik ilkeleri benimse davranışları ile yaş değişkeni arasında bir paralellik olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmada öğretmenlerin cinsiyetleri ile etik davranışları arasında anlamlı derecede bir farklılık bulunmamıştır. Özen ve Durkan (2016), Namlı (2017), Tarkoçin ve Bora (2018), Kalkan ve Öğülmüş (2020), Karayol ve Eroğlu (2020), Berdibek ve Aküzüm (2021) ve Şahan vd., (2021) araştırmalarında benzer bulgulara rastlamış, öğretmenlerin mesleki etik değerleri benimse düzeylerinin cinsiyete bağılı değişkenlik göstermediği sonucuna

ulaşmışlardır. Bunun yanında Pelit ve Güçer'in (2006), öğretmen adayları ile yaptığı çalışma ile Obuz (2009), tarafından yapılan ve Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü öğrencilerini kapsayan araştırma kadın öğretmen adaylarının öğrencilerle ilişkiler boyutundaki etik dışı uygulamalara ilişkin algılamaları ile görevle ilgili sorumluluklar boyutundaki etik dışı uygulamalara ilişkin algılamalarının erkek öğretmenlere göre daha hassas olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çelebi ve Akbağ (2012), cinsiyet değişkenine göre ahlaki düşünce boyutunda kadın öğretmenlerin etik davranışlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Obuz (2009), öğrencilerle ilişkilerde ve görevle ilgili sorumluluklarda kadın öğretmen adaylarının erkeklere oranla daha etik davranma eğiliminde olduklarını, Bulut vd., (2021), kadın öğretmenlerin göreve yönelik sorumlulukları ile meslektaşlarla olan ilişkilerinde, daha duyarlı davranış gösterebileceklerini belirtmiştir. Altınkurt ve Yılmaz (2011), ise araştırmalarında erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre etik davranışlar konusunda daha dikkatli olduğu sonucuna ulaşmıştır. (Yelkikalan, 2006), göre iletişim yeteneği, doğru kullanılan duygusal zeka, sabırlı, şefkatli ve empatik olmak, duyu organlarından azami derecede faydalanabilmek, çözüm üretebilme yeteneği, çatışma yöneticiliği, yaratıcılık, organize etme-zaman yönetimi, vb. gibi doğuştan getirilen ve annelik rolünün etkisiyle yoğunlaşan duygu ve düşünceler davranışa yansiyarak kadın çalışanı, kadın yöneticiyi ve kadın girişimciyi başarılı kılmaktadır. Bu bağlamda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleki etik ilkelerine karşı daha duyarlı olması, davranışlarını etik ilkelere göre sergilemesi beklenen bir sonuç olmasına karşın, bu araştırmada böyle bir sonuca ulaşılammıştır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlar ile görev bilinci ve ahlaki düşünce alt boyut skorları bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir farklılık bulunmadığı, erdemlilik, insani duyarlılık, mesleki yükümlülük alt boyutlarında ise istatistiksel anlamlı derecede bir farklılık bulunndığı görülmüştür. Buna göre, evli olan öğretmenlerin erdemlilik, insani duyarlılık, mesleki yükümlülük boyutlarında skorlarının bekar öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Tarkoçin ve Bora (2018), ise ilgili çalışmalarında öğretmenlerin medeni durumu ile mesleki etik davranışlarında bir farklılaşmanın olmadığını saptanmıştır. Karayol ve Eroğlu (2020), çalışmasında öğretmenlerin medeni durumu ile okul ortamından kaynaklanan motivasyon, veli ve öğrenciden kaynaklanan motivasyon, içsel motivasyon, mesleki motivasyonları arasında bir ilişki bulamamıştır.

Öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumları ile görev bilinci, erdemlilik, mesleki hükümlülük, ahlaki düşünce alt boyut skorları bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir farklılık bulunmazken insani duyarlılık alt boyut skoru bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre, çocuğu olan öğretmenlerin insani duyarlılık alt boyut skoru çocuk sahibi olmayan öğretmenlere göre daha yüksektir. Araştırmanın nitel bulguları da bunu desteklemektedir. Öğrencilerin fotoğraf ve videolarının sosyal medyada paylaşılmasına yönelik öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında paylaştan öğretmenler, profillerinin gizli olduğunu, paylaşım yapsalar bile paylaşımların öğrenci odaklı değil etkinlik odaklı olduğunu, yapılan çalışmaların etkinliklerin başka öğretmenlere de örnek, bilgilendirme amaçlı olduğunu ifade etmektedirler. Paylaşım yapmayı etik bulmayan öğretmenler ise bunun hem yasal bir suç olduğunu hem de etik olmadığını dile getirmişlerdir. Çocuk sahibi olan öğretmenlerin paylaşımlar konusunda daha hassas ve dikkatli olduğu görülmüştür. Tamkan ve Yiğitbaş (2023) öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin bilgilerini incelediği çalışmasında çocuk sahibi olan öğretmenlerin davranışında çocuk hakları konusunda daha bilgili oldukları saptamıştır. Kanat ve Erkan (2021) Okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada sosyal medyada çocukların da olduğu etkinlik fotoğraflarının paylaşılması konusunda bir sakınca görülmediği sonucuna ulaşmıştır. Serin (2019), de daha fazla popüler olmak amacıyla öğretmenler tarafından eğitim ortamlarında çocuklarla ilgili yapılan paylaşımlarda artışların meydana geldiğini belirtmiştir.

Branş ve mezun olunan bölüm değişkenine bakıldığında etik davranışlar ölçek ve alt boyut skorları bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde Koçyiğit (2017), bu çalışmayı destekler nitelikte bir sonuca ulaşmıştır. Bulut vd., (2021) çalışmalarında Güzel Sanatlar bölümü öğretmen adayları tüm etik dışı davranışları reddetme toplam puanında diğer bölümlere göre daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Çelebi ve Akbağ (2012) fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin özel ders verebilme imkanından dolayı sosyal bilgiler, Türkçe ve diğer branş öğretmenlerine göre görev bilinci ve erdemlilik alt boyutlarına daha az değer verdiklerini söylemiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin kendi öğrencilerine ücret karşılığında özel ders vermekle ilgili görüşlerine bakıldığında, öğretmenlerin branş bazında ayrıldığı görülmektedir. Yasal olmadığı bilincine rağmen kendi öğrencisi olmasa da görev bilinci ile hareket etmeyen ve özel ders vermeyi uygun bulan branş öğretmenlerinin olduğu görülmüştür. Özel ders vermeyi uygun bulan öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyacını göz önünde bulundurdıkları veli

talep ettiği takdirde ders verebileceklerini dile getirmişlerdir. Ders vermeyi etik bulmayan öğretmenler ise bunun öğretmen-öğrenci-veli ilişkisini zedeleyeceği, öğrenciler arasında adaletsizliğe sebep olacağı, veli tarafından suistimallere sebep olabileceği ve özel ders vermenin yasal olmadığı düşüncesi ile ders vermek istemediklerini ifade etmişlerdir. Tezcan ve Güvenç (2019), araştırmalarında veli taleplerinin arttıkça öğretmenlerin daha çok etik ikilem yaşadıklarını belirtmiştir. Pelit ve Güçer'in (2006), öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmasında öğretmenler adaylarının özel ders vermeyi uygun bir davranış olarak gördüğünü belirtmiştir. Gözütok'a (1999), göre de öğretmenlerin orta düzey etik olmayan davranış olarak benimsedikleri davranışlardan biri de özel ders vermedir.

Katılımcıların mezuniyet durumları ile etik davranışlar alt boyutundaki erdemlilik, insani duyarlılık, mesleki hükümlülük, ahlaki düşünce alt boyut skorları bakımından anlamlı derecede bir farklılık bulunmamıştır. Görev bilinci alt boyut skoru bakımından ise anlamlı derecede bir farklılık bulunmuştur. Bu bağlamda , lisansüstü mezuniyeti olan öğretmenlerin görev bilinci alt boyut skoru lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Çelebi ve Akbağ (2012), yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin lisans ve ön lisans mezunu öğretmenlere göre insani duyarlılık boyutunu daha çok benimsediklerini belirtmiştir. Berdibek ve Aküzüm (2021), ise çalışmalarında lisans mezunu olan okul idarecileri lisansüstü eğitim almış okul idarecilerine göre, sınıf öğretmenleri meslektaşlara yönelik etik davranışlarda bulunmaya daha çok dikkat etmektedir.

Elde edilen diğeri bir sonuca göre öğretmenlerin çalıştığı kurum türü ile etik davranışları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Toplam hizmet süreleri, mesleki kıdem ile öğretmen etik davranışlar ölçek ve görev bilinci, ahlaki düşünce alt boyut skorları bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir farklılık bulunmaz iken erdemlilik, insani duyarlılık, mesleki hükümlülük alt boyut skorları bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, hizmet süresi 16-20 yıl olanlarda erdemlilik alt boyut skoru 2-5 yıl olanlara göre, hizmet süresi 16-20 yıl olanlarda insani duyarlılık, mesleki yükümlülük alt boyut skorları 6-10 yıl olanlara göre daha yüksektir. Bu çalışmayı destekler şekilde Toprakçı vd., (2010) Koçyiğit (2017), Berdibek ve Aküzüm (2021), ilgili çalışmalarında öğretmenlerin mesleki çalışma yılı, deneyimlerinin arttıkça etik ilkelere uygunluk düzeyleri, etik davranışlarda bulunma oranlarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Özen (2017), öğretmen adayları ve deneyimli öğretmenlerle yaptığı çalışmada mesleki kıdemi daha az olan sınıf öğretmenlerin meslekte

daha kıdemli olan öğretmenlere göre, mesleki etik değerlere ilişkin düşüncelerinin daha az olduğunu, alanda çalışan sınıf öğretmenlerinin öğrencilere, mesleğe, meslektaşlara, velilere ve topluma yönelik etik ilkeleri aday öğretmenlere göre daha çok benimsediğini söylemiştir. Bunun yanında Çelebi ve Akbağ (2012), Özen ve Durkan (2016), Namlı (2017), Tarkoçin ve Bora (2018), Kalkan ve Öğülmüş (2020), araştırma makalesinde öğretmenlerin mesleki deneyimi ile öğretmenlerin etik davranışları algılamasında bir paralellik olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenler artık daha çok mesleki etik sorunlarla karşılaştığı için (Obuz, 2009) eğitimin paydaşları olan öğrenci, öğretmen, veli yönetici ve uzmanlar bu konuda daha duyarlı davranmalıdırlar. Araştırmadan elde edilen sonuca göre tüm öğretmenler, hem sınıf ortamını daha güvenli hale getirmek hem de öğrencilerin daha güvende hissetmesini sağlamak için bazı düzenlemeler yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin cevaplarına bakıldığında ilkökul öğretmenlerinin, sınıf ortamında daha çok öğrencilerin fiziksel güvenliğini esas alarak düzenlemeler yaptığı, ortaokul ve lise grubunda derse giren öğretmenlerin ise daha çok akran etkileşimi ve öğrencilerinin kendilerini daha iyi ifade etmelerine yönelik düzenlemeler yaptıkları görülmüştür. Çelebi ve Akbağ (2012), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin görev bilinciyle davrandıkları ve öğretmenlerin öğrencilerle ilişkilerinde güvenli bir ortam yaratmaya çaba gösterdiklerini belirtmiştir.

Öğretmenlerin sınıflarında bulunan farklı etnik kökene, dile, dine, siyasi görüşe sahip öğrencilere yönelik görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin hepsi farklı dini ve siyasi görüşe sahip öğrencilere eşit davranmak ve eşit değerlendirmek gerektiğini söylemiştir. Etnik köken ve buna bağlı olarak farklı dile sahip, Türkçe dilini iyi anlamayan ve konuşamayan öğrencilere karşı ise pozitif ayrımcılık yapmak gerektiğini söylemişlerdir. Farklı dil ve etnik kökene sahip öğrenciye de diğer tüm öğrencilere davranılması gerektiğini düşünen öğretmenler bunun ötekileştirme olmadığını, pozitif ayrımcılık da yapılmaması gerektiğini, pozitif ayrımcılık yapıldığı takdirde sınıftaki diğer öğrencilere haksızlık olabileceğini ifade etmişlerdir. Altınkurt ve Yılmaz (2011), öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin, en az yaptıkları etik dışı davranışın öğrencilere benimsedikleri dini inançları doğrultusunda ayrıcalıklı davranmak, öğrencilere dini konularda baskı yapmak ve öğrencilerine ideolojik sebeplerle ayrıcalıklı davranmak olduğunu belirtmiştir. Çelebi ve Akbağ (2012), bu görüş ile paralel olarak öğretmenlerin en az gösterdiği etik dışı davranışın öğrencilere inançlarından ve ideolojilerinden dolayı baskı yapmak olduğunu ifade etmiştir. Ayas ve Atmaca (2023), öğretmenlerle yaptığı araştırmada, öğretmenlerin okul idarecileri

tarafından dini veya siyasi yakınlığa, sendikaya göre ayrımcılığa uğradığına, Kazak ve Kocamanoğlu(2023), okul idarecilerinin kendi dini ve siyasi görüşünde olmayan öğretmenlere psikolojik baskı yapıp mobing uygulayarak ayrımcılık yaptığını belirtmiştir. Öğretmenlik meslek etiği sadece öğretmenler bağlamında değil, okul idarecileri, eğitim denetmenleri, öğrenci ve velileri de kapsamaktadır.

Öğretmenlerin sınıflarında bulunan, akademik ve sosyal başarı düzeyi farklı olan öğrencilerin sınıfa uyumlanması için yaptığı çalışmalara yönelik görüşlerine bakıldığında sınıflarında akademik başarısı düşük olan birden fazla öğrenci olduğu takdirde o öğrenci ile birebir çalışma yapamadıklarını, bu çalışmaları daha çok sınıf dışında destek eğitim vererek, ödevlendirme yaparak öğrenciyi sınıfa uyumlamaya çalıştıklarını söylemişlerdir. Akademik başarıyı arttırmak için en fazla yapılan çalışma verilen etkinliği öğrenciye uyarlamak olmuştur. Ancak öğretmenlerin bu konuda yeterli çalışma yapamadıkları sonucuna varılmıştır. Öğrenciyi sosyal olarak sınıfa uyumlama için ilkökul düzeyinde çalışan öğretmenlerin daha çok oyun grupları oluşturarak sosyal etkileşimi arttırmaya çalışırken, ortaokul ve lise düzeyinde çalışan öğretmenlerin ise öğrencinin sınıfta var olduğu hissetmesi için daha bireysel görevler verdiği anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için ne tür çalışmalar yaptıklarına bakıldığında tüm kademelerde çalışan öğretmenler öğrencilerle en çok zorlandıkları ve eksik olduklarını düşündükleri konunun özel gereksinimli çocuklarla çalışmak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Altinkurt ve Yılmaz (2011), çalışmalarında öğretmenlerin en çok sergilediği etik dışı davranışın başarı düzeyi düşük öğrencilerle gerektiği kadar ilgilenmemek olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya göre öğretmenlerin ders esnasında bireysel çaba gösterdiklerini ancak bunların yeterli olmadığı anlaşılmıştır. Daha çok destek eğitim odasında öğrencilerin eksiklerini gidermeye çalıştıkları ancak bunu da belli bir yöntem tekniğe dayalı olarak değil genel öğretim anlayışı çerçevesinde yaptıkları, özel gereksinimli öğrenci ile çalışmak için hizmet içi eğitim almaları gerektiği ve bu konuda istekli oldukları belirlenmiştir. Deniz ve Çoban (2019), çalışmalarında kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin büyük bir kısmının öğrencilere yönelik bir düzenleme yapmadığını, düzenleme yapan öğretmenlerin de, etkinlik basitleştirme, yardım etmeye yönelik çalışma, etkinliği öğrencilere uyarlama ve içerik belirleme çalışmaları yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Kayaoğlu'nun (1999), araştırmasında da kaynaştırma ortamlarında sınıf öğretmenlerine destek hizmetlerinin verilmediği, öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmamaları ve yeteri kadar hazırlık yapmamalarının

olumsuz tutumları beraberinde getirerek kaynaştırma programlarını başarısız olmasına sebep olduğu belirlenmiştir. Demir ve Açar (2010), sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada kendisini kaynaştırma eğitiminde yeterli gören, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine daha ılımlı yaklaştıkları sınıfın bir parçası olarak gördükleri, hizmet içi eğitim almayan ve kendisini yeterli görmeyen öğretmenlerin ise bu öğrencilerin daha izole eğitim alması yönünde düşünceleri olduğu anlaşılmıştır. Benzer şekilde Demirezen ve Akhan (2016), sosyal bilgiler öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada, çok az sayıda öğretmenin özel eğitim ile ilgili eğitim aldığını ve öğretmenlerin kendilerini kaynaştırma uygulamaları için yetersiz gördükleri sonucuna ulaşmıştır.

Yanardağ vd., (2023) öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını inceledikleri araştırmalarında bekar öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının, evli olanlardan; kıdem süresi az ve genç olan öğretmenlerin kıdem süresi fazla olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sınıflarında daha küçük yaştaki öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziksel aktivitelerle oyun grupları oluşturarak, akran etkileşimini arttırmaya, farkındalık çalışmaları yapmaya yönelik önerilerde bulundukları görülmektedir. Orta okul ve lise düzeyinde çalışan branş öğretmenlerinin ise öğrenciye belli sorumluluklar vererek, sosyal aktiviteler oluşturarak özel gereksinimli öğrencinin akranları tarafından daha kolay kabul göreceklğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Deniz ve Çoban (2019), kaynaştırma öğrencisinin sınıfa kabulü için öğretmenlerin normal gelişim gösteren öğrencileri bilgilendirdikleri ve akran desteğinden yararlandıkları sonucu da bu araştırmayı desteklemektedir. Genel olarak öğretmenlerin akran farkındalığı, akran bilinçlendirmesi konusunda önerilerde bulundukları görülmüştür. Öğrencinin etiketlenmemesi ve durumunun suiistimal edilebileceğini düşünen öğretmenler özel gereksinimli bireyin tanısının başta kendisi olmak üzere kimse tarafından bilinmemesi önerisinde bulunmuşlardır. Bununla beraber bazı öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde yaptıkları ile önerileri arasında bir uygulama eksikliği olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciye yeteri kadar vakit ayıramadıkları ve bu öğrencilerle hangi eğitim uygulama ve materyallerle çalışılması gerektiğini bilmedikleri sonucuna varılmıştır. Bu sonucu destekleyen Babaoğlu ve Yılmaz (2010), araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun kaynaştırma eğitime dair bir eğitim almadıklarını, buna bağlı olarak özel gereksinimli öğrenci çalışabilecek bilgi düzeyinde olmadıklarını belirtmiştir. İzci (2005), öğretmen adayları ile yaptığı çalışmaya göre katılımcıların

kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim ile ilgili bilgi, becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Nizamoğlu (1996), ise öğretmenlerin farklı özelliklere sahip öğrenciler için bir çaba göstermediklerini bunun gerekçesinin aynı sınıfta farklı düzeydeki öğrencilerle çalışma yapılamayacağı düşüncelerine sahip olduklarını belirtmiştir. Şahan vd., (2021) göre kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin öz bakım becerilerinin yeterli olmadığını, öğrencilerin özel gereksinimli olma durumlarını suiistimal ettiklerini ve davranış problemlerine sahip olmaları kaynaştırma eğitimindeki en önemli sorunlardır.

5.2 Sonuç

- Öğretmenlerin en fazla değer yükledikleri boyutun görev bilinci olduğu belirlenmiştir. Bu bilinçle hareket ettikleri ve öğrencilerin sorunları ile ilgilenip güvenli ortam yarattıkları anlaşılmıştır.
- Evli ve çocuk sahibi olan ebeveyn öğretmenlerin insani duyarlılık düzeylerinin daha yüksek ve öğrencilerin güvenliği konusunda daha hassas oldukları ve buna yönelik önlemler aldıkları söylenebilir.
- Öğretmenlerin branşları ile etik davranışları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bununla beraber özel ders verme davranışını etik olarak gören ve özel ders vermeye devam eden branş öğretmenlerinin olduğu anlaşılmıştır.
- Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile insani duyarlılık ve erdemlilik düzeyleri arasında pozitif bir ilişki vardır.
- Öğretmenlerin bir çocuğunun sınıflarında bulunan farklı etnik kökene, dile, dine, siyasi görüşe sahip öğrencilere karşı eşit davrandığı, gerektiğinde pozitif ayrımcılık yaptığı görülmüştür.
- Öğretmenlerin büyük bir kısmının kendilerini en yetersiz gördükleri alanın sınıflarında bulunan, akademik ve sosyal başarı düzeyi farklı olan çocuklarla çalışmak olduğu görülmüştür. Birçok öğretmenin kaynaştırma eğitimini müfredat yetiştirme, sınıf mevcudunun kalabalık olması sebebiyle yapamadığı ve özel gereksinimli öğrenci ile ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadığı tespit edilmiştir.

5.3 Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki önerilere yer verilmiştir

5.3.1 Uygulayıcı ve Araştırmacılara Öneriler

- Bu araştırma Bartın’da merkezinde yaşayan farklı kademelerde farklı yaş gruplarıyla çalışan öğretmenlerle yapılmıştır. Aynı çalışma başka bölgelerde farklı sosyo-ekonomik yapılarda, farklı eğitim kurumlarında olan öğretmenlerle yapılabilir.
- Araştırma özel okullarda çalışan öğretmenlerle de yapılmalıdır. Böylece özel okul ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki etik davranışlarında benzer ve farklı yönleri ortaya konabilir.
- Araştırma öğretmenler ile yapılmıştır. Araştırmanın derinleştirilmesi adına öğrencilerle, velilerle yöneticilerle ve öğretmenleri denetleyen eğitim müfettişleri ile de görüşmeler yapılabilir.

5.3.2 Yöneticilere Öneriler

- Eğitim ve öğretim sadece öğretmenleri kapsayan bir süreç değildir. Etik ilkelerin benimsenmesi için yönetici, personel ve velilere yönelik eğitimler verilmelidir.
- Etik değerlerin benimsenmesi, içselleştirilmesi eğitim öğretimin her kademesinde uygulamalı çalışmalar yapılmalıdır.
- Hizmet içi eğitimlerle öğretmenlere meslek etiği ve mesleki sorumluluklarla ilgili bilgilenmelerini sağlayacak seminer, konferans ve bilgilendirme toplantıları yapılabilir.
- Değişen dünya koşullarına bağlı olarak, yaşantımıza giren sosyal medya, gibi teknolojiye bağlı gelişen değişimlerle ilgili öğretmenler ve tüm eğitim paydaşları etik değerler, kurallar konusunda eğitimlere tabi tutulmalıdır.
- Kaynaştırma eğitiminde öğretmenlere seminer, konferans ve bilgilendirme toplantıları yapılarak özel gereksinimli çocukların eğitime dair materyal, uygulama bilgilendirmeler yapılmalıdır.
- Yapılan çalışmalardan öğretmenlerin en sık yaptığı etik dışı davranışlar belirlenerek, uygulamalı programlar düzenlenmelidir.

- MEB tarafından özellikle kalabalık sınıflarda, birden fazla özel gereksinimli öğrenci ile kaynaştırma eğitimi yapan öğretmenlere esnek eğitim modellerine yönelik fırsatlar verilmelidir.
- Etik dışı davranışta bulunan öğretmenler bu konuda bilgilendirilmeli, etik ve yasadışı davranışlarını sürdüren öğretmenler uyarılmalı, yasal yaptırımlar uygulanmalıdır.

5.3.3 Öğretmenlere Öneriler

- Öğretmenler karşılaştıkları dezavantajlı öğrenci gruplarının bilişsel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunmak için hizmet içi uygulamalı eğitimlere katılmalıdır.
- Öğretmen daimi olarak yaşam boyu öğrenme sürecinde olmak için mesleki etik alanlarında lisansüstü eğitim almalıdır.
- Öğretmenler sürekli değişen yönetmelik, kanun ve uygulamalara da bağlı olarak mesleki etik konularında zorunlu seminerler almalıdırlar.
- Öğretmenler mesleki etik ve değerler konusunda belirli periyotlarda velilerine bilgilendirme seminerleri vermelidirler.

KAYNAKLAR

- AAE (Amerikan Eğitimciler Derneği) Code of Ethics for Educators. <http://www.aateachers.org/index.php/about-us/ae-code-of-ethics> (02.01.2024)
- Akgün, S.ve Greenhow, C. (2021). Artificial intelligence in education: addressing ethical challenges in k-12 settings. *AI and Ethics*, 2: 431–440.
- Akhan, N.E. ve Öztürk, A.(2022). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki gelişimine bir katkı: öğretmenlik meslek etiği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 9 (1): 47 – 68
- Alimorad, Z. (2014). Ethical conflicts experienced by iranian efl teachers in the classroom context. *Teflin Journal*, İran, 2014.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22): 113 – 128.
- Aristoteles. (2011). Nikomakhos’a etik. (çev. S. Babür). Ankara: Bilgesu Yayınları.
- Aristoteles. (2013) Politika (Çev. Furkan Akderin), Say Yayınları, İstanbul
- Arslan, A.(2007). Felsefeye giriş, Ankara: Adres Yayınları.
- Ateş, N. (2012). Öğretmenlikte meslek ahlâkı ve mesleki değerler. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3(6): 3-18
- Avrupa Komisyonu [European Commission]. (2000). A memorandum on lifelong learning. Brussels:EuropeanCommunity.<https://uil.unesco.org/i/doc/lifelong-learning/policies/europeancommunities-a-memorandum-on-lifelong-learning.pdf>.
- Ayas, S. ve Atmaca, T.(2023). Okullarda yaşanan kayırmacı davranış örneklerinin öğretmenlerin deneyimlerine göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2): 262-278.
- Aydın, İ.(2006). Öğretmenlik meslek etiği. Ankara: MEB Yayınları.
- Aydın, İ.(2011). Öğretmenlik meslek etiği. Ankara: MEB Yayınları.
- Aydın, İ. (2013). Eğitim ve öğretimde etik. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aydın, İ.(2021). Öğretmenlik meslek etiği. Ankara: MEB Yayınları.
- Ayeni, A. J. (2018). Teachers’ Professional ethics and instructional performance as correlates of students’ academic performance in secondary schools in owo local government, Ondo State, Nigeria. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5(8): 611-622.

- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, Ş.(2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2): 345-354.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2): 368-388.
- Başol, G. (2008). Bilimsel araştırma süreci ve yöntem, İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Berdibek, E. ve Aküzüm, C.(2021). Sınıf öğretmenlerinin mesleki etik ilkeleri kapsamındaki davranışlarının okul yöneticilerinin algılarına göre değerlendirilmesi. *International Journal of Field Education*, 7(2): 36-60.
- Boon, H. (2011). Raising the bar: Ethics education for quality teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7): 104-121.
- Bulut, S., Alpsoy T. ve Şahin G.(2021). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ilişkin algılamalarının belirlenmesi. *AJER - Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi* 6(1): 282-296.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Chanazanagh, H. E., ve Nejat, J. (2010). Values and work ethic in Iran: A case study on Iranian teachers, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5: 1521–1526.
- Cevizci, A. (2014). Etik-ahlak felsefesi, İstanbul: Say Yayınları.
- Cevizci, A. (2018). Felsefeye giriş, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Coşkun, N. (2016). Eğitim fakültesi öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek etiği değerlerine ilişkin görüşleri: Mesleki etik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program, Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Aydın.
- Çakır, A.A. ve Türkeş, S. (2021) Bilimsel çalışmalarda karma yöntem nasıl kullanılır? *Pamukkale Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 42(1): Ö1-Ö15.
- Çelebi, N. ve Akbağ, M. (2012). Genel liselerde çalışan öğretmenlerin etik davranışlarını belirlemeye yönelik bir araştırma. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2): 425-441.
- Çınar, A. (2006). Martin Buber’de varoluş ve etik: ‘Ben-sen’ ilişkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4(12): 9-27.
- Çüçen, A.K. (2012). Felsefeye giriş. İstanbul: Sentez Yayıncılık.
- Demir M.K ve Açar S. (2010).Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3): 749-770.

- Demir, S. ve Kale, M.(2023). Denetim uygulamalarının mesleki ve etik ilkelere uygunluğunun incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(238): 219-1258.
- Demirezen, S. ve Akhan, N. E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2):1206-1223.
- Deniz, E. ve Çoban, A.(2019). Kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70): 734-761.
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (2008a). Introduction: The discipline and practice of qualitative research.
- Dönmez, B. ve Özkul, R. (2019). Öğretmen andının öğretmenlik mesleki değerlerinin kazandırılmasına katkısı. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(227): 345-370.
- Durkheim, E. (1949). Meslek ahlakı. (Çeviren: Mehmet Karasan). Ankara: Milli Eğitim Basımevi. Dünya Edebiyatından Tercümeler. Fransız Klasikleri, No: 164.
- Erdemli, Ö. ve Demir, T.G. (2018). Öğretmenlik meslek etiği açısından hediye alma: örnek olay ekseninde değerlendirme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 15(1): 611-637.
- Eroğlu, A.(2019). Kant'ın deontolojik etiğinden meslek etiği oluşturma. *Turkish Studies - Social Sciences*, 14(3): 527-541.
- Eurydice (2014). Political, social and economic background and trends, https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Poland:Political,_social_and_economic_backg round_and_trends. (17.03. 2024).
- Farahani, F.M. ve Farahani, F.F.(2013).The studyon professional ethics components among faculty members in theengineering. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116(2014): 2085 – 2089.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The qualitative report*, 8(4): 597-606.
- Gökberk, M. (2007). Felsefe tarihi, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gökçe, F. (2000). Değişim sürecinde devlet ve eğitim. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.
- Gözütok, F. D. (1999). Öğretmenlerin etik davranışları.Teachers' ethical behavior. The Third International Conference on Teacher Education. Almost 2000: Crises and challenge in theteacher education (June 27- July 1 1999), (83-99), İsrail: Beit Berl Collage.
- Günüç, S., Odabaşı, H.F ve Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2): 309 -325.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2011). Introduction to SPSS statistics in psychology: For version

19 and earlier (Fifth edition). London: Pearson Education Limited.

- İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının “özel eğitim” konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14): 106-114.
- Kalkan, S. ve Öğülmüş, K. (2020). Özel eğitim öğretmenleri mesleki etik ölçeği, *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(34): 553
- Kanat, K. ve Erkan, N.S. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışlarının ve etik ikilemlerinin incelenmesi, *İnternational Primary Educational Research Journal*, 5(3): 212-224.
- Kant, I. (2007). Ethica, etik üzerine düşünceler. (O. Özügül, Çev.) İstanbul: Pencere Yayınları.
- Kar, E. ve Mercan Uzun, E. (2017). Assessment of the Attitudes of Classroom Teachers and Preschool Teachers towards Students from Different Ethnic Origins and Socioeconomic Segments in terms of Occupational Ethics, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(2): 73-85.
- Karataş, S., Caner, M., Kahyaoğlu, R. B. ve Kâhya, S. (2019). Öğretmen adaylarının gözünden etik öğretmen ve öğretmenlik meslek etiği dersi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 7(1): 29-49.
- Karataş, Z. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1).
- Karayol, M. ve Eroğlu, S.Y.(2020). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki etik ve mesleki motivasyon durumlarının incelenmesi: Muş ili örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2): 645-653.
- Kayaoğlu, H. (1999). Bilgilendiren programının normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ortamındaki işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kayıkçı, K. ve Uygur, Ö. (2012). İlköğretim okullarının denetiminde mesleki etik: Bir durum çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(1): 65-94.
- Kazak, E. ve Kocamanoglu, S. (2023). Okul müdürlerinin etik olmayan davranışlarının nedenleri ve etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(3): 1177-1203.
- Keskin, N. ve Keskin, İ. (2023). Öğretmen adaylarının eğitimde etik dışı davranışlara ilişkin görüşleri. *European Journal of Educational & Social Sciences* 8(1): 18-31.
- Kıyat, M. E. ve Yayla, A. (2023). Görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin etik tutum ve davranışları. *Siirt Eğitim Dergisi*, 3(1): 37-56.

- Koçyiğit, M. (2017). Öğretmenlik mesleğine ilişkin etik kodlar, Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Koskinen, M., Hilli, Y., Talvik, M., Sandvik, A.H., Thorkildsen, K.H. ve Nilson, M.S.(2023). Ethical dilemmas faced by healthcare teachers during the COVID-19 pandemi, Corresponding author: *Monika Koskinen, Faculty of Education and Welfare Studies, Abo Akademi University*, 0(0): 1–12.
- Köğce, D.,Özpinar, İ., Mandacı Şahin, S.,Aydoğan Yenmez, A.,(2014) Öğretim elemanlarının 21. yüzyıl öğrenen standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(185): 213-209.
- Levent, A. ve Şallı, D. (2022). Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde yaşanan etik sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *İş Ahlakı Dergisi*, 15(1): 109-149
- Lind, D. A., Marchal, W. G., & Wathen, S. A. (2006). Basic statistics for business and economics (Fifth edition). United States: McGraw-Hill Companies.
- Locke, J.(2018).Yönetim üzerine ikinci inceleme. sivil yönetimin gerçek kökeni, boyutu ve amacı üzerine bir deneme. (çev. F. Bakırcı.) Ankara: Eksi Kitaplar.
- Maher, M. J. (2004). An Investigation of teacher candidate ethical identity.[<http://repository.lib.ncsu.edu/ir/bitstream/1840.16/4316/1/etd.pdf> (01.10.2023)
- McKillup, S. (2012). Statistics explained: An introductory guide for life scientists (Second edition). United States: Cambridge University Press.
- MEB. (2015). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. Eğitimciler İçin Mesleki Etik İlkeler. [http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/15/03/133782/dosyalar/2015_07/060401_46_meslekietik.pdf?CHK=34c06eebf243b80219a03ee11ee50cd9 (18.04.2023)
- MEB. (2021). Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü [http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/15/03/133782/dosyalar/2015_07/060401_46_meslekietik.pdf?CHK=34c06eebf243b80219a03ee11ee50cd9] (18.04.2023)
- Melo, P. (2003). Ethical conflicts in teaching: the novice teacher's experience. *Connections*, 3: 175-189.
- Mill, J. S. (2003). Utilitarianism and on Liberty, (çev. Mary Warnock, Malden).Oxford
- Moustakas, L. (2018). Motivation and obstaclesto adult participation in lifelong learning programs: the effect of gender and age. *Open Journal for Educational Research*. 2(1): 45-56

- Namlı, A.N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mesleki etik ilkelerine uyma düzeyleri, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(49), ISSN: 1307-9581.
- Nizamoğlu, N. (1996). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlikleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Ngang, T.K. ve Chanb, T.C. (2015). The importance of ethics, moral and professional skills of novice teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 205: 8-12
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory* (2nd Ed.) New York: McGrawHill.
- Obuz, P. (2009). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ilişkin görüşleri. Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Özen, F. ve Durkan, E. (2016). Algılanan Örgütsel etik iklim ile öğretmenlik meslek etiği kuram ve uygulamada eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(4): 593-627.
- Özen, F. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adayı öğrencilerin zamanla öğretmenlik meslek etiği algılarındaki değişme. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), ISSN:2528-9527.
- Özenç, Y.Y.(2023). Yaşam boyu öğrenmenin kapsamı ve Türkiye’deki uygulamalar sosyal bilimlerde mükemmellik arayışı. *Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1): 101-125.
- Özlem, D. (2010). Etik ahlak felsefesi, İstanbul: Say Yayınları.
- Pehlivan, M.(2019). Francis Bacon’ın ortaya koyduğu hakikat ölçüsü ve bilgi kaynağı çerçevesinde yenedünya insanı sorunsalının çözümü. *Türkiye Mesleki Ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2).
- Pelit, E. ve Güçer, E. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ve öğretmenleri etik dışı davranışa yönelten faktörlere ilişkin algılamaları. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2: 95-119.
- Platon (2006). Devlet (çev. T. Öztürk). Ema Klasik Yayınları.
- Poyraz, H. ve Bayrakçı, M. (2015). Yaşam boyu öğrenmede öğretmenlerin kurumları tarafından desteklenmeleri: Ölçek geliştirme çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1): 114-126.
- Sadler, T.D., Amirshokoochi, A., Kazempour, M. ve Allspaw, K.M.(2005). Socioscience and ethics in science classrooms: teacher perspectives and strategies. *School of Teaching & Learning*, <https://doi.org/10.1002/tea.20142>

- Serin, H. (2019). Sosyal medyada çocuk hakları ihlalleri: ebeveynler ve öğretmenler farkında mı? *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20: 1005-1031.
- Skolverket [Ulusal Eğitim Ajansı] (2011). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritids-hemmet 2011 [İlkokul, okul öncesi sınıflar ve okul sonrası merkezler için ulusal müfredat politikası belgesi]. Stockholm: Liber Dağıtım.
- Smith, D. ve Goldblatt, P. (2006). Ethics and the teaching profession-ISAAT (25.02.20224)
- Soran, H., Akkoyunlu, B.ve Kavak , Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *İ. H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*, 30(2006): 201-210.
- Şahan, G. (2018). Evaluation of professional ethics principles by candidate teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 6(4): 161-170.
- Şahan, G., Uğurlu, M., Özdemir, N. ve Nazik, A.(2021). Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler, sorunlar ve ailelerden beklentilerin öğretmen görüşlerine göre analizi (karma yöntem araştırması), *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1): 136-150.
- Şahin, F. ve Yüksel, İ.(2021). Meaning and uniqueness of ethics and ethical teacher behaviors in the teaching profession. *İ.e.: inquiry in education*, 13(2).
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (Sixth edition) *United States: Pearson Education*.
- Tamkan, M. ve Yiğitbaş, Ç.(2023). Okul öncesi öğretmenlerinin etik eğilimlerinin çocuk hakları tutumlarına etkisi, *Disiplinlerarası Çocuk Hakları Araştırmaları Dergisi*, 3(6): 86-98.
- Tarkoçin, S. ve Yıldızhan-Bora, B. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik ile ilgili görüşlerinin incelenmesi (Bingöl ili örneği). *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(2): 101-125.
- Tezcan, G. ve Güvenç, H.(2019). Ortaokul öğretmenlerinin mesleki etik ikilemleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49: 439-460.
- Toprakçı E., Bozpolat E. ve Buldur S.(2010). Öğretmen davranışlarının kamu meslek etik ilkelerine uygunluğu. *International journal of educational research*, 1(2): 35-50.
- Tosunoğlu, Y.(2017). Türkçe Öğretmenlerinin mesleki etik davranışlarına ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Bartın.
- Türk Dil Kurumu, (2015). Türkçe Sözlük (genişletilmiş baskı). Ankara: TDK.
- Unesco (2012). United nations educational, scientific and cultural organization, world data on education (VII Edition, July). UNESCO-IBE.

- United Kingdom Department of Education. (201)8. Strengthening Qualified Teacher Status and Improving Career Progression for Teachers. <https://consult.education.gov.uk/teaching-profession-unit/strengthening-qts-and-improving-career-progression>.(02.01.2024)
- Uzun, E.M. ve Elma, C. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik ikilemleri çözümleme biçimi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), ISSN: 2146-9199
- Ürek, O. (2007). Kant'ta etik değerler olarak özgürlük ve saygı. *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(13): 189-197
- Virtualcampuses,(2015).Poland.
virtualcampuses.eu/index.php/Poland#Educational_system_in_Poland (17.03.2024)
- Yanardağ,R. , Konal, İ. ve Baş, Ç. (2023). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Toplumsal Politika Dergisi*, 4(1): 42-51.
- Yazıcı, S. (2009). Felsefeye giriş, Ankara: Öncü Kitap.
- Yelkikalan, N. (2006). Başarılı girişimcilikte cinsiyetin rolü: kadın girişimciler. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 1(1): 45-54.
- Yenen, E. T. (2022). Öğretmenlerin mesleki yeterliklerini etkileyen faktörler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1): 27-45.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yüksel, A. (2022). Okul yöneticilerinin etik ve etik dışı liderlik davranışları hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 18: 72–81.
- Wilcox, R. R. (2012). Modern statistics for the social and behavioral sciences: A practical introduction. United States: Chapman & Hall/CRC Press.

EKLER

EK 1. Örnekleme ait demografik özellikleri belirlemeye yönelik kişisel bilgiler formu

1.Yaşınız:

☐ 20 ve altı 2) ☐ 21-25 arası 3) ☐ 26-30 arası 4) ☐ 31-35 arası 5) ☐ 36-40 arası 6) ☐ 41 ve üzeri

2. Medeni durumunuz?

☐ Bekar ☐ Evli

3- Mezun olduğunuz kurum ya da bölüm?

.....

4- Lisansüstü eğitim düzeyiniz:

☐ Hayır yapmadım ☐ Evet yaptım

5- Çalışmakta olduğunuz kurumun türü?

.....

6- Toplam hizmet süreniz?

☐ 1 yıl ya da daha az ☐ 2-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21 yıl ve üzeri

7- Kaç çocuğunuz var?

☐ Hiç yok ☐ 1-3 ☐ 2- 4 ☐ 3 ve üzeri

EK 2.Öğretmen etik davranışlar ölçeği

		Hiç katılmıyorum	Pek katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Öğrencileri tanımaya çalışırım.					
2	Öğrencilerin sorunlarına zaman ayırırım.					
3	Öğrencilerin haklarını kullanma özgürlüklerini engellemem.					
4	Öğrencilerle ilişkilerimde güvenli bir ortam yaratmaya çaba gösteririm.					
5	Her öğrencinin değerli olduğuna inanırım.					
6	Başarılı olan öğrencileri ödüllendiririm.					
7	Öğrencilere kendilerini geliştirecek ödev ve projeler veririm.					
8	Mesleğimle ilgili yenilik ve gelişmeleri takip ederim.					
9	Başkalarını dinlerken kendimi onların yerine koymaya çalışırım.					
10	Başkalarına ön yargılı yaklaşmam.					

11	İnsan ilişkilerinde yapıcıyım					
12	Bencil davranmam.					
13	Kişilere dinsel, siyasal, ırksal ve politik nedenlerle ayrıcalıklı davranmam.					
14	Okulun kaynaklarını kendi çıkarım için kullanmam.					
15	Kişisel işlerimi iş yerimde yapmam.					
16	Verdiğim sözde dururum.					
17	Öğrencilere inançlarından dolayı baskı yapmam.					
18	Kişisel düşünce ve fikirlere saygı duyarım.					
19	Mesleki ilke kurallara bağlı hareket ederim.					
20	Mesleğimi insanlara hizmet etmenin bir gereği olarak görürüm					
21	Mesleğimin gerektirdiği davranışlara sahibim.					
22	Görevimi yaparken her şeyin yönetmeliklere uygun olmasına					

	özen gösteririm.					
23	Haksızlığın düzeltilmesi için öğrencilerimin çaba göstermelerini isterim.					
24	Öğrencilerimi sorumluluk almaya teşvik ederim.					
25	Öğrencilerime dayak vb. gibi bedensel tacizde bulunmam.					
26	Öğrencilerin kendi kararlarını kendilerinin almasını sağlarım.					

EK 3. Etik değerlere ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik 8 sorudan oluşan görüşme formu

Sorular

1. Öğrencilerinizin sınıf ortamında kendilerini daha güvende hissetmesi için neler yaparsınız? Sınıfın fiziksel koşullarında neler değiştirirsiniz?

2. Sosyal medyada herkese açık paylaşılan öğrenci fotoğraf ve videoları hakkında ne düşünüyorsunuz? Siz paylaşıyor musunuz paylaşan öğretmen arkadaşlarınız var mı?
- 3.Öğretmen olarak ücret karşılığında kendi öğrencinize özel ders vermek ile ilgili düşünceniz nedir? Siz ücret karşılığında özel ders veriyor musunuz?
4. Öğretmenler gününde verilen maddi hediyeler hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce verilen hediyeler öğretmenin, öğrenciye veya veliye karşı tavrını nasıl etkiliyor?
5. Sınıfınızda farklı etnik kökene, dile, dine, siyasi görüşe sahip öğrencilere yaklaşımınız nasıldır? Bu öğrencilere farklı davranılmalı ve bu öğrenciler farklı değerlendirilmeli midir? Neden?
6. Akademik veya sosyal başarı düzeyi farklı(negatif veya pozitif) olan öğrencilerin sınıfa uyumlanması için neler yaparsınız?
- 7.Sınıfınızdaki özel gereksinimli öğrencinizin akademik başarılarını attırmak, neler yapıyorsunuz? Özel gereksinimli öğrencilerin başarılarını arttırmak için yapılan eğitim ve uygulama ve kaynaklardan haberdar mısınız? Örnek verir misiniz?
- 8.Sınıfınızdaki özel gereksinimli öğrencinizi sosyalleştirerek akranları tarafından kabul görmeleri için önerileriniz nelerdir?

EK 4. Etik kurul onay belgesi



T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu



Sayı : E-23688910-050.01.04-2300030980
Konu : Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik
Kurulu Onay Belgesi

07.04.20

Protokol No:	2023-SBB-0210
Araştırmanın Başlığı:	Öğretmenlerin Öğrencilerine Karşı Sorumluluklarında Etik Davranışlarının İncelenmesi
Proje Yürütücüsü:	Hanım Zeynep ALPERGİN
Başvuru Formunun Geliş Tarihi:	26.03.2023
Karar Tarihi:	29.03.2023
Toplantı No:	07

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığınc 29.03.2023 tarihli ve 07 numaralı toplantıda 2023-SBB-0210 numaralı başvuruya araştırma için ETİK KURU ONAY belgesinin verilmesine karar verilmiştir.

EK 5. Öğretmen etik davranışlar ölçeği kullanım izni

EK 6. Yapılan çalışmalar

1. Forum katılım belgesi



ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERİNE KARŞI SORUMLULUKLARINDA ETİK DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

HANIM ZEYNEP ALPERGİN¹, GÜLSÜN ŞAHAN²

Milli Eğitim Bakanlığı¹, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi²

Özet: Son yıllarda karşımıza çıkan en önemli ve üzerinde durulması gereken sorunlardan birisi meslek etiğidir. Her meslekte olduğu gibi öğretmenler için de mesleki etik oldukça önemlidir. Çünkü eğitimin en temel amaçlarından birisi de ahlaklı bireyler yetiştirmektir. Çocukların karakterinin ahlaki değerlerinin şekillenmeye başladığı eğitimin ilk basamağından itibaren ahlaklı bireylerin yetişmesinde öğretmenin rolü çok büyüktür. Öğretmenlerin eğitim süreçlerinde öğrencilerle kuracağı tüm iletişimlerde öğretmen yeterliklerinin yanında etik davranışların önemini de göz önünde tutmalıdır. Tüm öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerden biri olan ahlaklı olma, öğretmenlerin etik davranışları bilmesi ve davranışa dönüştürmesi ile gerçekleşebilir. Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin öğrencilerine karşı sorumluluklarında etik davranışlar hakkındaki görüşlerini, etik ve etik dışı davranışlara yönelik, ahlaki yargılara ilişkin görüşlerini belirlemektir. Öğretmenlerin öğrencilerine karşı sorumluluklarında etik davranışlarının incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Karadeniz’de bir ilde farklı kademe ve branşlarda görev yapan 12 kadın, 4 erkek toplam 16 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme uygun oluşturulmuştur. Bu çalışmada iki ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Örnekleme ait demografik özellikleri belirlemek amacıyla 7 soruluk bir kişisel formu ve etik değerlere ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik 8 sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin etik davranışlarını yüksek düzeyde benimsedikleri görülmüştür. Bununla beraber öğretmenlerin maddi hediyeler alma, özel ders verme ve özel gereksinimli çocukla çalışma alt sorularında etik dışı düşünce ve davranışlara sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenler etik kurallar ile ilgili zaman zaman eğitimlerden geçmeli, eğitim etiği konusunda çeşitli seminer, konferans gibi çalışmalar yapılmalı, tatil dönemlerinde üniversitelerden destek eğitimleri almalıdır.

Anahtar Kelimeler: Meslek etiği, öğretmen etiği, etik dışı davranışlar

2. 10. International Eurasian Educational Research Congress, Ejercongress 2023

8-11 Haziran 2023/ Ted Üniversitesi

Özel Gereksinimli Çocukların Eğitiminde Babaların Rolü: Nitel Bir Analiz

Özel Gereksinimli Çocukların Eğitiminde Babaların Rolü: Nitel Bir Analiz

Hanım Zeynep Alpergin
Bartın Üniversitesi

Levent Bilir
Bartın Üniversitesi

Seçil Eda Özkayran
Bartın Üniversitesi

Problem Durumu

Özel gereksinimli çocukların eğitimi hayat boyu devam eden bir süreçtir. Bu çocukların eğitiminde annelerin olduğu kadar babaların da büyük görev ve önemi bulunmaktadır. Ancak yapılan çalışmalar incelendiğinde çocuk yetiştirme konusunda mevcut geleneksel görüş ve tutumlar ve babaların çalışma hayatlarından dolayı çocuklarının eğitiminde gereğince rol almadıkları ve bu konuda anneleri yalnız bıraktıkları görülmektedir. Bu çalışmanın amacı özel gereksinimli çocukların eğitiminde babaların rol alma durumlarını babaların, eşlerin ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirlemektir. Bu araştırma ile okul özel gereksinimli çocukların babalarının eğitimindeki rolü baba, anne ve öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenerek, ortaya çıkan sonuç nedenleri ile değerlendirilerek bu konudaki eksikliklere çözüm yolu aranacaktır.

Yapılan tüm çalışmalarda göz önüne alınarak bu çalışmanın temel amacı; özel gereksinimli çocukların eğitiminde babaların yeterince rol alamama nedenlerini ele almaktır. Bu amaçla araştırma da şu sorulara cevap aranmıştır;

1. Özel gereksinimli çocuğu bulunan babaların; yaş, eğitim seviyesi, mesleği ve sahip olduğu çocuk sayısı gibi değişkenler ile çocuğunun eğitiminde rol alabilme durumu arasında farklılık var mıdır?
2. Özel gereksinimli çocuğu bulunan babaların; çocuğunun eğitiminde rol alabilme durumu ilişkin babaların görüşlerinde farklılık var mıdır?
3. Özel gereksinimli çocuğu bulunan babaların; çocuğunun eğitiminde rol alabilme durumu ilişkin eşlerinin görüşlerinde babalara göre farklılık var mıdır?
4. Özel gereksinimli çocuğu bulunan babaların; çocuğunun eğitiminde rol alabilme durumu ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinde farklılık var mıdır?

Yöntem

Bu araştırma da çocuğu özel eğitim almaya devam eden babaların çocukların eğitiminde yeterince rol alamama nedenlerini babaların, eşlerin ve okulöncesi öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirlemektedir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel model kullanılmıştır. Betimsel model; görüşme sonucu elde edilen verilerin daha önceden belirlenmiş temalarla sınıflandırılarak, özetlenerek okuyucuya sunulmasıdır. Bulgular arasında neden sonuç ilişkisi kurularak gerekirse karşılaştırmalar yapılabilir (Karataş, 2015). Betimsel model ile tasarlanan bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacının sormayı planladığı soruları önceden hazırlayarak bir görüşme formu hazırlamaktadır. Görüşmenin akışına göre ana soruların dışında araştırmacı tarafından alt sorularda sorulabilmektedir. Bu sayede görüşme yapılan kişiden daha ayrıntılı cevaplar alınabilmektedir (Tümküklü, 2000).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada özel gereksinimli çocukların eğitiminde babaların rolü, babaların öz değerlendirmesi, öğretmenlerin babaların katılımı ile ilgili düşünceleri ve annelerin babaların katılımı ile ilgili düşünceleri ekseninde görüşme yöntemi kullanılıp incelenmiştir. Özel eğitimde aile katılımında anne ve babaların işbirliği çok önemlidir. Çocuğun eğitiminin her anında anne ve babaların aktif katılımının sağlanması gerekir. Özel gereksinimli çocukların gelişim basamakları tipik gelişim gösteren akranları ile aynı sırada olmakla birlikte aynı hız ve seviyede ilerlememektedir bu nedenle anne ve babaların yoğun çabası ve gayretleri önemlidir. Araştırmamızda elde edilen bulgular doğrultusunda çocukların babalarıyla geçirdiği süre ortalaması ortalama 3 saat civarındadır. Görüşmelerdeki kayıtlardan elde edilen bilgiler ışığında bunun en önemli nedeni babaların aktif çalışan olmaları ve genelde eve geç ve yorgun gelmeleridir. Ayrıca ailenin eğitim düzeyi arttıkça da bu sürenin uzadığı alınan demografik bilgilerle görüşme kayıtlarından çıkan sonuçların karşılaştırılması sonucu belirlenmiş olup, meslek faktörü de bu sürede belirleyici bir değişken olarak göze çarpmaktadır. Annelere göre babaların katılımı hususunda ise genelde anneler babaların aslında katılım sağlamak istediğini ama babalar aktif çalışan oldukları için eve geç ve yorgun geldiklerinden dolayı çok uzun süre birlikte aktif süre geçiremediklerini belirtmişlerdir. Babaların kendilerini değerlendirmelerinde de benzer söylemler ortaya çıkmış olup meslek faktörünün de çocukla geçirilen aktif süreyi etkilediği yine yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkmıştır. Örneğin imamlık mesleğini icra eden bir baba vakit

1545

aralarında dahi çocuğuyla vakit geçirebilirken, matbaa işçisi baba eve geç saatlerde gelmekte ve çocuğuyla yeterli aktif vakit geçirememektedir.

Bu noktada babaların çocuklarının eğitimine aktif katılımını sağlamak için yapılması gerekenler;

- Baba eğitimi programları düşük-orta/yüksek sosyoekonomik düzey, farklı meslek grupları, bölgesel farklılıkları dikkate alarak toplumun her kesiminden babaların gereksinimlerine hitap edecek şekilde içeriğe sahip olmalıdır. Bu bağlamda planlanan baba eğitim programları, hedef kitlenin özelliğine uygun olarak oluşturulmalı; standartlaşmış içeriğe sahip programlar farklı niteliklere ve gereksinimlere sahip babalara uygulanmamalıdır. Zira aile eğitim programlarında amaç, hedef kitlenin özelliklerine uygun bir eğitim vermektir.
- Özellikle babalara yönelik aile eğitim programlarının yanı sıra anne ve babanın birlikte katılabileceği anne-baba ve anne-baba-çocuk ilişkilerini içeren aile eğitimi programlarının da planlanması daha yararlı olacaktır.
- Babalara yönelik eğitim programlarının babaların katılma durumları düşünülerek yapılandırılması gerekmektedir. Bunun için etkili bir strateji izlemek önemlidir. Babaların iş yerleriyle iletişimi kurarak, çalışma saatlerine uygun zaman diliminde verilecek eğitim programının etkinliği de olumlu yönde olabilmektedir. Toplum merkezleri, okullar, ev ziyaretleri babalar için eğitim programlarının gerçekleştirilebileceği yerlerdir.
- Babalara yönelik uygulanan eğitim programlarının içeriği toplumun değişen şartları dikkate alınarak sürekli gözden geçirilmeli; zamanla ortaya çıkan konu, olay ve sorunların aileyi etkileme derecesi dikkate alınarak program kapsamına alınmalıdır.
- Babalar kahvaltısı, babalar yemeği gibi okul destekli organizasyonlar yapılmalı bu organizasyonlarda babaların çocuklarının eğitimlerine daha aktif nasıl katılabilecekleri hususu tartışılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Özel gereksinim, Engelli Çocuk, Çocuk Eğitimi, Babaların Rolü

Kaynakça

- AR, Ö. F., Müge, ŞEN., ve MELEKOĞLU, M. *Erken çocuklukta özel eğitimde ailenin rolü. Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 637-646.
- Aydın, Egin (2018) *Zihnin Engelli, Serebral Palsili ve Otizmlili Çocuk Ebeveynlerinin Psikolojik Dayanıklılıkları ile Ebeveynlik Algılarının Karşılaştırılması*
- BALTACI, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Boström, P., Broberg, M., & Hwang, C. P. (2010). *Different, difficult or distinct? Mothers' and fathers' perceptions of temperament in children with and without intellectual disabilities.*
- Karataş, Z. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kuzucu, Y. (2011). *Değişen babalık rolü ve çocuk gelişimine etkisi [The changing role of fathers and its impact on child development]. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 79-89.
- Morkowicz, J. (1984). Participation of fathers in early childhood special education programs: An exploratory study. *Journal of the Division for Early Childhood*, 8(2), 119-131.
- Önder, A. (2004). *Konuşarak ve Dinleyerek Anlaşım: Ailede Etkileşim* (2. Baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Salcuni, S., Dazzi, C., Mannarini, S., Di Riso, D., & Delvecchio, E. (2015). Parents' perception of children's fear: from FSSC-IT to FSSC-PP. *Frontiers in psychology*, 6, 1199.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı

Doğum Tarihi

Öğrenim Durumu

•

–

–

