

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ADAY ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ ETİK
KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ VE MESLEKİ ETİK İKİLEMLERİ ÇÖZÜMLEME
BİÇİMLERİ

Tuğba DAYANÇ

Mayıs-2007

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ADAY ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ ETİK
KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ VE MESLEKİ ETİK İKİLEMLERİ ÇÖZÜMLEME
BİÇİMLERİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Tuğba DAYANÇ

Danışman
YRD. DOÇ. DR. FARUK ÖZTÜRK

BOLU-2007

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Tuğba DAYANÇ'a ait "Sınıf öğretmenliği aday öğretmenlerinin mesleki etik konusundaki görüşleri ve mesleki etik ikilemleri çözümleme biçimleri" adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir. 03.05.2007

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd.Doç.Dr Faruk ÖZTÜRK.....

Üye :Prof.Dr. Ali GÜLER.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Samettin GÜNDÜZ.....

Prof. Dr. Uğur ESER
Enstitü Müdürü

**VEIWS OF PRESERVICE TEACHERS AT THE DEPARTMENT OF
PRIMARY SCHOOL TEACHING UPON PROFESSIONAL ETHICS AND
THE STYLES OF SOLVING PROFESSIONAL ETHIC DILEMMA.**

Tuğba DAYANÇ

MA Thesis

Educational Programming and Teaching Program

Thesis Supervisor: Assist. Prof. Dr. Faruk ÖZTÜRK

January, 2007; xiv+102 pages

The aim of this study is to determine the views of preservice teachers at the Department of Primary School Teaching upon professional ethics and the styles of solving professional dilemma.

228 third and fourth year students from Abant İzzet Baysal University Faculty of Education voluntarily participated in this study.

Quantitative data was obtained by means of “Teachers’ Ethic Survey”, which was used in an articles entitled “Ethic Behaviours of Teachers” written by Prof. Dr. Dilek GÖZÜTEK and adapted by Assist. Prof. Dr. Faruk ÖZTÜRK and the researcher. Qualitative data was obtained in the light ethic principles which were developed by ethic community of New York and Minnesota.

The data obtained in the light of the objectives of the study was analyzed by means of SPSS 12.0 (Statistical Package for The Social Sciences) with statistical techniques which are appropriate the characteristics of the study. During the analysis of the data t-test, frequency, percentage, average, levene statistics, one way variance analysis (ANOVA) were used.

At the end of the study, it was found that;

1. In the scope of research, significant difference in thinking level about professional ethic among the students who is the member of different sex is determined.
2. In the scope of research, not too much thinking level difference in professional ethic between students who is the member of different age group is determined.
3. In the scope of research, considerable professional ethic points between students whose mothers have different education level is determined.
4. In the scope of research, not too much professional ethic points between students whose fathers have different education level is determined.
5. In the research, it is determined that there is a harmonious relationship between students' answers to ethical dilemmas and students' sex distribution.
6. In the research, it is determined that there is a harmonious relationship between students' answers to ethical dilemmas and students' political attitude distribution.

7. In the research, it is determined that there is a harmonious relationship between students' answers to ethical dilemmas and students' class.

Key Words: Vocational Ethic, Ethic Code, Vocational Ethic Of Teacher

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ADAY ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ ETİK KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ VE MESLEKİ ETİK İKİLEMLERİ ÇÖZÜMLEME BİÇİMLERİ

Tuğba DAYANÇ

Yüksek Lisans Tezi

**Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Faruk ÖZTÜRK**

Ocak, 2007;xiv+102 sayfa

Bu araştırmanın amacı, Sınıf öğretmenliği aday öğretmenlerinin mesleki etik konusundaki görüşleri ve mesleki etik ikilemleri çözümleme biçimlerini belirlemektir.

Araştırmaya, Abant İzzet Baysal Üniversitesi'ne bağlı bulunan Eğitim Fakültesi, 4.ve 3. sınıflarında öğrenim görmekte olan gönüllü 228 öğrenci katılmıştır.

Araştırmada, nicel veriler, 1999 yılında Prof. Dr. Dilek GÖZÜTOK tarafından “Öğretmenlerin Etik Davranışları” adlı makalede kullanılmış olan ‘Öğretmen Etiği Anketi’nden Prof. Dr. Dilek GÖZÜTOK’tan izin alınarak faydanılan ve son hali Yrd. Doç. Dr. Faruk Öztürk ve araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan ‘Öğretmen Mesleki Etik Anketi’ kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan nitel veriler ise araştırmacı tarafından hazırlanmış olan Newyork ve Minnesota etik konseyi tarafından geliştirilmiş olan etik ilkeler doğrultusunda hazırlanmıştır.

Araştırma amaçları doğrultusunda toplanan veriler, özelliklerine uygun istatistiksel teknikler kullanılarak bilgisayar ortamında SPSS 12.0 (Statistical Package for The Social Sciences) paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizinde t-testi, frekans, yüzde, ortalama, levene İstatistiği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre;

1. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin sahip oldukları mesleki etik düşünme düzeyleri ve cinsiyetleri arasında manidar bir fark olduğu belirlenmiştir.
2. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin yaş gruplarına göre mesleki etik düşünme düzeylerinde manidar bir fark olmadığı belirlenmiştir.
3. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi ile öğretmen adaylarının mesleki etik puanları arasında manidar bir ilişki saptanmıştır.
4. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ile öğretmen adaylarının mesleki etik puanları arasında manidar bir ilişki saptanmamıştır.
5. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin Etik ikilemlere verdiği cevaplar ile cinsiyet dağılımları arasında uyumlu bir ilişki saptanmıştır.
6. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin ikilemlere verdiği cevaplar ile dünya görüşleri dağılımları arasında uyumlu bir ilişki saptanmıştır .
7. araştırma kapsamındaki öğrencilerin sınıf düzeyleriyle ikilemlere verdikleri verdikleri cevaplar arasında uyumlu bir ilişki saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Etik, Etik Kod, Öğretmen Meslek Etiği

Aileme ve Faruk’a

TEŞEKKÜR

Uzun süren araştırmam boyunca, sabırla beni destekleyip yönlendiren, Tez Danışmanım Yrd.Doç.Dr. Faruk ÖZTÜRK'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın başlangıcından itibaren her aşamasında yanımda olan, fikirleri ile rehberlik eden Yrd. Doç. Dr. Rukiye ŞAHİN ve Okutman Özlem KARAKIŞ'a teşekkür ederim.

Araştırmamda yardımlarını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Özgür ERDUR BAKER'a, Prof.Dr. Dilek GÖZÜTOK'a, Yrd. Doç.Dr. Naciye Aksoy'a ve Gökhan ORAL'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın analizlerinin yapılmasında bana yardımca olan Yrd. Doç. Dr. Nuri Doğan'a teşekkür ederim.

Ayrıca yüksek lisansım boyunca yanımda olan beni sonsuz destekleyen aileme ve Faruk OĞUZ'a teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT.....	iii
ÖZET.....	vi
İTHAF	ix
TEŞEKKÜR.....	x
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xv
 BÖLÜM I	
GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Problem	7
1.3 Alt Problemler	7
1.4 Araştırmanın Önemi	8
1.5 Araştırmanın Amacı	8
1.6 Sayıtlar	11
1.7 Sınırlıklar	11
1.8 Tanımlar.....	11
 BÖLÜM II	
KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	13
2.1 Kuramsal Çerçeve	13
2.1.1 Etik Sınıflandırmaları.....	14
2.1.2 Felsefi Etik.....	21

2.1.3 Etik ve Pedagoji.....	27
2.1.4 Mesleki Etik.....	28
2.1.5 Öğretmenler, Okullar ve Etik Uygulamalar.....	33
2.2 İlgili Araştırmalar.....	43

BÖLÜM III

YÖNTEM.....

3.1 Araştırmanın Modeli	49
3.2 Evren ve Örneklem.....	49
3.3 Veri Toplama Araçları.....	51
3.3.1 Etik İlkeler.....	51
3.3.2 Minnesota Öğretmenleri Etik İlkeleri.....	52
3.3.3 Öğretmenlik Mesleki Etik Kodları	53
3.3.4 Öğretmen Mesleki Etik Ölçeği.....	53
3.3.5 Örnek Olaylar.....	56
3.4 Verilerin Toplanması	57
3.5 Verilerin Analizi	57

BÖLÜM IV

BULGULAR.....

4.1 Birinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	59
4.2 İkinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	60
4.3 Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular.....	62
4.4 Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular.....	64
4.5 Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	67
4.6 Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular.....	68
4.7 Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	69

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE TARTIŞMA.....

Sonuçlar ve Tartışma.....73

BÖLÜM VI

ÖNERİLER.....

6.1 Araştırmaya Yönelik Öneriler.....78

6.2 Uygulamaya Yönelik Öneriler.....79

KAYNAKÇA80

EKLER80

EK 1: Kişisel Bilgiler Anketi.....81

EK 2: Örnek Olay Envanteri.....86

EK 3: Öğretmenlik Mesleki Etik Ölçeği.....91

EK 4: Çözüm Önerileri Tablosu.....94

EK 5: Çözüm Önerileri Örnekleri.....99

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo No 1: Örneklem Dahilindeki Öğrencilerin Demografik Özellikleri	50
Tablo No 2: Madde Geçerliği İçin Yapılan Test – Madde ve Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları.....	55
Tablo No 3: Erkek ve Kız Öğrencilerin Ölçek Puanı Ortalamaları Arasında Fark İçin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları.....	59
Tablo No 4: Yaş Gruplarına Göre Ölçek Puanları.....	60
Tablo No 5: Yaş gruplarına göre Ortalamalar arasındaki Farkların Manidarlığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	61
Tablo No 6: Anne Eğitim Düzeyi	62
Tablo No 7: Araştırma Kapsamındaki Öğrencilerin Annelernin Eğitim Düzeyi Gruplarına Göre Ortalamalar Arasındaki Farkların Manidarlığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi	63
Tablo No 8: Araştırma Kapsamındaki Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Ölçek Puanları Ortalaması Arasında Fark Olup Olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi	65
Tablo No 9: Baba Eğitim Düzeyi Gruplarına Göre Ortalamalar Arasındaki Farkların Manidarlığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	66

Tablo No 10: Cinsiyet ve İkilemlere göre öğrencilerin cevaplarının dağılımına ilişkin çapraz tablo ve Ki-kare analizi sonuçları.....	67
---	-----------

Tablo No 11: Siyasi tutum ve İkilemlere göre öğrencilerin cevaplarının dağılımına ilişkin çapraz tablo ve Ki-kare analizi sonuçları	68
--	-----------

Tablo No 12: Sınıf düzeyi ve İkilemlere göre öğrencilerin cevaplarının dağılımına ilişkin çapraz tablo ve Ki-kare analizi sonuçları	69
--	-----------

BÖLÜM I

GİRİŞ

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

1. 1 Problem Durumu

Günümüzde dünyada yaşanan tüm gelişmelere paralel ülkemizde de özellikle son yıllarda neredeyse her meslek alanında eğitim ve mesleğe profesyonel bir bakış ortaya çıkmıştır. Bu bakış açısı mesleki eğitimden, mesleki kuralların standartlaştırılmasına kadar pek çok gelişmeyi de beraberinde getirmiştir.

Babadan oğula geçen meslekler, ya da usta çırak ilişkisine dayanan geleneksel olarak verilen yaygın eğitim yerini artık standart ve profesyonel eğitime terketmiştir. Mesleklerle ilgili etik ilkeleri belirleme ve onlara uymaya çalışma ise ülkemizin her alanda olduğu gibi, mesleki profesyonellik konusunda da Avrupa Birliği normlarına uyum sağlama çabasına yönelik olarak planlanmıştır. Bir mesleğin elemanları, mesleklerini profesyonel olarak yerine getirirler. Bunun anlamı, profesyonel kişilerin toplumda arzulanan gelişmenin sağlanması amacı ile sorunların çözümü için eğitimlerini ve entellektüel yeteneklerini kullanmalarıdır. Bu noktada etik standartlar bir başarının nasıl sağlandığını önemli bulur. Bu nedenle profesyonel bir kişinin davranışları, hem hizmet sunduğu toplumun bakış açısından, hem de mesleğin kendisi tarafından değerlendirilir. (McCormick 1995 akt. Aydın, 2006).

Profesyonel etik kavramı her ne kadar günümüzde bahsedilen gelişmelerden ötürü yaygınlaşmış olsa da etik kavramı çok eski ve bilinen bir kavramdır. Yunanca “ethos” (Turgut;2002:1), Latince “ethicus”dan gelen ve Türkçe karşılığı da

“törebilim” olan “etik” kavramı “Belli bir dönemde, belli insan topluluklarınca benimsenmiş olan, bireylerin birbirleriyle ilişkilerini düzenleyen törel davranış kurallarını, yasalarını ve ilkelerinin toplamını nitelemektedir (Bülbül,2001). “ Akarsu’ya (1975) göre ise etik, ahlak felsefesi, ahlaksal olanın özünü ve temellerini araştıran bilim, insanın kişisel ve toplumsal yaşamındaki ahlaksal davranışları ile ilgili sorunları ele alıp inceleyen felsefe dalıdır. Genel tanımıyla ise “Etik, insanın kendi şahsına ve diğer insanların kişiliklerine karşı iyi davranması, genel bir anlatımla iyiliğe varılması için kendini uymaya zorunlu hissettiği manevi ve ruhsal görevler ve bunlara ilişkin kurallardır.” (Özün 1971, akt. Bülbül, 2001).

“Etik” kavramı ile sıkça karıştırılan ve günlük dilde, hatta felsefede bu kavram yerine de kullanılmakta olan “ahlak” kavramı, Latince “mos”, Arapça “hulk” sözcüğünden gelmektedir. “Etik” ve “ahlak” kavramları, gelenek, görenek, alışkanlık iyi davranış anlamına gelmektedir ve “etik”, “ahlak”ın kuramsal yanı ile ilgilenir. Normlar ortaya koymak ya da konulan normları değerlendirmek ve analiz etmek işin pratiği ile ilgilenen ise ahlakıdır. Diğer bir ifadeyle, belli bir dönemde belli insan topluluklarınca benimsenmiş olan, bireylerin birbirleriyle ilişkilerini düzenleyen törel davranış kurallarının, yasalarının, ilkelerinin toplamı olan ahlakın konusu iyi niyet ve vicdan gelişimiyle ilgilidir (Akarsu, 1975).

Ahlak fiilen ve tarihsel olarak bireysel, grupsal, toplumsal düzeyde yaşanan bir fenomen olmasına karşılık; etik, bu fenomeni de ele alan, ahlak görüşlerini, öğretilerini irdelleyip sınıflandıran, aralarındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyan, bunları karşılaştırıp eleştiren felsefe disiplini olarak nitelenmektedir (Özlem, 2004: 22-23).

Eğitim, iş hayatı ve politika gibi çeşitli yaşam alanlarında karşımıza çıkmakta olan “etik” kavramı, yaşanan etik sorunların artmasından dolayı son dönemlerde mesleki hayatta da karşımıza çıkmaktadır. Bu yaşanan sorunlar da meslek etiğinin gündeme gelmesini ve meslek etiği kavramının nasıl tanımlanması gerektiğini karşımıza çıkarmaktadır. Meslek etiği, toplumsal iş bölümünün ortaya çıkması ve dolayısıyla bazı işlerin bazı kişiler tarafından daha ustalıkla yapılabilmesi

sonucunda gelişen meslekleşme süreci ile birlikte doğmuştur (Tepe, 2000 akt. Aydın, 2006). Belli bir meslekte hüküm süren doğru ve yanlış davranışları ele alan mesleki etik, bütün ilişkilerde dürüstlük, sözünde durmak, doğaya ve insanlara saygılı olmak, hakça davranmak ve haksızlıklara karşı çıkmayı gerektirir. Ayrıca mesleki etik, sağduyulu seçimler yapmada biraylere yol gösteren ilke ve değerleri inceler (Aydın, 2006). İnsanların yaşamlarında meslekleri önemli bir yer oluşturmaktadır. Ancak, özellikle çağımızda teknolojinin ulaştığı düzey ve yolaştığı yenilikler karşısında insanlar meslek hayatlarında birçok yeni sorunla karşılaşmaktadırlar. Sorunlar ile birlikte karşılan ikilemler de iyice artmaktadır. İşte meslek etiği, insanların mesleklerinde karşılaştığı çoğu zaman algılaması ve çözümü uzmanlık gerektiren bu sorunlar ve ikilemler sonucunda ortaya çıkmıştır. Belirli bir meslek grubunun, mesleğe ilişkin olarak oluşturup koruduğu, meslek üyelerine emreden, onları belli şekilde davranmaya zorlayan, kişisel eğilimleri sınırlayan, yetersiz ve ilkesiz üyeleri meslekten dışlayan, meslek içi rekabeti düzenleyen ve hizmet ideallerini koruyan mesleki ilkeler bütünü olarak tanımlanan meslek etiği, meslek grubunu oluşturan bireylerin kendi aralarında ve toplum ile olan ilişkilerini düzenlemektedir (Pehlivan 1998: 75).

Çobanoğlu, Aydoğdu'ya (2006) göre günümüzde teknolojik yenilikler ve bilimsel gelişmeler karşısında mesleklerin uygulanması sırasında birçok etik ikilem ve sorun yaşanmaktadır. Bu ikilemlerin çözüm yöntemi ve çözüm eylemlerinin etik “iyi”liği ise meslek etiğinin özünü oluşturmaktadır. Mesleki bilgi ve beceri gerektiren bir sorunun değer sistemi açısından uygun biçimde çözümlenmesi için, evrensel genel etik ilkeler yanında mesleğe ilişkin etik kurallarının ve etik davranış biçimlerinin eylemlere yansımaları, o mesleğe ilişkin profesyonel davranış kalıplarını biçimlendirir. İnsanların mesleki uygulamalarında “en iyi” yi seçme becerileri meslek etiği eğitimi ile biçimlendirilmeli, meslek uygulamalarında iyi-kötü örnekler tartışılmalı ve profesyonel davranışın etik kodları öncelikle meslek örgütleri tarafından, evrimselden yerele yansıtılmalı, etik açıdan mesleğe özgü iyi eylemler uygulamadan özenle seçilerek gerektiğinde etik eğitimi yönteminde kullanılmalı, rol model olarak uygun birey davranış örnekleri verilmelidir. Meslektaşların, mesleki sorunla karşılaştığında bunu etik değer sistemi açısından uygun yöntem ve

tekniklerle çözümlene örnekleri ile profesyonel davranışlar geliştirilmeli ve mesleğe özgü savunulan değerler ilke şeklinde meslek uygulamalarına yansıtılmalıdır.

Bütün alanlarda olduğu gibi eğitim sistemi içerisinde de mesleki etik kavramına sıkça rastlanmaktadır. Eğitim sistemi içinde ise “meslek” olma özelliğini kazanmış ilk uğraş alanı “öğretmenlik”tir (Aydın, 2006). Öğretmen resmi ya da özel bir eğitim kurumunda çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin istenilen öğrenme yaşantılarını kazanmalarına klavuzluk etmek ve yön vermekle görevlendirilmiş kimsedir. Diğer bir tanımda ise öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği öğrenimi bitirerek ya da yeterlilikleri kazanarak öğretmenlik yapma yetisini elde etmiş olan kimsedir. Oğuzkan (1974). Buradaki tanımlardan yola çıkarak aday öğretmen ise öğretmenlik mesleğinin yeterliliklerini kazanmak için belli bir örgün eğitimin içinde olan kişidir. Aday öğretmenlerde de olması gerekli mesleki etik kuralları vardır.

Etik kuralları eğitim sistemine şu şekilde dahil edilebilirler: Etik eğitim politikalarına yansımalarıdır, “ahlak” eğitiminde hayati bir role sahip olmalıdır, ailenin ve toplumun ahlaki değerlerin kazanılmasında rolünün az olduğu topluluklarda, çocukların zamanlarının büyük bölümünü geçirdiği okullar, öğrencilerin ahlak eğitimini üstlenmelidir ve yakın zamana kadar gözardı edilmesine rağmen öğretmenler, müdürler gibi eğitim personelinin uygulamalarını belirleyen normlar, değerler, ve ilkeler olarak nitelenen profesyonel etiğe, ilgili kişilerin sahip olması beklenmektedir. Dolayısıyla profesyonel etik, her iki alanla da ilgili olmasına rağmen bu açılarından diğer ikisinden ayrılabilir (Strike ve Ternasky, 1993).

Geleceğin öğretmenlerinin etik kuralları bilmeleri, olayları daha iyi gözlemleyebilmeleri ve gözlemledikleri bu olaylar hakkında daha iyi yargılarda bulunabilmeleri için mesleki etik eğitimi almaları gereklidir. Etik davranış, bir bireyin diğer bir bireyle ilişkisi ve onu nasıl değerlendirdiği ile ilgilidir. Bireysel haklardan, ortak “iyi” kavramından ya da toplumun eğilimlerinden bağımsız değildir. Öğretmen eğitiminde ise, pek çok eğitimci “yansıtıcı öğretmen” ya da “sorgulamaya yönelik öğretmen” yetiştirdiklerini iddia ederler. Buradaki temel inanç açıktır. Bu

bakış açısıyla kritik düşünmeye ve sorgulamaya yönelik yaşantıların sağlanması ifade edilmektedir (Noddings, 1993: 43-53).

Etiğin de öğretmen eğitiminin bir parçası olması desteklenmektedir. Bull' a (1993) göre, öğretmenlere etik eğitimi vermenin temel açıklaması öğretme işinin doğasında ahlak boyutunun zaten var olmasıdır. Çağdaş ya da klasik olsun bu ahlaki boyutla ilgili tartışmalar birbirinden farklı ancak birbiriyle ilişkili iki boyutu içine almaktadır. Birincisi politik bakış açısıdır. Buna göre eğitim, hükümetlerin vatandaşlar üzerindeki gücünü test etmeyi içerir ve bu süreçte öğretmenler uygun ahlaki standartlara ulaşmalı ve uyum sağlamalıdır. İkincisi ise kişilerarası boyuttur. Bu boyutta, öğretmenler ve öğrenciler her iki tarafa da ahlaki sorumluluklar yükleyen bir ilişkinin taraflarıdır.

Yukarıda bahsedilen öğretmen öğrenci ilişkisi ile ilgili sıradan insanların söyleyebileceği pek çok şey vardır. Ancak etik kurallar, “kuralları doğru şekilde uygulamak”la sınırlandırmak doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Bu sınırlı bakış açısıyla, öğretmenlerin öğrencilerine tokat atamayacaklarını ya da onlarla cinsel ilişkiye giremeyeceklerini, kişisel yaşantılarını özel tutmaları gerektiğini, ya da para işlerine giremeyeceklerini bilmeleri yeterli görülebilir. Oysa bu konuyu çok daha geniş bir perspektiften ele almak gerekmektedir (Strike ve Ternasky, 1993: 217-229).

Öncelikle Bull'un (1993) da belirttiği gibi öğretmenler öğrencileriyle birebir ilişki içerisindedir. Öyle ki bu ilişki diğer yetişkinlerin birbirleriyle olan ilişkilerinden oldukça farklıdır. Öğrenci açısından bakıldığında bu ilişki zorunludur ve ondan kaçınmak pek olası değildir. Öte yandan ilişki tek yönlüdür aslında doğası gereği. Şöyleki öğretmenin bilgilendirme ve sorumluluk gibi görevleri öğrenciler için söz konusu değildir. Bu ilişki öğrencinin hem bugünkü hemde gelecekteki yaşamını etkileyici bir niteliktedir ve öğretmenler öğrencilerinin eylemlerini, inançlarını, isteklerini ve motivasyonlarını etkileyici bir role sahiptirler. Öğrenci öğretmen ilişkisi açısından ele alınan bu ilişki, asimetrik, yakın ve zorunlu bir ilişkidir öğrenciler, öğretmenlerinin eylemlerinden kolaylıkla etkilenebilirler ve zarar görmeye açıktırlar. Bu yüzden öğretmenler öğrencilerine karşı ahlaki bir takım

sorumluluklar yüklüdürler. Öğretmen öğrenci ilişkisi sadece etik kurallarla sınırlandırıldığında daha öncede belirtildiği gibi öğrenciye vurmamak ya da diğer etik kuralların yeterli olmayacağı, aynı zamanda öğretmenlerin öğrencilerinin duygusal, ahlaki ve diğer yönden gelişimlerini desteklemeleri gerektiği de söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin bu moral sorumluluklarını bilmeleriyle mümkün olacaktır. Örneğin Noddings'e (1993) göre öğretmenler ve okul “uygun insan şekillendirme” işiyle uğraşmaktadırlar. Noddings'in önerdiği “ayırıcı bir ahlak eğitimi” öğretmenlerin, öğrencileri dünyayı etik bir pencereden bakmalarını sağlayacak şekilde yetiştirmelerini sağlar. Dolayısıyla etik konusunda hem öğretmenlerin profesyonel meslek yaşamlarıyla ilgili etik hem de öğrencilerin öğretmenlerinin etik anlayışlarıyla beraber şekillenmelerinden doğan toplumsal yarardan söz edilebilir. Bu durumda profesyonel etik kadar öğretmen adaylarını yetiştirirken genel etik eğitiminin de gerekli olduğu sonucuna varılabilir.

Etik öğretilebilir bir bilgi niteliğinde olup olmadığına ilişkin görüşlerin felsefe alanında tartışması sürerken evrensel olarak meslek etiği ilkelerinin olması ve mesleğin uygulayıcıları tarafından benimsenmesi kabul görmektedir. Bir kişinin doğal bilme yeteneklerinin geliştirilmesi, genel temel eğitimiyle ilgilidir. Etik değerlendirme ve değerler konusunda eğitim görmesi ise, insan ilişkileriyle ilgili deney kazanması demektir. Çünkü değerler bilgisinin kaynağını bulduğu yer yaşanan insanlar arası ilişkilerdir. Etik değerlerin diğer değerlere göre özelliği etik ilişkilerde ortaya çıkmalarıdır (Kuçuradi 1988 : 174 akt. Çobanoğlu, Aydoğdu).

Türkiye’de mesleki etikle ilgili yapılmış olan çalışmalar çoğunlukla pazarlama etiğine, tıp etiğine, eğitim yönetimi etiğine ve rehberlik etiğine vb. yönelik çalışmalar yapılmıştır. Diğer mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de etik ilkeler ve etik komitesi oldukça önemlidir. İş hayatında karşılaşılan etik sorunların çözümünde belirli bir standartın olması gerekmektedir. Özellikle Türkiye’de öğretmenlerin karşılaştıkları etiksel sorunlarla ilgili olarak danışabilecekleri bir komite bulunmamaktadır ayrıca öğretmen etik kodlarına ilişkin sınırlı sayıdaki çalışma, mevcut çalışmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

1.2 Problem

Sınıf öğretmenliği aday öğretmenlerinin mesleki etik konusundaki görüşleri ve mesleki etik ikilemleri çözümleme biçimleri nedir?

1.3 Alt Problemler

- 1) Sınıf öğretmenliği aday öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinin profesyonel uygulamasıyla ilgili görüşleri nelerdir?
 - a) Sınıf öğretmenliği aday öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
 - b) Sınıf öğretmenliği aday öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere ilişkin görüşlerinde yaşa göre farklılık göstermekte midir?
 - c) Sınıf öğretmenliği aday öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere ilişkin görüşlerinde anne eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
 - d) Sınıf öğretmenliği aday öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere ilişkin görüşlerinde baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- 2) Sınıf öğretmenliği aday öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinin profesyonel uygulanmasındaki etik ikilemleri çözümleme biçimleri nelerdir?
 - a) Sınıf öğretmenliği aday öğretmenlerinin mesleki etik ikilemleri çözümleme biçimlerinde cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
 - b) Sınıf öğretmenliği aday öğretmenlerinin mesleki etik ikilemleri çözümleme biçimleri ile dünya görüşlerine göre farklılık göstermekte midir?

- c) Sınıf öğretmenliği aday öğretmenlerinin mesleki etik ikilemleri çözümleme biçimleri ile sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

1.4 Araştırmanın Önemi

Günümüzde bilimsel bilginin artışı ve teknolojinin ilerlemesi meslek dallarının sahip olması gereken niteliklerin gelişmesine ve değişmesine sebep olmuştur. Bu durum sahip olunan özelliklerin hep daha iyi ve daha donanımlı olma gereğini ortaya koymaktadır. Bu gereklilik de insanların mesleklerini olumlu yönde geliştirmeleri ve mesleklerinde daha profesyonel olmalarını gerektirmektedir. Bu profesyonel bakış açısı ise bireylerin mesleki etik değerlerine sahip olmayı gerekli kılmaktadır. Bütün meslek alanlarında olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de etik kurallar bulunmaktadır. Geleceğimizi şekillendirecek olan insanları yetiştirmekle yükümlü olan öğretmenlerin mesleki etik eğitimi almaları gerekmektedir. Ülkemizde eğitim etiği alanında yapılmış olan araştırmaların az sayıda olması, ulusal etik kodlarının bulunmaması ve öğretmenlik meslek derslerinde konuya çok az yer verilmesi bu araştırmanın gerekliliğini ve önemini ortaya koymaktadır.

1.5 Araştırmanın Amacı

Eğitim bireyde kasıtlı yolla davranış değiştirme sürecidir. Bu tanımdan yola çıkarak eğitim birey üzerinde kalıcı olumlu değişiklik yapmayı amaçlamaktadır. Etik ise ne yapmalıyım cevabı aramaktadır. Bu bağlamda etik ile eğitim arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Etik bireyin kendini ve dünyayı tanımasını sağlamaktadır. Bireyin kendini oluşturmada öğretmenlere büyük roller düşmektedir. Eğitim-öğretim içerisinde öğretmenler bir çok etik ikilemlerle karşılaşmaktadırlar bu etik ikilemleri çözerken kuramsal bir alt yapıya sahip olmaları gerekmektedir.

Dünyadaki uygulamalara baktığımızda öğretmenlik mesleği sadece bir takım bilgilerin aktarılmasını kapsayan bir meslek yerine, yeni nesillere değerler

kazandırmayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda çeşitli etik komiteleri oluşturulmuş ve her ülkenin kendine ait etik ilkeleri belirlenmiştir. Aşağıda Minnesota Öğretmen Hakları Konseyi tarafından 1996 yılında oluşturulan Öğretmenlik mesleği etik kodları ve Newyork verilmiştir. (Minnesota State Code: 214.10 akt. Aydın 2006)

Minnesota Öğretmenleri Etik İlkeleri

- 1.Öğretmen ayrımcılık yapmadan profesyonel eğitim verir.
2. Öğretmen öğrencileri sağlık ve güvenlik açısından kötü durumlardan ve olaylardan korumak için çaba gösterir.
3. Öğretmen bireyler ile ilgili kişisel bilgileri ancak profesyonel amaçlar ve yasalarlar gerekli olduğu takdirde açıklar
4. Öğretmen verimli bir eğitim atmosferi oluşturmak amacıyla gerekli disiplini sağlar.
5. Öğretmen kişisel işlerinde avantaj sağlamak için öğrenci veli ve iş arkadaşlarıyla olan profesyonel ilişkisini kullanmaz.
6. Öğretmen kasıtlı olarak konuları saptırmaz ya da gizlemez.
7. Öğretmen kasıtlı olarak öğretmenin kendi kalifikasyonları ve öğretmen kalifikasyonlarının kayıtlarını ve gerçeklerini saptırmaz ve eksik sunmaz.
8. Öğretmen bilerek öğrenci ve meslektaşları hakkında yanlış ve zarar verici açıklamalar yapmaz.
9. Öğretmen bir öğretmenlik pozisyonu için kontrat yaparken ancak o pozisyonun gerektirdiği lisansa sahip olur.

Newyork Öğretmenleri Etik İlkeleri

1. Öğitmenler öğrencilerin zihinsel fiziksel duygusal sosyal ve toplumsal potensiyellerini geliştirirler.
- 2 Öğitmenler yararlı öğrenme yolları yaratır destekler ve devamını sağlar.
3. Öğitmenler kendi uygulamalarını geliştirmek için kendi bilgilerini kullanırlar.
4. Öğitmenler öğrencilerin öğrenme eğilimlerini anlamak için kendi mesleğinden ve farklı meslekten kişilerle birlikte çalışır
5. Öğitmenler güven oluşturmak gizliliğe önem(saygı) göstererek aile ve toplumla birlikte çalışırlar
6. Öğitmenler toplumun entellektüel ve etik temellerinin oluşmasını sağlar.

Bu ilkelerden faydalanılarak Türkiye'ye yönelik olarak araştırmacı tarafından öneri düzeyinde mesleki etik kodlar oluşturulmuştur. Bu kodlar aşağıdaki gibidir:

Öğretmen Mesleki Etik Kodları

- 1) Öğretmen, profesyonel eğitim hizmetlerini öğrenciler arasında ayırım yapmaksızın yerine getirecektir.
- 2) Öğretmen, bütün öğrencilerini sağlık ve güvenliklerine gelebilecek zararlardan korumak için gereken çabayı gösterecektir.
- 3) Öğretmen, mesleki açıdan ya da yasalarca gerekmedikçe başkalarına ait gizli bilgileri açıklayamaz.
- 4) Öğretmen, öğrenmeyi gerçekleştirecek bir atmosferin sağlanması için gerekli olan makul bir otorite kullanarak disiplini sağlayacaktır.
- 5) Öğretmen, öğrenciler, aileler ve meslektaşları ile olan mesleki ilişkilerini kullanarak özel çıkarlar sağlayamaz.

- 6) Öğretmen kasıtlı olarak çeşitli konuları çarpıtmayacak ve baskı altına almaya çalışmayacaktır.

Bu doğrultuda ,oluşturulmuş etik kodlara göre Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümü 3.ve 4. sınıf öğrencilerinin uyması gereken mesleki etik ilkelerine ilişkin görüşleri ve mesleki etik ikilemleri çözümleme biçimlerini saptamak amaçlanmıştır..

1.6 Sayıtlar

1) Öğrencilerin, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Öğretmen Mesleki Etik Envanteri” ve mesleki etik ikilemlere ilişkin örnek olayları kendi etik ilkelerine göre cevapladıkları varsayılmaktadır.

2) Araştırma kapsamındaki “Öğretmen Mesleki Etik Envanteri” ve mesleki etik ikilemlere ilişkin örnek olayların geçerliliğinin sağlanmasında uzman kanısı yeterlidir.

1.7 Sınırlamalar

1. Bu araştırma, 2005–2006 Öğretim Yılı’nda Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 3.ve 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

1.8.Tanımlar

Ahlak:Toplum içinde veya eğitim yoluyla öğrenilen, insanların uymakla sorumlu oldukları davranışlardır.

Etik: Ahlaksal olanın özünü ve temellerini araştıran bilim, insanın kişisel ve toplumsal yaşamdaki ahlaksal davranışları ile ilgili sorunları ele alıp inceleyen felsefe dalı (Akarsu, 1998:74)

Mesleki Etik: Neye sahip olunacağı ya da olunmayacağı, neyin yapılıp yapılmayacağının bilinmesi (Pehlivan, 2001)

Etik İlke: Öğretmenlik mesleği için belirlenmiş olan kurallar.

Etik Kod: Bir örgüt içinde etiğin kurumsallaşması için, örgütün genel değerler sistemi ve amaçlarını tanımlayan, verilen kararların bu ilkelere uygunluğu için rehberlik eden mekanizmalardır. (Pehlivan, 2001)

Aday Öğretmen: Öğretmenlik mesleğinin yeterliliklerini kazanmak için belli bir örgün eğitimin içinde olan 3. ve 4. sınıf öğrencileridir.

BÖLÜM II

Bu bölümde öğretmen etiğinin temel gerekçeleri açıklanacak ve ilgili alan yazınında öğretmen etiği ile ilgili yapılan çalışmalar özetlenecektir.

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE

“Ahlak” kavramı, günlük dilde, sıklıkla kişisel yaşamla, özellikle cinsel alışkanlıklar ve kurallarla ilişkilendirilir. Çoğu filozof “etik” kavramını, ahlakın felsefesi olarak incelenmesi anlamında kullanarak etiği daha üst düzey bir felsefi düşünce haline getirir. Genellikle etiğin uygulamaya yönelik ‘burada ve şimdi ne yapmalıyım’ gibi ahlaki soruları daha geniş şematik ya da kuramsal bir bakış açısından incelemek üzere bunları sormanın ötesine geçmesi bakımından ahlaktan farklı olduğu düşünülür ve bu düşünüş biçimi etik ile ahlaki birbirinde ayırmanın yoludur (Recoeur 1992:169-239) etik amaç ile ahlaki kural arasında bir ayrım yapar. Etik amaç Aristocu düşünceye dayanır ve burada etik “iyi yaşamı hedefleme” olarak tanımlanır. Ahlaki norm ise Kantçı tutuculuk üzerine kurulur ve burada ahlak, “kurala uyma zorunluluğu”dur. Recoeur’un (1992:170) etikle ahlak arasındaki fark ile ilgili savı ise;

- İnsan ahlak sahibi olmak için önce etik sahibi olmalıdır;
- Etik amaç kuralın eleğinden geçmelidir;
- Her ne zaman kural uygulamada çıkmaza girerse, amaca başvurmak kabul edilebilir bir yoldur, şeklindedir.

Etik sahibi olmayı ahlak sahibi olmanın temeline oturtmuş olan Recoeur’un yaptığı ayrımda etik bir ahlak bilimi değildir. Sorulara yanıt vermek ya da geniş kapsamlı bir davranış kuralları bütünü belirlemek iddiasında değildir; ama iyi yaşamın nasıl olduğunu saptamak amacıyla ahlaki soruları inceler (Haynes 2002 çev. Kunt, Akbaş)

Recour'un ahlaki soruları inceleme düşüncesinin aksine Pieper (Pieper: (1999 çev.Atayman, Sezer) ahlaki eylem bilimi olarak etiğin çözüm önerileri geliştirmek durumunda olduğu üç temel sorun alanından bahsetmektedir. Bunlar: mutluluk, özgürlük, iyi ve kötüdür.

2.1.1. “Etik” Sınıflandırmaları

Ahlak fenomenini açıklamada karşımıza üç tür temellendirme çıkmaktadır. Bunlar evren (kozmos)/kozmozolojik, teolojik ve antropolik temellendirmelerdir:

2.1.1.1. Kozmozolojik temellendirme:

İlk temellendirme olan kozmozolojik temellendirme eski Greklerde karşımıza çıkmaktadır. Evrende bir akıl (logos) vardı ve aklın hükmettiği bu evren, “akılsal düzene sahip evren” anlamına gelmek üzere, kozmos olarak anlandırılmakta ve onlara göre “iyi yaşam”, “ahlaksal yaşam”, kozmosla, kozmik düzenle uyum içindeki bir yaşam anlamına gelmekteydi. Evrenle insan arasındaki uyumu ve türdeşliği göstermek için Greklerin kullandıkları iki terim vardır: Evren insana göre “makrokozmos”, insan ise evrene göre “mikrokozmos”tur. Diğer bir ifadeyle, insan, kendi içinde büyük evrenin hem formlarını hem öğelerini barındıran bir küçük evrendir. Sonuç olarak, Grek düşüncesinde evren ile insan arasında öz ve nitelik yönünden bir fark olmadığı savunulmaktadır (Özlem,2004:.,).

2.1.1.2. Dinsel / Teolojik Temellendirme:

Tanrı'yı evrenin yaratıcısı olarak kabul eden Semavi dinlerde, ahlak fenomenini temellendirme tarzı, sadece kozmozolojik bir temellendirme tarzı değildir. Onlara göre “iyi” tanrının kutsal iradesi, onun buyruklarıdır ve böylece artık kozmik düzenle uyumlu olmakla sınırlı değildir ve kozmik düzende kendi irade ve buyruklarına göre Tanrı'nın kendisinin şekillendirdiği bir şeydir. ‘Doğru’ veya ‘Doğru eylem’ de, böylece bu iradeye ve onun buyruklarına itaat etmekle olur ve ‘kötü’ de bu iradeye ve onun buyruklara aykırılığı ifade eder. Hristiyanlıkta

Tanrı'nın kendi iradesini ya buyruklarda veya kendini insan kılığında cisimleştirerek ve yetkin bir kişilik halinde İsa olarak ortaya koyarak açışladığına inanılır. Böylece insanın ahlaksal yaşamı Tanrı'nın irade ve buyruklarına göre yönlendirilmesi ve düzenlenmesi gereken bir yaşam olarak anlaşılır. İslam dininde ise bedenlenme ve kişileşme kabul edilmemekle birlikte, ahlaksal yaşamın Tanrı'nın vahiy yoluyla peygamberlere ilettiği irade ve buyruklarını içeren kutsal kitaba göre düzenlenmesini arzular. Diğer bir ifadeyle, semavi dinlerde ahlaksal yaşam Tanrı'nın irade ve buyruklarına göre yönlendirilen ve düzenlenen yaşamdır ve semavi dinler başka bir ahlaksal yaşam şeklinin toplumsal meşruluğunu kabul etmek istemezler, hatta yasaklarlar. Ahlakı belli bir dinin kurallarına göre yapılandırmak isteyen bu temellendirme şekline "dinsel teolojik temellendirme" denir (Özlem, 2004).

2.1.1.3. Antropolojik Temellendirme

Ahlaksal yaşamı insandan yola çıkarak temellendirme şekline antropolojik temellendirme denir (Özlem, 2004: 22-27). Ahlaksal yaşamı evrenden (kozmos) ya da bir dinin akidelerinden veya sadece Tanrı'dan yola çıkarak temellendirmek istemek, düşünce tarihinde en sık rastlanan durumdur. Bununla birlikte, özellikle "özne merkezli" olarak nitelendirilen yeniçağ felsefesiyle birlikte, ahlaksal yaşamı insandan yola çıkarak temellendirme girişimlerinin, hatta diğer temellendirme şekillerinin bir ölçüde önüne geçtiği bile söylenebilir. Ahlaksal yaşamı insandan yola çıkarak temellendirme şekline antropolojik temellendirme adı verilir. Bu temellendirme şeklinde iki farklı yola rastlanır (Özlem, 2004).

Greklerin kozmosu, empirik yoldan, araştırma, inceleme yoluyla elde edilmiş bir kavram değil, tamamen rasyonel olarak tasarlanmış, "düşünülmüş", bu anlamda kurgusal bir evrene Yeniçağa biçim veren temel düşünce ise, evrenin rasyonel bir düzene, logosa sahip olduğu şeklindeki bu Grek inancını korumakla birlikte, evrendeki düzenin ve ondaki rasyonel yapının, olgulara ve nesnelere gidilerek ve araştırma, inceleme yoluyla ortaya konulması gerektiğidir. Bu, modern doğa bilimlerinin ortaya çıkış ve gelişimini de gözümüzde açık kılar. Öyle ki, yeniçağın kullandığı terim "kozmos" değil, "doğa"dır (natura). "Doğa", bilimsel yöntemlerle

araştırıp yasaları ortaya konulan, deneyimlenebilir olan fizik dünyadır. Ve onun aynı zamanda bir "kozmos" olduğu, ancak deneyim yoluyla gösterilebildiği sürece kabul edilebilir. Aynı şey tabii ki insan için de geçerlidir. İnsanın bir "mikrokozmos" olup olmadığı, ancak onun fiziksel, biyolojik, psikolojik bir inceleme ve araştırmanın konusu yapılmasından sonra ve bu inceleme ve araştırmanın sonuçlarına bakılarak söylenebilir. Bununla birlikte, yeniçağa özgü doğabilimci anlayış, insanı ve insanın ahlaksal yaşamını, Grekler gibi, doğal bir yaşam, doğanın bir uzantısı olarak görmeyi sürdürmüştür. Dolayısıyla insanın ahlaksal yaşamı da, ancak, aynı insanın biyolojik, psikolojik, bu demektir ki doğal yapısı ve doğal belirlenimi göz önünde tutularak temellendirilebilir ve açıklanabilir (Özlem, 2004).

Bu durumda "iyi", insanın doğal ve toplumsal gereksinimlerini en uygun şekilde gidermesinde ölçüt olan şeydir. Bir toplumsal varlık olarak insan, doğal ve toplumsal gereksinimlerini yine ve ancak toplum içerisinde karşılayabilir. Dolayısıyla "iyi", insana, diğer insanlarla ilişkisi içinde "yarar" getiren şeydir ahlaksal yaşamın temellendirilmesinde insanın doğal yanını esas alan bu temellendirme şekline doğalcı antropolojik temellendirme adı verilir (Özlem, 2004).

İnsanın ahlaksal yaşamını temellendirmede insanın doğal yanından değil de, onun tinsel yanından yola çıkan ve hatta doğalcı antropolojik temellendirmeleri reddeden temellendirme şekline tinselci antropolojik temellendirme adını veriyoruz. Kant, insanın doğal yanını esas alan tüm antropolojik temellendirme şekillerini şu gerekçeyle reddeder: Bu temellendirmelerde insanın doğal yanı esas alınmakla kalınmamış, hatta insan doğal varlık olmaya indirgenmiştir. Oysa Kant'a göre, insan aynı zamanda bir tinsel varlıktır. Akıl varlığı olarak insan, doğal belirlenim altında olmasının yanı sıra, kendi belirlenimini kendinden alan, yani kendi kendisini belirleyebilen bir güce sahiptir. Kendi kendisini belirleyebilen, akıl sahibi varlık olarak insan, iradesine başvurup sadece kendisine açık bu olanağı kullanarak, ahlaksal yaşamını kendi koyduğu bir yasaya, "ahlak yasası"na göre belirleyip düzenleyebilir. Ve o ancak bu sayede, yani kendi yasasını kendisi koyarak (otonomi) ve bu yasanın buyruğunu yerine getirmeyi ödev kabul ederek özgür olabilir ve özgür olma olanağı ancak insana açık bir olanaktır. Burada artık insan, ahlaksal yaşamı,

doğa ortasında fakat doğal yanından az çok bağımsız bir dünya, özgürce kurduğu, kendisine ait bir dünya olarak kurmuş olur (Özlem, 2004: 22-27).

Farklı bir etik sınıflandırması ise meta-etik, normatif etik, deontolojik etik ve uygulama etiğidir. Bayram'ın (2006) yaptığı çalışmada meta-etik'in kapsamında, bir yanda değerlerin kaynak adresi olarak aşkın, ebedi, öte dünyalara ait alanları işaret eden ve ahlakın varlığını bireyden bağımsız gören idealist nesnel yaklaşımlar vardır (Platon gibi). Öte yanda ise ahlaki değerlerin insan yapımı olduğunu belirten, ahlaki göreliliği savunan ve kaynak olarak bireyi veya kültürü işaret eden Nietzsche gibi perspektivist, görelilik yaklaşımlar vardır. Eleştirel tutumu ön plana çıkaran bu yaklaşımlar, ahlakın mutlak ve evrensel doğasını reddederler ve bu değerleri zamana ve mekâna göre değişen değerler olarak ele alırlar. Kısaca meta-etik, normatif yargılar ve ifadeler koymaktan çok ahlakın doğasıyla ilişkili araştırma, soruşturma faaliyetidir. Örneğin meta-etik, neyi iyi olarak değerlendirmemiz gerektiğini çoğunlukla belirtmez ama ahlakla ilgili ifadelerde yer alan 'iyinin' ne anlama geldiğini sorgular (Binkley 1969: 283, Akt.Bayram,2006).

Normatif etik ise, meta-etik ile uygulamalı etik arasındaki köprü işlevini yüklenir. Normatif etik, ahlaki bir yaşama ulaşma yolunda doğruyu yanlıştan, iyiyi kötüden ayırmakta kullanılacak pratik ahlaki standartlara ulaşma çabasıdır. Ahlaki bir konumun nasıl haklılaştırılabileceği, bu yaklaşımın ana sorularındandır. Ahlaki davranışın nihai olarak yalnızca bir ölçütü, standardı olabileceğini belirten normatif etik, ideal ön tanımlamalar yapar ve durumların, vakaların özgünlüğünü göz ardı eder. Bu teori, tüm eylemleri yargılayabileceğimiz tek bir ilke tesis etme arayışındadır. Yani ahlaki davranışla ilgili olarak ister tek bir kuraldan isterse ilkeler kümesinden bahsedilsin, nihai ölçüt tektir. Örneğin erdem, ödev, fayda gibi ölçütler yalnız başına ahlakilik değerlendirmesi için yeterli görülürler.

Ödev ahlaki olarak da adlandırılan deontolojik etik Yunanca ödev, görev, yükümlülük anlamlarına gelen deon sözcüğünden türemiştir, ahlaki yükümlülüklerin, zorunlulukların ele alınması ve incelenmesi anlamına gelir. Etik tartışmalarında sonuçları değil niyeti ön planda tutan bu anlayışa göre ilkeler zorunlu olduğundan,

asıl olan eylemlerimizin sonuçlarını dikkate almadan bu ilkeleri hayata geçirmektir. En önemli temsilcisi Kant'a göre, hepimizin birbirimize karşı ahlaki ödevlerimiz vardır ve tek tek tüm ödevlerimizi kuşatan temel bir ödev ilkesi, tüm eylemlerimizin ahlakiliğini tesis edecek bu ilke, kategorik imperatiftir (kesin emir). Kategorik imperatif kişisel istek, durum, bağlam gibi değişkenleri dikkate almadan doğrudan eylemi emreder ve bir eylemin doğru mu yoksa yanlış mı olduğunu nasıl belirleyeceğimizi bize söyleyen mantıktır. Deontolojik yaklaşımda evrensellik kaygısı her zaman ön plandadır ve amaç, herhangi birinin öznel tecrübesine dayanmayan etik bir sistem oluşturmaktadır. 'Kendine yapılmasını istemediğin bir şeyi başkalarına yapma', 'insanlara bir araç olarak değil, amaç olarak muamele et' gibi ilkeleri olan bu yaklaşımın en büyük gücü, bireysel olarak sadece bizi etkileyen davranışları da belirleme iddiasında olmasıdır. Bu çerçevede vicdanın merkezi bir konum teşkil ettiği dini söylem ile en fazla örtüşen yaklaşım budur. (Rawls,1973: Akt.Bayram,2006), doğru eylem her zaman iyi midir sorusu çerçevesinde deontolojik yaklaşımlara günümüzde yeniden hayat vermiştir.

Uygulamalı etik ise, normatif etik teorilerinin tartışmalı olan somut meselelere uygulanmasını ifade eder; belli, somut bir durumda nasıl davranılması gerektiğini ortaya koyar. Herhangi bir mesele karşısında savunulabilir niteliği olan kuramsal bir çerçeve benimsenir ve bu teoriye başvurularak normatif nitelikte tavsiyeler türetilir. Somut durumlar ve vakaların sayısız çeşitlenme ihtimalinden dolayı bu etik dalı daha çok vakalardan hareketle normatif etik teorilerine başvurur. Uygulamalı etik yaklaşımının kapsamındaki meselelerin tartışmalı olması nedeniyle, bu etiğin işleyebilmesi için tarafların karşılıklı olarak bazı ilkelerle ilgili ön kabulleri benimsemeleri zorunludur (Bayram 2006).

Haynes, 2002 (çev. Kunt Akbaş) ise etik sınıflandırmasına göre ise tutarlılık, sonuçlar ve önemseme olarak tanımlanan davranışlar, eylemin etik yönünü açıklamakta kullanır.

- 1) Tutarlılık: Kişinin bir uygulamayı içselleştirerek onu amaçlanmış bir edim olarak görmesini sağlayan öznel yön. Burada etik eylem içselleştirilmiş

kuralların, anlamın ve değerlerin kişisel tutarlılığı içinde düşünülmüş, seçilmiş, biçimlendirilmiş ve haklı gösterilebilir duruma getirilmiştir. Haynes, 2002 (Kunt Akbaş) etik olmanın ölçüleri olduğunu, birinin edimlerinin etik olup olmadığını ileri süren herhangi bir kuram veya çerçeve, bir tür sıra düzeninin, gelişme planının varlığını ileri sürmektedir. Kohlberg'in Piagetçi modelidir. Piagetçi düşünce kavramına göre geliştirdiği içselleştirilmiş eylem, somut işlemlerden biçimsel işlemlere, benmerkezcilikten akılcı özerkliğe doğru ilerler.

Kohlberg, her bir birey ahlaki gelişimin üç ayrı düzeyi yani gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası- yoluyla, rahatsızlıklar üzerinde düşünerek bir dengeye, benmerkezci ve somut bir ussallaştırma düzeyinden evrensel ve soyut bir ussallaştırma düzeyine doğru hareket eder (Kohlberg 1981, 1984; Sommers 1989). Kohlberg'in sözünü ettiği ahlaki gelişimde, kişilere saygı gösterme ilkesi ahlaki alanı tanımlar. Kişinin eylemleri kendi yapılandığı ilkeleriyle ne kadar tutarlı olursa kişi o kadar etikdir. İnsanlara saygı gösterme ilkesi adalete ilişkin bir ilkedir; öznenin tüm insanları ahlaki açıdan eşit görmesini gerektirir ve burada bir tür tutarlılık konusudur.

- 2) Sonuçlar: Etiğin, uygulamayı nedenler ve sonuçları bakımından dışsallaştırılmış bireysel ya da toplumsal davranış olarak gören nesnel yönü. Eğer etik bir arada bulunan bir fikirler, kavramsallaştırmalar ya da ilkeler kümesinden ibaret olsaydı, bu ilkeler çatışmaya başladığında ne yapacağımızı bilemezdik. Sonuçcu yaklaşım, özneler arasında gözlemlenebilir ve üzerinde anlaşmaya varılabilir olana vurgu yapar ve tıpkı yararcılık gibi, ahlakın bilimsel ya da ölçülebilir yönleri üzerinde durur.
- 3) Önemseme: Önemseyenin önemsedini geniş bir ilişkiler ağı çerçevesinde seçici olmayan özel bir ilgi ve kendini vermeyle dikkate almasıdır. Kişinin özel bir biçimde kendini dışarıya açması ve başkalarına yardım etmek için bütüncül ve duyarlı biçimde karşılıklı bağlantılarının kurulmasıdır.

Önemseme

Haynes, 2002 (çev. Kunt Akbaş) etik duyarlılık önem vermeyle yakından ilişkili görünür. Geniş kapsamlı iki büyük etik sistemi, yani Kant'ın ödev etiği ve yararlılık, insanın akılcılığına büyük vurgu yapar. Gilligan'a göre, önem vermek, mantıkla ya da adaletle ilgili bir konu değildir; bir sorumluluk çevresi ya da ağı içinde önem vermeyle ilgilidir. (Gilligan 1982, Haynes, 2002 akt. Kunt Akbaş), pek çok kadının ahlak sorununu böyle farklı biçimde yapılandırmasının onların bütün sorumluluk yapılarını geleneksel bir ahlaki anlayışın kanıtı sayan Kohlberg sistemi kısıtlamaları içinde gelişmeyi becerememelerinin en önemli nedeni olarak görülebileceğini söyler. Kohlberg, ahlaki gelişimin en yüksek evrelerini insan haklarının felsefi düşünceye dayalı bir anlayışının ürünü olarak görür. Haklar ahlaki bağlanma yerine ayrılmayı vurgulaması ve birincil olarak ilişkiyi değil, bireyi dikkate alması bakımından sorumluluk ahlakından ayrılır. Gilligan, bağlanmayla ayrılma arasındaki bu farkı ahlakın doğası hakkındaki görüşme sorularına verilen iki yanıtta gösterir. Yanıtlardan ilki Kohlberg'in çalışmasına katılan 25 yaşındaki adama aittir. (Gilligan 1982, Haynes, 2002 akt. Kunt Akbaş) Kohlberg'in, bu adamın cevabıyla ilgili yorumunu, kendi beşinci ve altıncı devrelerini örnekleyen ilkeli insan hakları kavramsallaşmasının bir örneğidir.

Aynı çalışmada Kohlberg, hukuk fakültesi 3. sınıf öğrencisi bir kadınla görüşmüştür. Gilligan'a göre kadının yanıtı bir sorgulama ve kuşku döneminin ardından, ahlakın kişisel bir yeniden yapılandırmasını temsil ediyor; fakat ahlaki anlayışın yeni yapılandırması, evrensel hakların öncelikli ve evrensel oluşuna değil, yanıt veren kişinin “dünyaya karşı çok güçlü sorumluluk duygusu” olarak betimlediği şeye dayanıyor. Bu yapı içinde, ahlaki ikilem, kişinin kendi haklarını, başkalarının haklarına müdahale etmeden nasıl uygulayabileceğinden, “kendime, aileme ve genel olarak insanlara karşı zorunlulukları içeren ahlaki bir yaşamı nasıl süreceği”ne dönüşür. Bu şartlar altında, sorun, ahlaki kaygıdan vazgeçmeden, sorumlulukları kısıtlama sorunu haline gelir. Kendini betimlemesi istendiğinde bu kadın, “bağlandığım ve aynı zamanda kendilerine karşı sorumlu olduğum insanların varlığına değer veriyorum” diyor. “Dünyaya karşı büyük bir sorumluluk duygusu besliyorum ve yalnızca kendi eğlencem için yaşayamam.” Böylece Kohlberg'in

öznesi, insanların birbirinin haklarına müdahale etmesinden endişe ederken, bu kadın “ihmal, başkalarına özerk devresi, ahlaki ikiliklerden vazgeçmesine tanık olur ve bunların yerine "gerçek insanların ve gerçek durumların karmaşıklığının ve çok yönlü karakterinin anlaşılması" konur. Kohlberg'in ilkeli düzeyini (beşinci ve altıncı devrelerini) bilgilendiren ahlakın haklar kavramsallaştırması, ahlaki ikilemlere, üzerinde bütün akılcı insanların anlaşmaya varabileceği nesnel olarak adil veya haklı bir çözüm getirmeye yönelikken, sorumluluk kavramsallaştırması, herhangi belli bir çözümün sınırlamaları üzerinde durarak geriye kalan çatışmaları betimler. (Haynes, 2002akt. Kunt Akbaş)

2.1.2. Felsefi Etik

Eski Grek Etiği

Mengüçoğlu (1992), ‘Felsefeye Giriş’ adlı kitabında etikle ilgili olarak ilk kez eski Greklerde karşılaştığımızı söylemiştir. Fakat eski Grek etiğinin niteliği de dinlerin etiği gibi amaç güden olmasıdır. Bu etikte, asıl amaç mutluluktur, mutlu olmaktır. İnsan sanki bir mutluluk avcısıdır. ‘Mutluluk’ eski Grek etiğinin temelini oluşturmaktadır.

Sokrates 'in Mutluluk Etiği

Özlem'in (2004) belirttiğine göre, Sokrates, Batı düşünce tarihinde bir ahlak öğretisi geliştiren ilk filozoftur. Sokrates'in ahlak öğretisi, mutlulukçu bir öğretilerdir. Buna göre, mutluluk, insan eylemlerinin en son hedefi, "en yüksek iyi"dir. "En yüksek iyi" olarak mutluluk, aynı zamanda en yüksek değer olarak anılır. Başka bir deyişle bilgisel doğru ve iyi birbirini tamamlayan, iç içe, hatta özdeş şeylerdir ki, doğru ve iyinin bu özdeşliği dolayısıyla, Sokrates'te bilgi öğretisi aynı zamanda bir ahlak öğretisini potansiyel olarak barındırır. Mutluluk, insanın bedensel ve tinsel olarak kendini düzene sokması ile sağlanabilir. Bunun için de, önce kendini tanıması, bilgi yoluyla olgunlaşması gerekir. Tabii ki, bilgi yoluyla mutluluğa ulaşmak, bir değer olarak mutluluğu gerçekleştirmek, bazı erdemleri gerektirir. Bu erdemlerin

başında da, şüphesiz bilgelik gelecektir. Sokrates, ahlaksal yaşamı doğal yaşamın bir uzantısı sayar Doğaya da bir kozmolojik düzen egemendir. Ve bir rasyonalist olarak Sokrates, kozmos 'a aklın hükmettiğine inanır ve ahlaksal yaşamın doğal yaşama uyumlu bir yaşam olması gerektiğini ileri sürerken, aslında onun tamamen rasyonel yoldan düzenlenmesi gerektiğini kastetmiş olur. Sokrates, bireylerin ahlaksal eylemlerini her durumda tartabileceğimiz, yargılayabileceğimiz evrensel ölçütler, nesnel, değişmez, mutlak özler mevcuttur. Zaten Sokrates bu görüşleri dolayısıyla, etik mutlakçılığın olduğu kadar etik özcülüğün de ilk temsilcisi olur.

Aristoteles: Mutluluk ve Erdem

Özlem'in (2004) belirttiğine göre, Aristoteles tüm ahlak öğretilerini sistematik ve eleştirel bir tutumla ele almış olmasıyla, sistematik bir felsefe disiplini olarak etiğin kurucusu, ilk etikçi sayılır. Kendi ahlak öğretisinde Aristoteles, büyük ölçüde hocası Platon'u izler. Bu demektir ki, onun öğretisi de erekselci ve rasyonalist bir öğretilerdir. Fakat o hocası gibi bir idealar dünyasının varlığını kabul etmez ve somut insana, dünya ve çevresiyle ilişki içindeki insana dayandırır.

Aristoteles'e göre erdem, ruhun akıllı parçasının etkinliğinde insanın işlevlerini en iyi şekillerde yerine getirme halidir. Dianoetik erdemler teorik bilgelik veya sophia ile belirlenen, felsefeyle, bilim ve sanatla uğraşan, kendilerine ezeli-ebedi nesneleri, en yüksek varlıklar, ilk ilkeleri konu edinen ruhun erdemleridir. İnsanı en yüksek düzeyde gerçekleştiren, ona en büyük mutluluğu sağlayan, insan varlığını mutlak bir temaşa veya tefekkür içinde olan Tanrı 'ya en fazla yaklaştıran bu erdemler, ahlaksal erdemlerden çok daha üstündürler. Çünkü bu erdemler şu özelliklere sahiptirler:

a) Pratik aklın ruhun akıldışı parçasını disipline etmesinde olduğu gibi, duyumsal, fiziksel, maddi, potansiyel hiçbir şeyi içermezler.

b) İnsanın en yüksek parçasına karşılık gelen, insanın özünü meydana getiren aklın en yüksek ve önemli etkinlik türü olan etkinliğe, insan varlığını Tanrı'ya yaklaştıran tefekküre dayanırlar.

c) Bu erdemler eşliğinde gerçekleştirilen teorik etkinlik, başka hiçbir şeye gereksinim duymayan, tam ve kendine yeten bir etkinliktir.

d) İnsana en fazla, en sürekli ve an kalıcı doyumunu sağlayıp, nihai erek olarak mutluluğa hizmet ederler. Onlar başka bir şey için değil, fakat bizzat kendileri ve mutluluk için istenirler.

Ahlaksal erdemler pratik aklın ürünü olup, ruhun arzu, istek ve iştahla belirlenen akıldışı parçasını veya ruhun hayvansal düzeyini denetim altına alması ve ona yol göstermesi için gereklidirler. Bu erdemler, insanın kendisini filozof veya bilim insanı olarak gerçekleştirmesini değil de, sorumlu ve karakter sahibi bir varlık olarak geliştirmesini sağlarlar.

Yararcılık

Özlem (2004) yararcı etiğin bir toplumsal yarar etiği olarak anlaşılması, Hobbes ve Locke'a kadar uzandığını belirtmiştir. Hobbes da Locke da, ahlak fenomenini toplumsal (ve ayrıca siyasal) bir görüş açısı içerisinde ele alırlar. Her ikisi de, toplum düzeninin barış içinde süreklilik kazanmasının insan doğası gözetilerek olanaklı olacağını belirtirler. Hobbes'a göre toplu halde yaşayan insanlar için doğal durum, "herkesin herkese karşı savaşı"dır Doğası gereği bencil olan ve yine doğası gereği kendini koruma içgüdüleriyle davranan insan, tam da bu nedenlerle başkalarıyla sürekli bir savaş halindedir. Bu sürekli durum, onlarda barış ve güven isteğini uyandırır ve güçlendirir.

Barış ve güveni sağlayacak olan da devlet (Leviathan) ve onun yaptırımcı gücüdür. Devlet denen kurumun ortaya çıkması, insanları belli siyasal ve ahlaksal ilkeler altında yaşamaya zorlar (Özlem, 2004). Öyle ki, Hobbes'a göre, siyaset, hukuk ve ahlak, barış ve güven içinde yaşama gereksiniminin bir sonucu olarak ortaya çıkmışlardır. Locke da bu konuda Hobbes gibi düşünür. O da ahlak fenomenini doğal durumdan toplumsal duruma geçiş gerekliliğinin bir ürünü olarak değerlendirir.

Yararcılığın en etkili adı olarak L.S. Mill, aslında kendisinden önceki yararçı filozofların görüşlerini belli bir sistematik içerisinde toplamış ve bu görüşleri 19. yüzyıla özgü motiflerle ilgi içerisinde geliştirmiş olmasıyla öne çıkar. Ona göre de, insanlar kendi bireysel mutluluklarına ancak toplumsallık durumunda ve karşılıklı yarar düşüncesi doğrultusunda ulaşabilirler.

Mill'e göre yararcılık, mutluluğun arzu edilir ve hatta bir erek olarak arzu edilir biricik şey olduğunu öğretir. Bütün diğer şeyler, yalnızca söz konusu ereğe ulaşmak için araçlar olabilirler. Yararcılık, ahlaklı yaşamayı bireysel ve sosyal mutluluk sanatı olarak anlar ve bireyin çıkarının kamusal yarar ve toplumun genel mutluluğuyla uyumlu olması gerektiğini belirtir. Bu nedenle bireyin, kendi çıkarını kamusal yararlarla bağdaştırmasını sağlayacak erdemlere gereksinimi vardır. Ne var ki, Mill'de bireyin çıkarı ile kamusal yararın çatıştığı durumlarda hangisine öncelik verileceği hususu kapalı kalmıştır. O sadece, söz konusu çatışma halinde bireyin kendi çıkarlarından fedakarlık yapması gerektiğini öğütlemekle yetinir (Özlem, 2004).

Kant Etiği

Felsefe tarihinde etik kavramı konusunda yapılan tartışmalarda Kant'ın ödev etiği kavramı en çok dikkati çeken bir kavram olmuştur. Cevizci (2002)'nin Aydınlanma felsefesi adlı kitabında da Kant, bilimi temellendirip, geleneksel ya da dogmatik metafiziğin imkansız olduğunu gösterdikten sonra, zeminini bu şekilde hazırladığı, temellerini bu tarzda attığı,. ödev etiği olarak bilinen ünlü etik teorisine geçer. Kant'ın etiğinde ödev kavramı en temel kavramdır ve ahlaken doğru ya da yanlış olan ondan çıkarılır. Başka bir deyişle, ödev duygusu dışında ahlaki değer taşıyan hiçbir motif olmadığını öne süren Kant'a göre, bir eylem sadece ödev veya yükümlülük duygusuyla yapıldığı zaman, onun gerçek bir ahlaki değeri olabilir. Ödev etiğinin bir ahlaki değer teorisine dönüşebildiği biricik yer, ödev ya da yükümlülüğü belirleyen, kendisi için yasa koyarken bütün insanlar için geçerli olacak ahlaki kurallar geliştiren iyi iradedir, ki bu da zaten değer te orisinin ancak ve ancak ödevden ya da yükümlülük teorisinden türediği anlamına gelir.

Cevizci (2002)'e göre Kant'ın söz konusu ahlaki yükümlülük teorisi, adı üzerinde bir deontolojik etik görüşüdür. Başka bir deyişle, o, teleolojik teoriler gibi, ödev, yükümlülük ya da doğruluk benzeri terimleri ahlaki eylemlerin sonuçlarına bakarak tanımlamaz. Kant'ın ödev etiği, tam tersine, ödev veya ahlaki yükümlülüğün, sonuçla değil, fakat eylemlerin kendi özellikleri ya da nitelikleriyle ilgili olduğunu öne sürer. Sonuçların da, tıpkı duygu, tutku ve eğilimler gibi, insanın fiili etki ve müdahale alanının dışında kaldığını iddia eden Kant'ın etik anlayışında, ödev, başka hiçbir şey için değil, fakat salt ödev olduğu için yapılır. Kant'ın ödev etiği, dahası ödevin ahlaki eylemin sonuçlarıyla uzaktan yakından hiçbir ilişkisi bulunmadığını öne sürdüğü için, katı ya da radikal bir deontolojizm olarak geçer.

Cevizci (2002)'e göre Kant'ın etik anlayışı bütünüyle rasyonalist bir etik görüşü olmak durumundadır. Kant, evrensel ahlak yasasının temeline doğrudan doğruya aklı yerleştirdiği, aklın bize mutluluk amacı için verilmiş olamayacağını, yasa koyduğu için, onun irademiz üzerinde doğrudan bir etkisi bulunduğunu, ahlak kurallarının insanın pratik aklının zorunlu ve evrensel olarak geçerli olan ürünleri olduğunu savunduğu için, etik alanında da rasyonalist olan bir düşündürdür. Yine, ahlaklılığın temelindeki ahlak yasası bireylerden bağımsız nesnel bir yasa olduğu, evrensel bir geçerliliğe sahip bulunduğu için, onun etiği nesnelci, mutlakçı ve evrenselci bir etik anlayışını tanımlar.

Kant, buradan da anlaşılacağı üzere, insan varlığı ya da hayatı için bir amaç konumlayan ve bu amaca ulaşmak için gerekli olan erdemleri sıralayan, araç amaç formundaki bütün etik anlayışlarına karşı çıkar. Gerçekten iyi, mutlak bir biçimde değerli olan ne nihai amaç, ne de bu amaca götürecek araçlardır. Ahlaki bakımdan değerli olan biricik şey, tüm diğer iyilerin zorunlu koşulu olan koşulsuz ve en yüksek iyi, iyi iradenin kendisidir. İyi irade ise, ödevinin ne olduğunu bilen, yani pratik aklın buyruklarını tanıyan ve ödevini ödev olduğu için yapan iradedir (Cevizci, 2002:).

Değerler Etiği (Fenomenolojik anlayışla değerler etiği)

Pieper, (çev. Atayman ve Sezer 1999) Fenomenoloji etiğinin çıkış noktası, “ahlaki değerler, bunların hiyerarşik düzenleri ve bu düzeni esas alan normlar öğretisinde” betimlenen ve çözümlenen ahlaki bilinç (vicdan) verileridir (fenomenler). Fenomenolojik anlayış, Edmurt Husserl’in izinde, özellikle Max, Scheler, Nicolai Hartman ve Hans Reiner tarafından maddi bir değer etiğine dönüştürülmüştür. Burada maddi ifadesi biçimsel sözcüğünün karşıtı olarak anlaşılmaktadır.

Scheler (Pieper, çev. Atayman ve Sezer 1999) için Kant’ın etiği eylem ve davranışlar konusunda bağlayıcı bir maddi zenginlikler öğretisi geliştirmeyip, aksine bir eylemin ahlakiliğini onun biçimine bağlı kıldığı için biçimsel bir etikdir. Başka bir deyişle, yalnızca eylemin doğruladığı kuralın, mutlak emredilecek bir yasa biçimini alacak şekilde genelleştirilip genelleştirilemeyeceğiyle ilgilenir. Örneğin, birey verdiği söze, “işime geliyorsa bağlı kalırım” diyerek bunu bir kural haline getiriyorsa; bu kuralın, herkesin, verdiği söze eğer işine gelirse uyması gerektiğini söyleyen genel geçer bir yasa haline gelmesini isteyip istemediğini, kendi kendisine sormak durumundadır.

Scheler’in, (Pieper, çev. Atayman ve Sezer 1999) aynı düşündüğü anlamda maddi bir etik ise, biçimin değil bir eylemin niteliksel içeriğinin (eylemle gerçekleştirilen değer) onun ahlakiliğini belirlediğini vurgular. Buna göre bir eylem değer içeren bir nesne, bir değer oluşturduğu zaman ahlakidir. Biçim yasası karşısında, ahlaki yasanın ağırlık noktasını oluşturan etik madde, Scheler’de bir ”değer” dir.

Sonuç olarak, değerler Scheler’e göre özerk bir varoluşa sahiptir, bağımsız olarak var olmaktadır; kendinde varlık niteliği gösterir; ama bu onların somut, ampirik bir olma halini temsil ettikleri anlamına gelmez değerler fiziksel, mutlak geçerli birer olma halidir. Buna göre bu değerlerin maddesi duyularla algılanamayan

somut-nesnel bir içeriklik hali değildir, aksine içsel görüşle duyumsanan ampirik olmayan zihinsel ama bütün bunlara rağmen objektif niteliği haiz bir şeydir; değer taşıyıcı nesnesi artık var olmasa da hala var olan geçerli bir niteliktedir. Pieper,(çev. Atayman ve Sezer 1999)

Etik, özgürlüğü koşulsuz gereklilik olarak düşünsel düzeyde ileterek amacı belirler; ama bir başına özgürlüğün bir pratik içinde gerçekten gerçekleşmesini sağlayamaz. Pieper, (çev. Atayman ve Sezer 1999)

2.1.3. Etik ve Pedagoji

Pieper, (çev. Atayman ve Sezer 1999) Ahlakilik ve eğitim /yetiştirme birbirlerini karşılıklı tamamladıkları için etiğin pedagojiye özel bir yakınlığı vardır. İnsan doğası gereği ahlaki bir varlık değildir, ahlaki olarak eğitilmesi / yetiştirilmesi gerekir Doğal insan davranışı her şeyden önce bencilcedir ya da “Benmerkezcidir” (Piaget). Fakat, diğer insanların ihtiyaçlarının da aynı ölçüde haklı bencillikler olarak kabul edilmesi talebi konmamış olsaydı, Thomas Hobbes’un Leviathan’da anlattığı, en güçlü ve hileleri en iyi bilen iktidarı ele geçirip herkesin herkesle savaştığı doğal durum ortaya çıkardı. Jean-Jacques Rousseau ise Emile adlı yapıtında, insan doğasını esas olarak iyi olduğu ve insanın kendi eliyle, diğer deyişle uygarlık ve kültür aracılığıyla yoldan çıkarıldığı teziyle dile getirmektedir. Pieper, (çev. Atayman ve Sezer 1999). İnsan doğasıyla ilgili bu iki görüşten her ikisinin de işaret ettiği ortak nokta insanın eğitime ilişkin görüşleridir. Bununla beraber ahlakiliği –amaç olarak- yalnızca eğitilecek olanın önüne koymakla yetinmek yerine; ahlaki kategorileri öğretmenler de eğitim faaliyeti bakımından hedefleyip göz önünde bulundurmalarıdır. Ahlakilik ile eğitimin ilişkisini bir yandan öğretmenlerin tavrı (ahlakı) açısından, öte yandan öğrencilerin süreç içinde öğrenecekleri açısından incelenmesi yoluyla, etik pedagojinin hedefine ulaşmış olur. Pieper, (çev. Atayman ve Sezer 1999) Hem felsefede hem de pedagojide üzerinde sıkça tartışılan ve araştırılan bir konu olan ahlakilik ile eğitim/yetiştirme, bu doğrultuda da etik ile pedagoji arasındaki ilişki çoğu zaman ideal bir öğretmenin örnek niteliklerinin tanımlanması yoluyla kendini ifade eder. Bu tanımlamada öğretmen hem didaktik

yetenekleriyle hem de yaşama biçimiyle ahlaki bir model olarak ortaya çıkar. Pieper, (çev. Atayman ve Sezer 1999)

2.1.4. Mesleki Etik

Strike ve Ternasky'ye göre (1993: 164) son yıllarda öğretmenlerin mesleki etiği konusuna büyük ilgi gösterilmektedir. Bunun nedeni profesyonelliğe verilen önemin artması, öğrenci ve öğretmen nüfuslarındaki değişiklikler, okullarda ve sınıflarda uygulanan yasalar, mesleki yanlış davranış konusunda bilincin artması, eğitime ebeveynlerin katılımının artması, mesleki etiğin boyutlarını ve sorunlarını anlamamızı değiştiren yeni etik çerçevelerin ortaya çıkmasıdır.

Öğretimin profesyonelleşmesi konusunda önemli iki boyut vardır. Bunlardan birincisi mesleki pratiğin (ve statünün) entelektüel olarak saygı duyulan bir bilgi temeline dayanmasıdır. İkincisi mesleğin ve bu meslek üyelerinin otonom olması ve meslekten olmayan kişilerden ya da hükümet kuruluşlarından etkilenmeden mesleki karar vermede özgür olmasıdır (Strike ve Ternasky ,1993:).

Mesleki öğretmen etiği ise genelde öğretmenin etik mantığını ve yargılarını geliştirmek üzerinde odaklaşır. Buna göre bir öğretmen, etik değerlendirmeleri uygulayan ve değerlendirmeleri yapan otonom bir moral kurumu olmalıdır. İnsancıl ve ilgi gösteren bir okulun varlığı, her öğretmenin insancıl ve ilgili olmasına bağlıdır. Bu tarz bir yaklaşımda okul kültürü göz ardı edilir ve okulun kültürünün, yönetiminin ve ortamının öğretmen etkisini ve öğrenci başarısını etkilediğine ilişkin önemli bulgu gözönüne alınmaz (Rutter ve diğ. 1979; Grant, 1988: 16).

Durcan'a (2006) göre iş ahlakı belirli bir işin belirli bir örgütte belirli bir zaman dilimi içinde geçerli olan kurallar bütünüdür. Bu da genel bir yargı vermeyi engelleyici bir faktör olarak karşımıza çıkar. Oysa, "İş Etiği", etik norm ve kurallarının iş hayatında işletmelerde uygulanması ile ilgilidir. İngilizce kullanımında "Ethics in the Work Place" (işyerinde etik) ya da "Business Ethics" (KELEMEN and PELTONEN, 2006: 154) (iş etiği) olarak bilinen bu konu, önceleri "şirketlerin sosyal

sorumluluğu” başlığı altında özellikle ABD’de 1960’lar ve 1970’lerde gündeme gelmiş, 1980’lerde de gerek ABD’de gerekse diğer pek çok ülkede “iş ahlakı-iş etiği” ayrımı şeklinde yoğunluk kazanmıştır (BERKMAN, Erişim tarihi: 20.04.2006: 68).

Aldemir ve diğerleri (2003) ise iş etiğini, iş ortamında ahlaki standartlar geliştirme çabası olarak tanımlamaktadırlar. İş ahlakı, işi yerine getirirken hakim olunması istenen, büyük ölçüde idealize edilmiş ve bu nedenle herkesçe kabul edilmesi beklenen değerler bütünüdür. Ancak Aldemir iş ahlakı kavramı iş görme anlayışına özdeş olarak gösterilirken, ‘idealize değer’ ögesine karşılık gelen iş etiği kavramı daha evrensel olarak nitelendirilebilmektedir.. (Akt.Ünal, Yılmaz :2006).

Ünal, Yılmaz (2006) Uygulamalı etik alanında, bilim ve araştırma etiği, tıbbi etik, hukukta etik, medya etiği, mühendislik etiği, işletme etiği, siyaset etiği, yönetim etiği gibi çok sayıda etikten, hatta ne kadar uzmanlık gerektiren meslek varsa o kadar “mesleki etik”ten söz edilmesi mümkündür. Bu örnekleri daha da artırmak, meslek sayısı kadar etikten söz etmek mümkündür. Ama bu “etik”ler arasında benzerlikler, kesişmeler yok mudur? Her ne kadar farklılık gösterse de her meslekte kişiler, kişiler arası ilişkiler, kişilerin diğer kişilere ya da insanlara yapıp ettikleri söz konusudur. Bu nedenle kişi-kişi ilişkisinde ya da kişinin bir insan durumuyla ilişkisinde yaşanan etik sorunların, meslekten mesleğe tümüyle değişmesi söz konusu olamayacağı, bu sorunların birçok durumda benzerlik taşıdığı da açıktır. Uzmanların seçim yapmak zorunda kaldıkları ikilemler etiğin konusudur. Ünal, Yılmaz (Tepe,2000:2). İkilem yaşatan olayların, aynı sorun çerçevesinde kümelenmesi ise etiksel sorun kümelerini oluşturur.

Her ne kadar meslekten mesleğe değişse de, bir takım benimsenmiş temel etik ilkeler mevcuttur. Bunların başlıcaları adalet ve eşitlik ilkesi, dürüstlük ve doğruluk ilkesi, yaşama saygı ilkesi, tarafsızlık ilkesi, sorumluluk ilkesi, yasallık ilkesi, özerklik ilkesi gibi ilkelere Ünal, Yılmaz (Adams Dollahite Gilbert Keim 2001: 43).

Bununla birlikte etik kodlar, genellikle profesyoneller tarafından geliştirilmektedir. Etik kodlar, etik davranış biçimini temin etmede can alıcı bir rol oynamaktadır. Etik kodlar, etik davranış biçimine katkıda bulunur veya etik davranış biçimini temin eder Ünal, Yılmaz (Banks 1998: 2).

Demirdöven (2006), insana yönelik hangi meslek söz konusu olursa olsun, (bir) mesleğin meslek olmasını sağlayan ve değişimleri söz konusu olmayan yapısal unsurların amaç, bilgi ve uygulama üçlüsü olduğu söylenebilir. Amaç, bilgi ve uygulama üçlüsü, birbirleriyle ilgisinde bir mesleği bütünlüğünde belirler. Dolayısıyla, etik olsun ya da olmasın bir meslekle ilgili bir sorun ortaya çıktığında ilk bakılması gereken yer, bu üçlüyü oluşturan öğelerin her biri ve onların aralarındaki ilişkiler olmalıdır. Daha önce sözü edilmiş olan ve meslek dendiğinde ilk akla gelen mesleklerden Hekimlik sağlık, Yargıçlık adalet, Öğretmenlik eğitim idelerince belirlenir. İnsanlar bu ideleri tarihsel süreç içinde belirleyip, kendi kavramlarını, görüş ve anlayışlarını oluştururarak onları yaşama katarlar. Toplumsal ilişkiler açısından bakıldığında da bu meslekler belirli bir zamanda ve yerde sistemli bir toplumsal yapı içinde yer alırlar ve kendileri de sistemli bir yapı olarak (“Sağlık Sistemi”, “Yargı Sistemi”, “Eğitim Sistemi” gibi...) karşımıza çıkarak varolan toplumsal ilişkiler düzeninden etkilenirler.

Demirdöven (2006) burada dikkat edilmesi ve karıştırılmaması gereken; bu idelerin kendilerinin, kendi içlerinde amaç olmadıklarının ve mesleklerin amacını da bu biçimde oluşturmadıklarının bilinmesidir. İdeler, insanın sahip olduğu olanakların gerçekleşebilmesi için ona yol gösterirler. Vazgeçilemezdirler ve İnsanlar tarafından insanca bir yaşam için her zaman istenirler. Çünkü insan yeryüzüne insanlaşmış olarak hazır gelmez; kendine özgü olanakların taşıyıcısı olarak gelir ve onun bu olanaklarını çaba harcayarak gerçekleştirmesi ya da bu olanakların onun için gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Mesleklerin taşıyıcılarının ideler olduğu, idelerin de her zaman belirli bir yerde ve zamanda gerçekleşen anlayışlar ve bakışlar olarak kişiler tarafından taşındığı söylenebilir. Bu, Aristoteles’in, kişiye vurgu yapan sözünde felsefi olarak

dile getirilmiştir : **“... yapma gücüne sahip olduğumuz şeyleri, ancak onları yapma gücüne sahip olduğumuz tarzda yapabiliriz”** Demirdöven, (Aristoteles 1985, 1048 a20)

Strike ve Ternasky’ye (1993: 164) göre son yıllarda öğretmenlerin meslek etiği konusuna büyük ilgi gösterilmektedir. Bunun nedeni her ne kadar profesyonelliğe verilen önemin artması olsa da başka nedenlerden de söz edilebilir. Öğrenci ve öğretmen nüfuslarındaki değişiklikler; okul ya da sınıfta uygulanan kimi kural ve yasalar, mesleki etikdışı davranış konusunda bilincin artması; eğitime ebeveynlerin katılımının artması; mesleki etiğin boyutlarını ve sorunlarını anlamamızı değiştiren yeni etik çerçevelerin ortaya çıkması gibi sebepler le mesleki etik konusuna verilen önem artmıştır.

Öğretimin profesyonelleşmesi konusunda ise önemli iki boyuttan söz edilebilir. Bu boyutlardan ilki mesleki pratiğin (ve statünün) entellektüel olarak saygı duyulan bir bilgi temeline dayanmasıdır. Diğerisi ise mesleğin ve bu meslek üyelerinin bağımsız olması ve meslekten olmayan kişilerden ya da resmi kuruluşlarından etkilenmeden mesleki etik konusunda karar vermede özgür olmasıdır (Strike ve Ternasky, 1993).

Mesleki öğretmen etiği kavramı ise genelde; öğretmenin etik mantığını ve bu konudaki yargılarının nasıl geliştirileceğini tartışır. Bu durumda öğretmen, etik değerlendirmeleri yapılandıran ve uygulayan özerk bir moral kurumu olmalıdır. Öğretmenin insancıl ve ilgili olması insancıl ve öğrencilere karşı ilgili bir okulun varlığı için gereklidir. (Rutter ve diğ. 1979; Grant, 1988: 16).

Öğretmenlerin mesleki etik konusuna gösterilen ilginin son yıllarda artmasının nedeni profesyonelliğe verilen önemin artmasıdır. Ancak bu durum başka nedenlerle de açıklanabilir. Örneğin öğrenci ve öğretmen nüfuslarındaki değişiklikler; okullarda ve sınıflarda uygulanan yasalar, meslek içi yanlış davranış konusunda bilincin artması; eğitime ebeveynlerin katılımının artması; mesleki etiğin

boyutlarını ve sorunlarını anlamamızı değiştiren yeni etik çerçevelerin ortaya çıkması gibi nedenler son yıllarda artan ilginin nedenleri arasında gösterilebilir.

Öğretmen etiğinin problem alanı her ne kadar geniş bir alanı kapsayıp genel olsa da ortaya çıkan problemlerin çözümleri genel değildir. Öğretmen etiği ilkelerine aktarılabilecek ortak etik normlar uygulamada yoktur. Bu çalışma etik davranışın durumsallaştırılması gerektiğini ve standartlaştırılamayacağı görüşünü desteklemektedir. Diğer yandan öğretmenler, gizli etik davranışları anlamak için uygulamalarında yer alan etik unsuru gösteren mesleki bir dile ihtiyaç duyar (Gunnel Colnerud 1997).

Gunnel Colnerud'a (1997) göre Öğretmenlerin aldığı etik kararlar konusundaki belirsizlikler öğretmen etiği alanındaki çelişki açısından ele alınarak gözlenebilir. Bu çelişki, yapısal koşullar ile kişisel tercihlerin çatışmasının bir sonucu olabilir. Öğretimde ortaya çıkan yapısal çelişkiler, öğretmenlerin etik sorumluluklarına ilişkin farklı bilinç düzeyleriyle örtüşür ve etik değerlendirmeler yaparken belirsizliklere neden olur. Öğretmenlerin sıklıkla çelişkiye düştüğü üç etik alan; ilgi gösterme statüsü, meslekdaşlara bağlılık, çocukların kendi başlarına karar vermesi olarak sıralanabilir.

2.1.5 Öğretmenler, Okullar ve Etik Uygulamalar

Çağdaş eğitim bilimine göre öğretim bir moral (ahlak) faaliyettir ve bu konuya verilen önem gittikçe artmaktadır. (Tom 1984 Fenstermacher 1990; Strike 1990) Öğretmen öğrenci ilişkisinin ahlaki bir ilişki olduğu ve sınıfların tarafsız ortamlar olamayacağı konusunda çok sayıda kuramcı ve öğretmen eğitimcisi aynı fikirdedir. Yetişkinler öğrencilerin yeteneklerini öğretim yoluyla, besler ve geliştirir. Öğretmenin rolü yalnızca akademik niteliklerin arttırılması noktasında değil aynı zamanda öğrencilerin bireysel özelliklerini geliştirmede de önemli rol oynar. Örneğin öğrencinin kendi değerini anlamasını sağlar. Dolayısıyla moral eğitimi konusundaki mevcut görüşler, öğretim mesleğinin belli spesifik kodlarının ya da belli bir

müfredatın ele alınmasının ötesine geçer. Araştırma ve kuramlarla moral eğitimi konusundaki tartışmaların zenginliği artsa da bu yeni durumun kabul edilip edilmeyeceği konusu tartışmalıdır..

Öğretmen etiği, mesleki ahlak sorumlulukları ile de ilişkilidir. Bunların ilki öğretmenin toplumdaki misyonu, diğeri ise çocukların hakları konusundadır. Öğretimin etik boyutları, mesleki yeterlilikten ayrı tutulmamalı, entegre edilmelidir Gunnel Colnerud’a (1997) göre; Öğretmenlerin mesleki etiği şu konuları içerir.

- Grupda bireylerle ilgilenirken ele alınması gereken etik boyutlar
- Farklılaşan rollerin etik boyutları, örneğin değerlendirme
- Sosyalleştirme rolünün etik boyutları
- Çocukların bugününden ve geleceğinden sorumlu olmaya ilişkin etik boyutlar
- Çocuklara yakın olmanın meydana getirdiği genel ahlak sorumluluklarının boyutları
- Mesleki ilişkilerin etik boyutlar

Okullarda etik kodların nasıl oluşturulacağı ve etik komitelerin işlevleri ile ilgili önerilen modellerden biride “IEC” modelidir.

Iec Modeli

Iec modeli öğretmenin etik mantığını ve yargılarını geliştirmek üzerinde odaklaşır. Buna göre bir öğretmen etik değerlendirmeleri uygulayan ve değerlendirmeleri yapan otonom bir etik kurumu olmalıdır. Okullarda ortaya çıkabilecek etik problemler, tek bir kişinin bilgileri ya da becerileriyle çözülemez. Bu tür sorunların çözümü daha çok farklı boyutta bilgiler, okul personeli ile çeşitli uzmanların becerisini gerektirir. Farklı kişiler, kendi kişisel görüşlerine ve mesleki rollerine bağlı olarak ahlaki ikilemlere farklı şekillerde yaklaşır (Grant, 1988; Sarason, 1971). İyi konusundaki farklı görüşler ve etik standartlar bireylerin mesleki etik kararlarını ve eylemlerini etkilemektedir. Mesleki etik kararları ve eylemleri

etkileyen bir başka konu ise, okul personelinin farklı bilgilere, becerilere, deneyimlere ve rol beklentilerine sahip olmasıdır. Bu etmenler okul personelinin, bir ahlaki ikilemi ölçmek için gerekli bilgiler ya da kaynaklar nedir; hangi ahlaki değerlendirmeler yapılmalıdır ve hangi etik davranış, ahlaki değerlendirmeye uyumludur gibi konularda yaptığı yorumları belirler. Bir “sec”, okul etik komiteleri tek bir görüş yerine farklı görüşleri, kaynakları ve bilgileri kullanır. (Strike ve Ternasky, 1993)

Strike ve Ternasky (1993) okullarda etik komitelerinin oluşturulabilmesi için öncelikle okul personelinin, okul etik komitelerinin (sec) etik politika ve etik kodları üreteceğini ve etik eğitimi planlayıp sunacağını kabul etmesi gerekir. Başlangıçta okul yöneticileri okul yaşamını belirleyen kurallar ve politikalar konusunda hak ve sorumlulukları olduğunu iddia edebilirler. Ayrıca, bazı öğretmenler ise okulu değiştirmenin en etkili yolunun, sözleşmeye dayalı anlaşmaların yapılacağı sendika görüşmeleri olduğunu savunabilir. Diğer bir grup öğretmen ise bir “sec”de var olan sorumlulukları üstlenmek istemiyebilir. Hatta tüm okul personeli, mesleki rollerle ilgili olsa dahi ahlaki davranışın bireysel bir konu olduğunu ve kişisel sorumluluk ve otonomi içerdiğini savunabilir. Ortaya çıkabilecek bu görüşler, okul yönetimi hakkındaki eski tutumların ve modası geçmiş uygulamaların kalıntılarıdır. (Strike ve Ternasky, 1993: 165)

Okul etik komiteleri yani “sec”lerin sayesinde, okulun moral politikasının uygulanması bir kişinin otoritesinin ya da kontrolünün ötesine geçer ve farklı okul organizasyonu boyutlarını içerir. Böylece farklı kurumsal rolleri ve sorumlulukları olan kişiler sec’te bulunduğu için bu komite, politika yaparken, etik ikilemler konusunda danışma sunarken ve moral eğitimi verirken gereken değişiklikleri daha sağlıklı değerlendirebilir (Strike ve Ternasky, 1993: 168). Öte yandan bir sec, merkezi hükümetin politika ve kararlarını yeni koşullara adapte eder (Ladd, 1975). Bu işlevle ve okulun dış yetkililerle ilişkisiyle bağlantılı olarak John Ladd ve eleştirel kuramcılar, bunun olumlu bir özellik olmadığını savunur. Bir sosyal mühendislik türü olarak seclerin eleştirilmesine iki yanıt verilebilir. İlk olarak Secler sadece dış politikaları uygulayan bir kurum değildir fakat okulun iç entegrasyonunu sürdürme

aracıdır. İkincisi secler dış otorite ve politikaları etkileyebilecek bir güç haline gelebilir. Katılım ve demokrasi seclerin oluşturulması demokrasi ilkelerinden ve bu ilkelerin okul hayatını nasıl etkilemesi gerektiği konusundan ortaya çıkmıştır (Strike ve Ternasky 1993: 168)

SEC' lerin Amaçları

Sec çalışmasındaki en temel amaç eğitimidir. Sec'in eğitimsel amacı iki kısımdan oluşur: birincisi, komitenin kendi kendini eğitmesi ve ikincisi, okuldaki kişiler için etik eğitimi vermek. Kendini eğitme yoluyla komite üyeleri birbirleriyle işbirliği yapan partner haline gelir. Sec üyelerinin, farklı rolleri vardır. Ayrıca özel bilgileri, uzmanlıkları ve becerileri bulunur. Eğitim konusundaki özel bilgilere sahip olsalar da “sec” üyeleri aynı zamanda çeşitli etik standartlar, idealler ve karar verme süreçleri konusunda anlayışa sahip olmalıdır (Strike ve Ternasky, 1993).

İkinci eğitimsel amaç olarak ise okuldaki kişilere etik eğitimi verilmesi için uygulamalı etik seminerleri, çalışma gurupları ve toplantılar düzenlenmelidir (Strike ve Ternasky 1993: 169). SEC eğitim fonsiyonu yoluyla sec okul personelinin ahlaki bilinci artırır ve etik anlayışı genişletir. Yeni etik ikilemler meydana çıktığı için ve yeni etik araçlar geliştirildiği için sec bu yeni sorunların ve yeni etik araçların anlaşılmasında gerekli olan etik eğitimi vermeye devam etmelidir (Strike ve Ternasky, 1993: 185).

Öğretim ve Diyalog Etiği

Okullarda etik uygulamalarla ilgili sec modeli gibi model örnekleri olduğu gibi bu konudaki uygulamaların nasıl olacağı yani diyalogun ne tür standartlara göre düzenleneceği de tartışılabilir. Okullarda diyalog oluşması için diyalog süreci bir diyalog etiğiyle düzenlenmelidir. Kamu etiğinin bir parçası olarak görülmelidir-moral diyalogu, bir tür araştırma ve yansıtmadır. Bunun temel normları, mantıklı sonuçların araştırılmasında yer alan normlardır. Burada katılımcıların birbirini

manipüle etmemesi yada aldatmaması beklenir. Diyalog süreci ilgili her konuya ve görüşe açık olmalıdır (Strike ve Ternasky, 1993).

Okullarda ortaya çıkabilecek etik problemleri çözmek için eğitimciler, üzerinde anlaşmazlık yaşanan önemli konular hakkında saygılı bir şekilde tartışma yapmayı öğrenmelidir. Öğrencilerine ve çevrelerindeki diğer kişilere öğremeye çalışmalıdır (Strike ve Ternasky, 1993: 186). Ahlaki bir diyalogda uygar bir yaklaşım bulunmalıdır. Etik ve öğretmenin profesyonelleşmesi (Strike ve Ternasky, 1993: 190). Öğretimin profesyonelleşmesinde önemli iki boyut vardır. Bunlardan birincisi mesleki pratiğin (ve statünün) entellektüel olarak saygı duyulan bir bilgi temeline dayanmasıdır. İkincisi mesleğin ve bu meslek üyelerinin otonom olmasıdır , meslekten olmayan kişilerden ya da hükümet kuruluşlarından etkilenmeden mesleki karar vermede özgür olmasıdır (Strike ve Ternasky, 1993).

İlgili alan yazınında öğretmenlerin mesleki etiklerinin doğası konusunda hemen hemen hiçbir çalışma yoktur. Yapılan çalışmalar, öğrenmenin, öğretmenlerin okulda ortak amaç ve değerlere sahip olmasının önemini ele alır.

Aurin ve Maurer'e (1993) göre öğretmen etiğinde temel boyutlar şunlardır; adalet, ilgi ve örnek olmak. Kişinin mesleki çalışmasında kendi eylem ve kararlarının sorumluluğunu taşıması da bunlar arasında yer alır. Öğretmenlerin mesleki etikleri, toplum hayatının, kurumların, özgür, demokratik bir toplumun temellerini oluşturan etik çerçevelerden farklı değildir. Hepsinden ötesi tek tek öğretmenlerin etiği onların meslekleri konusundaki görüşlerinden bağımsız olarak ele alınamaz. Ayrıca öğretmenlerin etiği, kişiliklerinin sonucu olarakta görülemez. Aksine öğretmenin etik konumu bir sosyal fenomendir; bu bir taraftan mesleki alanın nesnel yapısıyla bir taraftan da meslekdaşların, öğrencilerin ve öğretmenlerin etkileşimiyle, okuldaki günlük yaşamla, okulun gelenekleriyle ve modern toplumun değişen gelişmeleri ve talepleriyle etkilenir (Aurin ve Maurer 1993).

Gunnel Colnerud (1997) Oser ve Althof (1993) tarafından öğretmenlerin mesleki ahlaki üzerine yürütülen bir çalışmada karar vermenin beş türü ele

alınmıştır. Çalışma 60 öğretmenle mesleki etik çatışmaları konusunda yapılan görüşmelerden oluşan ampirik materyale dayanır Bu çalışmada elde edilen ampirik bulgular, öğretimdeki etik çatışmanın ortaya çıkışında altı koşulun önem taşıdığını vurgular. Bunlar sırasıyla;

1. Belli etik çatışmalara neden olacak şekilde öğretmenler çocuklarla büyük gruplarla bir araya gelir. Bu koşulla ilgili sorunlar şunlardır; adalet her çocuğa bireysel ilgi göstermek
2. Öğretmenler okulda farklı işlevler yerine getirir. Öğretmen, çocukları değerlendirir ve not verir. Çocuğa düşük not verilmesi çocuğa zarar verebilir.
3. Çocukların sosyalleşmesi konusunda aile ile öğretmenin sorumluluğunun sınırının nerede başlayıp bittiği önemlidir.
4. Öğretmen sadece bugün değil gelecekte de çocuklardan sorumludur. Bu bazı çelişkiler yaratır.

Kurumsallaşmış yakınlık, öğretmenin çocuklarla yakınlığını karakterize eder. Bu yakınlık yoluyla öğretmen çocukların ihtiyaçlarını görür (Colnerud, 1997).

Bu çalışmanın sonuçları 5 model ortaya çıkarmıştır.

1. Model: Kaçınma

Öğretmenler bu durumda sorunları çözme sorumluluklarını göz ardı eder. Öğretmenle kendilerini hareket etme zorunluluğunda hissetmez. Bunun nedenleri; utangaçlık, korku, yorgunluk, tarafsız kalma isteği olabilir.

2. Model: Güvenliği ilk sıraya koyma

Bu durumda sorumluluk, karar verme hiyerarşisindeki bir başka düzeye devredilir. Bu durumda öğretmenler sorumlu olmadıklarını açıklayıp kararı başkalarının vermesine çalışır müdür, bir başka öğretmen, mesleki danışman, ebeveynler gibi. Bu, öğrenciler için olumsuzluk yaratır. Öğretmen, öğrencilerine ilgi gösterme zorunluluğunu yerine getirmez. Özetle sorumluluğu bir başkasına aktarmak, sorumsuzca hareket etmek anlamına gelmez.

3. Model: Tek elden karar vermek

Bu modelde yer alan öğretmenler ne yapacaklarını otomatik olarak bilirler, onlara göre yapmaları gereken şey ortaya çıkar durumları düzenlemek ve makul bir öneride bulunmaktır. BU öğretmenler sorunları çözmek üzere kendi yeteneklerini kullanır. Çıkar arasında uzlaşma sağlama süreci gerekli, zorunlu değildir.

4. ve 5. Modeller:

Öğretmenler her kişiye adil bir hak vermeye çalışır . Öğretmenlere göre her bir tarafın çelişkiye yol açan tavırları, çıkarları ya da ihtiyaçları anlaşılmaaksızın adil çözümler sunulamaz. İlgi gösterme tutumu ciddi bir hal almaz.

Çalışmada etik davranışa ilişkin iki bölümlü bir anket hazırlanıp 300 devlet okulu öğretmenine ve 75 okul idarecisine uygulandı. 1. bölümde “etik” den “hiç etik değile” dek uzana beş puanlı bir ölçekte katılımcıların 18 farklı davranışa yanıt vermeleri istendi 2 bölümde ise katılımcılara ilk bölümde adı geçen davranışları gruplarındaki diğer üyelerin ne sıklıkla yaptığı soruldu. Öğretmenlerce en az etik görülen davranışlar şunlardır; suçu olmayan bir meslekdaşın hatadan dolayı ayıplanması, okul fonlarından para çalınması, gizli bilgilerin söylenmesi. Bu kategoride bulunan davranışlardan müdürlerde aynı davranışları etik görmemiştir . Her iki grupta 18 davranışın en az etik olanı olarak başka kişilerin kural ihlallerini bildirmemeli ve nitelikli aile üyelerini okulda görevlendirmeyi bildirdi. Her grup diğer grup etik olmayan davranışı yapmasının daha olası olduğunu belirtti fakat her iki grupta diğer grubun bu davranışları sık sık yapıyığını kabul etmemiştir. (Gunnel Colnerud, 1997). Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar, öğrencilere, ebeveynlere ve meslektaşlara bağlı olarak öğretmenlerin hareketlerini (faaliyetlerini) etkileyen beş norm grubuna ayrılmıştır.

Etik kişiler arası normlar, önemli değerler olduğundan öğretmen belli bir şekilde davranır; örneğin çocukların zararlı davranışlarından koruma, entegrasyona saygılı olunması, otonomiye saygı gösterilmesi, adalet ve dürüstlük.

- Görevden ortaya çıkan meslek içi normlar: Bu konudaki örnekler; çocukların sözel becerilerinin gelişmesi, çocukların işbirliği yapmayı öğrenmesi
- Kuramsal normlar: Öğretmenlerin merkezi ve yerel kurumsal normlara uyması beklenir. Örnek bilgiler testlerle ölçülür, sınıfta dışarıda giyilen giysiler giyilmez
- Sosyal uyum normları: Öğretmenler gruplarında neyin önemli ve uygun olduğunu belirten normları kabul eder ya da en azından bunlara uyar. Bireyin uyması ve meslektaşlarına bağlı kalması için baskı vardır. Örneğin öğretmen odasında politika hakkında konuşulmaz; öğrencilerin bir başka meslektaş konusunda yaptığı eleştirilere onay verilmez.
- Kendini koruma normaları: örneğin akşamları ebeveynlerden gelen telefonlara cevap verilmemesi gibi.

Bu norm kategorileri, çatışmaya yol açabilir, çünkü aynı norm konusunda farklı normlar oluşturulabilir. Otonomi ilkesi, diğer norm kategorileriyle çelişkili bulundu (kuramsal normlar ve meslek içi normlar). Örneğin; çocukların fiziksel ve zihinsel zarardan korunması, diğer değer ve normların çoğuyla çelişir. Öğretmen bir taraftan çocukları olası kötü davranışlardan korumak ister öte yandan da ailenin özel hayatına saygılı olma kaygısıyla geri çekilir. Bir başka çelişki de gerçeği söylemekle çocukları potansiyel zarardan korumaktır. Öğretmenler, çocukların kötü davranışları konusunda aileye bilgi verirken şüphe eder. Öğretmen ebeveynlere karşı agresifleşebilir. Kuramsal normlar ile öğretmenin çocuğa ilgi göstermesi arasında çatışma ortaya çıkar. Öğrenme zorluğu olan çocukların diğer çocuklarla aynı testlere girmesi gerekir (Colnerud, 1997).

Aurin ve Maurer (1993) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin mesleki etik konusundaki tutumları beş orta okulda yapılan nitel görüşmeler

aracılığıyla belirlendi. Bu görüşmeler öğretim personelinin % 40 ını kapsadı (39 ile 72 öğretmen arasında)

Çalışmada öğretmenleri birleştiren beş etik boyut türü ele alınmıştır. “Organizasyon”, “Okulun ve okul hayatının yönü”, “okuldaki işbirliği” (Öğretmenler arasında, öğretmenlerle okul müdürleri arasında ve ebeveynlerle, öğrencilerle öğretmen arasında), “Okul iklimi”, “Eğitimsel görüşler ve ilkeler”, “Okulun anlaşılması”. Öğretmenlerin çalışmalarının etik boyutları konusunda yaptığı yorumlardan en önemlileri şunlardır; öğrencilerle etkileşim, işbirliği yapma sorumluluğu, öğretim verilen sınıflardan ve okulun daha geniş alanlarından sorumlu olmak. Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin mesleki etiklerinin ne olması gerektiğini belirlemektir. Bu da ampirik olarak belirlenemez. (Aurin ve Maurer, 1993).

Pemela B. Joseph ve Sara Efron (1993) tarafından yapılan bir çalışmada, iki yıllık öğretmen yenileme programlarına kayıtlı küçük öğretmen gruplarıyla yapıldı. Araştırmacı bu gruplara verilen dört saatlik derste kaynak eğitimci işlevini üstlendi. Ahlak değerler ve okullaşma veya ahlak gelişimi konularında seminerler verildi. Çalışmada her iki sınıf türünde de araştırmacı ilk olarak katılımcıların “değerler” ve “moral değerler” konusunda yazmalarını ve bunların anlamlarını tartışmalarını istedi. Gruplarda yer alan kişiler, moral değerlerin, tercih olmadığını doğru ve yanlış davranışı tanımlayan kurallar olarak davranış rehberliği yaptığını kabul etti. Bu konunun tartışılmasının ardından 180 katılımcı 30 maddelik bir anket doldurdu . Önce katılımcıları demografik özellikleri soruldu . Ardından öğrettikleri toplumlara ilişkin görüşleri alındı. Kullanılan ankette yer alan beş konu alanı şunlardır.

1 Kişisel değerler sistemi anket öğretmenlerin kendi değer sistemlerinin farkına varmadığını ve değer sistemlerinin halen geliştiğine inandıklarını gösterdi. Katılımcıların çoğu öğretmen oldukları için daha ilgili ve fedakar olduklarına inanmaktadır.

2. Moral aracı olarak öğretmenler. Öğretmenler moral aracı olduklarına inansalarda çoğu öğretmen değer öğretimini yönlendirmede dolaylı rol üstlenmeyi seçmektedir.

3. Kendi değerlerini algılamaları .Öğretmenlerin %81 i mesleki yaşantılarında yüksek moral standartlar göstermeleri gerektiğine inanır. %70 ise bunun özel yaşamda da geçerli olduğuna inanır.

4. Değerlerinin benzerliği. Katılımcıların yarısı değerlerinin toplum üyeleriyle uygun olduğunu belirtirken yarıdan daha azı değerlerinin öğrencilerin ve ebeveynlerin değerlerine benzediğini savunur.

5. Değerlerin ifade edilmesine ilişkin özgürlükler. Öğretmenlerin % 75 inden çoğu sınıfta, idarecilerin, ebeveynlerin ve toplum üyelerinin yanında değerlerini ifade etme özgürlüğüne sahip olduklarını belirtti. Kadınlara oranla erkekler bu konuda kendilerini daha az özgür hissetti. (Pemela B. Joseph ve Sara Efron, 1993: 205)

Larry Peach, Reddick Thomas L 1986 tarafından yürütülen bir başka çalışmada iki bölümden oluşan bir anket hazırlanarak Tennessee'nin orta bölgesinde yer alan okullarda görev yapan bir eğitimci örnekleme uygulanmıştır. Anketin birinci bölümünde, öğretmen ve idarecilerin her durumun etiği konusunda görüşlerini sunduğu 18 etik ortam yer aldı. İkinci bölümde her katılımcı grup, ilk bölümde sunulan 18 davranış durumunu kendilerinin ve diğer grubun düzenliliği göstermektedir. Anketler 300 devlet okulu öğretmenlerine ve 75 idareciye gönderildi. Anketlerin geri dönme oranı, öğretmenlerde %73 (219) ve idarecilerde %76(57)dir. Nokta iki serili korelasyon, çelişkili verilerle kullandı ve korelasyonların önemini belirlemek üzere uygun bir t-testi kullanılmış.

Anketin ilk bölümünde katılımcıların beş puanlı likert türü ölçek kullanılarak 18 etik duruma ilişkin görüşlerini belirlemeleri istendi. Ölçek 1'den 5'e sıralanmıştır.(1=Etik, 2=Hemen hemen etik, 3=Biraz etik, 4=Temelde etik değil, 5=Hiç etik değil)Son zamanlarda öğretmenler,hareketlerinde moral kararlar verme yer aldığı için çelişki ve moral çatışmalar yaşar . Bu çalışmada ele alınan sonu şudur; öğretmenler nasıl etik seçimler yapar ve labaratuvar güvenliği dersin değerlendirilmesi ve sunulması gibi konular içeren sınıf durumlarında seçimlerini nasıl meşrulaştırır?

James M. Sottile, JR (1994) tarafından yürütülen bir çalışmada, öğretmenlik yapan 30 kişiye şu soruyu sorulmuştur: “Öğretmen olarak karşı karşıya kaldığınız etik konulardan en belirgin olanı hangisidir?” Bu 30 öğretmenden hiçbiri bu konuda ne bir atölye çalışması yapmış ne de bir ders almışlardır. Sınıfta karşılaştıkları ya da meslektaşlarından duydukları etik durumlar verildiğinde, psikolojik suistimal, mahremiyet ve fiziksel suistimalle ilgili üç ortak yanıt vermişlerdir. Psikolojik suistimal, mahremiyet ve fiziksel suistimal ile öğretmen etik eğitimi bu makalede incelenmiştir. 1975 NEA Eğitim Mesleği Etik Yasasının İlke I, Bölüm 4,5 ve 8’inde şunlar belirtilmektedir: “Öğrenciyi, öğrenme, sağlık ve güvenliklerine tehdit oluşturacak durumlardan korumak için gerekli çaba gösterilecektir; Öğrenci bilinçli olarak utandırılmayacak, yerilmeyecektir; ve Profesyonel bir amaç olmaksızın ya da yasalar gerektirmedikçe öğrenciyle ilgili derste ya da profesyonel hizmetler verilirken edinilen bilgiler asla açıklanmayacaktır.” (James M. Sottile, JR 1994)

(Psikolojik suistimal senaryosuyla ilgili olarak) Öğretmen etik kurallara uymamakta mıdır? Bu yasalar çok genel ya da çok mu özeldir? Bunu değerlendirecek olan sizsiniz! Psikolojik suistimal bilinçli ya da bilinçsiz olarak başka birinin psikolojik-duygusal dünyasına zarar vermek olarak tanımlanırsa, böyle bir tanım sorunun sınırlarını çizmekte midir? Yoksa soruna bir çözüm getirmekte midir? Etik konusunda eğitim almamış öğretmenlerin varlığını bilmek, bu çıkmazı çözmek için herhangi birimizi çözüm bulma konusunda motive etmekte midir? Öğretmek, etik bir kurum olarak ele alınırsa, etik konusunda bütün öğretmenlik programlarının bir dersi olmalı mıdır James M. Sottile, JR (1994)

Başka biri tarafından mahremiyet ihlal edilmeye çalışıldığında, mahremiyeti korumak adına sorumlu kişi öğretmen midir? Yoksa öğretmen en başından mahremiyeti korumuş mudur? Verilen profesyonel hizmetler sürecinde ya da derslerde öğrenciyle ilgili toplanan bilgileri öğretmen mi ifşa etmiştir? Bunu değerlendirecek kişi sizsiniz (senaryoyla ilgili) (James M. Sottile, JR 1994).

(Fiziksel suistimal senaryosuyla ilgili olarak yukarıdaki sorular aynen sorulmuştur. Etik yasasının İlke I'nın 4. ve 5. Bölümlerinde yukarıda belirtilenler verilmiş) Fiziksel suistimal konusunda da yeterince bilgi ve araştırma olmadığı vurgulanmıştır. Özellikle öğretmenlere yönelik öğretmenlik eğitimi programlarında sadece birkaç okulda etik dersleri verildiği söylenmektedir James M. Sottile, JR (1994).

(Durum çalışmaları ve senaryolar, öğretmen adaylarının uygulamalı eğitimin bir parçası olmalıdır. Beyer (1991) bir öğretmenlik eğitimi programında kuram ve uygulamanın birleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Böyle bir uygulama olmazsa bundan daha büyük bir kötülük öğretmenlik mesleğine yapılmamış olacaktır (Beyer akt. James M. Sottile, JR 1994).

2.2 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, Türkiye’de ve yurt dışında yapılmış olan mesleki etik ile ilgili betimsel ve ilişkisel araştırmalara yer verilmiştir.

Sevim ve Armağan (2006), Muhasebe mesleğinde etik değer algılarında cinsiyet faktörü adlı çalışmasında Uluslar arası Muhasebe Etik Standartları Kurulu tarafından belirlenen beş temel ilkenin muhasebe meslek mensuplarının, muhasebe uygulamalarındaki algılanışlarında özellikle cinsiyet faktörünün etkileri araştırılmıştır. örnekleme Bağımlı ve Bağımsız olarak faaliyet gösteren 400 Muhasebe meslek mensubu oluşturmaktadır. Örneklem seçimi rassal olarak Türkiye’nin farklı illerinden yapılmıştır. Çalışmada muhasebe meslek mensuplarının etik ilkeler bazında muhasebe uygulamalarını algılayışlarında cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı gözlenmiştir. Çalışmada meslek mensuplarından, meslek etiğine ait değerleri algılamalarına etki eden faktörlerin önem derecesini belirlemeleri istenmiş ve meslek mensuplarının çok büyük bir çoğunluğu Meslek Mensubunun Eğitim Seviyesinin meslek etiğine ait değerleri algılamaya etki eden en önemli faktör olduğunu belirtmişlerdir. Meslek mensupları tarafından en az öneme sahip faktörün Gelenek ve Göreneklere Bağlılık olduğu tespit edilmiştir. Meslek mensubuna ait

değerlerin oluşumunu ve bu değerlerin uygulamasını etkileyen faktörlerde önem derecesine göre sıralanması istenmiştir. Araştırma bulguları en önemli faktörün Aileden alınan ahlaki terbiye olduğunu ve en az etkileyen faktörün ise Siyasi Görüş Farklılıkları olduğunu ifade etmişlerdir.

Yılmaz, Alagöz (2006) muhasebe uygulamalarına yön veren etik kavramının uygulayıcılar arasında nasıl algılandığı değerlendirilmiştir. Meslek elemanlarının , %84'e yakını dürüstlüğü, bağımsızlığın, tarafsızlığın ve güvenilirliğin kendileri için önemine katıldıkları yönünde cevap vermişlerdir. Meslek elemanlarının %94'e yakını mesleki bilgi ve yeterliliğin önemine katıldıkları yönünde cevap vermişlerdir. Bu sonuç meslek elemanlarının genel eğiliminin muhasebe mesleğinde teorik ve pratik bilgileri uyumlu bir şekilde kullanma, meslekte ön hazırlık, kendini geliştirme ve yenileme gibi mesleki bilgi ve yeterlilik konularına önem verildiğini göstermektedir.

Çiftçi (2006)Araştırmaya Uludağ ve Ankara Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinde okuyan 788 (498 bayan, 290 erkek) öğrenci dahil edilmiş, Araştırmaya katılan toplam 788 öğrencinin Ahlaki Yargı Testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 17'dir (medyan 14, mod 14, standart sapma 13). Rasyonel bir test olan testten alınabilecek puanlar 0-100 arasında değişmektedir. Bayan ve erkek öğrencilerin ahlaki yargı testi puan ortalamaları t-testi ile karşılaştırıldığında iki grup arasında fark bulunamamıştır. Bayan öğrencilerin testten aldıkları puanların ortalaması 17.09, erkeklerin 17.38'dir.

Şahin, Örselli (2006), Bu çalışmada amaç Konya İli Merkez ilçelerinde (Selçuklu-Meram-Karatay) bulunan kamu kurum ve kuruluşlarında çalışan kamu görevlilerinin kişisel, kurumsal ve toplumsal etik sorumlulukları ve ikilemlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın amacı kamu görevlilerinin etik kavramını algılayış düzeylerini belirlemektir. "Kamu görevlilerinin kamu hizmeti görevini yaparken etik davranmaya yönelten nedenleri öncelik sırasına göre birden beşe kadar sıralanması" istenmiş ve sonuçlar öncelikli değer bağlamında Tablo 2.'de gösterilmiştir. İlk iki sırayı bireyin kişiliği ve tutumuyla ilgili değerler (dürüstlük-doğruluk "160 puan" ve

kişisel sorumluluk “148 puan”) almaktadır. Bu değerlerin ilk iki sırayı alması önemli ve düşündürücüdür. Çünkü etik davranmak isteyen kamu görevlileri öncelikle yasalar ve yönetmeliklere göre değil de kişisel tutumlarına göre hareket etmektedirler. Dolayısıyla etik davranış söz konusu olduğunda bireyin öz değerleri yani kişisel değerleri ön plandadır. Bunları “yasalar ve yönetmelikler”, “işe bağlılık”, “güven duygusu”, “öz saygı”, “itibar”, “sosyal uyum”, “işbirliğine yatkın olma” ve “hayırseverlik” takip etmektedir.

Sağnak (2005) tarafından yapılan araştırmada , Bolu merkez ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin etik iklim türlerine ilişkin algı ve doyum düzeylerine bakılmıştır. Araştırmaya; Bolu ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan 47 yönetici anketi ve 325 öğretmen anketi oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre yöneticilerin yasa ve ilkeler, kurallar, araç, bağımsızlık etik iklim türlerine ilişkin doyum sağladıkları, insanları önemseme, yasa ve ilkeler etik iklim türlerine ilişkin doyumsuzlukları saptanmıştır.

Gözütok (1999) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin etik davranışlarını saptamak ve öğretmenler arasında bu davranışların gösterilme sıklığını saptanmıştır. Araştırmada farklı gruplardan oluşan 545 kişiye anket uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlik meslek etiği kapsamında düşünülen, öğretmenlerin benimseyerek ve geliştirerek uyum sağlamaları gereken davranışlar listesinin tamamının “etik” olarak değerlendirilmediği ve ilgililerin, hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları ile, öğretmenlik meslek etiği konusunda bilgilendirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Yayla (2004) tarafından yapılan araştırma, etik- eğitim ilişkisi sorunsalına felsefi bir yaklaşım denemesinde bulunulmuştur. Araştırmada etik ile eğitim arasında zorunlu bir ilişkinin var olduğu ön kabulü temellendirilmiş, belli başlı etik kurumlar ve bunların eğitimsel içerimleri ele alınmış, modern etik ve eğitim anlayışının genel bir değerlendirilmesi yapılarak, modern dönemin sorunsal boyalarda paradoksları postmodern perspektifle yorumlanmaktadır. Araştırmada ayrıca, ahlak eğitiminin nasıl olması gerektiği üzerinde durulmaktadır.

Kınay (2005) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin etik ilkelere bağlılık düzeyleri öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Ankara ili keçiören ilçesinde bulunan 11 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan okul müdürleri ve öğretmenlerin örnekler olarak belirlendiği ve betimsel tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin hoşgörü, adalet, sorumluluk, dürüstlük, demokrasi ve saygı, boyutlarıdaki etik ilkeleri uygulama düzeyleri ölçülmüş, öğretmenlerin yaş, cinsiyet, branş ve kıdemlerine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı araştırılmıştır. İnayet Pehlivan AYDIN tarafından geliştirilmiş olan anket yolu ile elde edilen verilerin analizine göre öğretmenler, okul müdürlerinin adalet, sorumluluk, dürüstlük, demokrasi ve saygı boyutlarındaki etik ilkelere genellikle: hoşgörü boyutundaki etik ilkelere ise bazen uygun davrandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada ayrıca erkek ile bayan öğretmenlerin görüşleri ve yaş guruplarına göre öğretmen görüşleri arasında öğretmenler lehine manidar farklılıklar bulunmuştur.

Özbek (2003) tarafından yapılan araştırmada resmi lise ve dengi okullarda görev yapmakta olan Beden Eğitimi Dersi öğretmenlerinin mesleki etik ilkeleri ve bu ilkelere uyma düzeyleri incelenmiştir. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini, 465 (e:313, k:152) Beden Eğitimi Dersi öğretmeni ve 398 (e:363, k:29) lise müdürü oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgiler Anketi” ve “profesyonellik”, “sorumluluk”, “dürüstlük”, “saygı” başlıkları olmak üzere dört alt başlıktan oluşan “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Etik İlkeleri Ölçeği” kullanan araştırmanın bulgularına göre, “profesyonellik”, “sorumluluk”, “dürüstlük” ve “saygı” boyutlarında yer alan mesleki etik ilkelere uyma düzeylerinde Beden Eğitimi Dersi öğretmenleri ve okul yöneticileri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmada ayrıca, Beden Eğitimi Dersi öğretmenlerinin dört boyutta yer alan mesleki etik ilkelere uyma düzeylerine ilişkin görüşlerinin kıdem, yaş, mezun olunan okul değişkenine göre farklılık göstermediği ve belirtilen öğretmenlerin cinsiyetlerine göre “saygı” boyutunda yer alan mesleki etik ilkelere uyma düzeylerine ilişkin görüşleri arasında kadın Beden Eğitimi Dersi öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularına

göre, okul yöneticilerinin kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre, Beden Eğitimi Öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere uymalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir. Branş değişkenine göre okul yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde, Beden Eğitimi Dersi öğretmenlerinin “saygı” boyutunda yer alan mesleki etik ilkelerine uymalarına ilişkin, sosyal bilimler branşında olan okul yöneticileri ile meslek dersleri ve fen bilimleri branşında olan okul yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Okul yöneticilerinin yaş değişkenine göre, Beden Eğitimi Dersi öğretmenlerinin “saygı” boyutunda yer alan mesleki etik ilkelerine uymalarına ilişkin görüşleri incelendiği, 21-27 ve 28-34 yaş grubundaki okul yöneticilerinin görüşleri ile 35 ve daha büyük yaşlardaki okul yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark saptandığı belirtilmiştir.

Kahraman (2003) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim müfettişlerinin mesleki etik ilkeleri ve bu etik ilkelere ilköğretim müfettişlerinin uyma düzeylerine ilişkin olarak okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırma, 286 ilköğretim müfettişi ve toplam 391 okul yöneticisi ve sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, müfettişlere uygulanmak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış olan kişisel bilgilere ilişkin 4 soru ve müfettişlerin etik davranışlarına ilişkin 25 soru olmak üzere toplam 29 maddelik bir anket ve bu ankette yer alan davranış ifadelerinden yönetici ve öğretmenler tarafından gözlenebileceğine karar verilen kişisel bilgilere ilişkin 4 soru ve müfettişlerin etik davranışlarına ilişkin 27 soru olmak üzere toplam 31 maddelik yeni anket formu kullanılmıştır. Anket formu “davranış” ve “rol” boyutları olmak üzere iki alt boyuttan ve beşli likert tipi değerlendirme skalasına oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, müfettişlerin benimseyerek ve geliştirerek uygun davranışlar listesinin tamamı müfettişler tarafından “etik ilke” olarak değerlendirilmiştir. Yönetici ve öğretmenler ise, saptanan etik ilkelere müfettişlerin “genellikle uygun” davrandıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada ayrıca, okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin, müfettişlerin “davranış” ve “rol” boyutlarındaki mesleki etik ilkeleri gözlemlene düzeylerine ilişkin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Kıranlı (2002) tarafından, ortaöğretim okul yöneticilerinin etik ilkeleri uygulama ve etik ilkeleri çözümleme yeterliliği incelenmiştir. Örnek olay yöntemi kullanılarak ve 17 genel lise yöneticisi üzerinde gerçekleştirilen araştırmada elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin “adalet etiği”, “değer etiği”, “meslek etiği” ve “eleştirel etik” ilkeleri doğrultusunda etik ikilemleri çözümlemeye çalıştıkları, zaman zaman da birey yararı ile toplumsal etik ilkelerin çatıştığı durumlarda uygulanması gereken etik ilkeleri bilmelerine rağmen çok zorlandıklarında kişisel ilkeler doğrultusunda karar verdikleri belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile araçların uygulanması ve elde edilen verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Öğretmen adaylarının etik ilkelere ilişkin görüşleri ve etik ikilemleri çözümleme biçimlerini inceleyen bu araştırmada, tekil tarama modeli (Karasar,2004:79-81) kullanılmıştır.

3.2 Evren & Örneklem

Araştırmanın nicel bölümü, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan 156 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın nitel bölümü ise Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 4. ve 3. sınıflarında öğrenim görmekte olan 72 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Tablo III.1 Örneklem Dahilindeki Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Demografik Değişkenler	Gruplar	frekans	yüzde
Cinsiyet	Erkek	99	63,46
	Kız	57	36,54
Yas	20 yaş	2	1,28
	21 yaş	20	12,82
	22 yaş	57	36,54
	23 yaş	54	34,62
	24 yaş	18	11,54
	25 yaş	3	1,92
	26 yaş	2	1,28
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	95	60,90
	Ortaokul	15	9,62
	Lise	25	16,03
	Üniversite	6	3,85
	Hiç okumamış	15	9,62
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	67	42,95
	Ortaokul	16	10,26
	Lise	38	24,36
	Üniversite	35	22,44

Tablo III.1 incelendiğinde incelendiğinde, araştırma kapsamındaki öğrencilerin % 63,46'ünün erkek, %36,54'ünün kız öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin % 70'inin 22-23 yaşlarında olduğu; öğrencilerin

annelerinin % 60'ının ilkokul, yaklaşık % 4'ünün ise üniversite mezunu olduğu ve yaklaşık % 10'unun ise okuryazar olmadığı; öğrencilerin babaların ise % 42'sinin ilkokul, % 22'sinin üniversite mezunu olduğu ve okuryazar olmayan babanın bulunmadığı görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırma için gerekli olan nicel veriler, 1999 yılında Prof. Dr. Dilek GÖZÜTOK tarafından “Öğretmelerin Etik Davranışları” adlı makalede kullanılmış olan ‘Öğretmen Etiği Anketi’nden Prof. Dr. Dilek GÖZÜTOK’tan izin alınarak faydalanılan ve son hali Yrd. Doç. Dr. Faruk Öztürk ve araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan ‘Öğretmen Mesleki Etik Anketi’ (Ek 1) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan nitel veriler (örnek olay/case study) (Ek 2) ise araştırmacı tarafından hazırlanmış olan ve Newyork ve Minnesota etik konseyi tarafından geliştirilmiş olan etik ilkeler doğrultusunda hazırlanmıştır.

3.3.1 Etik Kodlar

Newyork Eyaleti Etik Kodları

Amacı:

Etik kodları eğitimciler tarafından herkes için verilmiş bir ifadedir. Bu kodlar mesleki mükemmelliği yönlendirmek için açık beklentiler ve prensipler ortaya koyar. Eğitimciler herkes tarafından benimsenmiş prensiplerin mesleki yargının bireysel çalışmasında yardımcı olacağını düşünmektedirler. Kodlar mesleğin çekirdeğindeki(özünü) içerir. “Eğitimciler” bu yazıda Newyork okullarında görev yapan, yaptığı görevde bir sertifika gerektiren, sınıf öğretmenlerini okul liderlerini, öğrencilere servis(yemek, temizlik) sağlayan personeli kapsamaktadır.

- 1: Öğitmenler öğrencilerin zihinsel fiziksel duygusal sosyal ve toplumsal potensiyellerini geliştirirler.
- 2: Öğitmenler yararlı öğrenme yolları yaratır destekler ve devamını sağlar.
- 3: Öğitmenler kendi uygulamalarını geliştirmek için kendi bilgilerini kullanırlar.
- 4: Öğitmenler öğrencilerin öğrenme eğilimlerini anlamak için kendi mesleğinden ve farklı meslekten kişilerle birlikte çalışır
- 5: Öğitmenler güven oluşturmak gizliliğe önem(saygı) göstererek aile ve toplumla birlikte çalışırlar
- 6: Öğitmenler toplumun entellektüel ve etik temellerinin oluşmasını sağlar.

3.3.2 Minnesota Öğretmenleri Etik İlkeleri

- 1.Öğretmen ayrımcılık yapmadan profesyonel eğitim verir.
2. Öğretmen öğrencileri sağlık ve güvenlik açısından kötü durumlardan ve olaylardan korumak için çaba gösterir.
3. Öğretmen bireyler ile ilgili kişisel bilgileri ancak profesyonel amaçlar ve yasalarlar gerekli olduğu takdirde açıklar
4. Öğretmen verimli bir eğitim atmosferi oluşturmak amacıyla gerekli disiplini sağlar.
5. Öğretmen kişisel işlerinde avantaj sağlamak için öğrenci veli ve iş arkadaşlarıyla olan profesyonel ilişkisini kullanmaz.
6. Öğretmen kasıtlı olarak konuları saptırmaz ya da gizlemez.
7. Öğretmen kasıtlı olarak öğretmenin kendi kalifikasyonları ve öğretmen kalifikasyonlarının kayıtlarını ve gerçeklerini saptırmaz ve eksik sunmaz.

8. Öğretmen bilerek öğrenci ve meslektaşları hakkında yanlış ve zarar verici açıklamalar yapmaz.
9. Öğretmen bir öğretmenlik pozisyonu için kontrat yaparken ancak o pozisyonun gerektirdiği lisansa sahip olur.

3.3.3 Öğretmenlik Mesleki Etik Kodları

- 1) Öğretmen, profesyonel eğitim hizmetlerini öğrenciler arasında ayırım yapmaksızın yerine getirecektir.
- 2) Öğretmen, bütün öğrencilerini sağlık ve güvenliklerine gelebilecek zararlardan korumak için gereken çabayı gösterecektir.
- 3) Öğretmen, mesleki açıdan ya da yasalarca gerekmedikçe başkalarına ait gizli bilgileri açıklayamaz.
- 4) Öğretmen, öğrenmeyi gerçekleştirecek bir atmosferin sağlanması için gerekli olan makul bir otorite kullanarak disiplini sağlayacaktır.
- 5) Öğretmen, öğrenciler, aileler ve meslektaşları ile olan mesleki ilişkilerini kullanarak özel çıkarlar sağlayamaz.
- 6) Öğretmen kasıtlı olarak çeşitli konuları çarpıtmayacak ve baskı altına almaya çalışmayacaktır.

3.3.4 Öğretmen Mesleki Etik Ölçeği

Araştırmada nicel verileri elde etmek için araştırmacı tarafından son haline dönüştürülen denemelik ölçek, ölçeğin güvenilirliği ve maddelerin geçerliğini elde etmek amacıyla araştırmanın evrenini oluşturan 156 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ‘Öğretmen Mesleki Etik Ölçeği’nin Cronbach alfa (iç tutarlık) güvenilirliği 0,77 olarak elde edilmiş ve ölçeğin bu amaç doğrultusunda güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Ölçekte bulunan maddelerin geçerliğini belirlemek için ilk olarak maddelere ilişkin betimsel istatistiklerle beraber test - madde puanı korelasyonlarından yararlanılmıştır. Bir maddenin geçerli olduğuna karar vermede kabul edilen 0,30 ölçütü ve üzerindeki maddeler geçerli olarak yorumlanmış ve geçerlik ölçütünü karşılamayan 9 tane madde ölçeğe dahil edilmemiştir. Bu analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 1’de belirtilmiştir. Madde geçerlik verilerini elde etmek için ikinci olarak alt – üst grup tekniğine dayalı bağımsız gruplar için t testi analizi uygulanmıştır. Bu işlem için önce denekler ölçek toplam puanlarına göre en yüksekten en düşüğe doğru sıralanmış, daha sonra % 27’lik üst ve alt grup dilimlerine düşen denekler belirlenmiştir. Alt veya üst gruptan herhangi birine kaç kişinin düşeceği $N \cdot 0,27$ formülüyle hesaplanmış, manidarlık düzeyi 0,01 alınmıştır. Bu şartlar altında Tablo 1’deki bağımsız gruplar için t testi sonuçlarına göre son sütundaki önemlilik düzeyi 0,01 ve üzerinde olan maddeler (3, 6, 7, 8, 11, 14 ve 15. maddeler) mesleki etik davranışa sahip olanlarla olmayanları ayıramıyor görünmektedir. Bu nedenle bu maddelerin testten çıkarılması uygun olacaktır. Üst ve alt gruplar için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarının test – madde korelasyonundaki sonuçlara hemen hemen paralellik gösterdiği söylenebilir. T testi sonuçlarına göre test – madde korelasyonu analizinde geçerli olmadığından atılması gerekli görünen 2. ve 9. maddenin ayırıcı olduğu; test – madde korelasyonu analizinde geçersiz görünen diğer maddelerin ise t testinde de ayırıcı çıkmadığı görünmektedir. Araştırmanın sonuçlarını daha iyi yorumlayabilmek için her iki teknikte de testten çıkarılması gereken 7 maddenin yanında, test – madde korelasyon analizinde geçerliği düşük çıkan 2. ve 9. maddenin de testten çıkarılması uygun görülmüştür. Buna göre testten 9 madde çıkarılmıştır. Araştırmanın alt problemleri ile ilgili analizler geriye kalan 25 madde üzerinden yürütülmüştür.

Nihai teste alınan 25 madde için Cronbach alfa (iç tutarlık) güvenilirliği 0,83 olarak hesaplanmış ve nihai testin orta güvenilirlikte bir test olduğu belirlenmiştir. Nihai teste alınan maddeler için yapılan test – madde korelasyonları 0,30 (26. madde) ile 0,53 (29. madde) arasında değişmektedir. Nihai teste alınan 25 madde için yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçlarının hepsi alfa = 0,01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Buna göre bütün maddelerin ayırıcı olduğu söylenebilir. Elde edilen bu

sonuçlar nihai testin geçerlik ve güvenirlik kanıtları olarak kabul edilmiş ve hipotezlerle (alt problemlerle) ilgili diğer analizlere geçilmiştir.

Tablo III.2 Maddelere İlişkin Betimsel İstatistikler ve Madde Geçerliği İçin Yapılan Test – Madde ve Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları

	Maddelerin Betimsel İstatistikleri		Maddelerin geçerlik değerleri			
	Ortalama	Std. Sapma	Test – madde korelasyonu	T değerleri	Serbestlik derecesi	P (önemlilik düzeyi)
s1	4,21	1,12	0,31	4,65	89,00	0,00
s2	4,08	1,25	0,27	4,17	89,00	0,00
s3	4,85	,61	0,20	2,52	89,00	0,01
s4	3,62	1,27	0,31	5,13	89,00	0,00
s5	4,79	,48	0,31	3,58	89,00	0,00
s6	4,87	,56	0,18	2,60	89,00	0,01
s7	2,70	1,87	0,02	1,64	89,00	0,10
s8	1,11	,43	-0,28	-1,89	89,00	0,06
s9	4,03	1,04	0,20	3,66	89,00	0,00
s10	4,42	,87	0,30	5,61	89,00	0,00
s11	3,63	1,22	0,09	1,49	89,00	0,14
s12	4,40	,93	0,35	5,00	89,00	0,00
s13	4,71	,62	0,34	4,28	89,00	0,00
s14	4,75	,66	0,20	2,69	89,00	0,01
s15	2,29	1,47	-0,19	-0,47	89,00	0,64
s16	4,50	,71	0,32	4,11	89,00	0,00
s17	3,94	1,00	0,38	5,36	89,00	0,00

s18	4,49	,84	0,47	5,41	89,00	0,00
s19	3,87	1,06	0,32	5,35	89,00	0,00
s20	3,58	1,14	0,34	5,70	89,00	0,00
s21	4,12	1,14	0,45	8,11	89,00	0,00
s22	4,60	,74	0,38	5,02	89,00	0,00
s23	4,63	,73	0,42	5,82	89,00	0,00
s24	4,85	,43	0,43	4,38	89,00	0,00
s25	4,64	,70	0,41	5,06	89,00	0,00
s26	4,02	1,01	0,30	5,71	89,00	0,00
s27	3,84	1,07	0,34	6,01	89,00	0,00
s28	4,48	,85	0,39	4,85	89,00	0,00
s29	4,74	,67	0,48	4,99	89,00	0,00
s30	4,45	,93	0,38	5,18	89,00	0,00
s31	4,43	,89	0,37	6,26	89,00	0,00
s32	4,08	1,17	0,35	5,72	89,00	0,00
s33	3,69	1,16	0,33	5,84	89,00	0,00
s34	3,99	1,15	0,41	6,98	89,00	0,00

3.3.5 Örnek Olaylar

Araştırmada nitel verileri elde etmek için Texas ve Minnesota etik konseyi tarafından belirlenen etik ilkeler temel alınmıştır. Türk ve Amerika eğitim sistemleri arasındaki farklılıklardan dolayı Türk kültür ve eğitim sistemine uygun olduğu araştırmacı tarafından belirlenen ilkeler örnek olay olarak senaryolaştırılmıştır. Bu ilkelerden uyarlanarak yazılmış olan senaryolar 5 alan uzmanının görüşünün alınmasından sonra son haline dönüştürülmüş ve ön denemelik örnek olaylar, ifadelerin açık ve net olup olmadığının anlaşılması amacıyla 20 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Bu ön uygulamadan alınan dönütler sonunda yapılan değişikliklerle örnek olaylar son halini almıştır.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama araçları olarak kullanılan ‘Öğretmen Mesleki Etik Ölçeği’ ve örnek olay senaryoları araştırma evrenine ders öğretim elemanı gözetiminde araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulamaya geçilmeden önce, araştırmacı tarafından, öğrencilere, araştırmanın amacı, ölçek ve örnek olayların doldurulmasına ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırma amaçları doğrultusunda toplanan veriler, özelliklerine uygun istatistiksel teknikler kullanılarak bilgisayar ortamında SPSS 12.0 (Statistical Package for The Social Sciences) paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizinde t-testi, frekans, yüzde, ortalama, levene İstatistiği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Bu kapsamda aşağıda belirtilen işlemler yapılmıştır:

- 1) Araştırma kapsamındaki öğrencilerin cinsiyete göre ölçek puanı ortalamaları arasındaki farkı bağımsız gruplar İçin T-Testi istatistik tekniği kullanılmıştır.
- 2) Araştırma kapsamındaki öğrencilerin Yaş gruplarına göre ölçek puanları ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi ve Levene testi tekniği kullanılmıştır.
- 3) Araştırma kapsamındaki öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi gruplarına göre ölçek puanları ortalamaları arasında fark olup olmadığına tek yönlü varyans analizi tekniği kullanarak bakılmıştır.

- 4) Araştırma kapsamındaki öğrencileri babalarının eğitim düzeyine göre ölçek puanları ortalaması arasında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi tekniği kullanarak bakılmıştır.
- 5) Araştırma kapsamındaki öğrencilerin Cinsiyet ve Senaryolara göre öğrencilerin cevaplarının dağılımına ilişkin çapraz tablo üzerinden Ki-kare analizi kullanarak çözümlenmiştir.
- 6) Araştırma kapsamındaki öğrencilerin Siyasi tutum ve Senaryolar göre öğrencilerin cevaplarının dağılımına ilişkin çapraz tablo ve Ki-kare analizi kullanarak çözümlenmiştir.
- 7) Araştırma kapsamındaki öğrencilerin Sınıf düzeyi ve Senaryolar göre öğrencilerin cevaplarının dağılımına ilişkin çapraz tablo ve Ki-kare analizi kullanarak çözümlenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, ölçme araçlarının uygulanmasıyla elde edilen veriler özelliklerine uygun istatistiksel tekniklerle analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular, alt problemler göz önüne alınarak açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “Sınıf öğretmenliği aday öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre farklılık göstermekte midir” idi. Araştırmada elde edilen veriler t-testi kullanılarak hesaplanmış, Tablo IV.1’te açıklanmıştır.

Tablo IV.1

Tablo IV.1 Erkek ve Kız Öğrencilerin Ölçek Puanı Ortalamaları Arasında Fark İçin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	Serbestlik derecesi	t
Kız	99	109,28	9,01	154	3,641**
Erkek	57	103,28	11,32		

** P< 0,01

Erkeklerin ve kız öğrencilerin mesleki etik düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo IV.1’de verilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde t istatistiğinin alfa (α) = 0,01 düzeyinde kız öğrenciler lehine anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuca dayanarak kız öğrencilerin mesleki etik düşünme düzeyinin erkek öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Sınıf öğretmenliği aday öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere ilişkin görüşlerinde yaşa göre farklılık göstermekte midir”.

Araştırmada elde edilen veriler tek yönlü varyans analizi kullanılarak hesaplanmış, Tablo IV.2 ve tablo IV.3’de açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Tablo IV.2

Yaş Gruplarına Göre Ölçek Puanları Ortalamaları Arasındaki Fark

Toplam	156	107,09	10,30	
Yaş Grupları	N	Ortalama	Std. Sapma	İstatistiği
20 – 21 yaş	22	109,00	11,44	0,81
22 yaş	57	104,77	9,71	
23 yaş	54	108,85	9,76	
24 – 25 – 26 yaş	23	106,87	11,31	

Erkeklerin ve kız öğrencilerin mesleki etik düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo IV.1’de verilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde t istatistiğinin alfa (α) = 0,01 düzeyinde kız öğrenciler lehine anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuca dayanarak kız öğrencilerin mesleki etik düşünme düzeyinin erkek öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Sınıf öğretmenliği aday öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere ilişkin görüşlerinde yaşa göre farklılık göstermekte midir”.

Araştırmada elde edilen veriler tek yönlü varyans analizi kullanılarak hesaplanmış, Tablo IV.2 ve tablo IV.3’de açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Tablo IV.2

Yaş Gruplarına Göre Ölçek Puanları Ortalamaları Arasındaki Fark

Toplam	156	107,09	10,30	
Yaş Grupları	N	Ortalama	Std. Sapma	İstatistiği
20 – 21 yaş	22	109,00	11,44	0,81
22 yaş	57	104,77	9,71	
23 yaş	54	108,85	9,76	
24 – 25 – 26 yaş	23	106,87	11,31	

Yaş gruplarına göre ölçek puanları ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirlemek için ikiden fazla grup olduğundan dolayı tek yönlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Bazı yaş gruplarında birey sayısı az olduğundan dolayı bu gruplar en yakın yaş gruplarıyla birleştirilmiştir. Buna göre 20 – 21 yaşlar birleştirilerek bir grup, aynı şekilde 24 – 25 – 26 yaşlar birleştirilerek yine bir grup elde edilmiştir. 22 ve 23 yaş gruplarında ise yeteri kadar öğrenci bulunmadığından dolayı tek yönlü varyans analizi 4 yaş grubu üzerinden yürütülmüştür. Varyans analizi sonucunun manidar çıkması durumunda hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için, homojenlik testi (Levene testine) yapılmış ve grupların varyanslarının homojen olduğu görüldüğünden gözlem sayıları eşit olmayan grupların karşılaştırmasında kullanılabilen LSD (Least significant Difference –en küçük anlamlı fark-) tekniğinden yararlanılmıştır.

Yaş gruplarına göre betimsel istatistikler tablo IV.2’de verilmiştir. Tablo incelendiğinde yaş gruplarının ortalamaları arasında küçük farklar gözükmemekte ve Levene istatistiğinin manidar olmayışından varyansların homojen olduğu anlaşılmaktadır.

Yaş gruplarına göre ölçek puanları ortalamaları arasında fark olup olmadığına ilişkin varyans analizi

Tablo IV.3 Yaş gruplarına göre Ortalamalar arasındaki Farkların Manidarlığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Kareler	F
Gruplar arası	555,28	3	185,09	1,77
Gruplar içi	15885,46	152	104,51	
Toplam	16440,74	155		

Tablo IV.3 incelendiğinde, yaş gruplarına göre ortalamalar arasında fark olup olmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre grupların ortalamaları arasında alfa (α) = 0,05 düzeyinde manidar bir fark yoktur. Bu sonuca dayanarak yaş gruplarının ortalamaları arasındaki farkların önemsiz olduğu; farklı yaşlardaki öğretmen adaylarının mesleki etik düşünme düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara dayanarak mesleki etik düşünme üzerinde yaş faktörünün bir etkisi olmadığı yorumu yapılabilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Sınıf öğretmenliği aday öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere ilişkin görüşlerinde anne eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir” idi.

Araştırmada elde edilen veriler ortalama ve levene istatistiği kullanılarak hesaplanmış, Tablo IV.4’te ve tablo IV.4.1’de açıklanmıştır.

Tablo IV.4 Anne Eğitim Düzeyi

Anne Eğitim Grupları	N	Ortalama	Std. Sapma	Levene İstatistiği
Okuryazar değil	15	100,60	2,81290	0,53
İlkokul	95	107,27	1,00563	
Ortaokul	15	108,20	3,23846	
Lise	25	107,56	1,94429	
Üniversite	6	115,67	2,43128	
Toplam	156	107,09	0,82458	

Tablo IV.4 incelendiğinde araştırma kapsamındaki öğrencilerin annelerinin 15'inin okuryazar olmadığı, 95'inin ilkokul, 15'inin ortaokul, 25'inin lise mezunu, 6'sının ise üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir.

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi gruplarına göre ölçek puanları ortalamaları arasında fark olup olmadığına ikiden fazla grup olduğu için tek yönlü varyans analizi tekniği kullanılarak bakılmıştır. Böylece tek yönlü varyans analizi 5 eğitim düzeyi üzerinden yürütülmüştür. Varyans analizi sonucunun manidar çıkması durumunda hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için, homojenlik testi (Levene testine) yapılmış ve grupların varyanslarının homojen olduğu görüldüğünden gözlem sayıları eşit olmayan grupların karşılaştırmasında kullanılabilen LSD (Least significant Difference –en küçük anlamlı fark-) tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre anne eğitim düzeyi gruplarının ortalamaları arasında belirgin farklar olduğu ve bu farkların annenin eğitim düzeyi arttıkça yükseldiği; anne eğitim düzeyleri birbirine yaklaştıkça farkların düştüğü gözükmemektedir. Ayrıca Levene istatistiğinin manidar olmayışından varyansların homojen olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi gruplarına göre ölçek puanları ortalamaları arasında fark olup olmadığına ilişkin varyans analizi sonuçları tablo IV.4.1'de verilmiştir.

Tablo IV.4.1 Araştırma Kapsamındaki Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyi Gruplarına Göre Ortalamalar Arasındaki Farkların Manidarlığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Kareler	F
Gruplar arası	1100,37	4	275,09	2,71*
Gruplar içi	15340,38	151	101,59	
Toplam	16440,74	155		

* $P < 0,05$

Tablo IV.4.1’de verilen annenin eğitim düzeyi gruplarına göre ortalamalar arasında fark olup olmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre grupların ortalamaları arasında alfa (α) = 0,05 düzeyinde manidar bir fark bulunmuştur. Bu farkın hangi anne eğitim düzeyi gruplarının ortalamaları arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD karşılaştırma analizleri sonucunda annesi okuryazar olmayan grupla diğer anne eğitim düzeyi grupları arasında diğer eğitim düzeyi grupları lehine alfa (α) = 0,05 düzeyinde önemli farklar bulunmuştur. Aynı zamanda annesi üniversite mezunu olan grupla ilkokul mezunu olan grup arasında annesi üniversite mezunu olan grup lehine alfa (α) = 0,05 düzeyinde anlamlı fark olduğu anlaşılmıştır. Buna göre annesi okuryazar olmayan grubun ölçek puanları ortalamasının diğer grupların ölçek puanı ortalamalarından; aynı zamanda annesi ilkokul mezunu olan grubun ölçek puanı ortalamasının annesi üniversite mezunu olan grubun ölçek puanı ortalamasından manidar düzeyde düşük olduğu söylenebilir. Buna karşılık annesi ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin ölçek puanı ortalamaları ile ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin ölçek puanı ortalamaları arasındaki farklar manidar bulunmamıştır.

Elde edilen verilere dayanarak annenin eğitim düzeyi yeterince yükseldikçe öğretmen adaylarının mesleki etik puanların da önemli düzeyde yükseldiği; eğitim düzeyleri yaklaştıkça mesleki etik puanlarının da birbirine yaklaştığı sonucu çıkarılabilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Sınıf öğretmenliği aday öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere ilişkin görüşlerinde baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?” idi.

Araştırmada elde edilen veriler ortalama ve levene istatistiği kullanılarak hesaplanmış, Tablo IV.5’de açıklanmıştır.

Tablo IV.5 Araştırma Kapsamındaki Öğrencileri Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Ölçek Puanları Ortalaması Arasında Fark Olup Olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi

Yaş Grupları	N	Ortalama	Std. Sapma	Levene İstatistiği
İlkokul	67	105,99	11,24	0,62
Ortaokul	16	106,56	10,02	
Lise	38	107,53	9,52	
Üniversite	35	108,97	9,44	
Toplam	156	107,09	10,30	

Baba eğitim düzeyi gruplarına göre ölçek puanları ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirlemek için ikiden fazla grup olduğundan dolayı tek yönlü varyans analizi kullanılmış ve tek yönlü varyans analizi 4 eğitim düzeyi grubu üzerinden yürütülmüştür. Varyans analizi sonucunun manidar çıkması durumunda hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için, homojenlik testi (Levene testine) yapılmış ve grupların varyanslarının homojen olduğu görüldüğünden gözlem sayıları eşit olmayan grupların karşılaştırmasında kullanılabilen LSD (Least significant Difference –en küçük anlamlı fark-) tekniğinden yararlanılmıştır.

Tablo IV.5 incelendiğinde baba eğitim düzeyi gruplarının ortalamaları arasında farklar olduğu ve bu farkların eğitim düzeyi arttıkça yükseldiği gözükmemekte; Levene istatistiğinin manidar olmayışından varyansların homojen olduğu anlaşılmaktadır.

Baba eğitim düzeyi gruplarına göre ölçek puanları ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığına ilişkin varyans analizi sonuçları tablo IV.5.1’de verilmiştir.

Tablo IV.5.1 Baba Eğitim Düzeyi Gruplarına Göre Ortalamalar Arasındaki Farkların Manidarlığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Kareler	F
Gruplar arası	217,38	3	72,46	0,68
Gruplar içi	16223,37	152	106,73	
Toplam	16440,74	155		

Tablo IV.5.1’de verilen baba eğitim durumu gruplarına göre ortalamalar arasında fark olup olmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre grupların ortalamaları arasında $\alpha = 0,05$ düzeyinde manidar bir fark yoktur.

Bu sonuca göre baba eğitim düzeyi gruplarının ortalamaları arasındaki farkların önemsiz olduğu; babaları farklı eğitim düzeylerine sahip öğretmen adaylarının mesleki etik düşünme düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlara dayanarak mesleki etik düşünme üzerinde babanın eğitim düzeyinin önemli bir etkisi olmadığı yorumu yapılabilir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi, “Sınıf öğretmenliği aday öğretmenlerinin mesleki etik ikilemleri çözümü için biçimlerinde cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” dir.

Araştırmada elde edilen veriler ki-kare istatistiği kullanılarak hesaplanmış, Tablo IV.6’de açıklanmıştır.

Tablo IV.6 Cinsiyet ve İkilemlere göre öğrencilerin cevaplarının dağılımına ilişkin çapraz tablo ve Ki-kare analizi sonuçları

Senaryo	Cinsiyet	Etik	Etik değil	Kararsız	Toplam	Ki-kare	p
e1	Kızlar	32	0	2	34	4,07	0,13
	Erkekler	34	4	1	39		
e2	Kızlar	21	12	1	34	1,31	0,52
	Erkekler	18	18	1	37		
e3	Kızlar	33	0	1	34	2,69	0,26
	Erkekler	28	2	2	32		
e4	Kızlar	8	24	1	33	0,85	0,65
	Erkekler	9	25	3	37		
e5	Kızlar	28	6	0	34	0,96	0,62
	Erkekler	29	6	1	36		
e6	Kızlar	31	1	1	33	1,36	0,51
	Erkekler	36	2	0	38		
e7	Kızlar	33	1	0	34	2	0,37
	Erkekler	32	1	2	35		

Tablo IV.6 incelendiğinde öğrencilerin senaryolara verdiği cevaplar için cinsiyet ve senaryolara göre dağılımlarının uyumlu olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin senaryolara verdiği etik, etik değil ve kararsız cevaplarının dağılımının birbirine benzediği söylenebilir. Ki-kare testlerinin hiçbir senaryoda manidar bulunmaması, cinsiyetlere ve senaryolara göre öğrenci cevaplarının dağılımının uyum gösterdiğinin kanıtı olarak değerlendirilebilir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi, “Sınıf öğretmenliği aday öğretmenlerinin mesleki etik ikilemleri çözümleme biçimleri ile dünya görüşlerine göre farklılık göstermekte midir?”

Araştırmada elde edilen veriler ki-kare istatistiği kullanılarak hesaplanmış, Tablo IV.6’da açıklanmıştır.

Tablo IV.6 Siyasi tutum ve İkilemlere göre öğrencilerin cevaplarının dağılımına ilişkin çapraz tablo ve Ki-kare analizi sonuçları

Senaryo	Cinsiyet	Etik	Etik değil	Kararsız	Toplam	Ki-kare	p
e1	Liberal	17	1	0	18	3,23	0,52
	Muhafazakâr	11	1	1	13		
	Diğer	20	1	0	21		
e2	Liberal	12	5	1	18	8,56	0,07
	Muhafazakâr	3	10	0	13		
	Diğer	10	11	0	21		
e3	Liberal	15	1	1	17	0,83	0,94
	Muhafazakâr	12	0	1	13		
	Diğer	18	1	1	20		
e4	Liberal	4	14	0	18	3,61	0,46
	Muhafazakâr	2	11	0	13		
	Diğer	5	14	2	21		
e5	Liberal	17	1	0	18	5,81	0,21
	Muhafazakâr	9	2	1	12		
	Diğer	16	5	0	21		
e6	Liberal	17	0	0	17	2,7	0,61

	Muhafazakâr	12	1	0	13		
	Diğer	19	1	1	21		
e7	Liberal	18	0	0	18	6,2	0,19
	Muhafazakâr	12	0	0	12		
	Diğer	17	2	2	21		

Tablo IV.6 incelendiğinde öğrencilerin senaryolara verdiği cevaplar için siyasi tutum ve senaryolara göre dağılımlarının uyumlu olduğu görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin senaryolara verdiği etik, etik değil ve kararsız cevaplarının dağılımının birbirine benzediği söylenebilir. Ki-kare testlerinin hiçbir senaryoda manidar bulunmaması, siyasi tutuma ve senaryolara göre öğrenci cevaplarının dağılımının uyum gösterdiğinin kanıtı olarak değerlendirilebilir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi, “Sınıf öğretmenliği aday öğretmenlerinin mesleki etik ikilemleri çözümleme biçimleri ile sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?”

Araştırmada elde edilen veriler ki-kare istatistiği kullanılarak hesaplanmış, Tablo IV.7’de açıklanmıştır.

Tablo IV.7 Sınıf düzeyi ve İkilemlere göre öğrencilerin cevaplarının dağılımına ilişkin çapraz tablo ve Ki-kare analizi sonuçları

Senaryo	Sınıf	Etik	Etik değil	Kararsız	Toplam	Ki-kare	p
e1	3. sınıf	30	1	1	32	0,84	0,66
	4. sınıf	35	3	2	40		
e2	3. sınıf	15	16	1	32	1,31	0,52
	4. sınıf	23	14	1	38		
e3	3. sınıf	29	1	0	30	2,7	0,26

	4. sınıf	31	1	3	35		
e4	3. sınıf	13	19	0	32	9,92	0,007
	4. sınıf	4	30	3	37		
e5	3. sınıf	25	6	1	32	1,29	0,53
	4. sınıf	31	6	0	37		
e6	3. sınıf	31	1	0	32	1,07	0,59
	4. sınıf	35	2	1	38		
e7	3. sınıf	29	0	2	31	4,07	0,13
	4. sınıf	35	2	0	37		

Tablo IV.7 incelendiğinde öğrencilerin senaryolara verdiği cevaplar için sınıf düzeyi ve senaryolara göre dağılımlarının genellikle uyumlu olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin senaryolara verdiği etik, etik değil ve kararsız cevaplarının dağılımın birbirine benzediği söylenebilir. 4. senaryo hariç tüm senaryolara gelen cevapların dağılımlarına ilişkin Ki-kare testlerinin manidar bulunmaması, sınıf düzeyine ve senaryolara göre öğrenci cevaplarının dağılımının uyum gösterdiğinin kanıtı olarak değerlendirilebilir. 4. senaryo için hesaplanan Ki-kare değerinin anlamlı bulunması, öğrenci cevaplarının 3. ve 4. sınıflara ilişkin dağılımında önemli bir fark olduğunu göstermektedir. Cevapların dağılımı incelendiğinde 3. ve 4. sınıftaki öğrencilerin etik ve etik değil cevaplarının sayısında (oranında) fark olduğu açıkça görülmektedir.

I. Örnek Olay'a İlişkin Çözüm Önerileri

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından, 1. örnek olaya 33 kişi velilere bilgi veriyor, 23 kişi veli toplantısı yapıyor, 21 kişi AIDS li öğrenciye İlgi gösteriyor, 20 kişi empati kurmalarını istiyor. 1 kişi ise öğrenciyi okuldan uzaklaştırıp evde ders veriyor.

Bu konuya ilişkin tablo ek.4'te gösterilmektedir.

	4. sınıf	31	1	3	35		
e4	3. sınıf	13	19	0	32	9,92	0,007
	4. sınıf	4	30	3	37		
e5	3. sınıf	25	6	1	32	1,29	0,53
	4. sınıf	31	6	0	37		
e6	3. sınıf	31	1	0	32	1,07	0,59
	4. sınıf	35	2	1	38		
e7	3. sınıf	29	0	2	31	4,07	0,13
	4. sınıf	35	2	0	37		

Tablo IV.7 incelendiğinde öğrencilerin senaryolara verdiği cevaplar için sınıf düzeyi ve senaryolara göre dağılımlarının genellikle uyumlu olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin senaryolara verdiği etik, etik değil ve kararsız cevaplarının dağılımın birbirine benzediği söylenebilir. 4. senaryo hariç tüm senaryolara gelen cevapların dağılımlarına ilişkin Ki-kare testlerinin manidar bulunmaması, sınıf düzeyine ve senaryolara göre öğrenci cevaplarının dağılımının uyum gösterdiğinin kanıtı olarak değerlendirilebilir. 4. senaryo için hesaplanan Ki-kare değerinin anlamlı bulunması, öğrenci cevaplarının 3. ve 4. sınıflara ilişkin dağılımında önemli bir fark olduğunu göstermektedir. Cevapların dağılımı incelendiğinde 3. ve 4. sınıftaki öğrencilerin etik ve etik değil cevaplarının sayısında (oranında) fark olduğu açıkça görülmektedir.

I. Örnek Olay'a İlişkin Çözüm Önerileri

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından, 1. örnek olaya 33 kişi velilere bilgi veriyor, 23 kişi veli toplantısı yapıyor, 21 kişi AIDS li öğrenciye İlgi gösteriyor, 20 kişi empati kurmalarını istiyor. 1 kişi ise öğrenciyi okuldan uzaklaştırıp evde ders veriyor.

Bu konuya ilişkin tablo ek.4'te gösterilmektedir.

II. Örnek Olay’a İlişkin Çözüm Önerileri

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından, 2. örnek olaya 38 kişi Veli ile görüşüp dayaksızda eğitilebileceğini anlatıyor, 17 kişi rehber öğretmenden yardım alıyor, 14 kişi durumu yetkililere bildiriyor, 11 kişi ise aileyle yakın ilişkiye giriyor. 1 kişi ise velilerin katılacağı organizasyonlar düzenliyor. 1 kişi kararsız olduğunu belirtmiştir.

Bu konuya ilişkin tablo ek.4’te gösterilmektedir.

III. Örnek Olay’a İlişkin Çözüm Önerileri

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından, 3. örnek olayda 48 kişi ailesiyle görüşüyor ve 20 kişi yetkili kişilere iletiyor, 1 kişi ise Yapabileceğim bir şey yok diyor.

Bu konuya ilişkin tablo ek.4’te gösterilmektedir.

IV. Örnek Olay’a İlişkin Çözüm Önerileri

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından, 4. örnek olayda 49 kişi kabul ediyor, 11’i ise kabul ediyor ama bu çocuğa taviz vereceği anlamına gelmiyor. 9 kişi ne olursa olsun tam para verip anlaşıyor, 5 kişi kararsız olduğunu belirtiyor 1 kişi ise teklifi hiç kaçırmam diyor

Bu konuya ilişkin tablo ek.4’te gösterilmektedir.

V. Örnek Olay’a İlişkin Çözüm Önerileri

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 5. Örnek Olayda 29 kişi velileri ikna etmeye çalışıyor, 18 kişi etkinliklerle kaynaştırıyor, 17 kişi aileleri bilgilendiriyor, 13 kişi karışık oturtmaya devam ediyor ve 12 kişi ise velilerin

dediğini yapıyor.1 kişi ise konu hakkında kararsız 1 kişi öğrencilerin yanyana oturmalarına karşı olduğunu belirtmiştir.

Bu konuya ilişkin tablo ek.4'te gösterilmektedir.

VI. Örnek Olay'a İlişkin Çözüm Önerileri

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 6. Örnek Olayda 67 kişi delilleri kullanmıyor ve 1 kişi kararsız, 1 kişi delilleri kullanıyor, 1 kişi ise bildiklerini seçim sonrası anlatıyor.

Bu konuya ilişkin tablo ek.4'te gösterilmektedir.

VII. Örnek Olay'a İlişkin Çözüm Önerileri

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 7. Örnek Olayda 37 kişi öğrenciye ayrıcalık tanımayacağını belirtiyor, 16'sı ise öğrencinin babasıyla görüşüyor, 1 kişi sürülmemek için çocuğa iyi davranıyor, 1 kişi ise daha üst birini devreye sokuyor

Bu konuya ilişkin tablo ek.4'te gösterilmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenliği bölümündeki aday öğretmenlerin mesleki etik ilkelere ilişkin görüşlerini belirlemek ve mesleki etik ikilemleri çözme becerilerini saptamaktır. Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve yorumlara yer verilmiştir.

1)Araştırmada elde edilen bulgulara göre; araştırma kapsamındaki öğrencilerin sahip oldukları mesleki etik düşünme düzeyleri ve cinsiyetleri arasında manidar bir fark olduğu belirlenmiştir.

Erkeklerin ve kız öğrencilerin mesleki etik düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu bu sonuca dayanarak kız öğrencilerin mesleki etik düşünme düzeyinin erkek öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Benzer bir çalışma

Özbek (2003) tarafından resmi lise ve dengi okullarda görev yapmakta olan Beden Eğitimi Dersi öğretmenlerinin mesleki etik ilkeleri ve bu ilkelere uyma düzeyleri incelemek amacıyla yapılmış ve cinsiyetlerine göre “saygı” boyutunda yer alan mesleki etik ilkelere uyma düzeylerine ilişkin görüşleri arasında kadın Beden Eğitimi Dersi öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir.

Taylı (2006) tarafından, Sorumluluğun bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi çalışmasında sorumluluk üzerinde en çok belirleyici olan değişken cinsiyettir. Buna göre kızların sorumluluk düzeyi erkeklerden daha yüksektir.

2)Araştırmada elde edilen bulgulara göre; araştırma kapsamındaki öğrencilerin yaş gruplarına göre mesleki etik düşünme düzeylerinde manidar bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuca dayanarak yaş gruplarının ortalamaları arasındaki farkların önemsiz olduğu; farklı yaşlardaki öğretmen adaylarının mesleki etik düşünme düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara dayanarak mesleki etik düşünme üzerinde yaş faktörünün bir etkisi olmadığı yorumu yapılabilir.

Araştırma sonucuna göre belirlenen yaş grupları arasında anlamlı bir fark olmamasının nedeni; araştırma kapsamındaki öğrencilerin yaş gruplarının birbirine yakın olması olabilir. Birbirine yakın yaş gruplarının olması etik düşünceleri üzerinde farklı sonuçların çıkmamasına neden olabilir.

3)Araştırmada elde edilen bulgulara göre; araştırma kapsamındaki öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi ile öğretmen adaylarının mesleki etik puanları arasında manidar bir ilişki saptanırken, araştırma kapsamındaki öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ile öğretmen adaylarının mesleki etik puanları arasında manidar bir ilişki saptanmamıştır.

Elde edilen verilere dayanarak annenin eğitim düzeyi yükseldikçe öğretmen adaylarının mesleki etik puanların da önemli düzeyde yükseldiği; eğitim düzeyleri birbirine yaklaştıkça da mesleki etik puanlarının birbirine yaklaştığı sonucu çıkarılabilir. Araştırmada ayrıca baba eğitim düzeyi gruplarının ortalamaları arasındaki farkların önemsiz olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara dayanarak, babaları farklı eğitim düzeylerine sahip öğretmen adaylarının mesleki etik düşünme düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara dayanarak mesleki etik düşünme üzerinde babanın eğitim düzeyinin önemli bir etkisi olmadığı yorumu yapılabilir.

Özellikle Türkiye’de çocuk yetiştirilirken anneler daha fazla ilgilenmekte ve çocuklar annelerinden daha fazla etkilenmektedirler. Anunola ve Nurmi (2005)

tarafından, anne-baba tutumlarının çocukların problem davranışları üzerindeki rolünü inceleyen araştırmada annenin anne-babalık tutumunun çocuğun problem davranışları üzerinde etkili olduğu babanın tutumunun herhangi bir etkisi olmadığını göstermiştir.

Taylı (2006) tarafından, Sorumluluğun bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi çalışmasında sorumluluğun yordanmasında anne eğitiminin yükseldikçe öğrencilerin sorumluluk alma puanlarında artış olduğu gözlenmektedir.**(annenin çocuğun kişiliğine etkisi??? KAYNAK)** Ataerkil bir toplum olmamız ahlaki değerleri çocuklarımıza öğretirken sorumluluğu genellikle anneye bırakmaktadır. Bu durumda bize göstermektedir ki annenin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuğunun daha iyi yetiştirmesine etki etmektedir. Bu sonuca göre annelerin çocuklarla daha fazla ilgileniyor olması ve eğitim düzeyi artıkça bilinçli bir şekilde çocuğuna eğitim vermesi annenin eğitim düzeyiyle öğrenci arasında manidar bir ilişki olmasından kaynaklanıyor olabilir.

4)Araştırmada elde edilen bulgulara göre; araştırma kapsamındaki öğrencilerin etik ikilemlere verdiği cevaplar ile cinsiyet ve dünya görüşleri dağılımları arasında uyumlu bir ilişki saptanmıştır.

Etik ikilemlere verdiği cevaplar için cinsiyet ve ikilemlere göre dağılımlarının uyumlu olduğu görünmektedir. Buna göre öğrencilerin ikilemlere verdiği etik, etik değil ve kararsız cevaplarının dağılımının birbirine benzediği söylenebilir.

Araştırmanın bu bulguları Çelik tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla kısmen benzerlik göstermiştir. Çelik (2006), ve meslek adayı stajyerler ile muhasebeci olmaya aday mesleki eğitim almış ön lisans ve lisans düzeyinde eğitim görmüş kursiyerlere (toplam 498 kişi) vergi kaçırma ve yasal yoldan olmayan bir kredi talebini gerçekleştirmeye yönelik olarak iki senaryoya verilen cevaplar tartışılmıştır. Deneklerin sadece %12.8 ‘i “öneriyi kabul ederim” seçeneğini seçerek görüşlerini ortaya koymuştur. Senaryo 2’de ise %13.1’i ise “kabul ederim” şeklinde

etik olmayan yanıt vermişlerdir. Verilen cevaplar cinsiyet açısından senaryo 1 için ilişkili bulunmasına karşın, senaryo 2'ye verilen cevaplar açısından da ilişkili bulunmadığı görülmüştür.

Çiftçi (2006) tarafından yapılan araştırma da, araştırma bulgularıyla benzer şekilde kız ve erkek öğrencilerin ahlaki yargıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Bu çalışmanın bulguları Sevim ve Armağan (2006), tarafından yapılan araştırmanın bulguları tarafından ise desteklenmektedir. Sevim ve Armağan (2006), araştırmasında Meslek etiği kapsamında IFAC Uluslar arası Muhasebe Etik Standartları Kurulu'nun beş temel etik ilkesi ve cinsiyet farkını araştırmış ve araştırmaya katılan meslek mensuplarının muhasebe meslek etiğine ait beş farklı etik ilkeye ait etik değer algıları cinsiyet ölçeği dikkate alındığında istatistiksel olarak anlamlılık çıkmamıştır.

Mevcut araştırma ve ilgili araştırmaların bulgularına dayanarak cinsiyet ve etik ikilem çözümü arasında anlamlı bir fark saptanmamış olması, erkek ve kız öğrencilerin etik ikilemlerde farklı düşünmediğinin bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Öğrencilerin senaryolara verdiği cevaplar için siyasi tutum ve senaryolara göre dağılımlarının uyumlu olduğu görünmektedir. Buna göre, öğrencilerin senaryolara verdiği etik, etik değil ve kararsız cevaplarının dağılımın birbirine benzediği söylenebilir.

Sevim ve Armağan (2006) .tarafından yapılan araştırma bulgularına göre meslek mensupları tarafından en az öneme sahip faktörün Gelenek ve Göreneklere Bağlılık olduğu tespit edilmiştir. Meslek mensubuna ait değerlerin oluşumunu ve bu değerlerin uygulamasını etkileyen faktörlerde önem derecesine göre sıralanması

istendiğinde. en az etkileyen faktörün siyasi görüş farklılıkları olduğunu ifade etmişlerdir.

5)Araştırmada elde edilen bulgulara göre; araştırma kapsamındaki öğrencilerin sınıf düzeyleriyle ikilemlere verdikleri verdikleri cevaplar arasında uyumlu bir ilişki saptanmıştır.

Öğrencilerin ikilemlere verdiği cevaplar için sınıf düzeyi ve ikilemlere göre dağılımlarının genellikle uyumlu olduğu görünmektedir. Buna göre öğrencilerin ikilemlere verdiği etik, etik değil ve kararsız cevaplarının dağılımın birbirine benzediği söylenebilir.

Öğrencilerin ikilemlere verdiği cevaplarda birbirine yakınlık bulunmaktadır. Bu öğrencilerin hem aynı grup içerisinde olması ve birbirine yakın yaş grubu içerisinde olması, öğrencilerin 3. sınıf olması birbirine yakın cevaplar vermelerine neden olmuş olabilir.

BÖLÜM VI

ÖNERİLER

Sınıf öğretmenliği aday öğretmenlerinin mesleki etik konusundaki görüşleri ve mesleki etik ikilemleri çözümleme biçimlerini belirleyen bu çalışmanın ışığında, araştırmaya yönelik ve uygulamaya yönelik olarak aşağıdaki şu öneriler sunulmuştur.

6.1 Araştırmaya Yönelik Öneriler

- 1) Bu çalışma sınıf öğretmenliği bölümü 4. ve 3. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Çalışmanın bulguları genellenirken, örneklemin bu özelliği dikkate alınmalı ve bu gruba göre genelleme yapılmalıdır.
- 2) Bu çalışmada, sadece üniversitede sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri örnekleme dahil edilmiştir. Üniversite örneklemiyle çalışacak araştırmacılar, farklı bölümlerdeki öğrencileri de araştırmaya dahil edebilir ve bölümler arası fark olup olmadığını test edebilirler.
- 3) Bu çalışmanın bulguları, bundan sonra benzer örnekleme çalışacak araştırmacılara ışık tutabilir. Bundan sonraki çalışmalarda, öğrencilere evrensel etik ilkelerin öğretildiği ve bunun öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkilerinin araştırıldığı deneysel çalışmalar yapılabilir.
- 4) Benzer çalışmalar öğretmenlik mesleğinde çalışan kişilere uygulanabilir.

6.2 Uygulamaya Yönelik Öneriler

- 1) Sınıf içerisinde Farklı etik ikilemler oluşturarak öğrencileri karşılaşılabilecekleri sorunlara hazırlamak gerekmektedir.

- 2) Öğrenciler Etik İlkeler hakkında bilgilendirilmelidirler.
- 3) Halihazırda görev yapan öğretmenlere, hizmetiçi eğitim yoluyla, evrensel etik ilkelerin gerekliliği anlatılmalıdır.
- 4) Eğitim Fakültesi'ndeki Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerinde, etik ilkelere önem vermenin ve etik ilkeleri uygulamanın gerekliliği anlatılmalıdır.
- 5) Eğitim Fakültesi'nde görev yapan öğretim elemanlarına, hizmetiçi eğitim yoluyla, evrensel etik ilkelerin gerekliliği anlatılmalıdır.

KAYNAKÇA

Aurin, K. And Maurer M. “Forms and Dimensions of Teachers’ Professional Ethics – Case Study in Secondary Schools ”, **Journal of Moral Education**, Vol:22, No:3, 1993.

Aydın, İ. Eğitim ve Öğretimde Etik. Ankara: Pegema Yayınevi, 2006

Bull, B. L., Ethics in the preservice curriculum, **Strike, K.A., Ternasky, P. L.** Ethics for professionals in Education. **Teachers College Press**, London 1993.

Bülbül, R.A. İletişim ve Etik. Ankara: Nobel Yayınevi, 2001

Colnerud, G. “Ethical Conflicts in teaching”, **Teaching and Teacher Education**, Vol:13, No:6 1997

Çiftçi, N. “Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Neden Düşük?”, **II.Uygulamalı Etik Kongresi**, Ankara, 2006

Demirdöven H, İ. “Meslek Etikleri ve Meslek Kimliği Sorunu”, **II.Uygulamalı Etik Kongresi**, Ankara, 2006

Doğan, Ö. Etik Ahlak Felsefesi. İstanbul: İnkılap Yayınevi, 2004

Durcan, M. N. “Çalışma Hayatı ve Etik”, **II.Uygulamalı Etik Kongresi**, Ankara, 2006

Gözütok D. “Öğretmenlerin Etik Davranışları”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 1999

KAYNAKÇA

Aurin, K. And Maurer M. “Forms and Dimensions of Teachers’ Professional Ethics – Case Study in Secondary Schools ”, **Journal of Moral Education**, Vol:22, No:3, 1993.

Aydın, İ. Eğitim ve Öğretimde Etik. Ankara: Pegema Yayınevi, 2006

Bull, B. L., Ethics in the preservice curriculum, **Strike, K.A., Ternasky, P. L.** Ethics for professionals in Education. **Teachers College Press**, London 1993.

Bülbül, R.A. İletişim ve Etik. Ankara: Nobel Yayınevi, 2001

Colnerud, G. “Ethical Conflicts in teaching”, **Teaching and Teacher Education**, Vol:13, No:6 1997

Çiftçi, N. “Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Neden Düşük?”, **II.Uygulamalı Etik Kongresi**, Ankara, 2006

Demirdöven H, İ. “Meslek Etikleri ve Meslek Kimliği Sorunu”, **II.Uygulamalı Etik Kongresi**, Ankara, 2006

Doğan, Ö. Etik Ahlak Felsefesi. İstanbul: İnkılap Yayınevi, 2004

Durcan, M. N. “Çalışma Hayatı ve Etik”, **II.Uygulamalı Etik Kongresi**, Ankara, 2006

Gözütok D. “Öğretmenlerin Etik Davranışları”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 1999

Haynes, F. "Eğitimde Etik", (Çev:Akbaş, K.S.).İstanbul: Ayrıntı Yayıncılık,2002

<http://www.highered.nysed.gov/tcert/resteachers/codeofethics.html> 15.04.2006

Joseph, B.P.and Efron, S. "Moral Choices/Moral Conflicts: teachers' self-perceptions", **Journal of Moral Education**, Vol.22, No:3, 1993

Kahraman, N. " İlköğretim müfettişlerinin mesleki etik ilkeleri ve bu etik ilkelere uyma düzeyleri" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı**, 2003

Kınay, S. "İlköğretim okulu yöneticilerinin etik ilkelerine bağımlılık düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı**, 2005

Kıranlı, S. "Ortaöğretim okul yöneticilerinin etik ilkeleri uygulama ve etik ikilemleri çözümleme yeterliliği" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı**, 2002

Noddings, N., Caring: A feminist perspective, **Strike, K.A., Ternasky, P. L.** Ethics for professionals in Education. **Teachers College Press**, London 1993.

Oğuzkan, F. **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1974

Oser, F. and Althof W. "Trust in Advance: on the professional morality of teachers", **Journal of Moral Education**, Vol:22, No.3, 1993

Özbek, O. “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Etik İlkeleri ve Bu İlkelere Uyuma Düzeyleri”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı**, 2003

Peach, L. and Reddick, T. L.”A Study of the Attitudes of Public School Teachers and Administrators in Middle Tennessee Concerning Ethical Behaviours”, **Paper Presented in the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association**, 1986

Pieper, A. “Etiğe Giriş”, (Çev:Atayman,V. ve Sezer,G.).İstanbul:Ayrıntı Yayıncılık, 1999

<http://www.revisor.leg.state.mn.us/arule/8700/7500.html> 15.04.2006

Sağnak M. “İlköğretim Okullarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Etik İklim Türlerine İlişkin Algı ve Doyum Düzeyleri”, **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 2005

Sevim Ş, Armağan C. “Musabe Mesleğinde Etik Değer Algılarında Cinsiyet Faktörü Üzerine Bir Araştırma”, **II.Uygulamalı Etik Kongresi**, Ankara, 2006

Strike, K.A., Ternasky, P. L. Summary and Recommendations, 1993.

Strike, K.A., Ternasky, P. L. Ethics for professionals in Education. **Teachers College Press**, London 1993.

Şahin, A, Örselli, E. “Kamu çalışanlarının Kişisel, Kurumsal ve Toplumsal Etik Sorumlulukları ve İnkilemleri Üzerine Bir Araştırma”, **II.Uygulamalı Etik Kongresi**, Ankara, 2006

Turgut, İ: Eğitim Ve Etik. İzmir: Kanyılmaz Matbaası, 2002

Yayla, A. “Etik Eğitim İlişkisi Sorunsalına Felsefî Bir yaklaşım Denemesi”.
Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**
Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, 2004

Yıldırım, A. ve Şimsek, H. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.**
Ankara: Seçkin Yayınevi, 2000

Yılmaz B., Alagöz S. “Muhasebe Uygulamalarında Meslek Etiği Anlayışı ve Bir
Araştırma”, **II.Uygulamalı Etik Kongresi**, Ankara, 2006

Yılmaz G., Ünal A. “Etik Görecelik mi Etik Evrenselcilik mi?(Kültür Bağlamında
Bir Yazın Taraması)”, **II.Uygulamalı Etik Kongresi**, Ankara, 2006

EKLER

EK:1

ADINIZ :

SOYADINIZ:

CİNSİYETİNİZ:

YAŞINIZ:

SINIFINIZ:

BÖLÜMÜNÜZ:

ANNENİZİN EĞİTİM DURUMU

- 1) İlkokul Mezunu
- 2) Ortaokul Mezunu
- 3) Lise Mezunu
- 4) Üniversite Mezunu
- 5) Yüksek Lisan Mezunu
- 6) Doktora Mezunu
- 7) Hiç okumamış

BABANIZIN EĞİTİM DURUMU

- 1) İlkokul Mezunu
- 2) Ortaokul Mezunu
- 3) Lise Mezunu
- 4) Üniversite Mezunu
- 5) Yüksek Lisan Mezunu
- 6) Doktora Mezunu
- 7) Hiç okumamış

EK:2**ÖRNEK OLAY 1**

X okulunda stajer öğretmen olarak göreve başlamıştım. Birinci dönem bana 4. sınıfları verdiler. Yarıyıl tatil dönüşü acı haberi öğrendik, sınıftaki öğrencilerimden bir tanesi AİDS olmuştu. İlk 2 hafta hiçbir sorun çıkmadı ama veliler yavaş yavaş endişelenmeye başladılar.Okuldaki rehber öğretmenle görüştüm ve bu konuda bir uzman velilere bilgi verdi buna rağmen öğrencinin sınıfta yalnız başına oturmasını, kendi çocuklarıyla aynı sırayı paylaşmamasını, hatta kimi veli öğrencinin sınıf ya da okul değiştirmesini, kendi çocuklarıyla aynı okulda okumamasını istiyor ve bana sürekli baskı yapıyorlardı. Sizce bu durumda ne yapmalıyım?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ÖRNEK OLAY 2

Y okulunda sınıf öğretmeni olarak çalışmaktaydım. Öğrencilerimden biri, sınıfa ara sıra yanağı, kolu morarmış olarak geliyordu. Bunun sebebini sorduğumda da “düştüm öğretmenim” ya da “kardeşimle kavga ettim” diyordu. Ders başarısı da gün

geçtikçe düşüyordu. Sınıfta uyguladığım otobiyografide öğrenci evde yediği dayaklardan bıktığını, evden kaçmaya karar verdiğini yazmıştı. Otobiyografi sonuçlarını gizli tutmalıydım ve okulda bir rehber öğretmen yoktu. Öğrenciyi çağırdım ve konuştum “bu durumu aileme söylerseniz beni dayaktan öldürürler” dedi. Sizce bu durumda ne yapmalıyım?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ÖRNEK OLAY 3

Beden eğitimi dersi sırasında öğrencilerimden biri koşarken düştü. Onunla ilgilenirken kolunda morluklar farkettim. Öğrencime bunların sebebini ve nasıl olduğunu sorduğumda evde dayak yediğini itiraf etti ve daha önce de bir kaç kez bu yüzden hastaneye götürüldüğünü söyledi. Durumu yetkililere bildirmek istiyordum, ancak aynı bölgedeki çocuk koruma kurumlarında da çocuklara uygulanan dayak haberlerini okumuştum. Sizce bu durumda ne yapmalıyım?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ÖRNEK OLAY 4

X okuluna yeni tayin olmuşum ve 1 haftadır öğretmen evinde kalmaktaydım. Yeni bir ev bulup oraya taşınacaktım. Sınıfımdaki öğrencilerden birinin babası nakliyecilik yapmaktaydı. Arkadaşımla nakliye konusunu koridorda konuşurken bu duruma kulak misafiri olan öğrencim konuyu babasına iletmiş ve ertesi gün babası bana taşınma konusunda yardım edeceğini söyledi. Öğrencimin babasının bana söylediği ücret diğer nakliyecilerin neredeyse üçte biriydi. Ekonomik zorluklar içindeydim ve bana şehirdeki en ucuz fiyatı veren öğrencimin velisiyle anlaşp anlaşmama konusunda kararsızdım. Siz olsaydınız ne yapardınız?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ÖRNEK OLAY 5

Sınıf öğretmeni olarak küçük bir ilde bir köy okuluna atanmıştım. Sınıfa girdiğimde kızların bir tarafta erkeklerin bir tarafta oturduklarını gördüm. Onları, arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesi için arkadaş olanları kızlı erkekli karışık oturttum. Kısa bir süre sonra veliler okula gelip öğrencileri ayrı ayrı oturtmamı istediler ve çocuklarını okula yollamamakla beni tehdit ettiler. Siz bu durumda ne yapardınız?

.....

.....

.....

.....

.....

ÖRNEK OLAY 6

Çalıştığım okulda müdür yardımcılığı ataması yapılacaktı. Benimde aralarında bulunduğum iki kişi en güçlü adaylardık. Diğer aday Mehmet Bey hakkında onun profesyonelliğini etkilemeyecek fakat belki müdürün kararını etkileyebilecek bazı kanıtlar bulmuştum. Bu bilgiler onun özel yaşamı ile ilgili ve kişisel bazı detaylardı ancak benim seçilme şansımı artıracağını düşünüyordum. Siz bu durumda ne yapardınız?

ÖRNEK OLAY 7

Z okulunda sınıf öğretmeni olarak çalışıyordum. 5. sınıfı okuturken sınıfa yeni bir öğrenci geldi. İlk haftalarda hiçbir sorun çıkmadı fakat ilerleyen haftalarda öğrenci sınıfın huzurunu bozmaya, laubali davranmaya ve saygısızlık yapmaya başlamıştı hatta bir keresinde ona kızdığımda bana seni sürdürürüm diye tehdit bile etmişti. Müdür ise benim yanıma gelip sürekli öğrenciye iyi davranmamı babasının milletvekili olduğunu ve okula çok fazla bağış yaptığını söylüyordu. Siz bu durumda ne yapardınız?

8) Kendinizi dünya görüsünüze göre nasıl tanımlarsınız?

? Liberal

? Muhafazakar

? Diğer

Eğer diğeri isaretlediyseniz lütfen altına ne olduğunu açıklayınız.

9) Öğretmen mesleki etigine ilişkin bilgileriniz nereye dayanmaktadır?

10) Mesleki etik bilgilerinizin kaynagi temel olarak nedir?

11) Derslerinizde bu tür ikilemleri tartisiyor musunuz?

EK 3

	TAMAMEN ETİK	TEMELDE ETİK	ETİKLE İLGİLİ DEĞİL	TEMELDE ETİK DEĞİL	ETİK DEĞİL
1) Okula ait parayı ihtiyacı olan öğrenci için kullanma					
2) Velinin rızası durumunda veli ile iş ilişkine girme					
3) Sinirlendiği ve haklı olduğu durumlardaki konuşmalarında argo ve kırıcı ifadeler kullanma					
4) Görevinde olumsuzluklar yaşamamak ve herkesle iyi geçinmek için zaman zaman yalana başvurma					
5) Öğrencilerin hak ve özgürlükleri konusunda her zaman önceliği meslektaşları ve yönetici lehine kullanma					
6) Hak ettiğini düşündüğü öğrenciye fiziksel ceza verme					
7) Ders sırasında yetiştirmesi gereken başka işleri olursa onları çözmek için uğraşma					
8) Öğrencilerin iyiliğine olacağını düşündüğü konularda öğrenciye baskıcı davranma					

9) İhtiyaç durumunda okula ait malzemeyi okul dışı gereksinim için kullanma					
10) Öğrencilerle ilişkilerinde belli mesafeler koymama					
11) Kararlarında kendince doğru olduğunu düşündüğü durumlarda farklı tutumlar sergileme					
12) İnandığı ve savunduğu inanç ve dünya görüşlerini her zaman her yerde özellikle derslerinde ön plana çıkarma					
13) Hasta olmadığı halde soruşturma ve zor durumlara düşmemek için rapor alma					
14) Öğrencilerin başarısı düştüğünde kendinden çok başkalarını eleştirme					
15) İşinde özensiz olma					
16) Mesleğini sevmediğini gösteren davranışlar sergileme					
17) Aşırı yoğun ve yorgun olduğu dönemlerde ders dışı eğitsel etkinliklere vakit ayırmama					
18) Rüşvet alıyor demesinler diye öğrenci ya da veliden hediye kabul etmeme					

19) Ekonomik sorunlardan kurtulmak ve mesleğini tam olarak yapabilmek için okul dışında öğrencilere, velilere bir şeyler satma					
20) Öğrencinin göreceği yerde sigara içme					
21) Kendisine makul gelmeyen yönetmelik maddelerini gerektiğinde uygulamama					
22) Öğrenciler görmesin diye kahvehane gibi yerlerde bulunmama					
23) Öğrencilerin farklı özelliklerini (yaramazlık, uyumsuzluk ya da uyumluluk) not değerlendirmede göz önüne alma					
24) Dersin düzenini bozan, kavga eden öğrenciyi gerektiğinde azarlama					
25) Derslerinde geri kalan öğrenciye, öğrencinin isteği durumunda ücretli ders verme					

EK:4**I.Örnek Olay**

1	Bilgi veriyor	33
2	Veli toplantısı yapıyor	23
3	Empati kurmalarını istiyor	20
4	AIDS li öğrenciye İlgi gösteriyor.	21
5	Bilgi ediniyor	5
6	Öğrencilerin görüşlerini alıyor	2
7	İsteyen velilerin çocuklarını başka okula gönderebileceklerini söylüyor	2
8	Velilerin istediklerini yapıyor	3
9	Okula hemşire ve doktor bulunmasını sağlıyor	3
10	Derste hiçbirşey yokmuş gibi davranıyor	1
11	Kendini güvence gösteriyor	1
12	Hastalık hayati önem taşıyorsa uzaklaştırıyor taşıımıyorsa sınıfta tutmaya özen gösteriyor	1
13	Öğrenciyi okuldan uzaklaştırıp evde ders veriyor	1

II.Örnek Olay

1	Veli ile görüşüp dayaksızda eğitilebileceğini anlatıyor	38
2	Rehber öğretmenden yardım alıyor	17
3	Durumu yetkililere bildiriyor	14
4	Aileyle yakın ilişkiye giriyor	11
5	Öğrencini çalışma ve yaşam koşullarını değerlendiriyor	5
6	Veli toplantısında aile içi şiddetten bahsedip böyle bir durumla karşılaşınca yasal yollara başvuracağını söylüyor	5
7	Yasal yollara başvuruyor	4
8	Veli toplantısında olayı başka bi çocuk yaşamış gibi anlatıp olayın kötülüğünü belirtiyor.	4
9	Öğrenciyi kısa bir süreliğine yanına alıyor	2
10	Öğrenciyi ailesiyle konuşmasına ikna ediyor	2
11	Çocuğa destek oluyor	2
12	Veli ile görüşüp dolaylı yoldan dayanın sebebini öğrenmeye çalışacak	2
13	Veli toplantısında çocuktan memnun olduğunu söyleyecek	2
14	Ailenin sıkıntıları öğrenip yardım etmeye çalışacak	2
15	Babanın değer verdiği bir kişiyi araya koyuyor	1
16	Çocuk üvey evlatsa sosyal yardım kurumlarından destek istiyor	1
17	Çocuğun otobiyografisini dinliyor	1
18	Çocuğun yakınları ile görüşüyor	1
19	Çocuğu etkileyen olumsuz etkenleri ortadan kaldırmıyor	1
20	Aileye çocuğun değerli olduğunu anlatıyor	1
21	Çocuğun güvenli bir yerde yaşaması için çaba gösterecek	1
22	Çocuğun daha iyi eğitim görebileceği bir okula geçmesini sağlıyor	1
23	Kararsız	1
24	Çocuğu yatılı okula gitmesini sağlıyor	1
25	Velilerin katılacağı organizasyonlar düzenliyor	1
26	Çocuğun annesiyle konuşup korkutuyor	1

III.Örnek Olay

1	Ailesiyle görüşüyor	48
2	Yetkili kişilere iletiyor	20
3	Rehber yardımıyla ailesiyle konuşarak çözmeye çalışıyor	8
4	Başka kurumlardan yardım istiyor	6
5	Yetkili kişilerden durum hakkında bilgi alıyor	5
6	Çocuğu kısa bir süre için yanına alıyor	4
7	Sosyal yardım kurumuna gönderiyor	3
8	Çocukla konuşuyor	3
9	Çocuk koruma kurumlarını araştırıyor.	2
10	Geçici olarak çocuğu bir aileye veriyor	2
11	Çocuğu alacağını söylüyor	2
12	Tanıdık kuruma haber veriyor	2
13	Konuyu basın yoluyla duyuruyor	2
14	Çocuğu yatılı okula göndermeyi düşünüyor	1
15	Kurumu düzeltmeye çalışıyor	1
16	Çocuğun psikolojik yardım almasını sağlıyor	1
17	Öğrenciyi motive ediyor	1
18	Sinirinden ağlıyor	1
19	Yapabileceğim bir şey yok diyor	1
20	Zengin birinden yardım istiyor	1
21	Çocuğu ortamdan uzaklaştırıyor	1
22	Çocukla yakından ilgileniyor gerekirse maddi manevi destek oluyor	1
23	Çocuğa şiddetin kötü bir şey olduğunu benimsetiyor	1
24	Veli toplantısında olayı başka öğrenci yaşamış gibi anlatıyor	1
25	Sonuçların neye mal olacağını hikayelendirerek anlatıyor	1
26	Her ailenin anlayacağı bir lisan olduğunu düşünüyor	1
27	Çocuğu sosyal yardım kurumunda ziyaret ediyor bu durumu yetkililere bildiriyor	1
28	Öğrenciyi takip ediyor	1

IV.Örnek Olay

1	Kabul ediyor	49
2	Kabul ediyor ama bu çocuğa taviz vereceği anlamına gelmiyor	11
3	Kabul etmiyor	11
4	Ne olursa olsun tam para verip anlaşıyor	9
5	Karasız	5
6	Kalanı sonra vermek koşuluyla kabul ediyor	3
7	Olayın önemsiz olduğunu öğrenciye vurguluyor	1
8	Vicdanen kendini borçlu hissederse çocuğun ihtiyaçlarını temin ediyor	1
9	Teklifi hiç kaçırmam diyor	1

V.Örnek Olay

1	Velileri ikna etmeye çalışıyor	29
2	Etkinliklerle kaynaştırıyor	18
3	Aileleri bilgilendiriyor	17
4	Karışık oturtmaya devam ediyor	13
5	Velilerin dediğini yapıyor	12
6	Önce 1-2 sonra yavaş yavaş arttırarak oturtuyor	8
7	Yasal yollara başvuruyor	8
8	İlk başta ayrı ayrı oturtuyor	7
9	Çocuklarla anlaşıyor bunun gizli kalmasını istiyor	4
10	Nedenini öğrenmeye çalışıyor	3
11	Yanyana oturtmuyor onların kardeş olduğu duygusunu onlara aşılama çalışıyor	2
12	Ailelerin güvenini kazanıyor	2
13	Öğrencilerin yanyana oturmalarına karşı	1
14	Kararsız	1
15	Köy halkından birinin diğerlerini ikna edeceğini düşünüyor	1

VI.Örnek Olay

1	Kullanmıyor	67
2	Kendi hakkıyla kazanmak istiyor	9
3	İşine etki ediyorsa paylaşıyor	5
4	Kendini geliştirerek onu geçmeye çalışıyor	3
5	Negatif yönleri varsa kullanıp müdür yrd. Oluyor	1
6	Kullanıyor	1
7	Seçim sonrası anlatıyor	1
8	Kararsız	1

VII. Örnek Olay

1	Öğrenciye ayrıcalık tanımıyor	37
2	Babasıyla görüşüyor	16
3	Öğrenciyi kazanmaya çalışıyor	7
4	Öğrenci sınıfta yokmuş gibi davranıyor	5
5	Müdüre tepki gösteriyor	4
6	Öğrenciye yapabileceği etkinlikler veriyor	4
7	Rehber öğretmenle görüşüyor	3
8	Öğrenciye nasihat veriyor	3
9	Tayin istiyor	3
10	Öğrencinin başka bir sınıfa verilmesini istiyor	3
11	Okul disiplin kurallarına göre davranıyor	3
12	Öğrenciyle ciddi diğerleriyle samimi oluyor	2
13	Olumsuz pekiştireç ya da cezayı kullanıyor	2
14	İstifa ediyor	2
15	Uyarmaya devam ediyor	2
16	Çocuğun davranışlarını pekiştirmeyecek ceza kullanıyor	1
17	Öğrenciyle özel konuşuyor, sınıfın düzenini bozduğunu söylüyor	1
18	Davranışlarını görmezlikten geliyor	1
19	Diğerlerinin yaptığı örnek davranışları öne çıkarıyor	1
20	Öğrencinin güvenini kazanmaya çalışıyor	1
21	Objektif olmaya çalışıyor	1
22	Sürülmemek için çocuğa iyi davranıyor	1
23	Durumu düzeltmek için çeşitli yollar arıyor	1
24	Öğrenciye sevgi gösterip diğerlerinden farklı olmadığını gösteriyor	1
25	Herkesin eşit olduğunu kabul ettirmeye çalışıyor	1
26	Öğrenciyi düzeltiyor	1
27	Olumlu davranışlarını pekiştiriyor olumsuz davranışlarını görmezden geliyor	1
28	O da daha üst birini devreye sokuyor	1
29	Babası terslerse başbakana gidebileceğini söylüyor	1
30	Öğrenciyi dövüyor	1
31	Müdürü dövebileceğini söylüyor	1
32	Üstüne gitmiyor	1
33	Yanlışlarını bir olay ya da etkinlikle anlatıyor	1

ÖRNEK OLAY 1

X okulunda stajer öğretmen olarak göreve başlamıştım. Birinci dönem bana 4. sınıfları verdiler. Yarıyıl tatil dönüşü acı haberi öğrendik, sınıftaki öğrencilerimden bir tanesi AIDS olmuştu. İlk 2 hafta hiçbir sorun çıkmadı ama veliler yavaş yavaş endişelenmeye başladılar. Okuldaki rehber öğretmenle görüşüm ve bu konuda bir uzman velilere bilgi verdi buna rağmen öğrencinin sınıfta yalnız başına oturmasını, kendi çocuklarıyla aynı sırayı paylaşmamasını, hatta kimi veli öğrencinin sınıf ya da okul değiştirmesini, kendi çocuklarıyla aynı okulda okumamasını istiyor ve bana sürekli baskı yapıyorlardı. Sizce bu durumda ne yapmalıyım?

Bu ailelerin bilimsizliğinden kaynaklanmaktadır. Sonuçta aids, kan yoluyla, cinsel yolla ve sadece anneden bebeğe geçer. Bu durumda 9 çocukta diğer çocuklara geçmesi mümkün değil. Kesinlikle çocuk dışlanmamalı, aileleri ikna edilmelidir.

ÖRNEK OLAY 2

Y okulunda sınıf öğretmeni olarak çalışmaktaydım. Öğrencilerimden biri, sınıfa ara sıra yanağı, kolu morarmış olarak geliyordu. Bunun sebebini sorduğumda da "düşürdün öğretmenim" ya da "kardeşimle kavga ettim" diyordu. Ders başarısı da gün geçtikçe düşüyordu. Sınıfta uyguladığım otobiyografide öğrenci evde yediği dayaklardan bıktığını, evden kaçmaya karar verdiğini yazmıştı. Otobiyografi sonuçlarını gizli tutmalıydım ve okulda bir rehber öğretmen yoktu. Öğrenciyi çağırdım ve konuştum "bu durumu aileme söylerseniz beni dayaktan öldürürler" dedi. Sizce bu durumda ne yapmalıyım?

Bu durumda rehberlik araştırma merkezine başvurarak oradaki uzmanlardan yardım alınmalıdır.

ÖRNEK OLAY 3

Beden eğitimi dersi sırasında öğrencilerimden biri koşarken düştü. Onunla ilgilenirken kolunda morluklar farkettilim. Öğrencime bunların sebebini ve nasıl olduğunu sorduğumda evde dayak yediğini itiraf etti ve daha önce de bir kaç kez bu yüzden hastaneye götürüldüğünü söyledi. Durumu yetkililere bildirmek istiyordum, ancak aynı bölgedeki çocuk koruma kurumlarında da çocuklara uygulanan dayak haberlerini okumuştum. Sizce bu durumda ne yapmalıyım?

Okuldeki rehberlik öğretmenine danışılabilir veya bir psikologla konuşulabilir. Aile ile de konuşulabilir ama bu ~~semit~~ her zaman iyi sonuç veremeyebilir. Aile bu durumu kabul etmeyip çocuğa da her de fazla şiddet uygulayabilir. Bu durumlardan hiçbir fayda sağlanmazsa tek çıkar yol rehberlik araştırma merkezlerine başvurup yardım istenektir.

ÖRNEK OLAY 4

X okuluna yeni tayin olmuşum ve 1 haftadır öğretmen evinde kalmaktaydım. Yeni bir ev bulup oraya taşınacaktım. Sınıftaki öğrencilerden birinin babası nakliyecilik yapmaktaydı. Arkadaşım ile nakliye konusunu koridorda konuşurken bu duruma kulak misafiri olan öğrencim konuyu babasına iletmış ve ertesi gün babası bana taşınma konusunda yardım edeceğini söyledi. Öğrencimin babasının bana söylediği ücret diğer nakliyecilerin neredeyse üçte biriydi. Ekonomik zorluklar içindeydim ve bana şehirdeki en ucuz fiyatı veren öğrencimin velisiyle anlaşıp anlaşmama konusunda kararsızdım. Siz olsaydınız ne yapardınız?

Tenekte etik bir davranış olabilir ama böyle bir durumun hiçbir mahuru yok. Bu kadar kuralcı olmak bana hiç mantıklı gelmiyor bana göre hiçbir sıkıntısı yok bu durumu kabul etmenin.

ÖRNEK OLAY 5

Sınıf öğretmeni olarak küçük bir ilde bir köy okuluna atanmıştım. Sınıfa girdiğimde kızların bir tarafta erkeklerin bir tarafta oturduklarını gördüm. Onları, arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesi için arkadaş olanları kızlı erkekli karışık oturttum. Kısa bir süre sonra veliler okula gelip öğrencileri ayrı ayrı oturtmamı istediler ve çocuklarını okula yollamamakla beni tehdit ettiler. Siz bu durumda ne yapardınız?

Gök zor bir durum ilk başta ne yapacağımı kestiremezdim. Ama ilk çocukları birlikte oturterek kaynaştırmama gerek yok, bunu farklı şekillerde de yapabilirim. Sınıf içi etkinlikler düzenleyerek, aynı sınıfta erkekli kızlı karışık - bunu yapabilirim.

ÖRNEK OLAY 6

Çalıştığım okulda müdür yardımcılığı ataması yapılacaktı. Benimde aralarında bulunduğum iki kişi en güçlü adaylardık. Diğer aday Mehmet Bey hakkında onun profesyonelliğini etkilemeyecek fakat belki müdürün kararını etkileyebilecek bazı kanıtlar bulmuştum. Bu bilgiler onun özel yaşamı ile ilgili ve kişisel bazı detaylardı ancak benim seçilme şansımı artıracığını düşünüyordum. Siz bu durumda ne yapardınız?

Ben böyle bir durumu ahlaki açıdan uygun görmedim. Kimi zaman kesinlikle bu bilgileri açığa çıkarmasam. Kesinlikle özel yaşamla ilgili, iş hayatı karıştırılmamalıdır.

ÖRNEK OLAY 7

Z okulunda sınıf öğretmeni olarak çalışıyordum. 5. sınıfı okuturken sınıfa yeni bir öğrenci geldi. İlk haftalarda hiçbir sorun çıkmadı fakat ilerleyen haftalarda öğrenci sınıfın huzurunu bozmaya, laubali davranmaya ve saygısızlık yapmaya başlamıştı hatta bir keresinde ona kızdığımda bana seni sürdürürüm diye tehdit bile etmişti. Müdür ise benim yanıma gelip sürekli öğrenciye iyi davranmamı babasının milletvekili olduğunu ve okula çok fazla bağlı yaptığını söylüyordu. Siz bu durumda ne yapardınız?

Takti ki hiçbir şekilde iyi davranmazdım. Yani herkese karşı nasılsam öyle davranırdım. Kesinlikle böyle bir duruma tahammül edemezdim. Belki bu yüzden istenden bile olabilirim ama kimseye ayrıcalık yapmam. Bunu idealistredisinelipimden değil kesinlikle her zaman eşitlikten yana olduğum için diyeyim. Çünkü ben asırı idealistliğin çok uzun vadeceğine inanıyorum. Gari insan öyle baslıyor pörevire ama bir süre sonra pistlere ota uyuyor.

8) Kendinizi dünya görüşünüze göre nasıl tanımlarsınız?

a) Liberal

a) Muhafazakar

☒ c) Diğer

Sosyalist

Eğer diğeri işaretlediyseniz lütfen altına ne olduğunu açıklayınız.

9) Öğretmen mesleki etiğine ilişkin bilgileriniz nereye dayanmaktadır?

Okudığım kitaplara, aldığım eğitime ve hayat tecrübeme

10) Mesleki etik bilgilerinizin kaynağı temel olarak nedir?

Aldığım eğitim, hayat tecrübem, okudığım kitaplar

11) Derslerinizde bu tür ikilemleri tartışıyor musunuz?

Çok nadir

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Tuğba Dayanç

Sürekli Adresi : Abant İzzet Baysal Üniversitesi prefabrik lojmanları A/30 14280 Gököy/BOLU

Doğum Yeri ve Yılı : ORDU 1977

Yabancı Dili : İngilizce

İlköğretim : Hüseyin Hüsnü Tekışık İlköğretim Okulu 1988

Ortaöğretim : Gazi Osman Paşa İlköğretim Okulu 1991

Lise : Ayrancı Lisesi 1994

Lisans : Gazi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi 2000

Yüksek Lisans : A.İ.B.Ü. Sos. Bil. Enst. Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı 2006

Anabilim Dalı : Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı

Bilim Dalı : Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı

Çalışma Hayatı : Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi 2002