

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ ETİK
DAVRANIŞLARI ALGILAMA DÜZEYLERİNİN VE ETİK
İKİLEMLERİ ÇÖZÜMLEMELERİNİN İNCELENMESİ**

**A STUDY ON THE PERCEPTION LEVEL OF PRE-SCHOOL
TEACHERS' PROFESSIONAL ETHICAL BEHAVIORS AND
ETHICAL DILEMMAS IN PRESCHOOL EDUCATION**

Kübra DURAN

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü

Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanmıştır.

2014

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

K¼bra DURAN'ın hazırladığı “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Etik Davranışları Algılama D¼zeylerinin Ve Etik İkilimleri Çöz¼mlemelerinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Prof. Dr. Gülen BARAN

¼ye (Danışman)

Prof. Dr. N. Semra ERKAN

¼ye

Doç. Dr. M¼driye YILDIZ BIÇAKÇI

¼ye

Doç. Dr. Sinan ERTEN

¼ye

Yrd. Doç. Dr. Arif YILMAZ

ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından/...../..... tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstitü Yönetim Kurulunca/...../..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Berrin AKMAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ ETİK DAVRANIŞLARI ALGILAMA DÜZEYLERİNİN VE ETİK İKİLEMLERİ ÇÖZÜMLEMELERİNİN İNCELENMESİ

Kübra DURAN

ÖZ

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışları algılama düzeylerini belirlemek ve etik ikilemlere nasıl çözümler üreteceklerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara'nın merkez 8 ilçesinde (Çankaya, Yenimahalle, Etimesgut, Keçiören, Sincan, Mamak, Altındağ ve Gölbaşı) görev yapan 205 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırmanın deseni nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı, karma desendir. Örneklemeye ait demografik özellikleri belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan 6 soruluk "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenin etik davranışlarının ölçülmesinde, Sakin (2007) tarafından geliştirilen, Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği" (OÖEDÖ) kullanılarak araştırmanın nicel verileri toplanmıştır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerden etik algıları yüksek olan grup üst grup, düşük olan grup ise alt grup olarak belirlenmiştir. Üst gruptaki öğretmenlerden (%27'lik grup, 55 öğretmen) 8 ve alt gruptaki öğretmenlerden (%27'lik grup, 55 öğretmen) 8 olmak üzere toplam 16 öğretmen ile "Etik İkilemler Senaryolar Formu" doğrultusunda bireysel görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan, "Etik İkilemler Senaryolar Formu", öğretmenlerin mesleki uygulamaları sırasında karşılaşılabilecekleri ikilem durumlarını örnekleyen 5 senaryodan oluşmaktadır. Öğretmenlere sunulan bu senaryolara ilişkin öğretmen görüşleri nitel olarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin etik davranışları algıları yüksek çıkmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin, etik davranışları algılama düzeylerinin yaş ve mesleki kıdeme göre değişmediği bulunmuştur. Fakat öğretmenlerin etik davranışları algılarının, mezun oldukları bölüme, lisansüstü eğitim yapma durumlarına ve çalıştıkları kurum türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğretmenlerin etik davranışları algıları

puanlarının sıralamasına göre, en yüksek puan ortalaması “Dürüstlük ve Yardımseverlik” boyutunda iken en düşük puan ortalaması ise ‘Demokrasi ve Eşitlik’ boyutunda çıkmıştır.

Öğretmenlerin senaryolarla ilgili görüşleri incelendiğinde, genel olarak üst grupta yer alan öğretmenlerin alt grupta yer alan öğretmenlere kıyasla, olaylara daha hassas, bilinçli ve dikkatli yaklaştıkları sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak, okul öncesi öğretmenlerinin konuyla ilgili eğitimden geçirilmesine, öğretmenlere mevzuatla ilgili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim verilmesine, okul öncesi öğretmenleri için bir “Etik Rehberi” ve ulusal çapta etik kodların oluşturulmasına dair önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Etik, etik ikilem, mesleki etik davranışlar, okul öncesi eğitim.

Danışman: Prof. Dr. N. Semra ERKAN, Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

A STUDY ON THE PERCEPTION LEVEL OF PRE-SCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL ETHICAL BEHAVIORS AND ETHICAL DILEMMAS IN PRESCHOOL EDUCATION

Kübra DURAN

ABSTRACT

This study aimed at determining pre-school teachers' perception levels regarding professional ethical conducts and examining how they could generate solutions for ethical dilemmas. In this context, the research group consisted of 205 pre-school teachers working in 8 central districts of Ankara Province (Çankaya, Yenimahalle, Etimesgut, Keçiören, Sincan, Mamak, Altındağ, and Gölbaşı) in the spring semester of the 2013-2014 academic year.

A mixed design involving quantitative and qualitative methods together was employed. A 6-question "Personal Information Form" prepared by the researcher was used for determining the demographic characteristics of the research participants. Quantitative data of the study were collected via the "Scale for Pre-School Teacher's Ethical Conducts (SPTEC)" developed by Sakin (2007) in order to measure the pre-school teachers' ethical conducts. Based on the results obtained from the scale, the teachers having higher ethical perceptions were included in the "high group", and the teachers having lower ethical perceptions were included in the "low group". Individual interviews were conducted with 16 teachers (i.e. 8 people from the high group [27%] and 8 people from the low group [27%]) based on the "Ethical Dilemma Scenarios Form". This form, which was developed by the researcher, consisted of 5 scenarios exemplifying the dilemmas that teachers could experience during their professional practices. The views of the teachers regarding such scenarios presented to them were analyzed qualitatively.

According to the research results, the pre-school teachers had high perception levels regarding ethical conducts. In addition, the teachers' perception levels regarding ethical conducts did not vary by age and professional seniority. However, such perception levels varied statistically significantly by department graduated, status of receiving/having received postgraduate education, and the type of institution one worked in. The teachers achieved the highest ethical

conduct perception score average in the dimension of “Honesty and Helpfulness” and achieved the lowest ethical conduct perception score average in the dimension of “Democracy and Equality”.

The examination of the teachers’ views about the scenarios generally demonstrated that the teachers in the high group had more sensitive, conscious, and careful approaches to events in comparison to the teachers in the low group.

In consideration of the research results, it was recommended to train pre-service teachers on this subject, provide teachers with pre-service and in-service training about regulations, and create an “Ethical Guide” and national ethical codes for pre-service teachers.

Key words: Ethics, ethical dilemma, professional ethical conducts, pre-service education.

Advisor: Prof. Dr. N. Semra ERKAN, Hacettepe University, Department of Elementary Education, Division of Pre-School Education

ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

İmza

Kübra DURAN

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın yapılmasında bilgi ve tecrübesiyle bana yol gösteren, danışmanım Sayın Prof. Dr. N. Semra ERKAN'a en derin sevgi ve saygılarımla teşekkür ederim. Araştırmayı inceleyip değerli görüşleriyle araştırmaya katkı sağlayan, Prof. Dr. Gülen BARAN'a, Doç. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI'ya, Doç. Dr. Sina ERTEN'e ve Yrd. Doç. Dr. Arif YILMAZ'a teşekkür ederim. Katkılarından dolayı minnettarım.

Araştırmanın başından sonuna kadar bilgilerini benden esirgemeyen ve beni yönlendiren Dr. Volkan Şahin'e teşekkür ederim. Araştırmayla ilgili katkılarından dolayı Dr. Bilge GÖK'e teşekkür ederim. Ayrıca çalışmamın her sürecinde yanımda olan ve beni motive eden çalışma arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim. Bu süreçte araştırma ve uygulama imkânı tanıyan kurumlara ve çalışmaya katkı sağlayan öğretmenlere teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca maddi manevi desteğini esirgemeyen ve kendime güvenmemi sağlayan babam Bünyamin DURAN'a ve tüm bu süreçlerde bana tahammül eden ve dualarını esirgemeyen annem Gülseren DURAN'a teşekkür ederim. Sabır ve katkılarından dolayı kardeşlerim Sema DURAN ve Ramazan DURAN'a minnettarım.

Kübra DURAN

Ankara, 2014

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	V
TEŞEKKÜR.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi:	3
1.3. Problem Cümlesi:	3
1.3.1. Alt Problemler:	3
1.4. Sayılıtlar:	4
1.5. Sınırlılıklar:	4
1.6. Tanımlar:	4
1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli	5
A.Ahlak ve Etik Kavramları	5
B. Ahlaki Standartlar ve Etik	8
C. Etik kurallar	8
D. İş Etiği ve Mesleki Etik.....	9
E. İş Etiğine Kuramsal Yaklaşımlar	11
Teleolojik Teoriler	11
Deontolojik Teoriler	15
F. Eğitimde Etik.....	17
G. Öğretmenlik Meslek Etiği	18
H. Okul Öncesi Eğitimde Etik.....	19
I. Etik İkilemler ve Etik Karar Verme Süreci	22
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	26
2.1. Öğretmen Etiği ile ilgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	26
2.2. Öğretmen Etiği ile ilgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	29

2.3. Okul Öncesi Eğitimde Etik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	36
2.4. Okul Öncesi Eğitimde Etik İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	37
3. YÖNTEM	41
3.1. Araştırmanın Yöntemi	41
3.2. Çalışma Grubu	41
3.2.1. Nicel Veriler Çalışma Grubu	41
3.2.2. Nitel Veriler Çalışma Grubu	42
3.2.3. Çalışma Grubunun Özellikleri	42
3.2.3.1. Cinsiyete Göre Dağılımları	42
3.2.3.2. Yaşa Göre Dağılımları	42
3.2.3.3. Mezun Oldukları Bölüme Göre Dağılımları	43
3.2.3.4. Lisansüstü Eğitim Yapma Durumlarına Göre Dağılımları	43
3.2.3.5.Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Dağılımları	44
3.2.3.6.Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları	44
3.3. Veri Toplama Araçları	44
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu	45
3.3.2.Okul Öncesi Öğretmeninin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ)	45
3.3.3.Etik İkilemler Senaryolar Formu	46
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı	46
3.5. Verilerin Analizi	47
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	47
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	47
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	49
4.1. Okul Öncesi Öğretmeninin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ)'nden Alınan Puanlara İlişkin Bulgular	49
4.2. OÖEDÖ' ne Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etik Davranışları Algıları İle Kişisel Bilgi Formundaki Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	50
4.2.1.Yaşa göre yapılan karşılaştırmalar	50
4.2.2. Mesleki Kıdeme Göre Yapılan Karşılaştırmalar	52
4.2.3. Mezun Olunan Bölüme Göre Yapılan Karşılaştırmalar	53
4.2.4. Lisansüstü Eğitim Yapma Durumlarına Göre Yapılan Karşılaştırmalar	56
4.2.5. Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Yapılan Karşılaştırmalar	57
4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etik İkilemlerle İlgili Çözüm Önerileri	58
4.3.1. Öğretmenlerin 1. Senaryo İle İlgili Görüşleri	59
4.3.2. Öğretmenlerin 2. Senaryo İle İlgili Görüşleri	61
4.3.3. Öğretmenlerin 3. Senaryo ile İlgili Görüşleri	63
4.3.4. Öğretmenlerin 4. Senaryo İle İlgili Görüşleri	65
4.3.5. Öğretmenlerin 5. Senaryo İle İlgili Görüşleri	68
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	71

5.1. Sonuçlar	71
5.2. neriler.....	74
KAYNAKÇA.....	76
EKLER DİZİNİ	82
ÖZGEÇMİŞ	89

ÇİZELGELER DİZİNİ

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yüzde Ve Frekans Dağılımları	42
Tablo 3.2. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Yüzde Ve Frekans Dağılımları	42
Tablo 3.3. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüme Göre Yüzde Ve Frekans Dağılımları	43
Tablo 3.4. Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Yapma Durumuna Göre Yüzde Ve Frekans Dağılımları	43
Tablo 3.5. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Yüzde Ve Frekans Dağılımları	44
Tablo 3.6. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Yüzde Ve Frekans Dağılımları	44
Tablo 4.1. Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (Oöedö)'Ne Ait Alt Boyutların Yüzdeler Sıralaması	49
Tablo 4.2. Okul Öncesi Öğretmeninin Etik Davranışları Ölçeği (Oöedö)'Nin Merkezi Eğilim Ve Dağılım Ölçülerine Ait Sonuçlar	50
Tablo 4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etik Davranışları Algılama Düzeylerinin (Ölçeğin Alt Boyutları Ve Toplam Puan İçin) Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	51
Tablo 4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etik Davranışları Algılama Düzeylerinin (Ölçeğin Alt Boyutları Ve Toplam Puan İçin) Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	52
Tablo 4.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etik Davranışları Algılama Düzeylerinin Mezun Oldukları Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	53
Tablo 4.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etik Davranışları Algılama Düzeylerinin Lisansüstü Eğitim Yapma Durumuna Göre Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonuçları	56
Tablo 4.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etik Davranışları Algılama Düzeylerinin Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	57
Tablo 4.8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sosyal Medyada Çocukların Da Olduğu Etkinlik Fotoğraflarını Paylaşacaklarına Yönelik Frekans Dağılımı	59
Tablo 4.9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sosyal Medyada Çocukların Da Olduğu Etkinlik Fotoğraflarını Paylaşmayacaklarına Yönelik Frekans Dağılımı	59
Tablo 4.10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Olayın Çözümünde Nasıl Bir Yol İzleyeceklerine Yönelik Frekans Dağılımı	61
Tablo 4.11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyunağın Çocuğun Çantasında Olması Durumunu Sınıftaki Diğer Çocuklara Açıklama Şekline Yönelik Görüşlerine İlişkin Frekans Dağılımı	62
Tablo 4.12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocuğu Sınıfa Kabul Edeceklerine Yönelik Frekans Dağılımı	63
Tablo 4.13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuğun Ailesinin Taleplerini Karşılama Yönelik Frekans Dağılımı	65
Tablo 4.14. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yıl Sonu Gösterisi Düzenleyeceklerine Yönelik Frekans Dağılımı	65

Tablo 4.15. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yıl Sonu Gösterisi Düzenlemeyeceklerine Yönelik Frekans Dağılımı	66
Tablo 4.16. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yıl Sonu Gösterisi Düzenlemede Özel Durumu Olan Çocukla İlgili Nasıl Bir Yol İzleyeceklerine Dair Frekans Dağılımı	67
Tablo 4.17. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yıl Sonu Gösterileri İle İlgili Olumlu Görüşlerine Yönelik Frekans Dağılımı	68
Tablo 4.18. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yıl Sonu Gösterileri İle İlgili Olumsuz Görüşlerine Yönelik Frekans Dağılımı.....	68
Tablo 4.19. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenler Günü Hediyesi Kabul Edeceklerine Yönelik Frekans Dağılımı.....	69
Tablo 4.20. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenler Günü Hediyesi Kabul Etmeyeceklerine Yönelik Frekans Dağılımı.....	69

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AAE: American Association of Educators

ACE: American Council On Education

AECES: Association for Early Childhood Educators

BNV: Beyaz Nokta Vakfı

ÇGB: Çocuk Gelişimi Bölümü

DIT: Defining Issues Test

EBEN: The European Business Ethics Network

ECA: Early Childhood Australia

HÜEM: Hacettepe Üniversitesi İşletmecilik Meslek Etiği Uygulama ve Araştırma Merkezi

İGİAD: İktisadi Girişim ve İş Ahlakı Derneği

KML: Kız Meslek Lisesi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MJI: Moral Judgment Inventory

MYO: Meslek Yüksekokulu

NAEYC: National Association for the Education of Young Children

NEA: National Education Association

NASSP: National Association of Secondary School Principals

ODTÜ UEAM: Ortadoğu Teknik Üniversitesi Uygulamalı Etik Araştırma Merkezi

OECD: The Organisation for Economic Co-operation and Development

OKL: Okul Öncesi Öğretmenliği

OÖEDÖ: Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği

R.A.O.: Resmi Anaokulu

R.A.S.: Resmi Anasınıfı

Ö.K.A.: Özel Kreş ve Anaokulu

SPSS: Statistical Packages for the Social Sciences

TEDMER: Türkiye Etik Değerler Merkezi Vakfı

TSHD: Toplumsal Saydamlık Hareketi Derneği

TÜKODER: Tüketici Koruma Derneği

TÜSİAD: Türk Sanayicileri ve İş adamları Derneği

YTÜ: Yıldız Teknik Üniversitesi

1. GİRİŞ

Eğitim, en genel tanımıyla, insanı yaşam boyu her yönüyle yetiştirmeyi hedefleyen bir süreçtir. Etik ise ne yapmalıyım? Nasıl yaşamalıyım sorularını irdeleyen bir disiplindir. Bu bağlamda eğitim ile etik arasında kaçınılmaz bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Eğitim alanı etik sorularla kuşatılmıştır. Eğitimin düzenlenmesi aşamasında, eğitimcilerin neyi, kime, nasıl öğretecekleri, nasıl bir değerlendirme yapacakları gibi sorular, etik sorunları da beraberinde getirmektedir. Tüm bu süreçleri dikkate alarak eğitimcilerin meslekleriyle ilgili eylemlerinde, ciddi etik değerlendirmeler yapmaları gerekmektedir (Aydın, 2013)

Öğretmenlik mesleği en eski mesleklerden biridir. En iyi örneği de Sofistlerdir. Sofistler Yunanlılara para karşılığında siyaset ve hitabet sanatı öğretmişlerdir (Cevizci, 2013). Günümüzde ise öğretmen daha çok öğrenmeyi öğretmek amaçlı olup bu konuda eğitim almış uzman kişidir. Öğretmenler her zaman toplumun öncü kesimi ve toplumu şekillendiren kişiler olmuşlardır. Öğretmenlerin diğer meslek gruplarında olduğu gibi mesleki donanımlarının yeterli olması gerekmektedir. Bu mesleki donanımların yeterliliğinden kasıt, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi (pedagojik eğitim) ve genel kültür bilgisidir. Fakat bu ölçütler de yeterli değildir. Aynı zamanda öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine özgü bir etik algılarının da olması gerekir. Çünkü bir meslekte, meslek üyelerinin mesleki etiğe uygun davranmaları o mesleği, toplum gözünde daha saygın ve güvenilir bir yere getirir. Bir işin meslek olarak tanımlanabilmesi için de toplum tarafından kabul görmesi gerekir (Şişman, 2013). Diğer taraftan mesleki etiğe uygun davranmak, mesleğin profesyonelliğine yönelik sınırlarını belirler.

Son dönemlerde araştırma sahasında, mesleki etik popüler bir konu olmaya başlamıştır. Çeşitli meslek dalları kendi meslek üyeleri için etik ilkeler oluşturmaya başlamışlardır ve meslek üyelerinin de bu ilkelere uygun davranmaları beklenir. Ülkemizde de bununla ilgili çeşitli girişimler yapılmıştır. Tıp, avukatlık, gazetecilik, psikolojik danışma ve rehberlik gibi meslek gruplarında meslek üyelerinin uymaları gereken etik ilkeler uluslararası standartlar boyutunda oluşturulmaya çalışılmıştır ve bu çalışmalara halen de devam edilmektedir (Aydın, 2012).

Öğretmenlerin mesleki sorumluluklarının yanı sıra etik sorumluluklara da sahip olmaları gerekir. Fakat öğretmenlerin uygulamaları sırasında etik olgusunu ne kadar dikkate aldıkları, günlük rutinleri sırasında karşılaştıkları ikilemlere çözüm üretirken, etik açıdan uygunluğunu sorgulayıp sorgulamadıkları bilinmemektedir. Aynı zamanda, öğretmenlerin karşılaşılabileceği etik ikilem durumlarına karşı nasıl davranmaları gerektiği ile ilgili yol gösterici nitelikte etik ilkelerin belirlenmemiş olması da alanda büyük eksik olarak görülmektedir. Buna bağlı olarak bu durumun ortaya koyulabilmesi adına yapılacak çalışmalar hem çalışmanın yapıldığı alandaki kişilerin davranışlarını etkileyebilecek hem de konuya yönelik olarak alanda bir farkındalık oluşturabilecektir. Bunun yanı sıra öğretmenlik mesleğiyle ilgili sözünü ettiğimiz etik ilkelerin oluşturulmasına da kaynaklık edebileceği düşünülmektedir.

Bu kapsamda, araştırmanın bu bölümünde, problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, sayıtlılar, sınırlılıklar, tanımlar ve araştırmanın kuramsal temeline ilişkin ilgili literatürden elde edilen bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İyi, kötü, doğru, yanlış kavramlarının sorgulandığı ve doğru davranışa yönelik ölçütlerin belirlenmeye çalışıldığı etik disiplini içerisinde mesleki davranışların irdelendiği bir alan olarak, mesleki etik karşımıza çıkmaktadır. Her meslek grubunda olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de kişinin mesleğe yönelik bilgi, beceri ve yeterliliğinin yanı sıra öğretmenlik meslek etiğine uygun davranışların gösterilmesi çok önemlidir. Öğretmenlerin toplumun eğitilmiş kesimi oldukları göz önünde bulundurulursa, içinde buldukları toplumda örnek alınan bir model oldukları da yadsınamaz. Bu nedenle öğretmenlerin hem topluma karşı sorumlulukları hem de mesleki sorumlulukları önem kazanmaktadır (Pelit ve Güçer, 2006; Şişman, 2013).

Öğretmenlik mesleğinde, görevlerini yerine getirmeye çalışan meslek üyelerinin çeşitli sebeplerle veya baskılarla etik ilkelerle çelişmeleri ya da problem yaşamaları söz konusu olabilir. Bu noktada meslek üyelerinin mesleğin gereği bir şekilde, etik açıdan uygun davranışlarla problemlere çözümler üretebilmeleri büyük bir önem arz etmektedir. İşte bu kapsamda öğretmenlerin etik davranışları nasıl algıladıkları ve karşılaşmaları muhtemel çelişkili durumlara yönelik nasıl bir yol izleyecekleri konusu önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışlarını algılama düzeylerinin ve etik

ikilemleri çözümlenmelerinin nasıl olduğu soruları araştırılmaya değer bir problem olarak görülmüş ve araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi:

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışları algılama düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bununla birlikte etik davranışları algılama düzeyleri yüksek ve düşük gruptaki öğretmenlerin, etik ikilemleri çözümlenmeleri incelenmiştir. Buna bağlı olarak, bu araştırmadan elde edilecek sonuçların, okul öncesi öğretmenleri için etik kodların belirlenmesine katkıda bulunacağı ve okul öncesi öğretmeni yetiştiren kurumlarda uygulanan programların içeriğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarının, bu alanda çalışma yapacak olan araştırmacılara bir kaynak olabileceği, konuyla ilgili yeni tartışma olanakları oluşturabileceği ve alana farklı bakış açıları kazandırabileceği umulmaktadır.

1.3. Problem Cümlesi:

- 1.Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışları algılama düzeyleri nedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin etik ikilemleri çözümlenmelerine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3.1. Alt Problemler:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin etik davranışları algılama düzeyleri nedir?
 - 1.1. Okul öncesi öğretmenlerinin yaşa göre etik davranışları algılama düzeyleri arasında fark var mıdır?
 - 1.2. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre etik davranışları algılama düzeyleri arasında fark var mıdır?
 - 1.3. Okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları bölüme göre etik davranışları algılama düzeyleri arasında fark var mıdır?
 - 1.4.Okul öncesi öğretmenlerinin lisansüstü eğitim yapma durumlarına göre etik davranışları algılama düzeyleri arasında fark var mıdır?
 - 1.5.Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurum türüne göre etik davranışları algılama düzeyleri arasında fark var mıdır?

2.Okul öncesi öğretmenlerinin etik ikilemleri çözümlmelerine ilişkin görüşleri nelerdir?

2.1. “Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği” ne göre alt gruptaki öğretmenlerle üst gruptaki öğretmenlerin etik ikilemleri çözümlmelerine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.4. Sayıtlar:

Çalışmada kullanılan “Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği” (OÖEDÖ)nin bu araştırmadaki çalışma grubu için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu,

Çalışmaya katılan öğretmenlerin “Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği” (OÖEDÖ) ve “Etik İkilemler Senaryolar Formu”nu samimi bir şekilde cevapladıkları varsayılmaktadır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen “Etik İkilemler Senaryolar Formu”na ilişkin geçerliğin sağlanmasında uzman görüşleri yeterlidir.

1.5. Sınırlılıklar:

Bu araştırmanın nicel verileri, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Ankara İli'nin sekiz merkez ilçesinde (Çankaya, Yenimahalle, Etimesgut, Keçiören, Sincan, Mamak, Altındağ ve Gölbaşı), Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 205 okul öncesi öğretmeni ile sınırlıdır. Nitel veriler ise aynı grup içerisindeki 16 okul öncesi öğretmeni ile sınırlıdır.

Etik davranışlar, OÖEDÖ'ndeki Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı, Profesyonellik, Sorumluluk ve Doğruluk, Sağlıklı ve Güvenli Bir Ortamın Sağlanması, Demokrasi ve Eşitlik, Adalet ve Ahlak, Dürüstlük ve Yardımseverlik alt boyutları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar:

Ahlak (Morality) : Genel olarak ahlak, neyin iyi, neyin kötü, neyin doğru, neyin yanlış olduğuyla ilgilenen, kişilerin toplum içerisinde birbirleriyle ilişkilerini düzenleyen ve bireylerin uymak zorunda oldukları, normlar, kurallar ve ilkeler bütünü olarak tanımlanmıştır(Çalışlar, 1983; Ana Britannica Genel Kültür Ansiklopedisi, 1986; Velasquez, 2002;Püsküllüoğlu, 2007).

Etik (Ethics) : Kişinin ya da toplumun ahlaki standartlarını inceleyen bir disiplindir (Velasquez, 2002). Filozofların çoğu tarafından ahlakın felsefesi olarak nitelendirilen

etik “Burada şimdi ne yapmalıyım?” gibi ahlaki soruları geniş bir çerçevede içerisinde inceler ve genel itibarıyla, ahlakın uygulamaya yönelik kısmını ele alır (Haynes, 2002).

İş etiği: İş dünyasına ait, davranışlara, politikalara yol gösterici nitelikte etik kurallar geliştirmeyi konu edinen etiğin özel bir alanıdır (Arslan&Berkman, 2009, Velasquez, 2002).

Mesleki etik (Professional Ethics) : İş etiği kavramıyla bağlantılı olarak mesleklerde, meslek üyelerince uyulması gereken davranışları belirleyen kurallar bütünüdür (Kuçuradi, 1988, Aydın, 2012).

Etik Kod (Code of Ethics) : Belirli bir meslekte, uygulama alanı ya da grupta, kabul edilen davranışları gösteren ve üyelerince uyulmaması durumunda ceza almalarına neden olabilen yazılı kurallardır (Aydın, 2012).

Etik İlke (EthicalPrinciples) : Etik ikilemleri çözümlenmede uygulayıcılara yol gösterici niteliğindeki temel düşüncelerdir (Feeney&Freman , 1999).

Etik İkilem (EthicalDilemmas) : Kişinin uygun davranışa karar verme sürecinde çelişki yaşamasıdır(Koç, 2009).

1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli

A.Ahlak ve Etik Kavramları

Ahlak kavramı, Püsküllüoğlu'nun (2007) Türkçe Sözlüğünde “İnsanın doğuştan getirdiği ya da sonradan kazandığı bir takım tutum ve davranışların tümü”, “kişide huy olarak bilinen nitelikler” ve “toplum içinde bireylerin uymak zorunda oldukları davranış biçim ve kuralları” (s. 32) şeklinde tanımlanmaktadır. Ahlak kavramının eş anlamlı kelimesi töredir (Püsküllüoğlu, 2007).

Etimolojik açıdan baktığımızda, “Ahlak” kelimesi Arapça “hulk”, “Etik” sözcüğü, Yunanca “ethos” ve “Moral” sözcüğü ise Latince “mos” sözcüğünden gelmektedir. Bu kelimelerin üçü de küçük farklılıkları göz ardı ettiğimizde, “töre, gelenek, görenek, alışkanlık, huy, karakter” anlamlarına gelmektedir (Özlem, 2004).

Etik ve ahlak kavramları bazen birbirlerinin yerine kullanılsalar da, aslında aralarında farklılıklar vardır. Bu kavramları, etimolojilerine göre değil de felsefenin onlara yüklediği anlamlara göre incelediğimizde, bu farklılıkları görmekteyiz. Ahlak, insanların bilinçli davranışlarını konu edinirken etik, ahlak felsefesi yapmaktadır. Yani

ahlakı derinlemesine incelemektedir. Bolay (2010) ahlak felsefesini şöyle tanımlamıştır: *“ahlaki yaşam hakkında sistemli bir biçimde düşünme, araştırma ve soruşturmadır.”* (s. 210) N. Hartmann da *“morallerin (ahlakların) çokluğuna karşılık etik tektir”* demiştir (akt. Günay, 2004).

Ahlak birden bire filozoflar tarafından bulunmuş bir şey değildir. İnsanlığın ilk ortaya çıkışından beri vardır ve günlük yaşamda her zaman her yerdedir. Fakat ahlak felsefesi, filozoflarca ortaya koyulmuştur ve ahlakı derinlemesine ele alıp inceler. İlkçağdan beri filozoflar sürekli olarak sorularla meşgul olmuşlardır. Ahlak felsefesinin(etik) de temel soruları vardır. Bunlar: “İyi, kötü, doğru, yanlış nedir? Bir davranışı değerli ya da değersiz yapan nedir? Ahlaki eylemde amaç nedir? İnsan, ahlaki eylemde bulunurken özgür müdür? Evrensel bir ahlak yasası var mıdır?..” şeklinde uzayıp giden sorulardır. Konuyla ilgili olarak filozoflar belirli fikirler etrafında toplanmışlardır. Ahlaki eylemin amacına yönelik Sokrates, Platon, Aristoteles ve Farabi gibi filozoflar “Ahlaki eylemin amacı mutluluktur.” demişlerdir. Aristippos, Epiküros, “Amaç, hazdır.” demişlerdir. Kant’a göre “Amaç, ödevdir”, Stuart Mill’e göre ise “Amaç, faydadır”(Bolay, 2010).

Sokrates, insanın beden ve ruhtan meydana geldiğini ve amacı olan mutluluğa erişebilmek için insanın ruhunu önemsemesi gerektiğini savunmuştur. Sokrates, sadece bedenlerini önemseyenleri, bedeni hazların peşine düşenleri ve zenginlik için yaşayanları eleştirmektedir. O’na göre “insanın akli bir biçimde düzenlenmiş bir hayat sürmesi gerekir” ve bu noktada Sokrates, bilginin önemli bir rol oynayabileceğinden bahseder. Toplumsal atmosfer insana neyin doğru neyin yanlış olduğuyla ilgili yanlış fikirler aktarır. Burada Sokrates akıl tarafından düzenlenmemiş bir hayattan bahseder yani hayat “sorgulanmamış”tır. Kişinin nasıl yaşaması gerektiğine ilişkin düşünmesi gerekir. İyiye ya da doğruya ulaştıran erdem bilgidir. Mutluluk için erdem yeter. Erdemli yaşayan insan, mutluluk haline erişir böylelikle Sokrates’in etiği bir mutluluk etiğidir (Cevizci, 2008).

Etik, farklı kitaplarda farklı başlıklar altında incelenmiştir. Warburton (2000)’a göre, etik, Ödeve Dayalı Teoriler, Sonuççu Etik Teoriler ve Erdem Teorisi, olmak üzere, üç başlık altında toplanabilir.

Ödeve Dayalı Teoriler: Ödeve dayalı teoriler, Hristiyan etiği ve Kant etiğinden oluşur. Hristiyan etiğini incelediğimizde, öncelikle birçok kişinin etiğin Tanrı’dan geldiğini savunduklarından bahsetmemiz gerekecek. Örneğin: Voltaire(2011) Felsefe

Sözlüğü'nde "Ahlak ışık gibi Tanrı'dan geliyor" demiştir. Batı'nın ahlak anlayışı doğal olarak Hristiyan etiğine göre şekillenmiştir. Hristiyan etiğinde on emirle birlikte yapılmaması gereken ve yasaklanan davranışlar listelenmiştir. Etiğin çıkış noktasını oluşturan doğru ve yanlışın ne olduğuna dair dayandırmalar, Hristiyan etiğinde dine dayandırılmıştır. Yani "doğru" kavramı *Tanrı'nın irade ettiği şey* "yanlış" kavramı ise *Tanrı'nın iradesine aykırı olan şey* olarak ele alınır (Voltaire, 2011). Etiğin ortaya çıkışıyla ilgili olarak dinlerin bu sistemi oluşturduğu ve dinlerde öğretilen gelen yap ve yapmaların burada ahlakın özünü oluşturduğu söylenebilir.

Kant ahlaki eylemin bir ödev duygusuyla yapıldığını savunmuştur. Kant için, yapılan eylemin sonuçlarından ziyade, kişinin eylemle ilgili niyeti önemlidir. Eylemle ilgili kişisel çıkarlar söz konusu ise bu eylem ahlaki eylem için uygun bir motif değildir. Kant bütün insanların ahlaklı olabileceğine, bu durumda ahlakın irade ve ödev duygusuna dayanması gerektiğine vurgu yapmıştır. Yukarıda bahsettiğimiz eylemlerle ilgili niyetleri Kant *maksim* olarak nitelemiştir. Bu niyetlerin ya da maksimlerin evrenselleştirilebilir olması gerektiğini söyler. Yani, bir eylemde bulunurken, eylemle ilgili niyet(maksim) herkes için geçerli olmalıdır (Warburton, 2000).

Sonuççu Etik Teoriler: Sonuççuluk teorisinde, yararcılık olarak da bilinen faydacılık teorisi vardır. Bu teorinin en önemli temsilcisi J.S. Mill'dir. Faydacılar eylemin sonuçlarına önem verirler. Bir eylemin iyi ya da kötü olması, eylemin sonuçlarına bağlıdır. Kısacası bize fayda veren şeyler "iyi", fayda vermeyen şeyler de "kötü"dür. Faydacılık teorisinde insanların uymaları gereken kurallar vardır. Bu kuralların belirlenmesinde amaç, çok fazla sayıda insana çok fazla yarar sağlamaktır (Bolay, 2010).

Erdem Teorisi: Aristoteles'in erdem teorisi, eylem, niyet ya da sonuçlardan ziyade karakter odaklıdır. Mutluluğa erişme nihai amacına göre, kişi erdemli yaşayarak gerçek mutluluğa erişir ve kendisini gerçekleştirir (Warburton, 2000).

"Her sanat ve her araştırmanın, aynı şekilde her eylem ve tercihin de bir iyiyi arzuladığı düşünülür" (s. 1) cümlesiyle başlayan Nikomakhos'a Etik kitabında Aristoteles, eylemlerin amacının en yüksek iyiye ulaşmak olduğu ve bu iyinin de mutluluk olduğundan bahseder. Mutluluğa erişebilmek için erdemli olmak gerektiğini savunan Aristoteles, erdemi: "insanın erdemi, insanın iyi olmasını ve kendi işini iyi gerçekleştirmesini sağlayan huy olmalı" şeklinde tanımlamıştır(Aristoteles, 1988).

Aristoteles'in etikle ilgili söylemleri incelendiğinde, Ross (2002)'a göre Aristoteles'in ahlak sistemi ben-merkezcidir. Çünkü Aristoteles insanın eylemlerinin nihai amacının kendi mutluluğu olduğunu söylemiştir.

B. Ahlaki Standartlar ve Etik

Velasquez, ahlakı; iyi, kötü, doğru ya da yanlışın ne olduğuyla ilgili bireyin ya da grubun standartları olarak tanımlamıştır. Standartların kaynağı öncelikle çocukluktan başlayarak aile, arkadaşlar ve toplumsal etkilere bağlı olarak oluşur. Sonrasında ise kişi deneyimleri, öğrenmeler ve entelektüel gelişimiyle birlikte, bu standartları tekrar gözden geçirir. Bazılarını çıkarıp yerine daha uygunlarını koyar. Tüm bu olgunlaşma sürecinde kişi yetişkin yaşamının ahlaki ikileleriyle baş etmede daha uygun standartları geliştirmeye devam eder. Ahlaki standartların ahlaki olmayan standartlardan ayırt edilebilmesi; çok ciddi sonuçları olduğunu düşündüğümüz(ciddi şekilde insana zarar veren) durumlarla baş eden standartlar, herhangi bir otorite tarafından değiştirilmeyen ve iyi sebeplere dayanan standartlar, bencillik gibi bireysel çıkarların üzerinde olan standartlar, tarafsız standartlar ve duygusal standartlardır (Velasquez, 2002).

Bireyin ya da grubun ahlaki standartlarını inceleyen disiplin etikdir. Fakat ahlakı çalışan tek alan etik değildir. Antropoloji, sosyoloji ve psikoloji gibi sosyal bilimler de ahlak çalışır. Ancak sosyal bilimlerin ahlaka yaklaşımı ve ahlakı ele alış biçimi ile etiğin ahlaka yaklaşımı farklıdır. Etik, kuralcı(normative), sosyal bilimler ise betimleyici(descriptive) çalışır. Normatif çalışma ne yapılması gerektiğini keşfetmeyi amaçlar yani sonuç odaklıdır. Betimleyici çalışma ise sonucun ne olması gerektiği ile ilgilenmeden sonucu tanımlamaya çalışır, sonucun doğru, yanlış, iyi ya da kötü olması ile ilgilenmez. Ahlaki standartların doğru ya da yanlış olduğunu belirlemeye çalışmaz. Örneğin; Töre bilimci(ethician): *“Rüşvet almak doğru mudur?”* diye sorgularken Antropologlar ve sosyologlar *“Amerikalılar rüşvet almanın yanlış olduğuna inanır mı?”* sorgulaması yaparlar. Böylelikle töre bilimci normatif iddia ya da teorilerin sonuçlarıyla ilgilenir, antropolog ve sosyolog ise insanların inançlarının niteliklerini tanımlamaya çalışır (Velasquez, 2002).

C. Etik kurallar

Geçmişten günümüze her toplum kendi içinde etik kurallar oluşturmuştur. Bu etik kurallar, din temelli kurallar olabileceği gibi; iktisat, işletme, hekimlik gibi bazı iş

alanlarında da o iş alanına özgü, meslek etiği şeklindeki etik kurallardır. İş yerlerinde güven ortamının sağlanabilmesi, taraflar arası ilişkilerin güçlenebilmesi için belirli etik kuralların olması gerekir. İş yerlerindeki bu etik kuralların işlevlerini inceleyecek olursak; etik değerlerle birlikte kurallar belirlenmiş olur, kuralların belirli olması da tarafların seçeneklerini azaltır. Tarafların nasıl davranacakları bu kurallara bağlı olarak kestirilebilir olduğunda da güven ortamı sağlanmış olur. Burada “Yasal düzenlemelerle çözümler bulunamaz mı?” sorusu akıllara gelebilir. Fakat her duruma yönelik yasal çerçevenin oluşturulup bunların uygulamaya koyulması, denetlenmesi sağlanamaz. Tarafların etik değerler üzerinden uzlaşma sağlamaları kaynak harcaması gerektirmeyen bir iş olur. Kısacası etik kurallar belirlemek iş ortamındaki belirsizlikleri azaltarak hem kaynak açısından hem de zaman açısından kar sağlar. Pratik ve daha etkin bir mekanizmadır. Kurallara uyulduğu takdirde herkese yarar sağlar (Türk Sermaye Piyasasında Etik Değerler ve İş Adabına İlişkin Çalışma Kuralları, 1998).

D. İş Etiği ve Mesleki Etik

İş etiği, etiğin daha özel bir uygulama alanıdır. Ahlaki açıdan doğru ve yanlış kavramlarını iş hayatı çerçevesinde inceler. İş politikası, kurumlar ve davranışlarla ilgili ahlaki standartların uygulanması üzerine yoğunlaşır (Velasquez 2002).

Kişilerin kendi etik değerleri ile çalıştıkları kurumların etik değerleri çatışabilir, bu durumda kişi bu değerler arasında ikilem yaşar. Bu ikilemlerin çözümlenmesinde etik düşünce yöntemlerine başvurmaları gerekir. Ele alınan etik sorunlarla ilgili farklı durumlar için geçerli olacak farklı sonuçların olabileceğini savunanlar olduğu gibi her sorun için de ayrı ayrı düşünmenin gerekli olmadığını savunanlar da vardır. Burada karşımıza çıkan sorulara bağlı olarak farklı kuramların ortaya çıktığını görmekteyiz. Etik kuram, etik sorunlarımızı çözümlerken düşünme ve karar alma sürecinde bize yol gösteren bir rehber niteliğindedir (Şimşek, 1999).

Etik, bir felsefe dalıdır. Ahlaki davranışları ele alıp inceler. Mesleki etik ise bir meslekte karşılaşılan doğru ve yanlış davranışları ele alır. Bireylere sağduyulu seçimler yapmada yol gösterir (Aydın, 2013).Günlük yaşamda sorulan sorular, belirli bir kişinin belirli bir durum, olay ya da kişiyi değerlendirmesi ve buna yönelik yapması gereken davranışa yönelik sorulardır. Meslek etiklerinde sorulan sorular ise kişinin bir mesleği icra ederken genel olarak ne yapması ya da yapmaması gerektiğine

yöneliktir. Etik ve hukuksal normlarla ilgili sorular verildiğinde de yanıtları uluslararası bildirgeler, sözleşmeler ve kodlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Tepe, 2000).

Son zamanlarda etiğin çok popüler bir alanı olarak ele alınan “mesleki etik” mesleği icra eden kişiler için normlar geliştirme ile ilgilenir. Fakat buradaki normlar öylesine özelleşmiştir ki meslek üyelerinin görüşleri, inançları, kültürleri ya da dinleri gibi etkenlerden bağımsız olarak kişilere karar vermede ve eylemlerini belirlemede yol gösterir. Buna bağlı olarak “evrensel bir etik” oluşturulmaya çalışılmaktadır (Kuçuradi, 2003).

Dünya’da iş ahlakının tarihsel gelişimine baktığımızda, iş ahlakı tarihinin elbette ki insanlığın varoluşuna kadar uzandığını söyleyebiliriz. Fakat 19. Yüzyıl başlarından itibaren bir değerlendirmede bulunacak olursak, özellikle 1980 sonrası konuya yönelik Hem Dünya’da hem de Türkiye’de yapılan çalışmaların önemli ölçüde arttığını görmekteyiz. Bununla ilgili olarak, çeşitli dillerdeki yayınların sayısı (kitap, dergi, makale, rapor gibi) sürekli olarak artış göstermekle birlikte çok sayıda kurum ve kuruluş da iş ahlakıyla ilgili gelişmelere örgütsel destek sağlamaktadır. Ülkemizde iş ahlakıyla ilgili olarak, TSHD (Toplumsal Saydamlık Hareketi Derneği), TEDMER (Türkiye Etik Değerler Merkezi Vakfı), İGİAD (İktisadi Girişim ve İş Ahlakı Derneği), TÜKODER (Tüketici Koruma Derneği), BNV (Beyaz Nokta Vakfı) gibi kuruluşların çalışmaları devam etmektedir. TÜSİAD (Türk Sanayicileri ve İş adamları Derneği), Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD)’nün 1996’da hazırlanan “*Kamu Hizmetinde Etik ve Devlet ile Birey Arasında Güven İlişkisi: OECD Ülkelerinde Alınan Etik Altyapı Önlemleri*” başlıklı raporu Türkçe ’ye çevirerek kamuoyu ile paylaşmıştır. Ayrıca 2001 yılında “*TÜSİAD İş Ahlakı İlkeleri*” yayınlanmıştır (Özgener, 2009).

Üniversitelerdeki gelişmelere bakacak olursak, iş ahlakına yönelik çabalar burada da sürmektedir. Üniversitelerin meslek ve iş ahlakına yönelik gerçekleştirdiği seminer, konferans ve kongrelerin yanı sıra, araştırma merkezleri, öğrenci toplulukları ve kulüpler kurulmuştur. Örneğin; Hacettepe Üniversitesi İşletmecilik Meslek Etiği Uygulama ve Araştırma Merkezi (HÜEM) Türkiye’nin iş etiği alanındaki ilk akademik araştırma merkezi olarak 2001 yılında faaliyetlerine başlamıştır. Merkez, Avrupa İş Etiği Ağı(EBEN)’nin Türkiye koordinatörlüğünü yürütmektedir (HÜEM, 2014). ODTÜ UEAM (Ortadoğu Teknik Üniversitesi Uygulamalı Etik Araştırma Merkezi), toplumda etik bilinci geliştirmek ve toplumsal yaşamı ilgilendiren davranış ve kararların etik ilkeler çerçevesinde gerçekleşmesini sağlamak amacıyla kurulmuştur ve faaliyetlerine

devam etmektedir (ODTÜ, 2014). Boğaziçi Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi ve İstanbul Kültür Üniversitesi'nde de etik kulüpleri ve öğrenci toplulukları çalışmalar yapmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları şunlardır; etik değerlerin tanımlanması, özendirilmesi ve uygulanması konusunda uzman kişilerin katılımı ile gerçekleştirilecek seminerler, paneller, konferanslar vb. etkinlikler düzenlemek, etik değerlere duyarlı ve bu konuda çalışan kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapmak ve bunun sonucunda etik değerler bilgi bankası oluşturarak etik standartları ve ilkelerini üniversite mensupları ve kamuoyuyla paylaşmak, sosyal, kültürel, ekonomik ve mesleki bazda "etik değerlerin" önem kazanması için bireylerin "etik değerler" konusunda bilinçlendirilmelerini sağlamak (YTÜ Etik kulübü, 2014).

E. İş Etiğine Kuramsal Yaklaşımlar

Eylemlerin ahlaken iyi, kötü ya da doğru, yanlış olarak nitelendirilmeye çalışıldığı etik tarihi boyunca, ortaya çıkan etik teoriler sınıflandırıldığında, genel olarak etik teorilerinin iki başlık altında toplandığı görülmektedir Bu başlıklar, **teleolojik teoriler** ve **deontolojik teoriler**dir. Bu iki teorinin de kendi içerisinde alt sınıfları oluşmuştur (Özgener, 2009). Burada etik teorileri genel ve alt başlıklarıyla ele alınarak incelenmiştir.

Teleolojik Teoriler

Literatürde gayeci ya da sonuççu teori olarak geçen teleolojik teoride, ahlaki eylemin değeri, eylemin sonuçlarına göre belirlenir. Diğer bir deyişle teleolojik teori, sonuç odaklıdır. Eylemin iyi, kötü, doğru ya da yanlış olması sonuçlara göredir. "Ne yapmalıyım?" sorusuna bu teori "En iyi ya da en az zarar veren şeyi yap" der. Bu teoride temel ölçüt mutluluk ve hazdır. Amaç, "en fazla sayıda en fazla insanın mutluluğu"dur (Cevizci, 2002; Aydın 2013; Macit, 2009; Özgener 2009). Teleolojik teoriler, **egoizm teorileri**, **erdem ahlakı** ve **faydacılık teorisi** olarak üç grupta ele alınabilir.

1.Egoizm Teorileri

İnsan doğası gereği kendi yararına olan durumlara yönelik kararlar alma eğilimindedir. İnsan hazza yönelir ve acıdan kaçır. Fakat bu durumun ahlaki bir karakter olarak kişide şekillenmesi onu bencilliğe götürür. Egoizm teorilerinde, günlük yaşamda kullandığımız bencillikten ve Freud'un ifade ettiği şekliyle egodan ziyade

ahlaki bir teoriden bahsediyoruz. Bu teoriye göre, kişi kendi çıkarlarını ve iyiliğini maksimum düzeye çıkaracak davranışlar yönünde karar verme eğilimindedir (Frankena, 1963).Egoizm teorisi faydacılıktan farklı olarak toplumun ya da diğer bireylerin değil kişinin uzun vadeli çıkarlarına odaklanır. Yani en yüksek miktarda iyi en fazla kişi için değil, bir kişi için istenir. (şimşek, 1999). Egoizm teorisi doğası gereği evrenselleştirilemez. Evrensel bir ahlak yasası oluşumuna da katkı sağlayamaz (Bolay, 2010). Egoizm teorileri içerisinde, **hedonizm** (hazcı ahlak) ve **ahlaki egoizm teorisi** yer alır.

Hedonizmi (hazcı ahlak), Aristippos ve Epikuros gibi düşünürler savunmuştur. Bu teoriye göre insan eylemlerinin gayesi hazza ulaşmak ve acıdan kurtulmaktır. Haz veren şeyler “iyi”, acı veren şeyler ise “kötü ”dür. Epikuros, bu öğreتيye Aristippos’tan farklı olarak akli ve ruhi öğeleri de katmıştır. Bu anlayışa göre bedenın hazları geçicidir. Bedeni zevklerden ziyade aklın ve ruhun haz aldığı şeylere yönelmek gerekir. Yani acıdan kaçmak demek bir bakıma ruhu dinginliğe eriştirmektir (Bolay, 2010).

Diğer bir egoizm teorisi olan, ahlaki egoizm teorisinde ise kişinin sadece haz elde etmeye yönelik arayışlarda olmasının dışında, kendisini motive edebilecek başka nedenlere de yönelebileceğinden bahsedilir. Ahlaki egoizmde kişinin kendi en yüksek miktarda iyiyi elde etmesine yönelik davranması gerektiği savunulur. Ahlaki egoizm Epikuros, Hobbes, ve Nietzsche gibi düşünürle tarafından savunulur (Frankena, 1963).

2.Erdem Ahlakı

Temelinde erdem olan ahlak öğretisidir. İnsan eylemlerinin nihai amacının mutluluk olduğunu savunur. Buna bağlı olarak mutluluk ahlakı olarak da bilinir. Eski Grek etiğinde karşılaştığımız bu etikte Mengüşoğlu’na (2003) göre *insan sanki bir mutluluk avcısıdır* (s. 264). Aristoteles de insanın mutluluk aradığını, fakat bu mutluluğun ne olduğuna dair ortak bir düşünçenin ortaya çıkmadığını söyler. Bu öğretinin savunucuları Sokrates, Eflatun ve Aristoteles’tir (Mengüşoğlu, 2003).

Sokrates kendisinden sonra gelen pek çok filozofu ve felsefe akımını etkilemiş, düşünçeleri ve yaşam tarzı ile model alınan bir filozoftur (Günay, 2004). Düşüncelerini geriye hiçbir yazılı eser bırakmadığı için ancak öğrencilerinin kaleme aldığı yazılardan öğrenebildiğimiz Sokrates’in çalışmaları ahlaka yöneliktir. “Doğru

yaşamak nedir?” Üzerine yoğunlaşan sorularla ilgilenmiştir. Ona göre bilgi erdemli olmaktır. Erdemli olmak insanı bilgiye götürür. Sokrates’e göre doğru bilgi doğru eyleme götürür. Bilgiden doğan *“iyi”* insanı mutlu eder. Buna göre Sokrates, bilgiyi mutluluğun kaynağı olarak görmektedir. *“Bir şey bilmediğimi biliyorum”* (s. 44) diyen Sokrates, kimsenin bilerek kötülük yapmayacağını savunur (Gökberk, 2013).

Mutluluk ahlakının diğer takipçisi Platon, Sokrates’in öğrencisidir. Buna bağlı olarak Sokrates’in fikirleri onu büyük ölçüde etkilemiştir. Fakat Platon sadece Sokrates’in öğretileri ile kalmamış kendi felsefesine doğru yavaş da olsa bir geçiş yapmıştır. Bu ilerleyişle birlikte Platon, bir *idea* öğretisine ulaşmıştır (Gökberk, 2013). Platon *değişmeyen ezeli ve ebedi varlık örneklerine ide* adını vermiştir. Bu dünyada elde edilen mutluluklar kısa süreli ve geçicidir. Bu nedenle de insan idelere odaklanmalıdır. Yani geçici olmayan sürekli olan bir mutluluk elde etmeye çalışmalıdır. Gerçek mutluluk iyi idesine ulaşmaya çalışmakla elde edilir. Çünkü *“iyi idesi” nin verdiği haz ve mutluluk kalıcı, devamlı ve tatmin edicidir* (Bolay, 2010, s. 195). Platon, devleti bir eğitim kurumu olarak nitelendirmiştir. Devletin erdemli olması yöneticilerin gerçek bilgiye sahip olması ile olacaktır. Platon’a göre mutluluğun tek yolu erdemdir (Özgener, 2009).

Aristoteles de mutluluk gayesi ile çabaladığımızı savunur. Ona göre kişi kendi özünün gelişmesiyle mutlu olabilir. İnsan özü akıldır ve bu nedenle aklını kullanarak mutlu olabilir (Gökberk, 2013).

Erdem ahlakının bir süre etkin olmasında, semavi dinlerin de etkisi vardır. Öteki dünyanın varlığına inanma, öteki dünyada erişilecek bir mutluluk dayanağı oluşturarak mutluluk ahlakının yaşanmasını sağlamıştır. Fakat sadece bireyin mutluluğunu sağlamaktan ziyade en fazla sayıda insanın mutluluğu olarak tanımlanan toplumun mutluluğunun sağlanmaya çalışılması düşüncesi artmaya başlamıştır. Buna bağlı olarak, iyinin yeniden tanımlanması ve faydanın ölçüt olarak ele alınacağı, faydacılık anlayışına doğru bir geçiş olmuştur (Özgener, 2009).

3.Faydacılık Teorisi

Faydacılık sonuççu ve kuralcı bir öğretilerdir. Sonuççudur; çünkü eylemin iyi ya da kötü olması vereceği sonuçlara bağlıdır. Buna göre, bize fayda veren şeyler *“iyi”*, fayda vermeyen şeyler *“kötü”*dür. Aynı zamanda bu öğreti kuralcıdır; çünkü insanın nasıl davranması gerektiği konusunda kurallar koyar. Faydacılar içerisinde *“hazcı*

faydacılar” denilen iyiliği “haz veren şey” olarak tanımlayan faydacılar vardır. J. Bentham ve J.S. Mill faydacılığın en önemli temsilcileridir. Pragmatik faydacılık olarak bilinen görüşe göre bireysel faydacılık ve başarı iyunin ölçütü olarak kabul edilir. Bu görüşün en önemli temsilcileri ise, W. James ve J. Dewey’dir(Bolay, 2010).

Yararcılık olarak da adlandırılan faydacılık teorisinde, Grek felsefesindeki gibi eylemlerin nihai amacı mutluluktur. Buradaki doğru eylemden kasıt, en çok sayıda insanın en büyük mutluluğa erişmesini sağlayan eylemdir. Yararcılık içerisinde olumsuz yararcılıktan bahsedilir. Olumsuz yararcılıkta, insanları en büyük mutluluğa eriştirmek değil de, insanlar için en az mutsuzluğa yol açan eylemin gerçekleştirilmesi söz konusudur. Yararcılar, insanları en büyük mutluluğa eriştirmeyi hedeflerler. Olumsuz yararcılar ise, insanların acı ve ıstırabını ortadan kaldırmayı ya da en aza indirmeyi hedeflerler (Warburton, 2000).

Eylemlerin değerliliğini ve değersizliğini haz ve acı ölçütüne göre ele alan Bentham’ın “elden geldiğince çok insanın elden geldiğince çok mutlu olması” formülüyle şekillenen bu teoriye Mill de iki önemli noktada Bentham’dan ayrılarak katkı sağlamıştır. Birincisinde Mill, mutluluğun niteliğine vurgu yapmıştır. Ona göre kimi mutluluklar diğerlerinden daha çok istenir ve daha değerli sayılır. İkincisinde de, kendi mutluluğumuzdan başkalarının mutluluğuna geçişte, Mill bunu bir temele oturtmaya çalışmıştır (Gökberk,2013).

Faydacılar **eylem faydacılığı** (act- utilitarianism) ve **kural faydacılığı** (ruleutilitarianism) olarak iki boyutta incelenebilir. Eylem faydacılığında, sonuçları iyi olan eylem doğru kabul edilir. Eylem faydacılığı zaten genel olarak faydacılığın özüdür. Kural faydacılığında ise; eylemcilerin aksine böyle bir durum kabul edilmez. Bir davranışın doğruluğuna karar verebilmek için düzenlenmiş kurallara göre kararlar alırlar.

Faydacılık yaklaşımı, hak ve adalet kavramlarına gereken önemi vermediği, sağlık, ölüm gibi konuların ölçülmesi zor olduğu için faydacılığın bu durumlarda kullanılamayacağı gerekçeleriyle eleştirilmektedir (Şimşek, 1999).

Yararcılık, toplumsal iyiliği gerçekleştirmeyi hedef alırken herkesi “aynı” olarak ele alır ve bireyler arasındaki bireysel farklılıkları gözetmez. Fakat adaletin gereği yansız olmaktadır. Yani aynı durumda olan insanlara aynı, farklı durumda olan insanlara ise farklı davranmak gerekir. Yararcılığa, en önemli eleştiri bu noktada gelmiştir. Hareket

noktası olarak sadece “iyi” temel alınmış “hak” kavramı ve ya “adalet” ilkelerine önem verilmemiştir. Yararcılığa göre, toplumda çoğunluğun iyiliği uğruna azınlığın haklarının çiğnenmesi meşru görülebilir. Ahlak felsefecilerinin ve özellikle de Kant’ın eleştirilerine maruz kalan teleolojik etik anlayışı yukarıda da belirtilen nedenlere bağlı olarak deontolojik etik anlayışının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Macit, 2009).

Deontolojik Teoriler

Teleolojik teorilerde eylemin ahlaki değerini belirlemede, sonuçlar önemliyken, deontolojik teorilerde, eylemin sonucundan ziyade eyleme odaklanılır ve niyetler önemsendir (Frankena, 1963; Pojman, 2006). Teleolojik öğretilerde eylemin değerlendirilmesi ölçütü olarak, haz ve mutluluk dikkate alınır, deontolojik öğretilerde ise, “eşitlik, tarafsızlık ve evrenselleştirilebilirlik” gibi ölçütler dikkate alınır (Cevizci, 2002).

Bu her iki teorinin de çatıştıkları en önemli nokta, “iyi” ve “hak” kavramlarının önceliğidir. Teleolojik anlayışta “iyi” kavramı, deontolojik anlayışta ise, “hak” kavramı temel hareket noktasıdır. Deontolojik teorilere göre, bir davranışın ahlakiliğini, davranışın sonuçlarına bağlamak, ahlaklılığın doğasına aykırıdır. Deontolojik teori taraftarlarına göre insan evrensel bir ilke gereğince davranmalı, bencilce davranmamalıdır. Bu nedenle de teleolojik teorilerle temellendirilen, haz, acı, bencillik, ahlaki bir eylem için temel oluşturamayacağı gibi bunların bastırılmaları gerekir. İnsan davranışlarını bir sebebe dayandırmaya çalışmak çok doğaldır. Fakat bunun sadece insanın çıkarıcı ve bencil olduğuyla ilişkilendirilmeye çalışılması doğru değildir (Macit, 2009).

Deontolojik teoriler **Kant Ahlakı, Haklar Teorisi, Adalet Teorisi ve Relativist Teoriler** olarak dört başlık altında incelenebilir.

1.Kant Ahlakı

Kant etiğine göre, mutluluk gibi kişiden kişiye ya da durumdan duruma değişkenlik gösteren bir kavramı ahlaki davranışta temel almak doğru değildir. O’na göre kişiden kişiye ya da durumdan duruma değişmeyen ve kişilerin ahlaki davranışlarında subjektif bir amaç gütmedikleri evrensel bir “ahlak yasası” ahlakın temelini oluşturur. Bu ahlak yasası da “iyiyi istemeye” dayanmalıdır. Kant, insanların davranışları için bir ölçüt belirlemeye yönelik şöyle bir formül sunar: *“Öyle hareket et ki, senin hareketlerinin yasası, aynı zamanda başka insanların hareketleri için de bir ilke veya*

yasa olsun” (Mengüşoğlu, 2003, s. 265). Kant’a göre, ahlaklı insan bir karşılık beklemeden, koşulsuz olarak davranışta bulunmalıdır. “*Sana güvenilmesini istiyorsan, almamalısın..*” gibi koşullu bir davranış ahlaki olamaz. İnsan iyiyi istemeyi kendisine ilke edinmeli ve evrensel ahlak kanununa uygun hareket etmelidir (Bolay, 2010, s. 197).

Kant ahlaki eylemleri değerlendirmede iyiyi istemeyi lut olarak ele alırken, iyiyi isteme kavramının daha anlaşılabilir olması için dev kavramından bahseder. Kant devi “yasaya saygıdan dolayı yapılan eylemin zorunluluğu” olarak tanımlamıştır. Ahlak yasası bize uymamız gereken buyruklar sunar. Koşulsuz buyruklar ahlaki açıdan iyidir ve dev olarak benimsenebilir (Günay, 2004).

Kant’a göre insanın varoluş amacı diğer ahlak öğretilerinde olduğu gibi “mutluluğa erişmek” olamaz. unku insanda akıl vardır. Bundan dolayı sadece mutluluğa yönelmiş olamaz (Gökberk, 2013). Yine diğer ahlak öğretilerinde olduğu gibi “iyi” “mutluluk” kavramları nihai amaç olarak temel alınamaz. unku bu kavramlar değerşkendir. Ama “iyiyi isteme” kavramı daha genel geerdir ve temel olarak bu kavramın alınması gerekir (Mengüşoğlu, 2003). “Dünyada, dünyanın dışında bile iyi istençten başka koşulsuz iyi sayılabilecek bir şey yoktur” diyerek Kant, tek mutlak değerin “iyi istenç” olduğunu söyler. Bir eylemin iyi olması, onun sonuçlarıyla ya da sağladığu bir fayda ile değeril, eylemin dayandığu ilke ile kazanılır. Burada eylemin kararını verdiren temel ilke *maksim* olarak nitelenir. Yine eylemin iyi olması “salt devden doğmuş olması”nı gerektirir (Gökberk, 2013).

2.Haklar Teorisi

Haklar teorisi hak temellidir. Hem Kant’ın ahlak öğretisi hem de faydacılığın temel aldığu ilkelerden farklılık gösterir. Hak teorisine göre ahlaki değerlendirmede toplum değeril bireyler odak nokta olmalıdır ve bireysel haklar ön planda olmalıdır. Halbuki faydacılıkta toplumun genelinin faydası göz önünde bulundurularak bireysel haklar ya da kazançlar geri planda kalır. Kant’ın ahlaki öğretisinde “ne yapmalıyım?” temel sorununa karşılık haklar teorisinde “nelere hakkım var?” sorunu temeldir. Ayrıca ilkelerden ziyade haklar üzerinde durulmaktadır (özgener, 2009; öztürk, 1997).

Hobbes’a göre herkes için iyi ve kötü farklılaşır. Fakat herkesin genel bir güvenlik amacında birleşmesiyle, “ortaklaşa değerlemeler” ortaya çıkar. Örneğin herkesin sözünü tutması genel bir güvenliği sağladığu için iyi bir davranıştır. Ama buna karşın,

çalmak, adam öldürmek iyi bir davranış değildir ve “haksızlık” sayılır. Hobbes bunlara dayanarak herkesin üzerinde birleştiği *ahlak* ve onunla aynı anlama gelen *doğal hukuk* kavramından bahseder. Doğal hukuk devletten önce de vardır. Ancak devletin var olması ve yasalarıyla doğal hukukun da değerleri doğrultusunda haksız olan bir şey yasanın belirtmesi ile anlaşılır (Gökberk, 2013).

3.Adalet Teorisi

Adalet temelli etikte, faydacı sonuçlara önem verilmez. Toplumun büyük kısmı bir eylemden çok fazla yarar sağlayacak olsa bile, bu durumda adaletsizliğe uğrayacak bireyler varsa eylem doğru bulunmaz ve bu eyleme izin verilmez (Şimşek, 1999).

John Rawls “Bir Adalet Kuramı”(A Theory of Justice) adlı kitabında Kantçı felsefeden yola çıkarak bir ahlak kuramı geliştirmeye çalışmıştır (Feldman, 2013). Rawls ahlak ve adaleti toplum sözleşmesiyle temellendirir. İnsanlar birlikte iyi koşullarda yaşamalarını ve işbirliği yapmalarını bir sözleşme yoluyla oluşturacaklardır. İşte bu insanlar başlangıçta tam bir eşitlik durumunda olan bir toplumu meydana getirirler. Toplumdaki yerleri, konumları gibi durumları ile ilgili tam bir bilgisizlik içindedirler. Bu halde olmaları onların birtakım genel ilkelere ulaşmalarına olanak sağlar. Rawls’a göre işte tam bu durumda adalet anlayışının iki temel ilkesine ulaşılır. Birincisi herkes için eşit özgürlük hakkı, ikincisi ise farklılıklar ve fırsat eşitliği ilkesidir (Cevizci, 2013).

4.Relativist Teoriler

Ahlaki relativizm, ahlakın rasyonel bir temele sahip olmadığı görüşüdür. Bu görüşü savunanlara göre ahlak, evrensel olmadığı gibi, bilimsel açıdan doğru, kesin ve objektif de değildir. Ahlaki ifadeler bütün zamanlarda toplumlarla da ilişkili olarak doğru değildir, değişkendir(Özgener, 2009).

F. Eğitimde Etik

Aydın’a (2012) göre, eğitim “bireylere kendi yaşantıları yoluyla istendik davranışları kazandırma süreci” (s. 170) olarak tanımlanır. İşte eğitimin bu tanımıyla birlikte etik tartışmaların başlaması da olağandır. Zira burada istendik davranışlar kazandırmaktan bahsedilir, bu kime göre, neye göre istendiktir (Aydın, 2012). Diğer taraftan etiğin tüm sorgulamalarını dikkate aldığımızda, aslında onun, bu sorgulamaları yapan herkesle ilgili olduğunu söyleyebiliriz. Bununla birlikte etik, eğitimde çok önemli bir yere sahiptir. Çünkü eğitim alanı, ahlaki sorularla

kuşatılmıştır. Ayrıca eğitimciler bir sonraki neslin ahlaki iyiliğinden ve eğitiminden sorumludurlar (Haynes, 2002).

İnsanın eğitim sürecinde, etik kaygılarla birlikte çok büyük tartışmalar gerçekleşmektedir. Eğitimin, öncelikle amaç, kapsam, yöntem ve değerlendirme süreçlerindeki eylemlerle ilgili ciddi değerlendirmelerin yapılması gerekir. Ayrıca, eğitim politikasının oluşturulması, eğitim alanı için bütçe ayrımı olması gibi nedenlerle de eğitim önemli bir etik tartışma alanıdır (Aydın, 2013).

Eğitim ve etiğin ilişkisini başka konular üzerinde de inceleyebiliriz. Bunlardan ilki ahlak eğitimidir. İnsanlığın ilk varoluşundan itibaren gelip geçen tüm topluluklar, kendilerinden sonraki kuşaklara birtakım ahlaki değerler, ilkeler aktarmayı kendilerine en temel görev olarak bilmişlerdir. Bu nedenle de en eski ve en iyi örneğini Antik Yunan'da görebildiğimiz kadarıyla ahlak eğitimi daima ön planda olmuştur. Ahlak eğitimi kişilerde ahlaki düşünme tarzında ve karakterleri niteliğinde gelişim kaydetmeleri adına doğrudan ya da dolaylı olarak, kişilerin davranışlarını etkileyen bir eğitimidir. İkincisi eğitim otoritelerinin sorumluluklarına yönelik tartışmalardır. Burada eğitim otoritelerinden kasıt, başta devlet olmak üzere, bürokratlar, yöneticiler, öğretmenler ve ailelerdir. Bu eğitim otoriteleri çocukların eğitimine yönelik kararları alan kişi ve kurumlardır. Bir diğeri ve belki de etik ile eğitim arasında en önemli ilişki kurucu durumunda olan, eğitimin amaçlarıdır. Sonuncusu da, öğretmenlik meslek etiğidir (Cevizci, 2013).

G. Öğretmenlik Meslek Etiği

Öğretmenlik mesleği sadece belli başlı bilgilerin aktarılmasından ziyade, öğrencilere ahlaki açıdan da tam bir model niteliğindedir. Öğretmen aynı zamanda yeni nesillere değerler kazandırılmasını da amaçlar. Fakat bu değerleri aktaracak olan öğretmenin değerlerinin ne durumda olduğu da önemli bir meseledir. Bu noktada öğrenciye kazandırılacak değerleri öğretmenin değer sistemine bırakmaktan ziyade öğretmenin temel kılavuzu, mesleki etik ilkeleri olmalıdır. Mesleki etik ilkeler evrensel değerler üzerine kuruludur. Bu sebeple branşı, öğretim düzeyi ne olursa olsun bir öğretmenin etik ilkeler doğrultusunda hareket etmesi gerekir. Öğretmenlik meslek etiği ilkeleri içerisinde profesyonellik, hizmette sorumluluk, adalet, eşitlik, sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması, yolsuzluk yapmamak, dürüstlük, doğruluk ve güven, tarafsızlık, mesleki bağlılık ve sürekli gelişme, saygı ve kaynakların etkili kullanımı gibi ilkeler temel bir çerçeve olarak ele alınabilir (Aydın, 2013).

Öğretmenlik etiği Cevizci'ye (2013) göre “*öğretmenlerin eğitim hakkında yararlanan öğrenci ya da insanlara karşı işlerini eğitimin evrensel norm ve kurallarına uygun olarak yapmalarıyla ilgili ahlaki yükümlülüklerinden, onların mesleklerinin öğrencilerin gerçek ihtiyaç ve çıkarlarına uygun düşecek şekilde yapmalarını mümkün kılan kural, norm ve değerlerden meydana gelmektedir.*”(s. 277). Öğretmenlerin, konularını en iyi şekilde bilmelerine ve öğrencilerine en iyi şekilde aktarma becerilerine dayanan entelektüel sorumlulukları vardır. Öğretmenlerin, sınıfları ve öğrencileri arasında demokratik ilke ve değerlere uygun davranma, öğrencilerine hiçbir şekilde herhangi bir ideoloji veya dünya görüşünü aşlamaktan kesinlikle kaçınmaları gereken demokratik sorumlulukları vardır. Yine öğretmenlerin, başta adalet ve eşitlik olmak üzere tüm ahlaki değerlerde öğrencilere örnek olmaları ve öğrencilerin zihinsel, duygusal ve karakter yönden gelişimleri için iyi bir atmosfer sağlamaları mesleki ve ahlaki sorumluluklarıdır.

Dünya genelinde öğretmen yetiştiren kurumlara bakıldığında öğretmenlerin, etik ilkelerle ilgili eğitimlerinin hizmet içi dönemde başladığı görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarına henüz buldukları mesleğe girmeden, mesleğe dair sorumluluklarını ve yerine getirmeleri gereken etik ilkeleri hatırlatmak için “öğretmen andları” hazırlanmıştır (Aydın, 2012).

Gelişmiş birçok ülkede öğretmenler için etik ilkeler oluşturulmuştur (NASSP, 1973; NEA, 1975; Minnesota, 1998; Terhart, 1998; Texas Education Codes, 1998). Türkiye’de ise konuyla ilgili çalışmalar (Aksoy, 1999; Gözütok, 1999; Özbek, 2003; Örenel, 2005; Kurtulan, 2007; Kepenek, 2008; Koç, 2010) son zamanlarda artmasına rağmen, öğretmenler için ulusal çapta etik ilkeler henüz oluşturulmamıştır.

H. Okul Öncesi Eğitimde Etik

Okul öncesi eğitimiyle ilgili farklı şekillerde tanımlar yapılmıştır. Ancak genel olarak, doğumdan temel eğitime kadar ki süreyi kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında büyük rol oynayan sosyal, duygusal, bedensel ve zihinsel gelişiminin büyük ölçüde tamamlandığı, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim süreci olarak tanımlanabilir (Diken, 2012; Aral ve diğerleri, 2000). Bu süreçte çocukların keşfetmeye ve öğrenmeye yönelik doğal bir eğilimleri vardır. Bununla birlikte çocukların gelişimi çok hızlı ve yoğun bir şekilde gerçekleşir. Zengin uyaranların olduğu bir çevre, çocuğun gelişimini ve öğrenme motivasyonunu olumlu bir şekilde etkiler. Öğrenme fırsatlarının oluşturulmadığı bir ortam ise çocuğun beyin gelişimini

olumsuz yönde etkiler. Bu dönemde çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüebilmesi, gelişebilmesi ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesi için; nitelikli uyarıcılarla bezenmiş, zengin dil etkileşimlerinin olduğu, olumlu deneyimler yaşama fırsatlarının sunulduğu ve çocuğun bağımsızlığının desteklendiği bir çevreye ihtiyaç vardır. Bu da sağlıklı bir aile ortamıyla birlikte nitelikli bir okul öncesi eğitimi ile sağlanabilir (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların eğitimlerinden sorumlu kişiler okul öncesi öğretmenleridir. Okul öncesi öğretmenlik uygulamaları diğer öğretmenlik uygulamalarından farklıdır. Okul öncesi eğitimde, eğitim ortamının düzenlenmesi ile birlikte hedefler, öğrenme-öğretme faaliyetleri ve değerlendirme süreci bu alana özgüdür. Okul öncesi eğitiminde çok sayıda olay, durum aynı anda ve hızlı bir şekilde gerçekleşir. Okul öncesi öğretmeni, bütün bunları aynı anda izleyip yönetmekle sorumludur. Gün içerisinde, önceden hazırlanma fırsatı bulamadığı onlarca durumla ilgili ani kararlar almak zorundadır. Buna bağlı olarak okul öncesi öğretmenliğinde hızlı bir tempo vardır. Ayrıca okul öncesi öğretmenliğinde, öğretmenin eğitim sürecinde edindiği teorik bilgilerle birlikte, geçmiş deneyimlerinden, duygularından, öngörülerinden ve kendi iç kaynaklarından yararlanması, çocukların ailelerinden bilgi alması ve meslektaşları ile bilgi paylaşımı yapması gerekmektedir (Şahin, 2005).

Okul öncesi eğitimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde, eğitim sürecinde bahsettiğimiz eğitim ile etik arasındaki ilişkinin benzer şekilde okul öncesi eğitime de girmesi, aynı süreçleri içermesi itibarıyla olağandır. Bununla birlikte, insanla çalışmak zaten başlı başına zor ve zahmetli bir iş iken, okul öncesi eğitimi gibi çocuğun bundan sonraki yaşantısını etkileyici ve yönlendirici bir süreçte, çocuğun eğitiminden sorumlu olmak elbette ki işin ciddiyetini ve önemini daha da arttıran bir durumdur. Okul öncesi öğretmeni karşısında, kendi hakkında karar veremeyen, henüz bir yetişkin durumunda olmayan çocuk vardır. Bu durumda, okul öncesi öğretmenin etik sorumlulukları daha da artmaktadır.

Okul öncesi eğitimi programında okul öncesi eğitimde etik davranışlar ve meslek etiğine yönelik sorumluluklardan bahsedilmiştir (MEB, 2006). Fakat güncellenen okul öncesi eğitimi programında, meslek etiğine yönelik herhangi bir açıklama bulunmamaktadır (MEB, 2013).

Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin etik davranışlarına yönelik herhangi bir düzenleme olmamakla birlikte, öğretmenleri de kapsayan “Kamu Görevlileri Etik

Davranış İlkeleri İle Başvuru Usul Ve Esasları Hakkında Yönetmelik” vardır. MEB Mevzuatında yer alan bu yönetmeliğe göre, bu kapsamda yer alan öğretmenler göreve başladıkları bir ay içinde, "Kamu Görevlileri Etik Sözleşmesi" belgesini imzalamakla yükümlüdürler (md. 23)(MEB Mevzuat, 2005). Bu sözleşme şu şekildedir.

Kamu Görevlileri Etik Sözleşmesi

Kamu hizmetinin her türlü özel çıkarın üzerinde olduğu ve kamu görevlisinin halkın hizmetinde bulunduğu bilinç ve anlayışıyla;

- Halkın günlük yaşamını kolaylaştırmak, ihtiyaçlarını en etkin, hızlı ve verimli biçimde karşılamak, hizmet kalitesini yükseltmek ve toplumun memnuniyetini artırmak için çalışmayı,
- Görevimi insan haklarına saygı, saydamlık, katılımcılık, dürüstlük, hesap verebilirlik, kamu yararını gözetme ve hukukun üstünlüğü ilkeleri doğrultusunda yerine getirmeyi,
- Dil, din, felsefi inanç, siyasi düşünce, ırk, yaş, bedensel engelli ve cinsiyet ayrımı yapmadan, fırsat eşitliğini engelleyici davranış ve uygulamalara meydan vermeden tarafsızlık içerisinde hizmet gereklerine uygun davranmayı,
- Görevimi, görevle ilişkisi bulunan hiçbir gerçek veya tüzel kişiden hediye almadan, maddi ve manevi fayda veya bu nitelikte herhangi bir çıkar sağlamadan, herhangi bir özel menfaat beklentisi içinde olmadan yerine getirmeyi,
- Kamu malları ve kaynaklarını kamusal amaçlar ve hizmet gerekleri dışında kullanmamayı ve kullandırmamayı, bu mal ve kaynakları israf etmemeyi,
- Kişilerin dilekçe, bilgi edinme, şikâyet ve dava açma haklarına saygılı davranmayı, hizmetten yararlananlara, çalışma arkadaşlarıma ve diğer muhataplarıma karşı ilgili, nazik, ölçülü ve saygılı hareket etmeyi,
- Kamu Görevlileri Etik Kurulunca hazırlanan yönetmeliklerle belirlenen etik davranış ilke ve değerlerine bağlı olarak görev yapmayı ve hizmet sunmayı taahhüt ederim (MEB Mevzuat, 2005).

Yönetmelikte hediye alma ve menfaat sağlama yasağına ilişkin “Kamu görevlisinin tarafsızlığını, performansını, kararını veya görevini yapmasını etkileyen veya etkileme

ihtimali bulunan, ekonomik değeri olan ya da olmayan, doğrudan ya da dolaylı olarak kabul edilen her türlü eşya ve menfaat hediye kapsamındadır. Kamu görevlilerinin hediye almaması, kamu görevlisine hediye verilmemesi ve görev sebebiyle çıkar sağlanmaması temel ilkedir.”(madde 15) maddesi bulunmaktadır (MEB Mevzuat, 2005).

Son dönemde eğitimin kalitesini arttırmak için eğitim örgütleri tarafından etik konusu üzerinde yoğun çalışmalar yürütülmektedir. Fakat Türkiye bu çabaların daha çok başındadır. Etik duyarlılık yetersizliğiyle birlikte, etiğe uygun davranışlar da sadece bazı yasal düzenlemelerle sağlanmaya çalışılmaktadır. Ancak bu düzenlemelerin kendilerinin de her zaman yasal olmadığı görülmektedir (Sakin, 2007).

Yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin etik davranışlarına yönelik farklı sınıflandırmalar olduğu görülmektedir.(NAEYC, 2006; AECES, 2006, ECA, 2006; New Zealand Teachers Council, 2004). Etik kurallar listesi olarak yayınlanan çalışmalarda ana başlıklar birbirine benzer niteliktedir. Yani genel olarak öğretmenlerin etik sorumlulukları, çocuğa, aileye, topluma ve meslektaşlarına karşı şeklinde gruplanmıştır. Ülkemizde ise okul öncesi öğretmenlerinin etik davranışlarına yönelik çalışmalar son dönemlerde artmaya başlamakla birlikte genel olarak, okul öncesi öğretmenlerinin etik algıları, ikilem durumlarına bakış açıları, okullardaki etik iklim, etik ilkelerle ilgili görüşler gibi konularda araştırmalar yapılmasına rağmen, okul öncesi öğretmenleri açısından belirlenmiş bir etik ilkeler listesi yoktur (Oktay, Ramazan ve Sakin, 2010; Öztürk, 2010; Elma ve Mercan Uzun, 2012; Sevinç Altaş & Kuzu, 2013; Öztürk Aynal, Kumandaş ve Ersanlı, 2013).

I. Etik İkilemler ve Etik Karar Verme Süreci

İnsan, yaşamında sürekli karar vermek durumundadır. Karar verirken seçeneklerin fazla olması ve seçeneklerin sonuçlarına bağlı olarak farklı sonuçların ortaya çıkacak olması ihtimali, insanı konu üzerinde düşünmeye sevk eder. Bu süreçte bilgiler, beklentiler, amaçlar, sezgiler, tecrübeler, kararlar ilgili kişi veya kurumlar kararları etkileyen değişkenlerdir. Karar verme sürecine bağlı olarak etik karar verme sürecinde de etik ilkelere bağlı olarak seçimler yapmak söz konusudur. Yani alınacak kararın etik ilkelere uygunluğu temeldir. Fakat kişi karar verme sırasında ikilemlerle karşı karşıya kalabilir. Bu ikilemlerin çözümlenmesinde kişilere yol gösterici niteliğinde etik ilkelere ihtiyaç vardır. Örgütlerin kendi içinde çalışanlarına yönelik etik

karar verme rehberi oluşturmaları, etik ilkelere uyulması noktasında yarar sağlayabilecektir (Kıranlı ve İlğan, 2007).

Etik ilkelerin iyi biliniyor olması her zaman etik davranışta bulunmaya yönelik bir garanti sağlamaz. Bazen etik dışı davranışlar daha cazip gelebilir. Bu durumda etik dışı davranışın haklılaştırılması ve ussallaştırılması gibi tehlikeli bir oyun başlar. Buna karşı dikkatli olunması gerekir. Eğer bir kararla ilgili rahatsız edici bir durum hissediliyorsa, kişilerin kendilerini dürüştçe sorgulamaları gerekir. Konuyla ilgili olarak etik dışı davranışlardan kaçınmak için geliştirilmiş testler vardır Boston Bentley College İş Etiği Merkezi tarafından geliştirilen testte kişilerin karara varmadan önce davranışlarının etik ilkelere uygun olup olmadığını belirleyebilmeleri için şu soruları cevaplamaları gerekir:

1. Bu doğru mu?
2. Bu adil mi?
3. Eğer birisi zarar göreceyse bu kim?
4. Eğer verdiğiniz karar gazetelerin birinci sayfasında yer alsaydı kendinizi rahat hisseder miydiniz?
5. Aileniz, çocuğunuz ya da akrabalarınıza bunu söyler miydiniz?
6. Olay nasıl kokuyor? (Lamberton&Minor Evans, 2007).

Etik dışı davranışın ussallaştırılmasında yaygın olan düşüncelerden bazıları şunlardır (JIE, 2002):

- Eğer gerekli ise etikdir
- Sahte gereklilikler tuzağı
- Eğer yasal ve izin verilebilir ise uygundur
- Bu işin bir parçası
- Sonuçta herkesin yararı sağlanacak
- Bunu sadece senin için yapıyorum
- Sadece ateşe ateşle karşılık veriyorum
- Kimse zarar görmeyecek

- Herkes aynı şeyi yapıyor
- Kişisel olarak benim kazancım yoksa tamam
- Hak ettiğimi alamıyorum
- Hala tarafsız olabilirim

Etik dışı davranışların yukarıdaki gibi gerekçelerle haklı gösterilmesini önlemenin en iyi yolu etik karar verme süreçlerini kullanmaktır. Etik karar verme sürecinin aşamaları kısaca şu şekilde açıklanabilir (JIE, 2002):

- 1. Dur ve Düşün:** Doğru karar verebilmek için bilinen en eski tavsiyelerden biri, konu üzerinde düşünmektir. Aceleci ve yanlış sonuçlar doğuracak kararları engellemek için sakın bir şekilde durup düşünmek gerekir.
- 2. Amaçların Tanımlanması:** Herhangi bir seçimde bulunmadan önce kısa vadeli ve uzun vadeli amaçları belirlemek gerekir. Burada verilecek karara bağlı olarak istediğiniz ya da istemediğiniz şeyleri çok iyi belirlemeniz gerekir.
- 3. Gerçekleri Belirlemek:** Öncelikle akıllıca bir karar verebilmeniz için yeterli bilgiye sahip olduğunuzdan emin olmanız gerekir. Eğer gerçek durumu bilmiyorsanız iyi bir karar veremezsiniz. Gerçek durumu belirleyebilmek için neyi bildiğinizi ve neyi bilmeniz gerektiğini iyi belirlemelisiniz. Gerçeklerle ilgili bilgiler toplamaya başladığınızda, iyi bir karar verebilmek için iyi bir muhakeme de gerekir.
- 4. Seçenekler Geliştirmek:** Neye ulaşmak istediğinizi bilerek ve gerçek durumla ilgili iyi yargılamalar yaparak hedeflerinizi kazanmaya yönelik bir seçenekler listesi yapmalısınız. Eğer çok önemli bir karar verecekseniz, güvendiğiniz kişilerle konuşabilir, bakış açınızı genişletebilir ve yeni seçeneklerle üzerinde düşünebilirsiniz.
- 5. Sonuçları Göz önüne Almak:** Olası sonuçlarla ilgili yardımcı olabilecek iki aşamadan bahsedebiliriz. İlk olarak, güvenirlilik, saygı, sorumluluk, adil olma, yardımsever ve vatandaşlık gibi karakterin bu altı temelini seçimlerinizde filtre olarak kullanabilirsiniz. Etik ilkelere, yasalara ve kurallara aykırı olan seçimleri bu şekilde eleyebilirsiniz. İkinci olarak da, durumda etkilenecekleri iyi belirlemeniz gerekmektedir. Yani karara bağlı olarak kimin zarar göreceğini ve kimin yarar göreceğini belirlemelisiniz.

6. Seçmek: Bu aşamada artık karar vermeniz gerekir. Eğer hala kararınız net değilse, şu stratejiler yararlı olabilir:

- Saygı duyduğunuz kişilerle konuşun
- Gerçek ya da hayali tanıdığınız en dürüst kişinin sizin yerinizde olsa nasıl davranacağını düşünün
- Bu yapacağınız şeyi herkes bilseydi ne hissedeceğinizi düşünün
- Ve altın kural: “*Başkalarına sana davranmalarını istediğin gibi davran*”

7. Gözden Geçirmek ve Değiştirmek: Tüm çabalara rağmen bazen yanlış karar alınabilmektedir. İstenen sonuçlara ulaşılamadıysa karar yeniden değerlendirilmeli ve duruma bağlı olarak yeni kararlar alınmalıdır.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, ilgili alan yazında öğretmen etiği ve okul öncesi eğitimde etik ile ilgili yurt dışında ve yurt içinde yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Öğretmen Etiği ile ilgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Vargas (2001), yüksek eğitim fakültelerinin iş ahlakı ve ahlak gelişimlerini incelemek amacıyla yaptığı araştırmasında, Teksas'taki dört araştırma üniversitesinden rastgele seçilen 600 öğretim elemanından oluşan bir çalışma grubu oluşturmuştur. Belirlenen çalışma grubundaki katılımcıların her birine "Sorunları Tanımlama Testi" (Defining Issues Test), "Öğretim Etiğine Yönelik Etik İnançlar Anketi" ve "Demografik Bilgi Anketi" gönderilmiştir. 229 katılımcı dönütlerine bağlı olarak yapılan analizlere göre, demografik değişkenlerle ilişkili olarak, öğretim üyelerinin ahlaki düşüncelerinde farklılıklar olduğu bulunmuştur. Ahlaki düşünme seviyesine göre de öğretim etiği ile ilgili inançlarda farklılık olduğu bulunmuştur. Ancak yüksek ya da düşük seviyede ahlaki düşünme, etik ikilemlerle önemli derecede ilgili çıkmamıştır.

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

Çeşitli meslek gruplarında ahlaki muhakeme becerilerini belirlemede uzun yıllar Lawrence Kohlberg'in Ahlaki değerlendirme Envanteri (Moral Judgment Inventory (MJ)) ve James Rest'in Sorunları Tanımlama Testi (Defining Issues Test (DIT)) ölçme araçları olarak kullanılmıştır. Fakat bu testlere dayandırıldığında öğretmenlerin ahlaki muhakeme becerileri düşük görünmektedir. Pavlovic (2002) bu problemden yola çıkarak, MJ ve DIT testlerinden düşük puan alan öğretmenlerin, bu testlerle

ahlaki gelişimlerinin doğru bir resminin verilmediğini test etmeye çalışmıştır. Bu amaçla okul öncesi özel eğitim öğretmenlerinin bir grup olarak ahlaki algılarının ve ahlaki deneyimlerinin kapsamlı bir resminin geliştirilmesi için Delphi çalışması yürütülmüştür. Çalışma grubunun çok çeşitli ahlaki zorluklarla yüzleştikleri bulunmuştur. Öğretmenler bu ahlaki zorluklarla müzakerede çok az ahlaki dil kullanmışlar, tavsiye ve destek için çok az seçenekle birlikte kendilerini izole edilmiş hissetmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler zayıf ahlaki muhakeme becerisi göstermemişlerdir. Ayrıca Rest'in dört bileşen modelinin, okul öncesi özel eğitim öğretmenleri tarafından kullanılan görüşme sürecini tam olarak yansıtmadığını göstermiştir.

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

Bouteneff'in (2006), devlet okulu müdürlerinin karşı karşıya kaldıkları, işleriyle ilgili meselelerin etik boyutlarını ve bu meselelere okul müdürlerinin çözüm üretmelerine yardım edecek kaynakları araştırdığı çalışmasında, Amerika'nın Vermont eyaletindeki ilkokul, ortaokul ve lise müdürleri ile çalışmıştır. Araştırma bulgularına göre, cinsiyete göre algıda farklılıklar bulunmasına rağmen, katılımcılar tarafından ankette listelenen tüm meselelerin güçlü etik boyutları algılanmıştır. Buna göre, kişiler arası ilişkiler olarak nitelenen meseleler, erkek katılımcılara göre kadın katılımcılar tarafından daha güçlü etik boyutlar olarak algılanmıştır. Bununla birlikte, erkeklere göre kadınlar daha sık bir şekilde kişilerarası kaynakları, en çok erişilebilen ve en çok karar vermeyi etkileyen kaynaklar olarak ifade etmişlerdir. Genel olarak ise kişilerarası kaynaklar,

en az erişilebilen ve karar vermeyi en az etkileyen kaynaklar olarak görülmüştür. Buna karşın, etikle ilgili ders almak gibi eğitici kaynaklar, önemli derecede daha fazla erişilebilir ve karar vermeyi etkileyici olarak ifade edilmiştir. Araştırma bulguları göz önünde bulundurulduğunda, müdürlerin meselelerin etik boyutlarına göre algıları ortaya koyulmuştur. Çalışma, müdürlerin, etik meselelerin çözümünde kararlarını etkileyen ve uygun olduğuna inandıkları davranışlarla ilgili araştırmalara yol gösterici olarak görülmüştür.

Salopek (2013) “ Sosyal hizmet öğrencileri ve öğretmen adayları arasında ahlak muhakemesinde etik eğitiminin etkisi” başlıklı çalışmasında, sosyal hizmetler eğitim programı ve öğretmen hazırlık programlarında bulunan öğrencilerin (öğretmen adaylarının) etik değerlerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın diğer amaçları; öğretmen adaylarının ve sosyal hizmetler öğrencilerinin etik bilgi düzeylerini araştırmak, öğretmen hazırlık programları ve sosyal hizmetler programlarını değerler açısından incelemek, ahlaki ikilemler aracılığıyla öğrencilerin akıl yürütmelerindeki benzerlikleri ve farklılıkları incelemek, her bir programdaki formal etik eğitimini araştırmaktır. Karşılaştırmalı vaka çalışması olan bu çalışmada, Amerika'nın doğu yakasında yer alan Bailey Üniversitesinde okuyan 8'i sosyal hizmetler programı öğrencisi, 8'i de öğretmen hazırlık programı öğrencisi olan toplam 16 lisans öğrencisi ile görüşülmüştür. Araştırma bulgularına göre, sosyal hizmetlerde yer alan öğrencilere kıyasla öğretmen adaylarının değer tanımları daha geniş bir dağılım göstermiştir. Öğretmen adaylarının değerleri, daha bireyselci iken sosyal hizmetler öğrencilerinin değerleri daha doğasına uygun şekildedir. Ayrıca sosyal hizmet öğrencilerinin NASW (National Association of SocialWorkers) etik kodlarına daha aşina oldukları ortaya çıkmıştır. Çalışma grupları arasında etik ikilem çözümlerinde Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Teorisine göre, öğretmen hazırlık öğrencileri üçüncü evrede iken, sosyal hizmetler öğrencileri dördüncü evrede çıkmışlardır. Araştırma sonuçlarına bağlı olarak araştırmacı tarafından, ahlaki muhakeme dışında ahlaki duyarlılık gibi ahlaki davranışı etkileyen diğer değişkenlere yönelik araştırmalar yapılması gerektiği önerilmiştir. Ayrıca öğrencilerin ilk yıllarından dördüncü yılları arasında kıyaslamaların yapılabileceği boylamsal çalışmalar önerilmiştir.

2.2. Öğretmen Etiği ile ilgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Gözütok (1999) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Etik Davranışları” isimli çalışmada, Öğretmenlerin etik davranışlarının saptanması ve Türk öğretmenler arasında bu davranışları gösterme oranının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu, öğretmen adayları, ilk ve orta öğretim öğretmenleri, emekli öğretmenler, ilk ve orta öğretim yöneticileri, ilk ve orta öğretim öğrencileri, Milli Eğitim Bakanlığı üst kademe personeli, Talim Terbiye Kurulu üyeleri, Sosyoloji, Psikoloji, Felsefe, İletişim, Eğitim Bilimleri gibi farklı disiplinlerden akademisyenler ve Eğitim-Sen üyelerinden oluşan 545 kişi oluşturmuştur. Çalışmada katılımcıların, verilen davranışları etik bulup bulmama dereceleri ve yine bu davranışların gözlenme düzeyleri belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlik meslek etiği kapsamında düşünülen, öğretmenlerin benimseyerek ve geliştirerek uyum sağlamaları gereken davranışlar listesinin tamamının “etik” olarak değerlendirilmemiş olması öğretmenlerin meslek etiği konusunda bilgilendirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Araştırma bulguları, bu konunun öğretmenlik eğitimi programlarında ele alınması gerekliliğini ortaya koymuştur.

Aksoy (1999) “Educators’ Beliefs About Ethical Dilemmas In Teaching: A Research Study Among Elementary School Teachers In Turkey” başlıklı çalışmasında Kayseri’de 6 ilköğretim okulunda görev yapan 150 öğretmenle çalışmıştır. Araştırmada, öğrenciler arasında ırk ve din ayrımı yapmak, sınıfa geç gelip, sınıftan erken ayrılarak ders süresini kısaltmak, öğrenciyle ilgili özel bir bilgiyi ya da problemi sınıf arkadaşlarına söylemek, öğrencilerin pahalı hediyelerini kabul etmek gibi 24 davranış örneklem grubundaki öğretmenlere sunulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin etik ya da etik dışı buldukları davranışlar ortaya koyulmuştur.

Ergüç (2002) tarafından ilköğretim okullarındaki müdürlerin mesleki ilkelere ne derece uygun davrandıklarının belirlemek için yapılan çalışmada, müdürlerin davranışlarının etik uygunluğu müfettiş, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Buna göre, müdürlerin etik davranış düzeyleri ile öğretmen görüşlerinin ortalaması daha yüksek çıkarken, müfettiş ve müdür yardımcısı görüşlerinin ortalaması daha düşük çıkmıştır. Bu durum müfettiş ve müdür yardımcılarının okul müdürleri ile doğrudan çalışmaları nedeniyle, değerlendirmeyi de daha eleştirel yapmış olabilecekleri şeklinde yorumlanmıştır. Çalışmanın sonunda,

okul müdürlerinin mesleki etik davranışları ile ilgili olarak bilgilendirilmeleri gerektiği yönünde öneriler getirilmiştir.

Kahraman (2003) "İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Etik İlkeleri ve Bu İlkelere Uyma Düzeyleri" başlıklı araştırmasında, ilköğretim müfettişlerinin uymaları beklenen etik ilkelerin neler olduğu ve bu ilkelere uyulma düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bununla ilgili olarak okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Çalışmada öncelikle ilköğretim müfettişlerinin uymaları beklenen etik ilkeler dizisi oluşturulmuş sonrasında ise okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerini almak için bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre müfettişlerin uymaları gerektiği düşünülen etik davranışlar listesindekilerin tamamı katılımcılar tarafından etik ilke olarak görülmüştür. İlköğretim müfettişlerinin etik davranışlarına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Özbek (2003) tarafından beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere uyma düzeylerini saptamak amacıyla yapılan çalışmada, beden eğitimi öğretmenleri ve yöneticilerle çalışılmıştır. Araştırma sonucunda beden eğitimi öğretmenleri için 4 boyuttan oluşan 32 maddeli mesleki etik ilke belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uyma düzeyleri okul yöneticilerinin görüşleri, okul yöneticilerinin branşları, okul yöneticilerinin cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından irdelenmiştir. Ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere uyma düzeyleri, beden eğitimi öğretmenlerinin, yaş, cinsiyet, mezun oldukları okullara göre anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin meslek etiği ilkelerine uyma düzeylerini artırmak için beden eğitimi öğretmeni yetiştirme programlarına meslek etiğine yönelik dersler koyulması gerektiği vurgulanmıştır.

Örenel (2005) çalışmasında, öğretmenlerin mesleki etik davranışlara uygun davranıp davranmadıklarının ilköğretim ve orta öğretim kademelerindeki öğrenci görüşlerine başvurarak belirlemeye çalışmıştır. Öğretmen davranışlarının etiğe uygunluğu ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında bir bağıntı bulunamazken, öğrencilerin buldukları öğretim kademesine göre bir bağıntı bulunmuştur. Araştırmacı bunun nedenini orta öğretim kademesindeki öğrencilerin hem daha büyük olmalarına hem de daha çok öğretmen tanımlarına bağlamıştır. Sonuçlara bakıldığında genel olarak öğrenciler, öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun mesleki etik ilkelere uygun davrandıklarını düşünmüşlerdir. Araştırmanın önerileri kısmında, öğretmen davranışlarının

değerlendirilmesinde, notun halen bir tehdit aracı olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Buna bağlı olarak bu durumu ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalar yapılması gerektiğinin önemi ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen eğitiminde etik eğitiminin zorunlu olarak verilmesi önerilmiştir.

Dutağacı İşlek'in (2007) "İlköğretim Müfettişlerinin Rol Ve Davranış Boyutu Kapsamındaki Mesleki Etik ilkelere Uyma Düzeyleri Konusundaki ilköğretim Müfettişlerinin Ve Öğretmenlerinin Algıları" başlıklı çalışmada, ilköğretim müfettişlerinin rol ve davranış boyutundaki tüm maddeler hem müfettişlerin hem de öğretmenlerin algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin ve müfettişlerin, cinsiyet, kıdem ve branş gibi değişkenler açısından farklılıkları incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre ortaya çıkan öğretmenlerin ve müfettişlerin görüş ayrılıkları üzerinde durulması gerektiği ve bu duruma yönelik hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği önerisinde bulunulmuştur.

Kurtulan'ın (2007) özel eğitim öğretmenlerinin mesleki etik değerleri açısından incelenmesini amaçladığı çalışmada, 132 öğretmenle ilişkisel tarama modeli kullanılarak çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan, Kişisel ve Mesleki Özellikler Anketi, Etik Önermeler, Eğitim-Öğretim Koşulları Anketi ve Mesleki Değerler ve Görüşler Anketi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin mesleki etik değerleri, uygulamada daha az öncelikli ve önemli olarak tanımlamışlardır. Öğretmenler arasında profesyonel meslek anlayışının henüz olgunlaşmadığı görülmüştür. Özellikle genç öğretmenlerin mesleki konulara daha eleştirel baktıkları fakat yaşanan olumsuzlukların düzeltilmesinde az çaba harcadıkları, mesleklerini tam olarak benimseyemedikleri için de etik kaygılarının olmadığı görülmüştür. Öğretmenler yasal düzenlemelerle ilgili durumlardan kısmen haberdar olduklarını belirtmişlerdir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin kendilerini geliştirmedikleri düşünülmüştür. Problem durumlarla nasıl baş edeceğini bilememe, mesleki yetersizlik, tükenmişlik gibi durumlarla birlikte bazı öğretmenlerin, öğrencilere şiddet yaşatmalarına neden olmuştur. Tüm bu bulguların ışığında öğretmen yetiştiren kurumların programlarına etkili iletişim ve etik dersleri koyulmasının önemi vurgulanmıştır.

Doğan'ın (2008) ilköğretim yöneticilerinin mesleki davranışlarında etik ilkelere uygun davranıp davranmadıklarını sınıf ve branş öğretmenlerinin algılarına göre belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, İstanbul'un Üsküdar ilçesinde çalışan 189 öğretmen,

örnekleme oluşturmuştur. “Mesleki Etik Davranışları Belirleme Ölçeği” kullanılarak veri toplanan araştırmada, araştırma grubuna göre ilköğretim yöneticilerinin en yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri etik davranış ilkesi “insan hakları”, en düşük düzeyde gerçekleştirilen davranış ilkesi ise “sevgi” olarak çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre genel olarak, “ilköğretim okulu yöneticileri etik ilkelere genellikle uygun davranır.” sonucu çıkmıştır.

Kepenek (2008) “Öğretmenlik Meslek Etik İlkelerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışına Etkisi (Kocaeli İli Örneği)” başlıklı yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla 517 öğretmenle çalışmasını yürütmüştür. “Öğretmenlik Meslek Etik İlkeleri Ölçeği” ve “Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği” araçları kullanılarak veri toplanan çalışmada, öğretmenlik meslek ilkeleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Tecrübeli öğretmenlerin deneyimlerinden genç öğretmenlerin faydalanmasını ve öğretmen eğitim programlarında kalitenin artırılması adına da etik konuların programa eklenmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Döven (2009) “İlköğretim Müfettişlerinin Uymaları Beklenen Mesleki Etik İlkelerin İş Tatmin Düzeyleri Bağlamında Çok Boyutlu İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, ilköğretim müfettişlerinin uymaları beklenen mesleki etik ilkeleri iş tatmin düzeyleri bağlamında incelemiştir. Veri toplama aracı olarak 3 bölümlük bir anket düzenlenmiş ve 140 ilköğretim müfettişine uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre ilköğretim müfettişlerinin yaş, eğitim düzeyi, kıdem gibi değişkenler arasındaki farklılıkları ortaya koyulmuştur. Fakat ilköğretim müfettişlerinin uymaları beklenen mesleki etik ilkeler ile müfettişlerin toplam iş tatminleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Yıldırım (2010) etik lider davranışlarının örgütsel adalet üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğretmenlerle çalışmıştır. Etik liderliğin boyutları ve örgütsel adaletin boyutları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Analiz sonuçlarına göre bu boyutlar arasında en güçlü ilişki etkileşimci adalet boyutu olarak çıkmıştır.

Hayri (2010) “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Yönelimleri Ve Mesleki Etik Algıları Arasındaki İlişkiler: İlköğretim Öğretmenleri Örneğinde İlişkisel Bir Çalışma” isimli çalışmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik yönelimleri ve

mesleki etik algıları arasındaki ilişki, öğretmen görüşlerine bağlı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Buna yönelik olarak, “Liderlik Davranışları Ölçeği” ve “Mesleki Etik Davranışları Ölçeği” kullanılarak 200 öğretmenle çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler, okul yöneticilerini liderlik yönelimi açısından genel olarak kararsız düzeyde bulmuşlardır. Ayrıca okul yöneticilerinin *Yapıyı kurma, Anlayış gösterme ve İkna edicilik* yönelimleri ile mesleki etik algılarına yönelik öğretmen görüşleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına bağlı olarak, yöneticilerle etik liderlikle ilgili çalışmalar yapılması gerektiği yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Koç'un (2010) “Etik Boyutlarıyla Öğretmenlik” adlı çalışmasında, farklı yazarların ve araştırmacıların çalışmaları derlenerek bu çalışmalar ışığında öğretmenlik mesleğinin etik boyutları tartışılmıştır. Öğretmen-öğrenci etkileşimi, eğitim programlarının dayandırıldığı temellerin ve öğretmenlik tutumlarının etik yanları incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin nasıl bir süreç olduğu ve bu sürece bağlı olarak etikle ilişkilendirmeler irdelenmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlik mesleğinin etik boyutlarının öğrenciler üzerinde her zaman etkili olduğu, gerek onların karakterlerinin şekillenmesinde gerekse de etkili bir eğitim süreci için öğretmenlerin bu farkındalıkla davranmaları gerektiği özetlenmiştir.

Uğurlu'nun (2010) eğitim müfettişlerinin etik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini incelediği çalışmasında, Adıyaman ili merkez ilçesindeki 10 okul küme örneklem yöntemiyle seçilerek çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Örneklem grubunda bulunan öğretmenlere 22 soruluk bir anket uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, genel olarak, öğretmenler, eğitim müfettişlerinin orta düzeyde etik ilkelere uygun davranış sergiledikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin; cinsiyet, yaş ve branşları, okuldaki öğretmen sayısı, “İlköğretim müfettişi olmak ister misiniz?” İle “Denetimin gerekliliğine inanıyor musunuz?” şeklindeki değişkenlere bağlı olarak sonuçlar irdelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, eğitim müfettişleri için uyulması gereken etik davranışlara ilişkin rehber davranışların belirlenebileceğine dair önerilerde bulunulmuştur.

Öğretmen performansını değerlendirmede ilköğretim okulları yöneticilerinin etik ilkelere uyma düzeylerini belirlemek amacıyla, Bozkurt Bostancı ve Yolcu'nun (2011) yaptıkları çalışmada, 41'i Sakarya ili, 33'ü ise Kastamonu ilinden olmak üzere 74 yönetici, 216'sı Sakarya ili, 241'i Kastamonu ilinden olmak üzere toplam 457

öğretmenle çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Bozkurt Bostancı tarafından geliştirilen dürüstlük, hoşgörü, demokrasi, sorumluluk, ve adalet boyutlarından oluşan 40 maddeli bir ölçek kullanılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, branş, öğrenim durumları ve etik konusunda hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin performansını değerlendirmede okul yöneticilerinin etik ilkelere uyma düzeyleri, veri toplama aracının alt boyutlarında, yöneticiler ve öğretmenler arasında görüş farklılıklarını ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin etik ilkelere uyma düzeyleri, öğretmenlerin branşlarına göre dürüstlük boyutunda farklılıklar ortaya çıkmıştır. Buna bağlı olarak okul yöneticilerinin tüm branş öğretmenleri için öğretmen performansını değerlendirmede, dürüstlük boyutunda etik ilkelere uyarak değerlendirme yapabilmeleri gerektiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca etik konusunda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik ilkelere uyma düzeylerine yönelik beklentileri olduğu da ortaya çıkmıştır.

Dağtekin (2011) Sosyal hizmetler Çocuk esirgeme kurumunda çalışanların mesleki etik algılarını belirlemek için yaptığı araştırmasında, çalışanların çeşitli değişkenlere göre mesleki etik algıları arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Mesleki etiğin gereği olarak ortak davranış kalıplarının olması gerektiği üzerinde de durularak bu çalışmayla, ortak davranış biçimleriyle ilgili katılımcıların kararsız oldukları belirtilmiştir. Buna bağlı olarak hizmet içi eğitim programlarında etik eğitime önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Manolova (2011) “Mesleki Etik İlkelere İlişkin Türkiye Ve Moldova’daki İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşleri” başlıklı doktora tezinde, Türkiye’de ve Moldova’da kamu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin etik ilkeleri benimsemeleri ve meslektaşlarının mesleki etik ilkelere uymalarına ilişkin görüşleri nedensel karşılaştırma modeline göre incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, kamu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki etik ilkelere göre görüşlerinin incelenmesinde, ülke, cinsiyet, öğrenim düzeyi, kıdem yılı ve branş gibi değişkenler yordayıcı olarak bulunmuştur. Türkiye’de ve Moldova’da kamu okullarında çalışan öğretmenlere göre, meslektaşları mesleki etik ilkelere büyük ölçüde uymaktadırlar. Araştırmaya dair önerilerde hem Türkiye de hem de Moldova da hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerde mesleki etik eğitime yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Aydoğan'ın (2011) mesleki etik ilkelere uyma düzeylerini öğrenci görüşlerine göre belirlemeye çalıştığı araştırmasında, ortaöğretim okullarında öğrenim gören 380 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına göre kız ve erkek öğrencilerin, öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uyma düzeylerine ilişkin algıları büyük ölçüde paralellik göstermiştir. Genel olarak öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere büyük ölçüde uyduğu görülmüştür. Fakat öğretmenlerinin sadece doğru davranışları ödüllendirme konusunda çok da yeterli olmadıkları bildirilmiştir. Bu konudaki eksikliklerin giderilebilmesi için öğretmenlere hizmet içi kursların verilebileceği önerilmiştir. Ayrıca öğrenci öğretmen ilişkisine dair önerilerde de bulunulmuştur.

İlköğretim okul müdürlerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeylerinin incelendiği bir araştırmada, (Gülcan, Kılınç, Çepni, 2012) "Etik Liderlik Ölçeği" kullanılarak 188 öğretmenle çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre, ilköğretim okul müdürlerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeyleri, araştırmanın çalışma grubunca genel olarak başarılı bulunmuştur. Öğretmenlerin kıdem, branş ve mezun olunan kurum değişkenlerine göre, görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Fakat cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre de, okul müdürleri, iletişim etiği kapsamındaki davranışlarda daha az başarılı olurken, davranışsal etik ve karar vermede etik kapsamındaki davranışları göstermede daha başarılı bulunmuşlardır. Araştırma sonuçları neticesinde, okul yöneticilerinin uymaları zorunlu olan ulusal çapta etik kodların oluşturulması gerektiği, etik olmayan davranışlar sergileyen okul yöneticilerine yönelik yaptırımların uygulanması gerektiği ve etik anlayışın kazandırılmasına yönelik eğitimin gerekliliğine yönelik öneriler getirilmiştir.

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

2.3. Okul Öncesi Eğitimde Etik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Freeman, (1996) “Mesleki Etik: Erken çocukluk öğretmenleri eğitimcileri ve öğretmen adayları için müfredat araştırması” adlı doktora çalışmasında, erken çocukluk öğretmenlerinin eğitiminde mesleki etik eğitime dair çalışmıştır. İki bölümden oluşan çalışmasının ilk bölümünde NAECTE (National Association for the Education of Young Children Teacher Educator) üyelerinin NAEYC kodları üzerinde durmaları araştırılmıştır. NAEYC (National Association for the Education of Young Children), 1989’da kabul edilen etik kodlar oluşturmuştur. Öğretmen eğitimcilerine araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama aracı ile mesleki etiğin kurslarda belirgin bir amaç olarak görülüp görülmediği ve müfredatta etiğin nasıl bir yeri olduğuna dair sorular sorulmuştur. Katılımcıların %80’ine yakını mesleki etiği kursun amacı olarak tanımlamışlar ancak etiğin erken çocukluk eğitimi öğretmen adaylarının müfredatlarının küçük bir unsuru olarak kaldığını vurgulamışlardır. Araştırmanın ikinci kısmında ise araştırmacı tarafından meslek etiği eğitiminde örnek olayların olduğu bir müfredat geliştirilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin etik meselelere yönelik hassasiyetlerinin ve mesleğe yönelik etik farkındalıklarının arttığı bulunmuştur. Fakat öğrencilerin meslek etiği kodlarına açık bir şekilde güvenme yetenekleri ve güvenli, yeterli bir şekilde etik meseleleri tartışma yeteneklerinin önemli bir şekilde artmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilere mesleki etik kodlarını öğrenmeyi sağlayan ve uygulama yapma fırsatı sunan etkili etik eğitiminin, müfredat için yararlı olduğu ve etik eğitiminde örnek olay çözümlerinin, öğrencilere kodları içselleştirmeleri ve uygulama fırsatı bulabilmeleri durumunda ümit verici bir yöntem olduğu vurgulanmıştır.

Steinbrunner (2000) “Virjinya’daki erken çocukluk eğitimcileri hazırlık programlarında mesleki etik eğitimi” başlıklı çalışmasında, Virjinya’da erken çocukluk eğitimcisi programlarının, etik eğitimini nasıl ele aldığı ve etik eğitimini etkileyen engellerin neler olduğu gibi sorulara cevaplar aramıştır. İki aşamalı betimleyici bir çalışma olarak yürütülen çalışmanın 7 araştırma sorusu nitel ve nicel analitik yöntemle yapılmıştır. Sonuç olarak Virjinya’da mesleki etik eğitiminin durumu ortaya koyulmuştur.

Koç (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, Türk okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yaşamlarında karşılaştıkları, ahlaki ikilemlerin doğasını anlamak amacıyla, 15 deneyimli, 11 deneyimsiz öğretmenle görüşülmüştür. Öğretmenlerin karşılaştıkları ikilemler, bu ikilemlerin neden ahlaki olduklarını düşündükleri, kullandıkları çözüm

stratejileri ve diğer çözüm stratejileri arasından seçilen çözüm stratejisinin arkasındaki nedenler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre, ikilemler, öğretmenlerle, öğrenciler, aileler, yöneticiler ve meslektaşlar arasında meydana gelmektedir. Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ikilemler, öğretmenlerin şefkatli duygularını ve düşüncelerini yansıtırken, öğretmenlerle aileler ve yöneticiler arasındaki ikilemler, ilgili taraflar arasında güç mücadelesi yansıtmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin 12'sinin değerlendirilen çözüm stratejisi kendi ahlaki inançlarına ve değerlerine dayanırken, 12'si de pragmatisttir. Öğretmenlerden ikisi kendi ikilemlerine çözüm bulamamışlardır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin gerekli iletişim becerileri mesleki yaşamlarında karşılaştıkları ahlaki ikilemlerle baş etmede ahlak arka planı ile güçlendirilmeye ihtiyaçları olduğunu göstermiştir.

Thomas (2012), "Düşünme, konuşma ve yapmada yeni olasılıklar: okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimlik yapıları ve etik" başlıklı çalışmasında, son zamanlarda erken çocukluk alanında profesyonelleşme sürecine girildiğinden ve bu süreçte, mesleki ilişkilerle birlikte etik uygulamalarla ilgili beklentilerin önemli olduğundan bahsetmektedir. Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimlik yapılarını sağlayan belirli etik ve ilişki temsillerinin nasıl olduğu üzerinde durulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin aileler ve meslektaşlarıyla ilişkilerinin şekli tartışmaya sunulmuştur. Öğretmenlerin hem meslektaşları hem de ailelerle kurdukları ilişkiler profesyonellik açısından irdelenmiştir.

2.4. Okul Öncesi Eğitimde Etik İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Sakin'in (2007) "Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Etik Davranışlar Hakkındaki Görüşleri İle Ahlaki Yargı Düzeyleri ve Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi" adlı doktora tezinde örnekleme ait demografik bilgileri belirlemek amacıyla "Kişisel Bilgiler Formu", okul öncesi öğretmenlerin ahlaki yargılarını ölçmek için "Ahlaki Yargı Testi"(AYT), okul öncesi öğretmenleri için hazırlanmış "Öğretmenlik Tutumları Ölçeği" (ÖTÖ) ve bu araştırma için geliştirilmiş olan "Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği" (OÖEDÖ) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerin etik davranışlar hakkındaki algılarına, öğretmenlik tutumları ve ahlaki yargı düzeylerinin etki ettiği bulunmuştur.

Öztürk'ün (2010) yaptığı "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etik İlkelerle İlgili Görüşleri" isimli çalışmada, Samsun'da belirlenen 29 okul öncesi öğretmeni ile meslek etiği konusunda yarı yapılandırılmış sorularla görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin

görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerinin meslek etik kodlarının bir çatısı oluşturulmaya çalışılmıştır.

Elma ve Mercan Uzun'un (2012) "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Etik ikilemleri Çözümleme Biçimleri" başlıklı çalışmalarında, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik ikilemleri çözümlemeleri ve ikilem durumlarına bakış açıları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda 35 okul öncesi öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre, velilerden gelen değerli hediyeleri kabul etme, görevini ihmal eden meslektaşına yaklaşma biçimi ve aile içinde şiddete maruz kalan öğrencilere yönelik müdahalede bulunmayla ilgili öğretmenlerden gelen görüşler incelenmiştir.

Koç (2012) tarafından yapılan "Okul Öncesi Öğretmenliği Eğitiminde İkilem Durum Kullanımı: Teori ve Pratik ilişkisini destekler mi?" başlıklı araştırmada, erken çocukluk eğitiminde iyi tanımlanmamış problemlerin çözümünde, okul öncesi öğretmen adaylarının teori ve pratiği birleştirme becerilerinde vaka analizi kullanımının etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Bu kapsamda okul öncesi öğretmen adaylarına Suzan'ın yaşadığı gerçek bir ikilem durumu sunulmuştur ve bu duruma ilişkin öğrencilere 2 soru sorulmuştur: "İkilemi çözmek için Suzan nasıl davranmalıdır?", "En iyi çözüm stratejisi nedir?" Suzan'ın ikilemi de kısaca şu şekildedir: Suzan 4 yaş grubu öğretmenidir ve 2 yıldır sınıfına devam eden Ekin akranlarının gerisindedir. Suzan Ekin'in özel eğitime ihtiyaç duyduğunu düşünmektedir. Fakat ailesi kabul etmemektedir. Bu durumda Suzan bir ikileme sahip: Eğer Ekin'e aktivitelerinde yardım etmeye devam ederse, biraz faydası olacak fakat bu durum ailede Ekin'in yeterliliğinin normal seviyede olduğu ve profesyonel yardım almaya ihtiyacı olmadığı gibi düşüncelerine neden olabilir. Eğer Ekin'e yardım etmeyi keserse en azından hayatının bu kritik evresinde az da olsa yardım almaktan mahrum bırakılmış olacak. Sonuç olarak, olay analizleri teori ve pratiği birleştirmede katılımcılara yetki verdiği ve Örnek olay çözümlemelerinin öğrencileri pratiğe geçiş sürecine hazırladığı kaydedilmiştir.

Aydemir (2012), Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Etik Davranışlar Hakkındaki Görüşleri' ni incelediği çalışmasında, Adıyaman il merkezinde, resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 194 okul öncesi öğretmeni ile çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak Sakin (2007) tarafından geliştirilen, Okul Öncesi Öğretmeninin Etik Davranışları Ölçeği' nin (OÖEDÖ) kullanıldığı araştırmada, okul öncesi

öğretmenlerin mesleki etik davranışlarına ilişkin görüşlerinin, yaş, medeni durum, mezun olunan kurum, çalışılan okul türü, sahip olunan çocuk sayısı, babalarının öğrenim durumu ve ekonomik durumlarına göre genelde farklılaşmadığı bulunmuştur. Fakat Okul öncesi öğretmenlerinin toplam hizmet süreleri, annelerinin öğrenim durumu ve kardeş sayılarına göre mesleki etik davranışlarına ilişkin görüşlerinde, farklılaşma olduğu görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerinin okullarındaki etik iklimin, yöneticiye güven, örgüte güven ve bireysel iş performansı üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla Sevinç Altaş ve Kuzu (2013) tarafından yapılan araştırmada, Sakarya'daki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 135 öğretmenden veriler toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak, "5'li likert tipinde anket formu hazırlanmıştır. Araştırma bulgularına göre bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler şu şekilde ortaya çıkmıştır; etik iklimin yöneticiye güven, örgüte güven ve bireysel iş performansı üzerinde olumlu bir etkisi vardır, yöneticiye güven boyutunun da bireysel iş performansı üzerinde olumlu bir etkisi vardır. Fakat örgüte güven boyutu ve bireysel iş performansı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yani okullarda etik bir iklimin oluşturulmasının, yöneticiye ve örgüte güvenin oluşmasını sağladığı bulunmuştur. Bununla birlikte etik iklimin, bireysel iş performansını da olumlu olarak etkilediği ortaya çıkmıştır. Fakat etik iklimin yöneticiye ve örgüte güven üzerindeki olumlu etkisi, bireysel iş performansı üzerindeki olumlu etkisinden daha güçlü olarak bulunmuştur. Diğer taraftan okul öncesi öğretmenlerinin, yöneticilerine güveni arttıkça bireysel iş performanslarının da arttığı görülmüştür. Ancak örgüte güvenin bireysel iş performansı üzerinde böyle bir etkisi bulunamamıştır.

"Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Mesleki Etik İlkeleri Ölçeği Geliştirme Çalışması" başlıklı çalışmalarında Öztürk Aynal, Kumandaş ve Ersanlı (2013), okul öncesi öğretmenlerine yönelik mesleki etik ilkeleri ölçeği geliştirmeyi amaçlamışlar ve bu kapsamda okul öncesi öğretmenlerinden görüşler almışlardır. Bu görüşler doğrultusunda ve gerekli alan yazın incelemesinin ardından ölçek için maddeler yazılarak bir taslak form oluşturulmuştur. Uzman görüşleri neticesinde 5'li likert tipi şeklinde oluşturulan 78 maddelik form uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Bu form Samsun ili merkez ve diğer ilçelerde görev yapan 245 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Forma ilişkin yapılan istatistikler sonucu 75 maddeli ve 4 boyutlu bir ölçek ortaya çıkmıştır. Ölçeğin güvenirlik düzeyi 0.95 olarak bulunmuştur. Alt

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada var olan durumu ortaya koyabilmek için betimsel tarama modeli, durumu derinlemesine inceleyebilmek için de örnek olay çalışması birlikte kullanılmıştır. Bu durumda araştırmanın deseni nicel ve nitelin birlikte kullanıldığı karma(karışık) desendir (Gall, Gall&Borg, 2003; Büyüköztürk ve diğerleri, 2013). Creswell ve Plano Clark (2007) karma desenleri dörde ayırmaktadır. Buna göre karma desenlerden zenginleştirilmiş desenlerde (Triangulation Design) araştırmacı nicel ve nitel verileri aynı zamanda toplar ve bulguları değerlendirirken verilerin birbirini destekleyip desteklemediğine bakar. Keşfedici desenlerde (Exploratory Design) araştırmacı önce nitel verileri toplar ve elde edilen bulgulara göre nicel veriler toplanır. Gömülü desenlerde (Embedded Design) araştırma deseni nitel veya niceldir, diğer araştırma deseni ise destekleyicidir. Yani araştırmacı araştırmanın temel sorusu için nitel veya nicel veri toplarken, bu verileri desteklemek amacıyla da diğer türden veriler toplar. Açıklayıcı desenlerde (Explanatory Design) ise, araştırmacı önce nicel verilerini toplar analiz eder ve ardından bu verilerini tamamlamak için nitel verilerini toplar (akt. Büyüköztürk ve diğerleri, 2013). Bu araştırmada da öncelikle nicel veriler toplanmış, analiz edilmiş ve nicel verilere bağlı olarak nitel verilerin toplanacağı grup belirlenerek nitel veriler toplanmıştır. Bu nedenle araştırmanın deseni karma desenlerden açıklayıcı desendir.

3.2. Çalışma Grubu

3.2.1. Nicel Veriler Çalışma Grubu

Araştırmada nicel verilerin çalışma grubunun belirlenmesi için, Ankara İli merkez ilçelerinden 8 merkez ilçede (Çankaya, Yenimahalle, Etimesgut, Keçiören, Sincan, Mamak, Altındağ ve Gölbaşı) MEB'e bağlı resmi ve özel anaokulu ve anasınıfları listesi alınmış ve bu okullardan kolay erişilebilir örnekleme yöntemiyle, 26'sı özel ve 20'si devlet olmak üzere toplam 46 resmi ve özel kurum seçilmiştir. MEB'den alınan gerekli izinler doğrultusunda, gönüllülük esasına dayalı olarak bu okullardaki 300 öğretmenle iletişime geçilmiş, ancak dönüş olmaması ve veri kaybı gibi sebeplerden dolayı 205 okul öncesi öğretmeni, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

3.2.2. Nitel Veriler Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel verileri aykırı örnekleme yöntemiyle belirlenen grupta yer alan kişilerle yapılan bireysel görüşmelerle elde edilmiştir. Aykırı örneklemede, incelenen problemle ilgili aykırı (uç) durumlar, araştırmacıya değişkenliği daha net bir şekilde görme imkânı verir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013). Buna göre, araştırmaya katılan 205 öğretmenin “Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği” cevaplarına bağlı olarak aldıkları toplam puanlar belirlenmiş ve en yüksek puan alanlardan en düşük puan alanlara doğru bir sıralama yapılmıştır. Bu sıralamaya bağlı olarak etik algısı yüksek olan öğretmenler, üst grup (%27’lik) ve etik algısı düşük olanlar ise alt grup (%27’lik) olarak belirlenmiştir. Alt grupta ve üst grupta bulunan 55’er ölçek tekrar incelenmiş ve rumuz yazan öğretmenlerin ölçekleri belirlenmiştir. Alt gruptan 15 öğretmen ve üst gruptan 15 öğretmen olmak üzere toplam 30 öğretmene kişisel bilgi formundaki rumuzları aracılığıyla tekrar erişilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden alt gruptan ve üst gruptan 8’er kişi olmak üzere toplam 16 öğretmen nitel verilerin çalışma grubunu oluşturmuştur.

3.2.3. Çalışma Grubunun Özellikleri

3.2.3.1. Cinsiyete Göre Dağılımları

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

<i>Cinsiyet</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Kadın</i>	203	99
<i>Erkek</i>	2	1
<i>Toplam</i>	205	100,0

Tablo 3.1’e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %99’u kadın, %1’i erkektir. Buna göre grubun tamamına yakın bir kısmı kadın öğretmenlerden oluşmaktadır.

3.2.3.2. Yaşa Göre Dağılımları

Tablo 3.2. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

<i>Yaş</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>20 ve altı</i>	4	2,0
<i>21-25</i>	54	26,3
<i>26-30</i>	54	26,3
<i>31-35</i>	50	24,4
<i>36-40</i>	21	10,2
<i>41 ve üzeri</i>	22	10,7
<i>Toplam</i>	205	100,0

Tablo 3.2'ye göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %2'si 20 yaş ve altı ile en düşük, %26,3'ü (21-25) yaş ve yine %26,3'ü (26-30) yaş ile en yüksek grupları oluşturmaktadır. Buna göre grubun çoğunluğunun (21-25) ve (26-30) yaş arası öğretmenlerden, en az grubun ise 20 yaş ve altı öğretmenler oluştuğu görölmektedir.

3.2.3.3. Mezun Oldukları Bölüme Göre Dağılımları

Tablo 3.3. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüme Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

<i>Mezun olunan bölüm</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>KML</i>	59	28,8
<i>MYO</i>	19	9,3
<i>4 yıllık ÇGB</i>	29	14,1
<i>4 yıllık OKL</i>	84	41,0
<i>Diğer</i>	14	6,8
<i>Toplam</i>	205	100,0

Tablo 3.3'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %6,8 ile en düşük grubu "diğer bölümlerden (Sosyal Hizmetler, Kimya, Güzel Sanatlar, Fizik, Açık öğretim, İktisat, Müzik Öğretmenliği)" mezun olanlar, %41 ile en yüksek grubu ise üniversitelerin Eğitim fakültelerinin dört yıllık okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun olanlar oluşturmaktadır.

3.2.3.4. Lisansüstü Eğitim Yapma Durumlarına Göre Dağılımları

Tablo 3.4. Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Yapma Durumuna Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

<i>Lisansüstü eğitim yapma durumu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Yapan</i>	17	8,3
<i>Yapmayan</i>	188	91,7
<i>Toplam</i>	205	100,0

Tablo 3.4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %91,7'sinin lisansüstü eğitim yapmadığı, %8,3'ünün ise yaptığı görölmektedir. Buna göre grubun çoğunluğunu lisansüstü eğitim yapmayan öğretmenler oluşturmaktadır.

3.2.3.5.Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Dağılımları

Tablo 3.5. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

<i>Çalışılan kurum türü</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Resmi anaokulu</i>	93	45,4
<i>Resmi anasınıfı</i>	15	7,3
<i>Özel kreş ve anaokulu</i>	97	47,3
<i>Toplam</i>	205	100,0

Tablo 3.5'te öğretmenlerin çalışılan kurum türü değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %45,4'sı resmi anaokulunda, %7,3'ü resmi anasınıfında ve %47,3'ü ise özel kreş ve anaokulunda çalıştıklarını belirtmişlerdir. Buna göre grubun çoğunluğunu özel kreş ve anaokulunda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır.

3.2.3.6.Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Tablo 3.6. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

<i>Mesleki Kıdem</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>1 yıl ve daha az</i>	19	9,3
<i>2-5 yıl</i>	71	34,6
<i>6-10 yıl</i>	51	24,9
<i>11-15 yıl</i>	33	16,1
<i>16-20 yıl</i>	19	9,3
<i>20 yıl ve üzeri</i>	12	5,9
<i>Toplam</i>	205	100,0

Tablo 3.6'da öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %34,6'sı 2-5 yıl arasında kıdeme sahip olanlar ile en yüksek grubu, %5,9'u 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar ile en düşük grubu oluşturmaktadır. Buna göre grubun çoğunluğunu 2–5 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenler oluştururken, en az grubu ise 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Öğretmeninin Etik Davranışları Ölçeği” ve “Etik İkilemler Senaryolar Formu” kullanılmıştır.

3.3.1.Kişisel Bilgi Formu

Bu form, çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mezun oldukları kurum ya da bölüm, lisansüstü eğitim yapma durumları, çalışmakta oldukları kurum türü ve mesleki kıdemleri hakkında bilgi edinebilmek için araştırmacı tarafından hazırlanan 6 soruluk bir formdur. Ayrıca öğretmenlerden çalışma doğrultusunda kendilerine tekrar erişebilmek için rumuz (sonradan hatırlayabilecekleri bir kelime ya da rakam) yazmaları istenmiştir.

3.3.2.Okul Öncesi Öğretmeninin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ)

Bu çalışmada, çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin etik davranışları algılarını belirlemek amacıyla OÖEDÖ kullanılmıştır. Sakin (2007) tarafından geliştirilen bu ölçek 63 maddeden ve yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar ve madde sayıları şu şekildedir: Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı boyutu (11 madde); Profesyonellik boyutu (12 madde); Sorumluluk ve Doğruluk boyutu, (14madde); Sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması boyutu (6 madde); Demokrasi ve Eşitlik boyutu (10 madde); Adalet ve Ahlak boyutu, (7 madde) ve Dürüstlük ve Yardımseverlik boyutu (3 madde).

6'lı likert tipinde hazırlanmış olan bu ölçekte yanıtlar, 1 "Hiç katılmıyorum", 2 "Çoğunlukla katılmıyorum", 3 "Biraz katılmıyorum", 4 "Biraz katılıyorum", 5 "Çoğunlukla katılıyorum", 6 "Tamamen katılıyorum" şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin: 4, 6, 8, 11, 19, 33, 36, 37, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 59, 60 maddeleri tersine puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 378'dir. (Sakin, 2007).

Ölçeğin, geçerlik kapsamı içinde yapı geçerliğinin belirlenmesi aşamasında alt ölçek puanlarının birbiriyle ilişkisine bakılmıştır. Alt ölçeklerin birbirleri arasındaki korelasyon katsayıları .215 ile .501 arasında değişmektedir. Testin bütünüyle alt ölçekleri arasındaki korelasyon katsayıları .277ile .657 arasında değişmektedir (Sakin, 2007).

OÖEDÖ bütünüünün içtutarlılık katsayıları Cronbach Alpha .894, Spearman Brown .835, Guttman.935 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları Cronbach Alpha tekniği ile hesaplanmış ve su değerlere ulaşılmıştır: Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı alt boyutu için .81, Profesyonellik alt boyutu için .75, Sorumluluk ve Doğruluk alt boyutu için .80, Sağlıklı ve Güvenli Bir Ortamın

Sağlanması alt boyutu için.66, Demokrasi ve Eşitlik alt boyutu için .69, Adalet ve Ahlak alt boyutu için.59, Dürüstlük ve Yardımseverlik alt boyutu için .56'dır (Sakin, 2007).

Bu çalışma için, OÖEDÖ'nin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuca göre ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Cronbach Alfa değeri 1'e ne kadar yakınsa güvenilirlik değerinin de o kadar yüksek olduğu ifade edilir. Bununla birlikte ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları ise: Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı alt boyutunun .65, Profesyonellik alt boyutunun .61, Sorumluluk ve Doğruluk alt boyutunun .58, Sağlıklı ve Güvenli Bir Ortamın Sağlanması alt boyutunun .68, Demokrasi ve Eşitlik alt boyutunun .62, Adalet ve Ahlak alt boyutunun .58, Dürüstlük ve Yardımseverlik alt boyutunun .48 olduğu görülmüştür.

3.3.3.Etik İkilemler Senaryolar Formu

Okul öncesi öğretmenlerin, etik ikilemlere nasıl çözümler üreteceklerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan etik ikilem senaryoları, okul öncesi öğretmenlerinin karşılaşabilecekleri etik ikilemler ile ilgili 5 adet senaryodan oluşmaktadır. Etik ikilem senaryolarının geliştirilmesi aşamasında, öncelikle, okul öncesi öğretmenleri ile mesleki yaşantıları sırasında, karar vermede zorlandıkları durumlar hakkında görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler ve yapılan literatür taraması sonucunda, araştırmacı tarafından 5 örnek durum için kısa senaryolar yazılmıştır. Senaryolarla ilgili dört erken çocukluk eğitimi uzmanı ve bir Türkçe dil uzmanına danışılarak öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ankara ili ve Ankara dışındaki illerde çalışan 15 okul öncesi öğretmeni ile ön uygulaması yapılan etik ikilem senaryoları, öğretmenlerden alınan dönütler ve yine uzmanların görüşleri doğrultusunda değerlendirilerek Etik İkilemler Senaryolar Formuna son şekli verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı

Araştırmada kullanılan "Kişisel Bilgi Formu" ve OÖEDÖ, örneklemdaki 300 okul öncesi öğretmenine 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde 20 Mart- 20 Mayıs tarihleri arasında, araştırmacı tarafından bizzat okullara gidilerek elden dağıtılmış ve bir hafta sonra da tekrar okullara gidilerek toplanmıştır. Öğretmenlere dağıtılan 300 ölçekten 230 tanesi geri dönmüştür. Geri dönen ölçekten 205 tanesinin

eksiksiz doldurulduğu tespit edilmiştir. Daha sonra bu 205 ölçekten elde edilen veriler istatistiksel hesaplamaların yapılabilmesi için, bilgisayar ortamına aktarılmıştır. 205 öğretmenin cevaplarına bağlı olarak OÖEDÖ'nden aldıkları toplam puanlar belirlenmiş ve en yüksek puan alanlardan en düşük puan alanlara doğru bir sıralama yapılmıştır. Bu sıralamaya bağlı olarak üst grupta ve alt grupta olan ölçekler tekrar incelenmiş, rumuzları ve okulları aracılığıyla bu öğretmenlere tekrar erişilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden 16 öğretmenle, 15-20 dakika süren bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde, “Etik ikilemler Senaryolar Formu” ndaki senaryolar bu öğretmenlere sunularak, öğretmenlerin bu senaryolara dair çözümler üretmeleri istenmiştir. Görüşmenin seyrine göre öğretmenlere kısa, yönlendirici sorular sorulmuştur. Görüşmeler öğretmenlerin izinleri doğrultusunda hem ses kayıtları hem de notlar tutularak kayıt altına alınmıştır. Daha sonra ses kayıtlarının transkripsiyonu yapılarak yazıya aktarılmış ve analizi yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

OÖEDÖ toplam puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, ortanca (medyan) ve mod değerlerinin birbirlerine yakın olması puan dağılımının normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte ölçeğin toplamından elde edilen puanların normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov Testi uygulanmış ve Kolmogorov-Smirnov Testi sonucunda dağılımın normal olduğu saptanmıştır ($z = 0,20$; $p = 0,15$).

Okul öncesi öğretmenlerinin etik davranışları algılama düzeylerinin yaş, mesleki kıdem, mezun oldukları bölüm, lisansüstü eğitim yapma durumları ve çalıştıkları kurum türüne göre gruplar arasında fark olup olmadığı, puanlar normal dağılım gösterdiği ve varyanslar homojen olduğu için parametrik testlerden olan bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılarak incelenmiştir. Gruplar arası farklılık olması durumunda farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla, LSD testi yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 16 paket veri programı kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak alınmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizinde, nitel araştırma tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinin temel amacını toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve

ilişkilere ulaşmak olarak ifade eden Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. İçerik analizinde, dokümanlardan elde edilen nitel araştırma verilerinin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşama bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da, öncelikle kodlamalar yapılmış ve bu bağlamda ikilemlerle ilgili temalara ulaşılmıştır. Bu aşamadan sonra veriler düzenlenmiş, temalara göre gruplanmış ve veriler sayısal hale getirilerek sunulmuştur. Araştırmada yüz yüze görüşülen 16 öğretmenin verdikleri yanıtlar alt gruplar altında toplanarak frekans değerleri saptanmış, bu frekans değerleri sorulan sorular ile ilişkilendirilerek sürece dair ipuçları elde edilmiştir. Son olarak, elde edilen bulgular yorumlanmıştır. İçerik analizinde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da öğretmen görüşlerinden alıntılara sıklıkla yer verilerek araştırma bulguları desteklenmiştir. Aynı zamanda, görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer vermek ve bunlardan yola çıkarak sonuçları açıklamak geçerlik için de önemli olmaktadır. Ayrıca elde edilen veriler, her aşamada eğitim alanında konu uzmanları olan kişilerle tartışılmış, bu kişilerin sonuçlar ile ilgili yorumları alınmıştır (Uzman değerlendirmesi). Araştırmanın sonuçlarında, ortaya çıkan kavramların anlamlı bir bütün oluşturduğu görülmüştür. Araştırmanın bulguları, benzer ortamlarda test edilebilir nitelikte olup, araştırmada olası genellemelere olanak verecek şekilde kapsamlı tanımlara yer verilmiştir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, alt problem sırasına göre verilmiş araştırma bulguları ve bu bulgularla ilgili değerlendirmeler yer almaktadır.

4.1. Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ)'nden Alınan Puanlara İlişkin Bulgular

Tablo 4.1. Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ)'ne Ait Alt Boyutların Yüzdellik Sıralaması

Sıra no	Alt boyutlar	En yüksek	En düşük	Yüzdellik %	Art. Ort.	Ss
1	<i>Mesleğe, Kişiliğe ve Toplumla Saygı</i>	66	36	90,04	59,43	4,84
2	<i>Profesyonellik</i>	72	49	90,18	64,93	4,99
3	<i>Sorumluluk ve Doğruluk</i>	84	56,50	92,98	78,11	5,05
4	<i>Sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması</i>	36	25	96,80	34,85	1,80
5	<i>Demokrasi ve Eşitlik</i>	60	10	78,12	46,87	7,59
6	<i>Adalet ve Ahlak</i>	42	22	92,86	39,00	3,37
7	<i>Dürüstlük ve Yardımseverlik</i>	18	13	96,83	17,43	1,06

OÖEDÖ'ne ait alt boyutların yüzdellik sıralaması yapılmıştır. Buna göre alt boyutlardan alınan en yüksek puanlar temel alınarak aritmetik ortalamaya göre alt puanlara ait yüzdellik sıralamaları hesaplanmıştır. Tablo 4.1'de görüldüğü gibi, 4. ve 7. alt boyutlar % 97 ile ilk sırada yer alırken, 3. ve 6. alt boyutlar % 93 ile ikinci sırada, 1. ve 2. alt boyutlar % 90 ile üçüncü sırada, 5. alt boyut ise % 78 ile en son sırada yer almıştır. Bu sonuçlara göre Okul Öncesi Öğretmenleri OÖEDÖ'nin alt boyutlarından "Sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması" ve "Dürüstlük ve Yardımseverlik". alt boyutlarından en yüksek puanı alırken, "Demokrasi ve Eşitlik" alt boyutundan ise en düşük puanı almışlardır.

Sakin (2007)'nin araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin OÖEDÖ'nden aldıkları puanlara göre "Sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması" alt boyutu ilk sırada, "Dürüstlük ve Yardımseverlik" alt boyutu, ikinci sırada en yüksek puanı alırken, "Demokrasi ve Eşitlik" alt boyutu en düşük puanı almıştır. Bu verilerle yukarıda elde edilen sonuçları kıyasladığımızda, sonuçların örtüştüğü görülmektedir.

Tablo 4.2. Okul Öncesi Öğretmeninin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ)'nin Merkezi Eğilim ve Dağılım Ölçülerine Ait Sonuçlar

OÖEDÖ	N	En düşük	En yüksek	Art. Ort.	Medyan	Standart hata	Ss
<i>Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı</i>	205	36	66	59,43	60	0,34	4,84
<i>Profesyonellik</i>	205	49	72	64,93	65	0,35	4,99
<i>Sorumluluk ve Doğruluk</i>	205	56,50	84	78,11	79	0,35	5,05
<i>Sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması</i>	205	25	36	34,85	36	0,12	1,80
<i>Demokrasi ve Eşitlik</i>	205	10	60	46,87	47	0,53	7,59
<i>Adalet ve Ahlak</i>	205	22	42	39	40	0,23	3,37
<i>Dürüstlük ve Yardımseverlik</i>	205	13	18	17,43	18	0,07	1,06
Ölçek toplam	205	254	378	340,62	343	1,30	18,60

OÖEDÖ'nin merkezi eğilim ve dağılım istatistikleri ölçeğin alt boyutları ve toplam puana göre ayrı ayrı incelenmiştir. Tablo 4.2.'de görüldüğü gibi, OÖEDÖ'nin alt boyutlarına ve ölçeğin toplamına ait merkezi dağılım istatistikleri incelendiğinde, "Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı" boyutundan alınan en yüksek puan 66, aritmetik ortalaması 59,43'tür. "Profesyonellik" boyutundan alınan en yüksek puan 72, aritmetik ortalaması 64,93'tür. "Sorumluluk ve Doğruluk" boyutundan alınan en yüksek puan 84, aritmetik ortalaması 78,11'dir. "Sağlıklı ve Güvenli Bir Ortamın Sağlanması" boyutundan alınan en yüksek puan 36, aritmetik ortalaması 34,85'dir. "Demokrasi ve Eşitlik" boyutundan alınan en yüksek puan 60, aritmetik ortalaması 49,87'dir. "Adalet ve Ahlak" boyutundan alınan en yüksek puan 42, aritmetik ortalaması 39'dur. "Dürüstlük ve Yardımseverlik" boyutundan alınan en yüksek puan 18, aritmetik ortalamasının ise 17,43'tür. Ölçek toplam puanından alınan en yüksek puan 378, aritmetik ortalamasının ise 340,62 olduğu görülmektedir. Buna göre okul öncesi öğretmenlerin ölçekte belirtilen etik kuralları içeren davranışları büyük oranda benimsediklerini ifade ettikleri söylenebilir.

4.2. OÖEDÖ' ne Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etik Davranışları Algıları İle Kişisel Bilgi Formundaki Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

4.2.1. Yaşa göre yapılan karşılaştırmalar

Okul öncesi öğretmenlerinin etik davranışları algılama düzeylerinin yaşa göre "tek yönlü varyans analizi (ANOVA)" sonuçları Tablo 4.3.'de verilmiştir.

Tablo 4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etik Davranışları Algılama Düzeylerinin (Ölçeğin Alt boyutları ve Toplam Puan İçin) Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı</i>	<i>Gruplararası</i>	46,24	5	9,25	0,39	0,86
	<i>Gruplarıçi</i>	4728,91	199	23,76		
	<i>Toplam</i>	4775,15	204			
<i>Profesyonellik</i>	<i>Gruplararası</i>	104,03	5	20,80	0,83	0,53
	<i>Gruplarıçi</i>	4984,56	199	25,05		
	<i>Toplam</i>	5088,59	204			
<i>Sorumluluk ve Doğruluk</i>	<i>Gruplararası</i>	214,59	5	42,92	1,71	0,13
	<i>Gruplarıçi</i>	4980,41	199	25,03		
	<i>Toplam</i>	5195,01	204			
<i>Sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması</i>	<i>Gruplararası</i>	11,50	5	2,30	0,71	0,62
	<i>Gruplarıçi</i>	648,15	199	3,26		
	<i>Toplam</i>	659,65	204			
<i>Demokrasi ve Eşitlik</i>	<i>Gruplararası</i>	120,95	5	24,19	0,41	0,84
	<i>Gruplarıçi</i>	11644,60	199	58,52		
	<i>Toplam</i>	11765,55	204			
<i>Adalet ve Ahlak</i>	<i>Gruplararası</i>	64,73	5	12,94	1,14	0,34
	<i>Gruplarıçi</i>	2252,89	199	11,32		
	<i>Toplam</i>	2317,61	204			
<i>Dürüstlük ve Yardımseverlik</i>	<i>Gruplararası</i>	3,99	5	0,80	0,70	0,62
	<i>Gruplarıçi</i>	227,00	199	1,14		
	<i>Toplam</i>	230,99	204			
<i>Toplam</i>	<i>Gruplararası</i>	1293,96	5	258,79	0,74	0,59
	<i>Gruplarıçi</i>	69317,78	199	348,33		
	<i>Toplam</i>	70611,74	204			

p<0.05

Tablo 4.3. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin etik davranışları algılama düzeylerinin sırasıyla tüm boyutlarda ve ölçeğin toplamına ilişkin olarak yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($F^{(5-204)}=0,74$, $F^{(5-204)}=0,39$, $F^{(5-204)}=0,83$, $F^{(5-204)}=1,71$, ($F^{(5-204)}=0,71$, $F^{(5-204)}=0,41$, $F^{(5-204)}=1,14$, $F^{(5-204)}=0,74$; $p>0.05$).

Özbek (2003) araştırmasında beden eğitimi öğretmenlerinin profesyonellik, sorumluluk, dürüstlük ve saygı alt boyutlarında, mesleki etik ilkelere uyma düzeylerine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre değişmediğini ifade etmiştir. Kentsü (2007)'nin, araştırmasında, okul yöneticilerinin, etik ölçek boyutlarından hoşgörü, dürüstlük, adalet ve sorumluluk boyutlarında yaş değişkenine göre farklılaşma görülmemiştir. Uğurlu (2010)'nin çalışmasında, öğretmenlerin, müfettişlerin etik davranışlarına ilişkin görüşlerinde yaş değişkenine göre farklılaşma görülmemektedir. Aydemir (2012) okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik

davranışlarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Literatürdeki araştırma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında, bu araştırma sonuçlarının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin yaş ile birlikte etik davranışları algıları farklılaşma göstermemektedir. Bu durumun, “etik” kavramının evrensel bir kavram olması ve insanlar arasındaki ortak değerleri kapsamasından kaynaklandığı düşünülebilir.

4.2.2. Mesleki Kıdeme Göre Yapılan Karşılaştırmalar

Okul öncesi öğretmenlerinin etik davranışları algılama düzeylerinin mesleki kıdeme göre “tek yönlü varyans analizi (ANOVA)” sonuçları Tablo 4.4.’de verilmiştir.

Tablo 4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etik Davranışları Algılama Düzeylerinin (Ölçeğin Alt boyutları ve Toplam Puan İçin) Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı</i>	<i>Gruplararası</i>	184,94	5	36,99	1,60	0,16
	<i>Gruplarıçi</i>	4590,20	199	23,07		
	<i>Toplam</i>	4775,15	204			
<i>Profesyonellik</i>	<i>Gruplararası</i>	20,93	5	4,19	0,16	0,97
	<i>Gruplarıçi</i>	5067,66	199	25,47		
	<i>Toplam</i>	5088,59	204			
<i>Sorumluluk ve Doğruluk</i>	<i>Gruplararası</i>	149,97	5	29,99	1,18	0,32
	<i>Gruplarıçi</i>	5045,03	199	25,35		
	<i>Toplam</i>	5195,01	204			
<i>Sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması</i>	<i>Gruplararası</i>	10,49	5	2,10	0,64	0,67
	<i>Gruplarıçi</i>	649,15	199	3,26		
	<i>Toplam</i>	659,65	204			
<i>Demokrasi ve Eşitlik</i>	<i>Gruplararası</i>	200,85	5	40,17	0,69	0,63
	<i>Gruplarıçi</i>	11564,70	199	58,11		
	<i>Toplam</i>	11765,55	204			
<i>Adalet ve Ahlak</i>	<i>Gruplararası</i>	17,13	5	3,43	0,30	0,91
	<i>Gruplarıçi</i>	2300,48	199	11,56		
	<i>Toplam</i>	2317,61	204			
<i>Dürüstlük ve Yardımseverlik</i>	<i>Gruplararası</i>	6,26	5	1,25	1,11	0,36
	<i>Gruplarıçi</i>	224,72	199	1,13		
	<i>Toplam</i>	230,99	204			
<i>Toplam</i>	<i>Gruplararası</i>	465,71	5	93,14	0,26	0,93
	<i>Gruplarıçi</i>	70146,03	199	352,49		
	<i>Toplam</i>	70611,74	204			

p<0.05

Tablo 4.4. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin etik davranışları algılama düzeylerinin tüm boyutlarda ve ölçeğin toplamına ilişkin olarak mesleki kıdeme göre

anlamli farklilik gostermediği görülmektedir ($F^{(5-204)}=1,60$, $F^{(5-204)}=0,16$, $F^{(5-204)}=1,18$, $F^{(5-204)}=0,64$, $F^{(5-204)}=0,69$, $F^{(5-204)}=0,30$, $F^{(5-204)}=1,11$, $F^{(5-204)}=0,26$; $p>0.05$).

zbek (2003)'in, alışmasında beden eğitimi ğretmenlerinin profesyonellik, sorumluluk, dürüstlük ve saygı alt boyutlarında mesleki etik ilkelere uyma düzeyinde kıdeme göre farklilik gostermediği bulunmuştur. Bu alışmada okul yöneticilerinin kıdem değişkenine göre, beden eğitimi ğretmenlerinin mesleki etik ilkelere uymalarına ilişkin görüşleri arasında anlamli bir fark bulunmamıştır. Kentsü (2007)'nin, araştırmasında, okul yöneticilerinin, etik lek boyutlarından hoşgörü, dürüstlük, adalet ve sorumluluk boyutlarında kıdem değişkenine göre farklılaşma görülmemiştir.

Araştırmanın bu bulgusu, literatürdeki araştırmalarla benzerdir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin etik davranışları algılarının mesleki kıdemlerine bağlı olarak farklılaşmadığını söyleyebiliriz. Bunun sebebi konuyla ilgili herhangi bir yaptırım olmamasından kaynaklanabilir.

4.2.3. Mezun Olunan Bölüme Göre Yapılan Karşılaştırmalar

Okul ncesi ğretmenlerinin etik davranışları algılama düzeylerinin mezun oldukları bölüme göre "tek yönlü varyans analizi (ANOVA)" sonuları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Okul ncesi ğretmenlerinin Etik Davranışları Algılama Düzeylerinin Mezun Oldukları Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuları

<i>Boyutlar</i>	<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamli fark</i>
<i>Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı</i>	<i>Gruplararası</i>	46,06	4	11,51	0,49	0,74	
	<i>Gruplarıı</i>	4729,09	200	23,64			
	<i>Toplam</i>	4775,15	204				
<i>Profesyonellik</i>	<i>Gruplararası</i>	102,19	4	25,55	1,02	0,40	
	<i>Gruplarıı</i>	4986,40	200	24,93			
	<i>Toplam</i>	5088,59	204				
<i>Sorumluluk ve Doğruluk</i>	<i>Gruplararası</i>	371,65	4	92,91	3,85	0,00*	KML(GB)- GB MYO-GB GB-OKL
	<i>Gruplarıı</i>	4823,35	200	24,12			
	<i>Toplam</i>	5195,01	204				
<i>Sağlıklı ve gvenli bir ortamın sağlanması</i>	<i>Gruplararası</i>	23,17	4	5,79	1,82	0,13	
	<i>Gruplarıı</i>	636,47	200	3,18			
	<i>Toplam</i>	659,65	204				
<i>Demokrasi ve Eşitlik</i>	<i>Gruplararası</i>	1414,98	4	353,74	6,83	0,00*	KML(GB)-OKL MYO-OKL GB-OKL
	<i>Gruplarıı</i>	10350,57	200	51,75			
	<i>Toplam</i>	11765,55	204				
<i>Adalet ve Ahlak</i>	<i>Gruplararası</i>	94,34	4	23,58	2,12	0,08	
	<i>Gruplarıı</i>	2223,27	200	11,12			
	<i>Toplam</i>	2317,61	204				

Toplam							
Dürüstlük ve Yardımseverlik	Gruplararası	8,55	4	2,14	1,92	0,11	
	Gruplarıçi	222,44	200	1,11			
	Toplam	230,99	204				
Toplam	Gruplararası	4386,05	4	1096,51	3,31	0,01*	OKL-KML Diğer-ÇGE
	Gruplarıçi	66225,69	200	331,13			
	Toplam	70611,74	204				

* $p < 0.05$

Tablo 4.5. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin etik davranışları algılama düzeylerinin “Sorumluluk ve Doğruluk” alt boyutunda ($F^{(4-204)}=3,85$, $p < 0.05$), “Demokrasi ve Eşitlik” alt boyutunda ($F^{(4-204)}=6,83$, $p < 0.05$) ve ölçeğin toplamına ($F^{(4-204)}=3.31$, $p < 0.05$) ilişkin olarak mezun olunan bölüme göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Başka bir deyişle okul öncesi öğretmenlerinin etik davranışları algılama düzeyleri mezun olunan bölüme göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Mezun olunan bölüme göre hangi grupların arasında fark olduğunu anlamak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçları incelenmiştir. Buna göre “Sorumluluk ve Doğruluk” alt boyutunda “kız meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü” ($\bar{X}=77,96$), “meslek yüksekokulu çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü (önlisans)” ($\bar{X}=80,01$) ile “4 yıllık okul öncesi öğretmenliği (lisans)” ($\bar{X}=78,81$) mezunu olan öğretmenlerin etik davranışları algılama düzeylerinin “4 yıllık çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü (lisans)” ($\bar{X}=75,11$) mezunlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte “Demokrasi ve Eşitlik” alt boyutta “4 yıllık okul öncesi öğretmenliği (lisans)” ($\bar{X}=49,72$) bölümünden mezun olan öğretmenlerin etik davranışları algılama düzeylerinin “kız meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü” ($\bar{X}=43,50$), “meslek yüksekokulu çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü (önlisans)” ($\bar{X}=46,08$) ile “4 yıllık çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü (lisans)” ($\bar{X}=45,65$) mezunlarından daha yüksektir. Ölçeğin toplamından elde edilen puanlar incelendiğinde ise “4 yıllık okul öncesi öğretmenliği bölümünden (lisans)” mezun olan öğretmenlerin etik davranışları algılama düzeylerinin ($\bar{X}=344,76$), “kız meslek lisesi çocuk gelişimi mezunu” ($\bar{X}=336,89$) ile “4 yıllık çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü (lisans)” mezunu ($\bar{X}=332,94$) olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte “diğer(Sosyal Hizmetler, Kimya, Güzel Sanatlar, Fizik, Açıköğretim, İktisat, Müzik Öğretmenliği)” bölümlerden mezun olan öğretmenlerin etik davranışları algılama

düzeylerinin “4 yıllık çocuk gelişimi ve eğitimi bölümünden (lisans)” mezun olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sakin (2007)'in araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin etik davranışları algılarının mezun oldukları kurum türü değişkenine göre elde ettiği bulguları incelediğimizde, OÖEDÖ'nin 1.,2.,5. ve 6. alt boyutlarında 2 yıllık anaokulu öğretmenliği mezunlarının etik davranışları algıları daha düşük çıkmıştır. Yukarıdaki sonuçlara bakıldığında ise, OÖEDÖ'nin “Sorumluluk ve Doğruluk” ve “Demokrasi ve Eşitlik” alt boyutlarında ortak olarak etik algısı düşük çıkan grup 4 yıllık çocuk gelişimi ve eğitimi mezunlarıdır. Bu farklılık çalışma gruplarının farklı olmasına bağlanabilir (Sakin'in çalışma grubunun %8'i 4 yıllık çocuk gelişimi mezunu,%26,9'u 2 yıllık anaokulu mezunu iken bu araştırmanın çalışma grubunun %14,1'i 4 yıllık çocuk gelişimi mezunu, %9,3'ü ise önlisans mezunudur). Fakat ölçeğin toplam puanı üzerinden elde edilen puanlara göre her iki çalışmada da 4 yıllık okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunlarının etik davranışları algılarının yüksek çıkması birbirleri ile tutarlıdır. Bu durum, okul öncesi öğretmenliği mezunlarının alanda çalışan diğer kurum ve bölüm mezunlarına göre etik davranışları algılarında daha yüksek etik davranışları algısına sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın diğer bir bulgusuna göre, ölçeğin toplam puanından elde edilen bulgularla birlikte diğer bölümlerden (Sosyal Hizmetler, Kimya, Güzel Sanatlar, Fizik, Açıköğretim, İktisat, Müzik Öğretmenliği) mezun olan öğretmenlerin etik davranışları algıları, 4 yıllık çocuk gelişimi ve eğitimi bölümünden (lisans) mezun olan öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Benzer şekilde Sakin'in araştırmasında da ölçeğin “Profesyonellik” alt boyutunda, diğer bölüm mezunlarının etik davranışları algısı, 2 yıllık anaokulu öğretmenliği mezunlarından daha yüksek çıkmıştır. Bu durum, alan dışından gelen öğretmenlerin kendi uzmanlık alanları dışında bir uzmanlık alanında çalıştıkları için, mesleklerini icra ederken daha duyarlı ve dikkatli davrandıklarından kaynaklanıyor olabilir. Türkiye’de eğitim sistemine bağlı olarak insanlar kendi uzmanlık alanları dışında bir işte çalışmak durumunda kalabilmektedirler. Bunun yanı sıra Türkiye’de okul öncesi öğretmeni yetiştiren kurumlarda mesleki etikle ilgili bir eğitim verilmemektedir.

4.2.4. Lisansüstü Eğitim Yapma Durumlarına Göre Yapılan Karşılaştırmalar

Okul öncesi öğretmenlerinin etik davranışları algılama düzeylerinin lisansüstü eğitim yapma durumlarına göre “bağımsız gruplar için t testi” sonuçları Tablo 4.6.’de verilmiştir.

Tablo 4.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etik Davranışları Algılama Düzeylerinin Lisansüstü Eğitim Yapma Durumuna Göre Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Lisansüstü Eğitim Yapma Durumu	n	\bar{X}	Ss	t	p
Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı	Yaptım	17	61,52	3,21	1,87	0,06
	Yapmadım	188	59,24	4,92		
Profesyonellik	Yaptım	17	68,07	5,21	2,75	0,00*
	Yapmadım	188	64,65	4,89		
Sorumluluk ve Doğruluk	Yaptım	17	79,82	4,26	1,46	0,14
	Yapmadım	188	77,96	5,09		
Sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması	Yaptım	17	34,53	1,91	0,78	0,44
	Yapmadım	188	34,88	1,79		
Demokrasi ve Eşitlik	Yaptım	17	51,35	5,17	2,58	0,01*
	Yapmadım	188	46,46	7,66		
Adalet ve Ahlak	Yaptım	17	40,29	2,02	1,66	0,10
	Yapmadım	188	38,88	3,45		
Dürüstlük ve Yardımseverlik	Yaptım	17	17,36	1,37	0,30	0,77
	Yapmadım	188	17,43	1,04		
Toplam	Yaptım	17	352,95	12,88	2,90	0,00*
	Yapmadım	188	339,51	18,66		

*p<0.05

Tablo 4.6. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin etik davranışları algılama düzeylerinin “Profesyonellik” alt boyutunda ($t^{(203)}=2,75$, $p<0,05$), “Demokrasi ve Eşitlik” alt boyutunda ($t^{(203)}=2,58$, $p<0,05$) ve ölçeğin toplamına ilişkin puanların ($t^{(203)}=2,90$, $p<0,05$) lisansüstü eğitim yapma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Başka bir deyişle okul öncesi öğretmenlerinin etik davranışları algılama düzeyleri lisansüstü eğitim yapma durumlarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın bulunduğu tüm boyutlarda (Profesyonellik, Demokrasi ve Eşitlik. alt boyutları ve toplam puan) yapılan LSD testi sonuçlarına göre, sırasıyla lisansüstü eğitim yapan okul öncesi öğretmenlerinin etik davranışları algılama düzeyleri ($\bar{X}=68,07$, $\bar{X}=51,35$, $\bar{X}=352,95$) lisansüstü eğitim yapmayan öğretmenlere ($\bar{X}=64,65$, $\bar{X}=46,46$, $\bar{X}=339,51$) göre daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin etik davranışları algıları lisansüstü eğitim yapma durumlarına göre

farklılaşmaktadır. Bu farklılaşmanın okul öncesi öğretmenlerinden lisansüstü eğitim almalar lehine olduğu görülmüştür. Bu bulgu Sakin (2007)'in çalışmasıyla örtüşmektedir.

4.2.5. Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Yapılan Karşılaştırmalar

Okul öncesi öğretmenlerinin etik davranışları algılama düzeylerinin kurum türüne göre “tek yönlü varyans analizi (ANOVA)” sonuçları Tablo 4.7.’te verilmiştir.

Tablo 4.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etik Davranışları Algılama Düzeylerinin Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı fark</i>
<i>Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı</i>	<i>Gruplararası</i>	44,29	2				
	<i>Gruplariçi</i>	4730,85	202	22,15	0,95	0,39	
	<i>Toplam</i>	4775,15	204	23,42			
<i>Profesyonellik</i>	<i>Gruplararası</i>	172,65	2	86,33	3,55	0,03*	R.A.O- R.A.S. R.A.S.- Ö.K.A
	<i>Gruplariçi</i>	4915,94	202	24,34			
	<i>Toplam</i>	5088,59	204				
<i>Sorumluluk ve Doğruluk</i>	<i>Gruplararası</i>	35,08	2	17,54	0,69	0,50	
	<i>Gruplariçi</i>	5159,93	202	25,54			
	<i>Toplam</i>	5195,01	204				
<i>Sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması</i>	<i>Gruplararası</i>	12,01	2	6,01	1,87	0,16	
	<i>Gruplariçi</i>	647,64	202	3,21			
	<i>Toplam</i>	659,65	204				
<i>Demokrasi ve Eşitlik</i>	<i>Gruplararası</i>	579,87	2	289,93	5,24	0,01*	R.A.O- Ö.K.A
	<i>Gruplariçi</i>	11185,68	202	55,37			
	<i>Toplam</i>	11765,55	204				
<i>Adalet ve Ahlak</i>	<i>Gruplararası</i>	43,53	2	21,77	1,93	0,15	
	<i>Gruplariçi</i>	2274,08	202	11,26			
	<i>Toplam</i>	2317,61	204				
<i>Dürüstlük ve Yardımseverlik</i>	<i>Gruplararası</i>	8,47	2	4,23	3,84	0,02*	R.A.O- R.A.S. R.A.S.- Ö.K.A
	<i>Gruplariçi</i>	222,52	202	1,10			
	<i>Toplam</i>	230,99	204				
<i>Toplam</i>	<i>Gruplararası</i>	2513,43	2	1256,72	3,73	0,03*	R.A.O- R.A.S.
	<i>Gruplariçi</i>	68098,31	202	337,12			
	<i>Toplam</i>	70611,74	204				

*p<0.05

Tablo 4.7. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin etik davranışları algılama düzeylerinin “Profesyonellik” alt boyutunda ($F^{(4-204)}=3,55$, $p<0.05$), “Demokrasi ve Eşitlik” alt boyutunda ($F^{(4-204)}=5,24$, $p<0.05$), “Dürüstlük ve Yardımseverlik” alt boyutunda ($F^{(4-204)}=3,84$, $p<0.05$) ve ölçeğin toplamına ilişkin puanların

($F^{(4-204)}=3.73$, $p<0.05$) kurum türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Başka bir deyişle okul öncesi öğretmenlerinin etik davranışları algılama düzeyleri kurum türüne göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Kurum türüne göre hangi gruplarının arasında fark olduğunu anlamak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçları incelenmiştir. Buna göre, “Profesyonellik” alt boyutunda “resmi anaokulu” ($\bar{X}=65,18$) ile “özel kreş ve anaokulunda” ($\bar{X}=65,20$) çalışan öğretmenlerin etik davranışları algılama düzeylerinin “resmi anasınıfında” ($\bar{X}=61,67$) çalışanlardan daha yüksek bulunmuştur. “Demokrasi ve Eşitlik” alt boyutunda “resmi anaokulunda” ($\bar{X}=48,71$) çalışan öğretmenlerin “özel kreş ve anaokulunda” ($\bar{X}=45,40$) çalışan öğretmenlerden; “Dürüstlük ve Yardımseverlik” alt boyutunda “resmi anaokulu” ($\bar{X}=17,47$) ile “özel kreş ve anaokulunda” ($\bar{X}=17,49$) çalışan öğretmenlerin “resmi anasınıfında” ($\bar{X}=16,70$) çalışan öğretmenlerden; ölçeğin toplamına ilişkin olarak ise “resmi anaokulunda” çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=343,63$) “resmi anasınıfında” çalışan öğretmenlerden ($\bar{X}=330,62$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin etik davranışları algıları, resmi anaokulunda çalışan öğretmenlerin lehine çıkmıştır. Yani resmi anaokulunda çalışan öğretmenlerin etik davranışları algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okul türüne göre etik davranışları algıları, hem alt boyutlarda hem de ölçeğin toplam puanları bazında Sakin (2007)'in çalışmasındaki bulgularla örtüşmektedir.

Resmi anaokulunda çalışan öğretmenlerin etik algılarının daha yüksek olmasının sebebi, bu kurumlarda çalışan öğretmenlerin genellikle 4 yıllık okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun olmaları olabilir. Çünkü bu bölüm mezunlarının etik algıları yüksek çıkmış ve bu öğretmenler de genel olarak resmi anaokulunda çalışıyor durumundadırlar. Diğer bir sebebi, resmi anaokullarının kurum olarak öğretmenlere sağladıkları imkânlar olarak düşünülebilir.

4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etik İkilemlerle İlgili Çözüm Önerileri

Okul öncesi öğretmenlerinin “Etik İkilemler Senaryolar Formu”na yönelik çözüm önerileri sırasıyla incelenmiştir.

4.3.1. Öğretmenlerin 1. Senaryo İle İlgili Görüşleri

Senaryo 1:

Sınıf içi çalışmalarınıza yönelik bazı resim ve videoları, velilerin çocuklarının okulda neler yaptıklarını, bir işi tamamladıklarında yaşadıkları mutluluğu görmeleri ve okul öncesi eğitime ilişkin olumlu bir bakış açısı kazanabilmeleri için sosyal medyada paylaşmak istiyorsunuz. Ayrıca meslektaşlarınıza ve öğretmen adaylarına örnek çalışmalar göstermeyi ve özellikle öğretmen adaylarına çocuklarla çalışmanın ne kadar eğlenceli olduğunu göstermeyi ümit ediyorsunuz. Fakat çocuklar henüz kendi adlarına karar veremeyecek yaşta ve ailelerin bu durumda nasıl tepki vereceklerini bilemiyorsunuz. Çocukların da olduğu etkinlik fotoğraflarını sosyal medyada paylaşıp paylaşmama konusunda ne yaparsınız?

1. Senaryo ile ilgili olarak sosyal medyada çocukların da olduğu etkinlik fotoğraflarını paylaşıp paylaşmama durumuna yönelik öğretmen görüşleri Tablo 4.8. ve Tablo 4.9. da verilmiştir.

Tablo 4.8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sosyal Medyada Çocukların Da Olduğu Etkinlik Fotoğraflarını Paylaşacaklarına Yönelik Frekans Dağılımı

<i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sosyal Medyada Çocukların Da Olduğu Etkinlik Fotoğraflarını Paylaşacaklarına Yönelik Görüşleri</i>	<i>f (Alt Grup)</i>	<i>f (Üst Grup)</i>	<i>Toplam</i>
Veli izni ile paylaşırım	2	1	3
Paylaşırım	2	1	3
Etkinlik bazında paylaşırım	1		1
Çocukların yüzleri belli olmayacak şekilde paylaşırım		1	1
Sadece özel gün ve programlar dâhilinde paylaşırım	1		1
Toplam	6	3	9

Tablo 4.8.'den de görülebileceği gibi etik algısı düşük olan gruptan 6 öğretmen ve etik algısı yüksek olan gruptan 3 öğretmen olmak üzere toplam 9 öğretmen sosyal medyada çocukların da olduğu etkinlik fotoğraflarını paylaşacaklarına yönelik görüş bildirmişlerdir.

Tablo 4.9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sosyal Medyada Çocukların Da Olduğu Etkinlik Fotoğraflarını Paylaşmayacaklarına Yönelik Frekans Dağılımı

<i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sosyal Medyada Çocukların Da Olduğu Etkinlik Fotoğraflarını Paylaşmayacaklarına Yönelik Görüşleri</i>	<i>f (Alt Grup)</i>	<i>f (Üst Grup)</i>	<i>Toplam</i>
Okulun resmi sitesinde paylaşırım	2	4	6
Paylaşım platformu eğitim toplantıları olabilir		1	1
Toplam	2	5	7

Tablo 4.9.'dan da görülebileceği gibi alt gruptan 2 öğretmen ve üst gruptan 5 öğretmen olmak üzere toplam 7 öğretmen sosyal medyada çocukların da olduğu etkinlik fotoğraflarını paylaşmayacaklarına yönelik görüş bildirmişlerdir.

Bu senaryo ile ilgili bulgular incelendiğinde, sosyal medyada çocukların da olduğu etkinlik fotoğraflarını paylaşacaklarına yönelik görüş bildiren öğretmenler bu paylaşımı hangi durumlarda yapacaklarını şu şekilde belirtmişlerdir: “veli izni ile paylaşırım”, “paylaşırım”, “etkinlik bazında paylaşırım”, “çocukların yüzleri belli olmayacak şekilde paylaşırım” “sadece özel gün ve programlar dâhilinde paylaşırım”.

Sosyal medyada çocukların da olduğu etkinlik fotoğraflarını paylaşmayacaklarına yönelik görüş bildiren öğretmenler ise fotoğrafları, “okulun resmi sitesinde” ve “ eğitim toplantılarında” paylaşabileceklerini belirtmişlerdir. Çalışmanın bu bulgusuna dayanarak, üst gruptaki öğretmenlerin senaryo da sunulan etik ikilemlerin çözümünde daha duyarlı ve bilinçli yaklaştıkları, buna karşın alt gruptaki öğretmenlerin ise, daha sonuç odaklı çözümlere yöneldikleri söylenebilir.

Bu senaryoyla ilgili olarak, sosyal medyada çocukların da olduğu etkinlik fotoğraflarını paylaşacağına yönelik görüş bildiren, alt gruptan 3. Katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

Paylaşırım sanırım, çalışmalarını yayınlamaksa mevzu paylaşırım. Çünkü çocuklar eğleniyorlar, doğal tepkileri önemli olabiliyor bu yüzden de paylaşırım.

Bu senaryoyla ilgili olarak, sosyal medyada çocukların da olduğu etkinlik fotoğraflarını paylaşmayacağına yönelik görüş bildiren Üst gruptan 4. Katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

Ben sosyal medyayı son derece aktif kullanan bir insanım aslında. Ama hiçbir şekilde bugüne kadar tek bir çocuğun fotoğrafını bile hiç paylaşmadım. Paylaşanlar oluyor tabii ki ama ben kesinlikle paylaşmama taraftarıyım. Veliler izin verseler de vermeseler de paylaşmam. İlla ki etkinlik paylaşımı yapacaksam da bunun daha profesyonel kanallarla, daha alt yapısı olan bir şekilde yapılması gerektiğini düşünüyorum. Onun paylaşma platformu yine sosyal medya değil bence. Onun da paylaşma platformu eğitim toplantıları olabilir, iyi örnek toplantıları olabilir ya da böyle bir mesleki gelişime yönelik mesleki bir organizasyon olabilir.

4.3.2. Öğretmenlerin 2. Senaryo İle İlgili Görüşleri

Senaryo 2:

Serbest zaman etkinliği sırasında bir çocuk yanınıza gelerek evden getirdiği oyuncak arabasının kaybolduğunu ve oyuncak arabasının Ali'nin çantasında olduğunu söylüyor. Ali ise çantası omzunda ağlıyor. Ali'ye bir şeyler söylemeye çalıştığınızda sesini yükselterek ağlamaya devam ediyor ve çantasına kimseyi dokundurtmuyor. Oyuncak arabası kaybolan çocuk ise: "Çantana bakacağım. Sen aldın biliyorum. Geçen gün kaybolan arabamı da sen aldın değil mi?" diye suçlamalara devam ediyor. Sınıftaki diğer çocuklar olaya şahit oluyorlar. Birkaç çocuk da oyuncak arabası kaybolan çocuğu destekliyor. Çocuklar sizden Ali'nin çantasına bakmanızı istiyorlar. Ali'nin çantasına bakıp bakmama konusunda ne yaparsınız?

2. senaryo ile ilgili olarak, okul öncesi öğretmenlerinin olayın çözümünde nasıl bir yol izleyeceklerine yönelik görüşleri Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Olayın Çözümünde Nasıl Bir Yol İzleyeceklerine Yönelik Frekans Dağılımı

<i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuğun Çantasına Bakacaklarına Yönelik Görüşleri</i>	<i>f (Alt Grup)</i>	<i>f (Üst Grup)</i>	<i>Toplam</i>
Sınıf dışında başka bir ortamda bakarım	2	1	3
Oyun yoluyla ararken bakarım		1	1
Çocukla konuşurum	5	2	7
Oyunla ya da hikâye anlatarak çözerim		1	1
Kendi çantasını açması konusunda yönlendiririm		1	1
Çantasını açmak istemezse eve gitmesine izin veririm		1	1
İkna olursa belki daha sonra bakarım	1	1	2
Toplam	8	8	16

Tablo 4.10.'da görülebileceği gibi, alt ve üst gruptan 3 öğretmen çocuğun çantasına sınıf dışındaki bir ortamda bakacağını belirtirken üst gruptan 1 öğretmen de çocuğun çantasına oyun yoluyla bakacağını belirtmiştir. Alt ve üst gruptan 7 öğretmen bu durumu çocukla konuşarak, üst gruptan 1'er öğretmen olayı oyun ya da hikâye anlatarak, çocuğu kendi çantasını açması konusunda yönlendirerek, çantasını açmak istemezse eve göndererek çözeceklerini belirtmişlerdir. Alt ve üst gruptan 1'er öğretmen de çocuğu ikna ederek çantasına daha sonra bakmak yoluyla problemi çözeceklerini ifade etmişlerdir.

2. senaryo ile ilgili olarak Tablo 4.10'da sunulduğu gibi, hem alt grupta bulunan hem de üst grupta bulunan öğretmenlerin senaryodaki olayın çözümüne ilişkin benzer çözüm yollarını benimsedikleri söylenebilir.

Bu senaryo ile ilgili olarak, alt gruptan 5. Katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

Çocukların haberi olmadan bakarım. Çocukların görmediği bir yerde Ali ile birlikte başka bir odaya gidip bakarım. Ali'nin suçlanmayacağı bir şekilde diğer çocuklara açıklama yaparım. Arabanın kaybolduğunu bir şekilde bir yerden bulunduğunu söylerim. Eğer araba Ali'nin çantasından çıkarsa Ali'ye bu davranışının uygun bir davranış olmadığını, yanlış olduğunu anlatırım.

Bu senaryo ile ilgili olarak, çocuğun çantasına bakmayacağı yönünde görüş bildiren üst gruptan 1. Katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

Çocuğun çantasına bakmaya bile gerek yok aslında. Hani küçük bir hikâye anlatırsınız ya da oyun oynarsınız çözümler zaten. Hiç bakmaya bile gerek yok çantasına. Direk söyler zaten. Benim o anda anlattığım çok güzel bir hikâye vardır "İki Kurdun Hikâyesi" diye. İnsanın içinde bulunan hem iyi hem de kötünün hikâyesidir. Ben onu anlatırım hep sınıfımda. Bunu anlatırım zaten bunu anlattıktan sonra çocuk doğruyu söyleyecektir. Söyletebilirim de yani. O yüzden çantasını açıp bakmaya hiç gerek yok çocuk kendi çıkarır zaten, hatta doğruyu söylediği için ödüllendirilebilir bile o çocuk.

Bu senaryo ile ilgili olarak, katılımcılardan 15 öğretmen, sınıftaki diğer çocuklara bu durumla ilgili nasıl bir açıklama yapacaklarını da belirtmişlerdir. Öğretmenlerin açıklamaya ilişkin görüşleri Tablo 4.11.' de verilmiştir.

Tablo 4.11.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyuncağın Çocuğun Çantasında Olması Durumunu Sınıftaki Diğer Çocuklara Açıklama Şekline Yönelik Görüşlerine İlişkin Frekans Dağılımı

<i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Durumu Diğer Çocuklara Açıklama Şekline Yönelik Görüşleri</i>	<i>f (Alt Grup)</i>	<i>f (Üst Grup)</i>	<i>Toplam</i>
Oyuncağı başka bir yerde bulduğumu söylerim	2	1	3
Yanlışıyla karışmış derim		5	5
Drama, hikâye anlatma gibi etkinliklerle konuyu oyunlaştırarak anlatır, kendilerinin sonuç çıkarmalarını sağlarım	2	1	3
Diğerlerinin olaya karışmasına izin vermem	2		2
Çocukların dikkatlerini başka bir yöne çekerim		1	1
Diğer çocukları oyuncağın orada olmadığına ikna ederim	1		1
Toplam	7	8	15

Tablo 4.11. de görülebileceği gibi, alt ve üst gruptan 3 öğretmen oyuncağı başka bir yerde bulduklarını söyleyeceklerini, yine alt ve üst gruptan 3 öğretmen drama, hikâye anlatma gibi etkinliklerle konuyu oyunlaştırarak anlatıp, çocukların kendilerinin sonuç çıkarmalarını sağlayacaklarını söylemişlerdir. Üst gruptan 5 öğretmen oyuncağın

yanlılıkla karışmış olduğunu söyleyeceklerini, yine üst gruptan 1 öğretmen ise konuyla ilgili çocukların dikkatlerini başka bir yöne çekeceğini söylemiştir. Alt gruptan 2 öğretmen diğer çocukların olaya karışmasına izin vermeyeceklerini söylemişlerdir. Yine alt gruptan 1 öğretmen ise diğer çocukları oyuncağın orada olmadığına ikna edeceğini söylemiştir.

4.3.3. Öğretmenlerin 3. Senaryo ile İlgili Görüşleri

Senaryo 3:

Sınıfınıza özel eğitime gereksinim duyan bir çocuk (kaynaştırma eğitimi için) geleceğini öğreniyorsunuz. Bunu öğrenen bazı veliler de size gelip, çocuklarıyla aynı ortamda özel gereksinimli bir çocuğun olmasını istemediklerini söylüyorlar. Diğer taraftan özel eğitime gereksinim duyan öğrencinin ailesi de sizden çocukla özel olarak ilgilenmenizi beklediklerini dile getiriyorlar. Okulunuzda sizin sınıfınızdan başka bir anasınıfı daha var. Bu durumda çocuğun diğer şubeye gitmesi için müdürle görüşmeye gitmek ya da çocuğu sınıfa kabul etmek konusunda ne yaparsınız?

3. senaryo ile ilgili olarak, özel gereksinimli çocuğu sınıfa kabul edip etmemelerine yönelik öğretmen görüşleri Tablo 4.12.' de verilmiştir.

Tablo 4.12 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel GereksinimliÇocuğu Sınıfa Kabul Edeceklerine Yönelik Frekans Dağılımı

<i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuğu Sınıfa Kabul Edeceklerine Yönelik Görüşleri</i>	<i>f (Alt Grup)</i>	<i>f (Üst Grup)</i>	<i>Toplam</i>
Velilere empati kurdukmaya çalışırım	2	3	5
Velilere önlemini aldığımızı, sıkıntı olamayacağını söylerim	2	1	3
Velileredeneyeceğimizi söylerim	2		2
Velilerdefarkındalık sağlamaya çalışırım	2		2
Çocuğun eğitim hakkını vurgularım		2	2
O çocuk için bir şans olduğunu söylerim		1	1
Çocuğun özel eğitim derecesine bağlı olarak sınıfa kabul edebilirim	1		1
Toplam	9	7	16

Tablo 4.12.'de görülebileceği gibi alt gruptan 9 öğretmen ve üst gruptan 7 öğretmen olmak üzere toplam 16 öğretmen özel gereksinimli çocuğu sınıfa kabul edeceklerine yönelik görüş bildirmişlerdir. Görüldüğü gibi, çalışma grubundaki öğretmenlerin tamamı sınıfına özel gereksinimli bir çocuğu kabul edeceklerini belirtmişlerdir.

Bu senaryo ile ilgili olarak, üst grupta yer alan öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklar için velilerde farkındalık yaratmaya ve eğitimde fırsat ve imkân eşitliğine dikkat çekerek hem özel gereksinimli çocuklar hem

de veliler açısından dengeyi sağlayıcı çözümler ürettikleri görülmektedir. Bu durumda, alt gruptaki öğretmen görüşlerine oranla üst gruptaki öğretmenlerin bu duruma daha bilinçli ve duyarlı bir yaklaşım sergiledikleri söylenebilir.

Bu senaryo ile ilgili olarak, alt gruptan 8. Katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

Veli toplantısı yaparım diğer aileye de profesyonel yardım almalarını söylerim. İki tarafın da orta yolu bulmasını sağlarım. Bizde böyle bir şey yaşamıştık, tepki almıştık. Ama hem çocuklarla hem de ailelerle konuştum. Uyum zorluğu yaşadık ama atlattık. Çocuk çok uçtaysa zaten veli alıyor.

Bu senaryo ile ilgili olarak, üst gruptan 2. Katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

Kesinlikle öğrenciyi kabul etmek konusunda diğer velilere ısrar ederim. Çünkü zaten inanın her sene başımıza geliyor. Ben bu duruma çok sinirleniyorum, çok da üzülüyorum. Bu çocuk çocuklarımıza olumsuz örnek olacak değil. Velinin de öyle bir tepki vermesi gerekir ki çocuk da "Tamam özel bir çocuk bizim sınıfımıza gelmek zorunda annem babam bana evde anlatmıştı biz ona yardımcı olmalıyız" diye düşünmeli. Çünkü bu konuda onlar o kadar mahcup geliyorlar ki sınıfa bizi bu öğretmen mi ister yoksa bu öğretmen mi ister diye. Onlara daha çok yardımcı olmak istiyorum. Çünkü onların eğitime daha çok ihtiyacı var. Diğer öğretmen arkadaşlarımız da var çok şükür bir sıkıntı yaşamıyoruz. Her sene muhakkak bir ya da iki özel eğitim öğrencisi geliyor. Çünkü okul olarak da bakışımız öyle. Yani önce velileri ikna ederim ki çok da ikna ettim daha önce.

Bu senaryo ile ilgili olarak katılımcılardan 9 öğretmen (4 öğretmen alt gruptan, 5 öğretmen üst gruptan) benzer bir olay yaşadıklarını belirtmişlerdir. Başlangıçta uyum konusunda bazı güçlükler yaşadıklarını ama zamanla bu güçlüklerin üstesinden geldiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılanlardan 8 öğretmen, özel eğitime gereksinim duyan çocuğun ailesinin taleplerini karşılama konusunda da görüş bildirmişlerdir. Bununla ilgili görüşler Tablo 4.13.' de verilmiştir.

Tablo 4.13 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuğun Ailesinin Taleplerini Karşılama Yönelik Frekans Dağılımı

<i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Eğitime Gereksinim Duyan Ailenin Taleplerini Karşılama Yönündeki Görüşleri</i>	<i>f</i> <i>(Alt Grup)</i>	<i>f</i> <i>(Üst Grup)</i>	<i>Toplam</i>
Birebir ilgilenemem garantisini veremem	1	1	2
Hem onunla hem de diğer çocuklarla ilgilenmeye çalışırım		2	2
Profesyonel yardım almalarını söylerim	1		1
Veli ile çalışırım		1	1
Ailenin taleplerini karşılamaya çalışırım	2		2
Toplam	4	4	8

Tablo 4.13'te görülebileceği gibi alt gruptan 4 öğretmen ve üst gruptan 4 öğretmen olmak üzere toplam 8 öğretmen, özel eğitime gereksinim duyan çocuğun ailesinin taleplerini karşılama konusunda görüş bildirmişlerdir. Görülebileceği gibi, alt ve üst gruptan 2 öğretmen, çocukla birebir ilgilenebileceklerinin garantisini veremeyeceklerini belirtmişlerdir. Üst gruptan 2 öğretmen, hem özel gereksinimli çocukla hem de diğer çocuklarla ilgilenmeye çalışacaklarını söylemişlerdir. Yine üst gruptan 1 öğretmen, veli ile çalışacağını belirtmiştir. Alt gruptan 1 öğretmen, profesyonel yardım almalarını söyleyeceğini, yine alt gruptan 2 öğretmen ise ailenin taleplerini karşılamaya çalışacaklarını belirtmişlerdir.

4.3.4. Öğretmenlerin 4. Senaryo İle İlgili Görüşleri

Senaryo 4:

Yıl sonu gösterileri ile ilgili olarak okulunuzun diğer ana sınıfı şubesi bir hazırlık yapmayı planlıyor. Okul yönetimi bu konuda inisiyatifi öğretmenlere bırakmış. Aileler böyle bir programın eğlenceli olacağını düşünüyorlar ve yıl sonunda böyle bir gösteri yapılmasını istiyorlar. Sınıfınızda toplum önüne çıkmaya çekinen bir çocuğunuz var. Görev almak istemezse veya geri planda kalırsa çekingenliğinin daha da pekişeceğini düşünüyorsunuz. Bu durumda yıl sonu gösterisi düzenleyip düzenlememekle ilgili ne yaparsınız?

4. Senaryo ile ilgili olarak, yıl sonu gösterisi düzenleyip düzenlememeye yönelik öğretmen görüşleri Tablo 4.14. ve Tablo 4.15'te sunulmuştur.

Tablo 4.14. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yıl Sonu Gösterisi Düzenleyeceklerine Yönelik Frekans Dağılımı

<i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yıl Sonu Gösterisi Düzenleyeceklerine Yönelik Görüşleri</i>	<i>f</i> <i>(Alt Grup)</i>	<i>f</i> <i>(Üst Grup)</i>	<i>Toplam</i>
O çocuk için de avantaj olduğu için düzenlerim	4	5	9
Tek çocuğu baz alarak karar vermem, düzenlerim	1	1	2
Aileler istediği için düzenlerim	2		2

Toplam	7	6	13
--------	---	---	----

Tablo 4.14'te görülebileceği gibi alt gruptan 7 öğretmen ve üst gruptan 6 öğretmen olmak üzere toplam 13 öğretmen yıl sonu gösterisi düzenleyeceklerine yönelik görüş bildirmişlerdir. Görülebileceği gibi alt ve üst gruptan 9 öğretmen, çocuk için de avantaj olacağı için yıl sonu gösterisi düzenleyeceklerini, yine alt ve üst gruptan 2 öğretmen tek çocuğu baz alarak karar vermeyip yıl sonu gösterisi düzenleyeceklerini belirtmişlerdir. Alt gruptan 2 öğretmen ise aileler istediği için düzenleyeceklerini belirtmişlerdir.

Tablo 4.15. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yıl Sonu Gösterisi Düzenlemeyeceklerine Yönelik Frekans Dağılımı

<i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yıl Sonu Gösterisi Düzenlemeyeceklerine Yönelik Görüşleri</i>	<i>f (Alt Grup)</i>	<i>f (Üst Grup)</i>	<i>Toplam</i>
<i>Etkinlik sunumu olabilir</i>	1		1
<i>Eğitim aksıyor</i>		1	1
<i>Bu çocuğun kaybedecekleri olabilir</i>		1	1
<i>Toplam</i>	1	2	3

Tablo 4.15.'te görülebileceği gibi, alt gruptan 1 öğretmen ve üst gruptan 2 öğretmen olmak üzere toplam 3 öğretmen yıl sonu gösterisi düzenlemeyeceklerine yönelik görüş bildirmişlerdir. Görülebileceği gibi alt gruptan 1 öğretmen, yıl sonu gösterisi yerine etkinlik sunumu yapılabileceğini belirtmiştir. Üst gruptan birer öğretmen ise, eğitimin aksayacağı ve bu çocuğun kaybedecekleri olabileceği için yıl sonu gösterisi düzenlemeyeceklerini belirtmişlerdir.

Bu senaryo ile ilgili bulgulara göre, alt gruptaki öğretmenlerin hem çekingen davranış gösteren çocuğa hem de ailelere yönelik çözümler ürettikleri, üst gruptaki öğretmenlerin ise daha çok çocuğa odaklanan çözümler ürettikleri görülmektedir. Bu sebeple, üst grup öğretmenlerin duruma daha hassas ve çocuk odaklı yaklaşıtları söylenebilir.

4. senaryo ile ilgili olarak, yıl sonu gösterisi düzenleyeceği yönünde görüş bildiren, alt gruptan 1. Katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

Yılsonu gösterisini aileler istediği için büyük ihtimalle düzenlerim ama yılsonu gösterisini aslında ben istemiyorum, kendi özel düşüncemi belirtirsem. Çünkü eğitimlerinin çalındığını düşünüyorum. Gösteri düzenlerken de çocuğa uygun bir rol vermeye çalışırım Çocukla birebir konuşarak onu motive edici şeyler yaparım gösteriye çalışırken de onun yapabildiği hareketleri desteklerim.

Çocuk zaten mutlu olur bu şekilde aşabiliriz diye düşünüyorum. Yapamadığı değil de da yaptığı şeyleri desteklediğim zaman motive olur diye düşünüyorum ve daha çok yapabildikleri üzerinde dururdum.

4. senaryo ile ilgili olarak, yıl sonu gösterisi düzenlemeyeceği yönünde görüş bildiren, üst gruptan 8. Katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

Yılsonu gösterisi taraftarı değilim zaten. Çünkü yaklaşık 1-1,5 ay boyunca bir hazırlık yapıyorsunuz ve sadece 5 dakika sürecek olan bir gösteri için. O süre boyunca tüm etkinliklerinizi askıya alıyorsunuz. İster istemez bunu dengelemek için tabi ki çok çalışıyoruz ama her gün bunun için bir vakit ayırmanız gerekiyor. Bunun yerine çok daha farklı şeyler yapabiliriz. O yüzden yılsonu gösterilerine karşıyım.

4. senaryodaki çocukla ilgili nasıl bir yol izleyeceklerine dair 13 öğretmen görüş bildirmiştir. Bununla ilgili görüşler Tablo 4.16.'da verilmiştir.

Tablo 4.16. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yıl Sonu Gösterisi Düzenlemede Özel Durumu Olan Çocukla İlgili Nasıl Bir Yol İzleyeceklerine Dair Frekans Dağılımı

<i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yıl Sonu Gösterisi Düzenlemede Özel Durumu Olan Çocukla İlgili Nasıl Bir Yol İzleyeceklerine Dair Görüşleri</i>	<i>f (Alt Grup)</i>	<i>f (Üst Grup)</i>	<i>Toplam</i>
<i>Hoşlandığı ve yapabileceği görevler veririm</i>	4	2	6
<i>Çocuğu motive etmeye çalışırım</i>	2	1	3
<i>Kısa süreli de olsa etkinlikte bulundurmaya çalışırım</i>	1	2	3
<i>Korkularını yenmeye çalışırız</i>		1	1
<i>Toplam</i>	7	6	13

Tablo 4.16.'da görülebileceği gibi, alt gruptan 7 öğretmen ve üst gruptan 6 öğretmen olmak üzere toplam 13 öğretmen 4. Senaryodaki özel durumu olan çocukla ilgili nasıl bir yol izleyeceklerine yönelik görüş bildirmişlerdir. Görülebileceği gibi, alt ve üst gruptan 6 öğretmen, çocuğun hoşlandığı ve yapabileceği görevler vereceklerini, 3 öğretmen ise çocuğu motive etmeye çalışacaklarını belirtmişlerdir. Yine alt ve üst gruptan 3 öğretmen, kısa süreli de olsa çocuğu etkinlikte bulundurmaya çalışacaklarını belirtmişlerdir. Üst gruptan 1 öğretmen ise çocuğun korkularını yenmeye çalışacaklarını belirtmiştir.

4. senaryodan bağımsız olarak öğretmenlerden 12 öğretmen yıl sonu gösterileri ile ilgili görüşlerini de belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yıl sonu gösterileri ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşler Tablo 4.17. ve Tablo 4.18.'de verilmiştir.

Tablo 4.17. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yıl Sonu Gösterileri İle İlgili Olumlu Görüşlerine Yönelik Frekans Dağılımı

<i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yıl Sonu Gösterileri İle İlgili Olumlu Görüşleri</i>	<i>f (Alt Grup)</i>	<i>f (Üst Grup)</i>	<i>Toplam</i>
<i>Öğrendiklerini sergilemeleri için iyi bir fırsat</i>	1		1
<i>Toplum önüne çıkmaları önemli</i>		1	1
<i>Abartılmadığı sürece yapılmalı</i>	1		1
Toplam	2	1	3

Tablo 4.17.'de görülebileceği gibi, alt gruptan 2 öğretmen ve üst gruptan 1 öğretmen olmak üzere toplam 3 öğretmen yıl sonu gösterileri ile ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir. Görülebileceği gibi, alt gruptan birer öğretmen öğrendiklerini sergilemeleri için iyi bir fırsat olduğunu ve abartılmadığı sürece yapılması gerektiğini söylemişlerdir. Üst gruptan 1 öğretmen ise çocukların toplum önüne çıkmalarının önemli olduğunu belirtmiştir.

Tablo 4.18. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yıl Sonu Gösterileri İle İlgili Olumsuz Görüşlerine Yönelik Frekans Dağılımı

<i>Okul öncesi öğretmenlerinin yıl sonu gösterileri ile ilgili olumsuz görüşleri</i>	<i>f (Alt Grup)</i>	<i>f (Üst Grup)</i>	<i>Toplam</i>
Eğitimleri aksıyor	1	1	2
Paylaşım günü daha uygun	1	2	3
Yapılanlar yeterli		1	1
Çocuklar rencide oluyorlar		1	1
Toplam	2	5	7

Tablo 4.18.'de görülebileceği gibi, alt gruptan 2 öğretmen ve üst gruptan 5 öğretmen olmak üzere toplam 7 öğretmen yıl sonu gösterileri ile ilgili olumsuz görüş bildirmişlerdir. Buna göre, alt ve üst gruptan 2 öğretmen eğitimin aksadığı, 3 öğretmen ise, paylaşım günü yapılmasının daha uygun olduğunu belirtmişlerdir. Üst gruptan birer öğretmen ise, yapılanların yeterli olduğunu ve çocukların rencide olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin yıl sonu gösterileri ile ilgili olarak olumlu ve olumsuz görüşlerinin yanı sıra, 2 öğretmen (alt grup ve üst gruptan birer kişi) ise yıl sonu gösterilerinin hem avantajlı hem de dezavantajlı yönleri olduğunu belirterek bu tür etkinliklerin çok iyi planlanması gerektiğini ifade etmişlerdir.

4.3.5. Öğretmenlerin 5. Senaryo İle İlgili Görüşleri

Senaryo 5:

Sınıfınızdaki bir çocuğun velisi çocuğuna çok fazla ilgi gösteriyor. Sizden de çocuğuna diğer çocuklardan daha fazla ilgi göstermenizi ve çocuğuna karşı ayrıcalıklı

davranmanızı bekliyor. Veliniz öğretmenler gününde size pahalı bir hediye vermek istiyor ve hediyeyi çocukla birlikte seçtiklerini ve kabul etmezseniz çocuğun üzüleceğini söylüyor. Hediyeyi kabul ederseniz kendinizi veliye karşı borçlu hissedeceğinizi düşünüyorsunuz. Hediyeyi kabul edip etmeme konusunda ne yaparsınız?

5. Senaryolarla ilgili olarak, hediyeyi kabul edip etmeyeceklerine yönelik öğretmen görüşleri Tablo 4.19. ve Tablo 4.20' de verilmiştir.

Tablo 4.19. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenler Günü Hediyesi Kabul Edeceklerine Yönelik Frekans Dağılımı

<i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenler Günü Hediyesi Kabul Edeceklerine Yönelik Görüşleri</i>	<i>f (Alt Grup)</i>	<i>f (Üst Grup)</i>	<i>Toplam</i>
Bir daha tekrarlanmamasını isterim	3		3
Çocuğa farklı davranmam		1	1
Pahalı olduğu için hediyeyi değiştirmelerini isterim	1		1
Veli uygun gördüyse alırım	1		1
Veli ile ilgi meselesinde konuşurum	1		1
Toplam	6	1	7

Tablo 4.19.'da görülebileceği gibi, alt gruptan 6 öğretmen ve üst gruptan 1 öğretmen olmak üzere toplam 7 öğretmen öğretmenler günü hediyesi kabul edeceklerine yönelik görüş bildirmişlerdir. Buna göre, alt gruptan 3 öğretmen, bir daha tekrarlanmamasını isteyeceklerini, 1 öğretmen, pahalı olduğu için hediyeyi değiştirmelerini isteyeceğini belirtmiştir. Yine alt gruptan, birer öğretmen, veli uygun gördüyse alacağını ve veli ile ilgi meselesinde konuşacağını belirtmiştir. Üst gruptan 1 öğretmen ise çocuğa farklı davranamayacağını belirtmiştir.

Tablo 4.20. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenler Günü Hediyesi Kabul Etmeyeceklerine Yönelik Frekans Dağılımı

<i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenler Günü Hediyesi Kabul Etmeyeceklerine Yönelik Görüşleri</i>	<i>f (Alt Grup)</i>	<i>f (Üst Grup)</i>	<i>Toplam</i>
Çıkar hissettiğim için kabul etmem		2	2
Pahalı olduğu için kabul etmem	2		2
Veliye karşı mahcup olmak istemem		1	1
Eğitim maddiyatla ölçülemez		2	2
Suç		1	1
Kendimi öyle bir konuma düşürmem		1	1
Toplam	2	7	9

Tablo 4.20.'de görülebileceği gibi, alt gruptan 2 öğretmen ve üst gruptan 7 öğretmen olmak üzere toplam 9 öğretmen öğretmenler günü hediyesi kabul etmeyeceklerine yönelik görüş bildirmişlerdir. Buna göre üst gruptan ikişer öğretmen, çıkar hissettikleri

ve eğitim maddiyatla ölçülemeyeceği için hediye kabul etmeyeceklerini belirtmişlerdir. Yine üst gruptan birer öğretmen ise, veliye karşı mahcup olmak istemediği, kendimi öyle bir konuma düşürmeyeceği ve suç olduğu için hediye kabul etmeyeceklerini belirtmişlerdir. Alt gruptan 2 öğretmen ise, pahalı olduğu için kabul etmeyeceklerini belirtmişlerdir.

Bu senaryo ile ilgili öğretmen görüşlerine bakıldığında, üst grup öğretmenlerinin genel itibarıyla hediye kabul etmeyeceklerini belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin hediye kabul etmeme nedenleri incelendiğinde, bu durumun kendilerini vicdani açıdan rahatsız edici bir durum olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

MEB Mevzuatında (2005) yer alan “Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri İle Başvuru Usul Ve Esasları Hakkında Yönetmelik”te geçen hediye alma ve menfaat sağlama yasağına ilişkin açıklamalar ve “24 Kasım Öğretmenler Gününe İlişkin İlke Kararı (2008/2)”nda (Ek 6) öğretmenler gününde hediye alınmamasına yönelik açıklamalar mevcuttur. Fakat katılımcıların yarıya yakın bir kısmının (%43,75) 5. Senaryoda, hediye kabul edecekleri yönünde görüş bildirmeleri, öğretmenlerin mesleklerine yönelik kendilerini ilgilendiren yasal düzenlemelerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ya da haberdar oldukları halde buna uygun davranmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

5. senaryo ile ilgili olarak hediye kabul edeceğine yönelik görüş bildiren, alt gruptan 5. Katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

Veli uygun gördü ise kabul ederim. Ne kadar pahalı olabilir zaten. Hediye getiriyorlar ufak tefek, oje bile geliyor bazen alıyorum.

5. senaryo ile ilgili olarak hediye kabul etmeyeceğine yönelik görüş bildiren, Üst gruptan 7. Katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

Hediyeyi tabi ki kabul etmem. Çocuğa da veliye de “Bizim en güzel hediyemiz çocuklar” diye açıklama yaparım. Yani böyle bir şeye hiç gerek olmadığını bütün çocukların bizim için özel ve değerli olduklarını söylerim. Çocuğun zaten özel bir ilgiye gereksinimi varsa kaynaştırma gibi o ayrı fakat maddi olarak bir şey karşılığında ilgi bekliyorsa, tabi ki öyle bir şey yapmayacağız. Veli ile de konuşacağız. Bütün çocuklara olan tavrımız maddiyata göre tabi ki değişmez.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçların özetine ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin etik davranışları algılama düzeylerini belirlemek ve öğretmenlerin etik ikilemleri çözümlenmelerini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin tamamına yakın bir kısmını, kadın öğretmenler oluşturmaktadır (Tablo 3.1.). Grubun çoğunluğunu(21-25) ve (26-30) yaş arası öğretmenler oluştururken, en az grubu ise 20 yaş ve altı öğretmenler oluşturmaktadır (Tablo 3.2.).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden “diğer bölümlerden (Sosyal Hizmetler, Kimya, Güzel Sanatlar, Fizik, Açıköğretim, İktisat, Müzik Öğretmenliği)” mezun olanlar en düşük grubu, dört yıllık okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun olanlar ise en yüksek grubu oluşturmaktadır (Tablo 3.3.).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu lisansüstü eğitim yapmayan öğretmenlerden oluşmaktadır (Tablo 3.4.).Grubun çoğunluğunu özel kreş ve anaokulunda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır (Tablo 3.5.). Grubun çoğunluğunu 2–5 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenler oluştururken, en az grubu ise 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler oluşturmaktadır (Tablo 3.6.).

Okul öncesi öğretmenlerin OÖEDÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının yüzdelerik sıralamasına bakıldığında, en yüksek puan ortalaması “Dürüstlük ve Yardımseverlik” boyutunda iken en düşük puan ortalaması ise ‘Demokrasi ve Eşitlik’ boyutunda çıkmıştır (Tablo 4.1.).

Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin OÖEDÖ 'den aldıkları puanların aritmetik ortalaması, 341'dir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 378 olduğuna göre, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışları algılama düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4.2.).

Okul öncesi öğretmenlerinin OÖEDÖ'ne göre, etik davranışları algılama düzeylerinin, ölçeğin tüm boyutlarında ve ölçeğin toplamına ilişkin olarak yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (Tablo 4.3.).

Okul öncesi öğretmenlerinin OÖEDÖ'ne göre, etik davranışları algılama düzeylerinin, ölçeğin tüm boyutlarında ve ölçeğin toplamına ilişkin olarak mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (Tablo 4.4.).

Okul öncesi öğretmenlerinin OÖEDÖ'ne göre, etik davranışları algılama düzeylerinin, mezun oldukları bölüme göre incelenmesi sonucunda;

- III. alt boyutta (Sorumluluk ve Doğruluk boyutunda) “kız meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü”, “meslek yüksekokulu çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü” ile “4 yıllık okul öncesi öğretmenliği” mezunu olan öğretmenlerin etik davranışları algılama düzeylerinin “4 yıllık çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü” mezunlarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte V.alt boyutta (Demokrasi ve Eşitlik boyutunda) “4 yıllık okul öncesi öğretmenliği” bölümünden mezun olan öğretmenlerin etik davranışları algılama düzeyleri, “kız meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü”, “meslek yüksekokulu çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü” ile “4 yıllık çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü” mezunlarından daha yüksektir.
- Ölçeğin toplamından elde edilen puanlar incelendiğinde ise “4 yıllık okul öncesi öğretmenliği” bölümünden mezun olan öğretmenlerin etik davranışları algılama düzeylerinin, “kız meslek lisesi çocuk gelişimi” mezunu ile “4 yıllık çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü” mezunu olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte “diğer bölümlerden (Sosyal Hizmetler, Kimya, Güzel Sanatlar, Fizik, Açıköğretim, İktisat, Müzik Öğretmenliği)” mezun olan öğretmenlerin etik davranışları algılama düzeyleri, “4 yıllık çocuk gelişimi ve eğitimi” bölümünden mezun olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.5.).

Okul öncesi öğretmenlerinin OÖEDÖ'ne göre, etik davranışları algılama düzeylerinin, lisansüstü eğitim yapma durumlarına göre anlamlı bir şekilde değiştiği bulunmuştur. Anlamlı farklılığın bulunduğu tüm boyutlarda (profesyonellik, demokrasi ve eşitlik alt boyutları ve toplam puan) sırasıyla lisansüstü eğitim yapan okul öncesi

öğretmenlerinin etik davranışları algılama düzeylerinin, lisansüstü eğitim yapmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 4.6.).

Okul öncesi öğretmenlerinin OÖEDÖ'ne göre, etik davranışları algılama düzeyleri, çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. "Profesyonellik". Alt boyutunda "resmi anaokulu" ile "özel kreş ve anaokulunda" çalışan öğretmenlerin etik davranışları algılama düzeylerinin "resmi anasınıfında" çalışanlardan daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. "Demokrasi ve eşitlik" alt boyutunda "resmi anaokulunda" çalışan öğretmenlerin "özel kreş ve anaokulunda" çalışan öğretmenlerden;" Dürüstlük ve Yardımseverlik" alt boyutunda "resmi anaokulu" ile "özel kreş ve anaokulunda" çalışan öğretmenlerin "resmi anasınıfında" çalışan öğretmenlerden; daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçeğin toplamına ilişkin olarak ise "resmi anaokulunda" çalışan öğretmenlerin "resmi anasınıfında" çalışan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde etik algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.7.).

Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin OÖEDÖ'nden alınan puanlarına göre belirlenen alt grup ve üst grup katılımcıların etik ikilem çözümlenmeleri ve bu konularla ilgili görüşlerinin incelendiği bulgular sonucunda;

- Birinci senaryo ile ilgili görüşler doğrultusunda, üst grupta çıkan öğretmenlerin olaya daha hassas ve bilinçli yaklaştıkları, buna karşın alt grupta çıkan öğretmenlerin olaylara daha sonuç odaklı yaklaştıkları sonucuna varılmıştır (Tablo 4.8. - 4.9.).
- İkinci senaryo ile ilgili görüşler doğrultusunda, hem alt grupta bulunan hem de üst grupta bulunan öğretmenlerin olayın çözümünde benzer çözüm yollarını benimsedikleri sonucuna varılmıştır (Tablo 4.10.- 4.11.).
- Üçüncü senaryo ile ilgili görüşler doğrultusunda, üst grupta yer alan öğretmenlerin, eğitim hakkına vurgu yapmaları ve hem özel eğitime ihtiyacı olan çocuk hem de diğer çocuklarla ilgilenme noktasında dengeyi sağlamaya çalışmaları sebebiyle, alt grup öğretmen görüşlerine kıyasla duruma daha hassas yaklaştıkları sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.12.-4.13.).
- Dördüncü senaryo ile ilgili görüşler doğrultusunda, alt gruptan öğretmenlerin çocuğun özel durumuyla ilgilenmekle birlikte, çocuk dışındaki değişkenleri de

(aileler gibi) baz aldıkları görülmektedir. Üst grup öğretmen görüşlerinde ise, öğretmenlerin çocuk odaklı çözümlerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sebeple, üst grup öğretmenlerinin olaya daha hassasiyetle yaklaştıkları sonucuna varılmıştır (Tablo 4.14. – 4.15. – 4.16. – 4.17 – 4.18.).

- Beşinci senaryo ile ilgili görüşler doğrultusunda, üst grup öğretmenlerinin genel itibarıyla hediye kabul etmedikleri, kabul etmeme nedenleri irdedeğinde de durumla ilgili daha bilinçli oldukları görülmüştür. Buna bağlı olarak, üst grup öğretmenlerinin bu olaya daha temkinli yaklaştıkları sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.19.- 4.20.). Senaryoda katılımcıların yarıya yakınının, hediye kabul edecekleri yönünde görüş bildirmeleri, öğretmenlerin mesleklerine yönelik kendilerini ilgilendiren yasal düzenlemelerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ya da bu düzenlemeden haberdar olmalarına rağmen bunu uygulamalarına yansıtmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

5.2. Öneriler

- Araştırma sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak etik algılarının yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Fakat bu durumun, öğretmenlerin davranışlarına ne ölçüde yansıdığı da önemlidir. Bu nedenle bundan sonra yapılacak araştırmalarda öğretmenlerin etik algılarının davranışsal boyutu veli, öğrenci ve yönetici görüşlerine göre incelenebilir.
- Konuyla ilgili alan yazın taramasında Türkiye’de okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki etik algılarına yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla ilgili eksikliğin giderilmesi için araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin eğitim alanındaki uygulamalarından doğan etik tartışmalar ve mesleki yaşantıları sürecinde karşılaştıkları ya da karşılaşmaları muhtemel ikilem durumlarla ilgili karar verirken hangi değerleri dayanak olarak ele aldıklarını belirlemek için araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma sonuçları, lisansüstü eğitim yapan okul öncesi öğretmenlerinin etik davranışları algılarının yapmayanlara göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini hem mesleki alanda geliştirmeleri hem de etik davranış algılarını artırmaları için lisansüstü eğitim yapmaları teşvik edilebilir.

- Öğretmenlerin etik ilkeler çerçevesinde yetiştirilmesi hizmet öncesi eğitim süreçlerinde başlar. Bu nedenle okul öncesi öğretmen yetiştiren kurumların programlarında meslek etiğine yönelik zorunlu derslerin yer alması veya çeşitli ders içeriklerinde öğretmenlik meslek etiğine yönelik konulara yer verilmesi önerilebilir. Böylece, öğretmenler daha mesleğe başlamadan üstlenecekleri görevle birlikte yüklendikleri etik sorumlulukları ve uygun davranmaları beklenen etik ilkeleri benimseyebilirler.
- Okul öncesi öğretmenlerine sahip olmaları gereken etik sorumluluklar ve uygun davranmaları beklenen etik ilkelerle ilgili olarak hizmet içi eğitim etkinlikleri ve seminerler düzenlenebilir.
- Mevcut öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine dair yasal durumlarla ilgili bilgilere ne derece sahip oldukları incelenebilir. Bu bağlamda, öğretmenlik mesleğine yönelik yasa, yönetmelik, yönerge vb. mevzuattaki bilgilere hâkim olmaları ve bunları takip etmeleri konusunda farkındalık oluşturulabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerin mesleki yaşantıları sırasında karşılaştıkları çelişkili durumlar ve bu durumların yasal boyutları ile ilgili danışabilecekleri birimler oluşturulabilir.
- Eğitim Fakülteleri'nde görev yapan öğretim elemanları ile öğretmenlerin etik ilkeler çerçevesinde yetiştirilmesi için işbirliği yapılabilir.
- Türkiye'de okul öncesi öğretmenleri için bir etik rehberi bulunmamaktadır. Yalnızca "Kamu Görevlileri Etik Rehberi" (2012) vardır. Bu rehberin okul öncesi öğretmenlerinin etik kurallarını belirlemede yetersiz olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri için ilgili kurum, kuruluş ve üniversiteler işbirliğinde Türkiye'de okul öncesi öğretmenleri için bir etik rehberi oluşturulabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine yönelik ulusal çapta etik kodların belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu sebeple okul öncesi öğretmenleri için uygun etik kodların oluşturulması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- AECES (Association for Early Childhood Educators) - Singapore. (2006). Code of ethics. http://www.aeces.org/code_of_ethics Erişim Tarihi: 21.06.2014.
- Aksoy, N. (1999). "Educators' Beliefs About Ethical Dilemmas in Teaching: A Research Study Among Elementary School Teachers in Turkey." (<https://googledrive.com/host/0BwYZA6eD9SMqN0k5QV9YMkhGZ00/Perspectives/Perspectives1999/f18Aksoy.html>) Erişim tarihi: 15.06.2014.
- Ana Britannica Genel Kültür Ansiklopedisi. (1986). (15. Baskı). Cilt 1. İstanbul: Ana Yayıncılık ve Sanat Ürünleri Pazarlama A.Ş.
- Aristoteles. (1988). Nikomakhos'a Etik. (çev. S. Babür). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Arslan, M. & Berkman, Ü. (2009). Dünyada ve Türkiye'de İş Etiği ve Etik Yönetimi. İstanbul: TÜSİAD.
- Aydemir, F. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Etik Davranışlar Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Aydın, İ. (2012). Yönetmelik, Mesleki ve Örgütsel Etik. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2013). Eğitim Ve Öğretimde Etik. (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydoğan, İ. (2011). Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkelerine Uyuma Düzeylerinin Öğrenciler Tarafından Algılanması. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 21(2), 87-96.
- Bolay, S.H. (2010). Felsefeye Giriş. (3. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Bouteneff, M. C. (2006). Ethical Dimensions Of Work-Related Issues Faced By Public-School Principals And Resources To Help Them Resolve These Issues. Unpublished Doctoral Dissertation. Columbia University.
- Bozkurt Bostancı, A. ve Yolcu, H. (2011). İlköğretim okulları yöneticilerinin öğretmen performansını değerlendirmede etik ilkelere uyuma düzeyleri. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi. 8(1), 922-94.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012) Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cevizci, A. (2002). Etiğe Giriş. İstanbul: Paradigma.
- Cevizci, A. (2008). Sokrates. İstanbul: Say Yayınları.
- Cevizci, A. (2013). Uygulamalı Etik. İstanbul: Say Yayınları.
- Çalışlar, A. (1983). Ansiklopedik Kültür Sözlüğü. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

- Dağtekin, H. (2011). Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu Çalışanlarının Mesleki Etik Davranışlara İlişkin Algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, A. E. (2008). İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Etik İlkeleri ve Bu İlkelere Uyuma Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Döven, D. C. (2009). İlköğretim Müfettişlerinin Uymaları Beklenen Mesleki Etik İlkelerin İş Tatmin Düzeyleri Bağlamında Çok Boyutlu İncelenmesi (İstanbul İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dutağacı İşlek, E. (2007). İlköğretim Müfettişlerinin Rol Ve Davranış Boyutu Kapsamındaki Mesleki Etik ilkelere Uyuma Düzeyleri Konusundaki ilköğretim Müfettişlerinin Ve Öğretmenlerinin Algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ECA (Early Childhood Australia). (2006). The Early Childhood Australia Code of Ethics. http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/pdf/code_of_ethics/code_of_ethics_%20brochure_screenweb_2010.pdf Erişimtarihi: 20.06.2014.
- Elma, C., Mercan, Uzun, E. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Etik İkilimleri Çözümleme Biçimleri. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1(3), 279-287.
- Ergüç, N. (2002). İlköğretim Müfredat Laboratuvar Okulu Müdürlerinin Mesleki Etik İlkelere İlişkin Davranışları (Ankara İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Feeney, S. and Freeman, N. K. (1999). Ethics and the Early Childhood Educator. NAEYC, USA.
- Feldman, F. (2013). Etik Nedir? (2. Baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Frankena, W. K. (1963). Ethics. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall. Ross, W. D. (2002). Aristoteles. (A. Arslan, Çev.). İstanbul: Kılbalcı.
- Freeman, N. K. (1996). Professional Ethics: A Survey of Early Childhood Teacher Educators and A Curriculum for Preservice Teachers. Unpublished Dissertation. University of South Carolina. USA.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2003). Educational Research an Introduction. (7. Edition). USA: Longman Publisher.
- Gökberk, M. (2013). Felsefe Tarihi. (25. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gözütok, F. D. (1999). Öğretmenlerin Etik Davranışları. The Third International Conference On Teacher Education Almost 2000: Crises And Challenge In Teacher Education June 27- July 1 1999 beirt Bell Collage. Israel 2de İngilizce olarak sunulmuştur.
- Gülcan, M. G., Kılınç, A. Ç. & Çepni, O. (2012). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Etik Liderlik Davranışları Gösterme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 10(1), 123-142.

- Günay, M. (2004). Metinlerle Felsefeye Giriş. Adana: Karahan Yayınları.
- Güven, G. ve Efe Azkeskin, K. (2012). Erken Çocukluk Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitim. Diken, İ. H. (Ed.) Erken Çocukluk Eğitimi, 2-92. (2. Baskı). Ankara: Pegemakademi.
- Haynes, F. (2002). Eğitimde Etik. (çev. S.K. Akbaş). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.(Çevirinin yapıldığı orijinal çalışmanın basım tarihi 1998).
- Hayri, Y. (2010). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Yönelimleri Ve Mesleki Etik Algıları Arasındaki İlişkiler: İlköğretim Öğretmenleri Örnekleminde İlişkisel Bir Çalışma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- HÜEM (Hacettepe Üniversitesi İşletmecilik Meslek Etiği Uygulama ve Araştırma Merkezi) <http://www.huem.hacettepe.edu.tr/>, Erişim tarihi: 25.05.2014.
- İlke Kararı (2008/2). 24 Kasım Öğretmenler Gününe İlişkin İlke Kararı <http://www.etik.gov.tr/Mevzuat.aspx?id=1> Erişim tarihi: 05.07.14
- JIE (Josephson Institute of Ethics). (2002). Making Ethical Decision http://www.sjohnson.com/acad/ethics/making_ethical_decisions.pdfErişimTarihi: 04.07.14
- Kahraman, N. (2003). İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Etik İlkeleri ve Bu İlkelere Uyma Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kamu Görevlileri Etik Kurulu. (2012). Kamu Görevlileri Etik Rehberi. <http://www.etik.gov.tr/basbakanlikkitap.pdf> Erişim Tarihi: 06.07.14
- Kentsü, J. (2007) Okul Yöneticilerinin Kişilik Özelliklerinin Örgütsel Etik Üzerine Etkisi.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kepenek, Ö. (2008). Öğretmenlerin Meslek Etik İlkelerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışına Etkisi (Kocaeli İli Örneği). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kıranlı, S ve İlğan, A. (2007). Eğitim Örgütlerinde Karar Verme Sürecinde Etik. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 14, 150-162.
- Koç, K. (2009). Moral Dilemmas in Early Childhood Settings: Turkish Teachers' Accounts. Unpublished Doctoral Dissertation. Indiana University.
- Koç, K. (2010).Etik Boyutlarıyla Öğretmenlik. Çağdaş Eğitim Dergisi. 35, (373): 13–20
- Koç, K. (2012). Using a Dilemma Case in Early Childhood Teacher Education: Does it Promote Theory and Practice Connection? Educational Sciences: Theory& Practice Special Issue, 3153-3163.
- Kuçuradi, İ. (1988). Uludağ Konuşmaları: Özgürlük, Ahlak, Kültür Kavramları. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kuçuradi, İ. (2003). Etik ve "Etikler". Türkiye Mühendislik Haberleri. 423(1), 7-9.

- Kurtulan, I. (2007). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Etik Değerler Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lamberton, L. H. & Minor Evans, L. (2007). *Human Relations: Strategies For Success*. (3. Edition). Boston : McGraw-Hill.
- Macit, M. H. (2009). Teleolojik Etik Anlayışın Deontolojik Eleştirisi (Yararcı Etik ve Ödev Etiği). Kaygı: Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi. 13, 83-91.
- Manolova, O. (2011). Mesleki Etik İlkelerine İlişkin Türkiye Ve Moldova'daki İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2006). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Morkedi Yayınları.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Vize Yayıncılık.
- MEB Mevzuat (2005). Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri İle Başvuru Usul Ve Esasları Hakkında Yönetmelik. Resmî Gazete: 13.04.2005 / 25785. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25785_0.html Erişim Tarihi: 21.06.2014.
- Mengüşoğlu, T. (2003). Felsefeye Giriş. (8. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Minesota, (1998). <https://www.revisor.mn.gov/rules/?id=8700.7500>, Erişimtarihi: 15.06.2014.
- N., Aral Baran, G., Bulut. Ş. ve Çimen, S. (2000). Çocuk Gelişimi 2. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- NAEYC (National Association for the Education of Young Children). (2006). Code of Ethical Conduct. Retrieved December 2, 2008. <http://www.naeyc.org> Erişimtarihi: 21.06.2014.
- NASSP (National Association of Secondary School Principals). (1973). Ethics for School Leaders. Revised November 7, 2013 <http://www.nassp.org/Content.aspx?topic=47104> Erişimtarihi: 12.07.2014.
- NEA (1975). <http://www.nea.org/home/30442.htm>, Erişimtarihi: 15.06.2014.
- New Zealand Teachers Council. (2004). Code of Ethics for Registered Teachers. <http://www.teacherscouncil.co.nz/content/code-ethics-registered-teachers-0> Erişim Tarihi: 21.06.2014.
- ODTÜ UEAM (Ortadoğu Teknik Üniversitesi Uygulamalı Etik Araştırma Merkezi). <http://ueam.metu.edu.tr/ueam>, Erişim tarihi: 25.05.2014.
- Oktay, A., Ramazan, O. ve Sakin, A. (2010). The Relationship Between Preschool Teachers' Professional Ethical Behavior Perceptions, Moral Judgment Levels And Attitudes To Teaching. *Gifted Education International*. 26, 6-14.
- Örenel, S. (2005). Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri Kapsamındaki Davranışlarının İlköğretim ve Orta Öğretim Öğrencilerinin Algılarıyla Değerlendirilmesi.

- Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özbek, O. (2003). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Etik İlkeleri ve Bunlara Uyma Düzeyleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgener, Ş. (2009). İş Ahlakının Temelleri Yönetmelik: Bir Yaklaşım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özlem, D. (2004). Etik –Ahlak Felsefesi-.Ankara: İnkılap Kitabevi.
- Öztürk Aynal, Ş., Kumandaş, H. ve Ersanlı, K. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Mesleki Etik İlkeleri Ölçeği Geliştirme Çalışması. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14(1), 429-442.
- Öztürk, Ş. (2010). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etik İlkelerle İlgili Görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 10(1), 365-418.
- Öztürk, N. K. (1997, 24-26 Aralık). *Kamu Yöneticilerinin Kararlarında Etik Değerler* Siyasette ve Yönetimde Etik Sempozyumunda sunuldu. Sakarya.
- Pavlovic, S. K. (2002). Perceptions of Moral Agency Among Some Preschool Special Needs Teachers. Unpublished Doctoral Dissertation. West Virginia University, Morgantown.
- Pelit, E. ve Güçer, E. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğiyle İlgili Etik Olmayan Davranışlara ve Öğretmenleri Etik Dışı Davranışa Yönelten Faktörlere İlişkin Algılamaları. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2, 95-119.
- Pojman, L. P. (2006). Ethics : Discovering Right and Wrong. (Fifth Edition). Australia : Thomson/Wadsworth.
- Püsküllüoğlu, A. (2007). Türkçe Sözlük. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Resmi Gazete: 08.06.2004 / 25486. Yönetmelik Değişikliği (6)-(R.G): 29/08/2009-27334.
- Ross, M. E. (2005). Teacher Education: Approaches for Handling Daily Ethical Dilemmas in The Classroom. Unpublished Doctoral Dissertation. Seattle University.
- Sakin, A. (2007). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Etik Davranışlar Hakkındaki Görüşleri İle Ahlaki Yargı Düzeyleri Ve Öğretmenlik Tutumları Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Salopek, M. M. (2013). Influence of Ethics Education on Moral Reasoning Among Pre-Service Teacher Preparation and Social Work Students. Unpublished Doctoral Dissertation. The Pennsylvania State University.
- Scales, R. F. (2002). Ethics of Teaching: Beliefs and Behaviors of Community College Faculty. Unpublished Master's Thesis. University of North Texas.
- Sevinç Altaş, S. ve Kuzu, A. (2013). Örgütsel Etik, Örgütsel Güven ve Bireysel İş Performansı Arasındaki İlişki: Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerinde Bir Araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*. 1(2). ISSN: 2147-8503.

- Steinbrunner, R. K. (2000). Professional Ethics Instruction in Early Childhood Practitioner Preparation Programs in Virginia. Unpublished Doctoral Dissertation. George Mason University, Virginia.
- Şahin, E. (2005). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenleri İçin Uygulama Kılavuzu. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, B. (1999). Yöneticilerin Çalışanlara Karşı İş Etiğine Yönelik Değerlerin Tesbit ve Analizine İlişkin Bir Çalışma (Bursa İli İmalat Sanayi İşletmelerindeki Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama). Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Şişman, M. (2013). Eğitim Bilimine Giriş. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tepe, H. (2000). Etik Ve Meslek Etikleri. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumları Yayınları.
- Terhart, E. (1998). Formalised Codes of Ethics For Teachers: Between Professional Autonomy And Administrative Control. *European Journal of Education*, 33 (4), 433-444.
- Texas Education Codes (2010). <http://www.baylor.edu/content/services/document.php/122694.pdf>15/06/14, Erişimtarihi: 15.06.2014.
- Thomas, L. (2012). New Possibilities In Thinking, Speaking And Doing: Early Childhood Teachers' Professional Identity Constructions And Ethics. *Australasian Journal of Early Childhood*. 37(3), 87-95.
- Türk Sermaye Piyasasında Etik Değerler ve İş Adabına İlişkin Çalışma Kuralları, İstanbul: Menkul Kıymetler Borsası, 1998.
- Uğurlu, C. T. (2010). Öğretmenlerin Eğitimi Müfettişlerinin Etik Davranışlarına İlişkin Görüşleri. *E-İnternational Journal Of Educational Research*. 1(2), 66-78.
- Vargas, R.A.C. (2001). The Moral Profession: A Study of Moral Development and Professional Ethics of Faculty. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Texas at Austin.
- Velasquez, M.G. (2002). Business Ethics Concepts and Cases. (5. Edition). New Jersey: Prentice Hall.
- Voltaire. (2011). Felsefe Sözlüğü. (Çev. L. Ay). İstanbul: İnkılap Kitabevi. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 1764).
- Warburton, N. (2000). Felsefeye Giriş. (çev. A. Cevizci). İstanbul: Paradigma.
- Yıldırım, A. (2010). Etik Liderlik ve Örgütsel Adalet Üzerine Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanoğlu Mehmetbey Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Karaman.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YTÜ Etik Klübü (2014). <http://www.etik.yildiz.edu.tr/> Erişim tarihi: 12.07.2014.

EKLER DİZİNİ

EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın Öğretmen,

Bu değerlendirme formu “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Etik Davranışlar Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi” konulu bir araştırmaya bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu form “Kişisel Bilgi Formu” ve “Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

Araştırma sonucunda sağlıklı bilgilerin elde edilmesi sizin vereceğiniz cevapların samimiyetine bağlıdır. Lütfen formdaki tüm soruları cevaplamaya çalışınız. Araştırma sonucunda elde edilecek bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacak ve gizlilik ilkesine uyulacaktır.

Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

**Arş. Gör. Kübra Duran
Hacettepe Üniversitesi
Okul Öncesi Eğitimi A.B.D.
Yüksek Lisans Öğrencisi
kubraduran@hacettepe.edu.tr**

Rumuz(Sonradan hatırlayabileceğiniz bir kelime ya da rakam):.....

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1- Cinsiyetiniz:

1) Kadın

2) Erkek

2- Yaşınız:

1) 20 ve altı

2) 21-25

3) 26-30

4) 31-35

5)36-40

6)41 ve üzeri

3- Mezun olduğunuz kurum ya da bölüm:

1)Kız meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü

2)Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü(önlisans)

3)4 yıllık çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü

(lisans)

4)4 yıllık okul öncesi öğretmenliği (lisans)

5)Diğer (Yazınız).....

4- Lisansüstü eğitim düzeyiniz:

1) Yüksek Lisans

2) Doktora

3) Yapmadım

5- Çalışmakta olduğunuz kurum türü:

1) Resmi anaokulu

2) Resmi anasınıfı

3) Özel kreş ve anaokulu

6- Mesleki Kıdeminiz:

1) 1 yıl ya da daha az

2) 2-5 yıl

3) 6-10 yıl

4) 11-15 yıl

5) 16-20 yıl

6)21 yıl ve üzeri

EK 2. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİNİN ETİK DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ (ÖRNEK SORULAR)

Ek 2 Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ)

(Örnek Sorular)

Sorular	Okul öncesi öğretmeni sizce,						
		-1- Hiç Katılmıyorum	-2- Çoğunlukla Katılmıyorum	-3- Biraz Katılmıyorum	-4- Biraz Katılıyorum	-5- Çoğunlukla Katılıyorum	-6- Tamamen Katılıyorum
1.	Çalışma arkadaşlarıyla mutlaka saygı ve güven ortaklığı kurmalı ve bunu sürdürmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Çocukların haklarının daha fazla kabul görmesi ve onların refahı için daha fazla toplumsal sorumluluğun alınmasına çalışır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Meslektaşının gösterdiği ahlak dışı veya yetersiz bir davranışın ortadan kaldırılmasında çaresiz kaldığında durumu amirine bildirmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Çocukların sosyal, duygusal, fiziksel ve zihinsel gelişimlerine katkı sağlayacak sağlıklı ve güvenli ortamlar sağlamalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48.	Çocukları korumak için oluşturulan kural ve düzenlemelerin meslektaşları tarafından ihlal edildiğinde öncelikli olarak okul yönetimine haber vermelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55.	Fiziksel, cinsel ve duygusal istismar ve ihmali içeren yanlış çocuk eğitimi yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62.	Öğretmenliğe yeni başlayan meslektaşlarına rehberlik etmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EK 3. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİNİN ETİK DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

BİLİMSEL ARAŞTIRMA ETİK SÖZLEŞMESİ

- 1) Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışlar hakkındaki algılarını ölçmeye yönelik olarak hazırlanmış olan "Okul Öncesi Öğretmeninin Etik Davranışları Ölçeği" (OÖEDÖ)'nin kullanılmasında bilimsel etik kurallara uyacağıma,
- 2) OÖEDÖ'nden elde edilen bilimsel sonuçları araştırmaya katılan gönüllülerin hakları, güvenliği ve esenliğine zarar vermeyecek şekilde kullanacağıma,
- 3) "OÖEDÖ" ölçeğinden elde edilen bilimsel sonuçları bilimin ve toplumun çıkarına uygun kullanacağıma,
- 4) OÖEDÖ'ni yazarın izni olmaksızın 3. şahıslara ve uzaman olmayan kişilerin kullanımına sunmayacağıma,
- 5) OÖEDÖ için belirlenmiş olan bilimsel araştırma yöntemleri ve istatistikleri dışında bir yöntem kullanmayacağıma,
- 6) OÖEDÖ'ni geliştiren Dr. Ahmet SAKİN'i gerektiğinde yaptığım araştırmalarda referans olarak göstereceğime bilimsel etik kurallara dayanarak söz veriyorum.

Tarih: 20/01/2014

İMZA

ARAŞTIRMACI: KÜBRA DURAN

Yukarıda bilimsel araştırma etik sözleşmesinde ki maddeleri kabul ederek imzalayan ismi geçen araştırmacı "Okul Öncesi Öğretmeninin Etik Davranışları Ölçeği" (OÖEDÖ)'ni kullanmaya hak kazanmıştır.

Tarih: 20.01.2014

Dr. AHMET SAKİN

REFERANSLAR:

- 1) 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu'nun 42. Maddesi ve Yükseköğretim Kurulu Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi
- 2) AERA (2011) "Code of Ethics" American Educational Research Association,

EK 4. HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL İZİNİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Genel Sekreterlik

Yazı İşleri Müdürlüğü

Sayı : 88600825 / 432-970

Konu :

13 Mart 2014

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 05.02.2014 tarih ve 222 sayılı yazınız

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi **Kübra DURAN**'ın Prof. Dr. Semra ERKAN'ın danışmanlığında yürüttüğü "**Okul Öncesi Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerinin Okul Öncesinde Etik Davranışlarını Algılama Düzeylerinin ve Etik İnkilemleri Çözümlemelerinin İncelenmesi**" başlıklı yüksek lisans tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **04.03.2014** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof./Dr. Ü. Şebnem HARPUR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

EK 5. MİLİ EĞİTİM BAKANLIĞI'NDAN ALINAN UYGULAMA İZİNİ



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/1309617
Konu: Araştırma izni

28/03/2014

..... İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) Hacettepe Üniversitesinin 26/03/2014 tarihli ve 1126 sayılı yazısı.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Kübra DURAN'ın "Okul öncesi öğretmen adayları ve öğretmenlerinin okul öncesinde etik davranışlarını algılama düzeylerinin ve etik ikilemleri çözümlenmelerinin incelenmesi" konulu tezi kapsamında ilçenize bağlı ekli listede belirtilen okullarda anket uygulaması yapma talebi Müdürlüğümüze uygun görülmüştür.

Anket örneklerinin (9 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, okul ve kurum yöneticileri uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.

Hakan GÖNEN
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:
1-Anket örnekleri (9 sayfa)
2-Okul listesi (5 sayfa)
DAĞITIM:
Altındağ-Etimesgut-Gölbaşı
Keçiören-Çankaya-Sincan
Mamak-Yenimahalle

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Emine KONUK
Tel: (0 312) 221 02 17/135

EK 6. 24 KASIM ÖĞRETMENLER GÜNÜNE İLİŞKİN İLKE KARARI

T.C.
BAŞBAKANLIK
Kamu Görevlileri Etik Kurulu

Konu: 24 Kasım Öğretmenler Günü

İLKE KARARI 2008/2

Etikle ilgili bilgi ve pratiklerin, ilk basamak eğitim kurumu olan anaokulundan itibaren kazandırılması hususu bilimsel bir gerçektir. Okullarda öğretilen etik değerlerin uygun pratiklerle bütünleştirilmesi, etik ve etik dışı davranışlar konusunda bir bilinç oluşturulması ve dolayısıyla etik kültürün geliştirilmesi, eğitim ve öğretim kurumlarının temel misyonlarındandır.

24 Kasım Öğretmenler Günü dolayısıyla özellikle ilköğretim kurumlarında öğretmenlere yönelik olarak bazı hediye uygulamalarının (altın ve benzeri), bu günün anlamını olumsuz yönde etkilediği, öğretmenlik mesleğinin itibarını zedelediği, öğrencilerde etik değerler konusunda şüpheler uyandırdığı, öğrenci-aile ve öğrenci-okul ilişkilerinde etik açıdan olumsuzluklar meydana getirdiği düşünülmektedir.

Başta 24 Kasım Öğretmenler Günü olmak üzere, diğer gün ve haftalarda, günün anlamıyla uyumlu ve maddi değeri olmayan sembolik (çiçek ve benzeri) nitelikteki hediyeler dışındaki hediyelerin alınmaması konusunda "Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri İle Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik" in 15 maddesine göre başta mülki yöneticiler olmak üzere Öğretmenler Kurulu ile her kademedeki yönetici ve personelin gerekli dikkati göstermesi kararlaştırılmıştır.

EK 7. ORJİNALLİK RAPORU

https://app.ithenticate.com/en_us/folder/107687

Google

Folders Settings Account Info

iThenticate®
Professional Plagiarism Prevention



Uploaded 1 document successfully

Search Trash

My Folders

- My Folders
- My Documents**
- Trash

My Documents Documents Settings page 1 of 1

<input type="checkbox"/>	Title	Report	Author	Processed	Actions
<input type="checkbox"/>	OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ ETİK DAVRANIŞLARI ALGILAMA DÜZEYLERİNİN VE ETİK İKİLEMLERİ ÇÖZÜMLEMELERİNİN İNCELENMESİ	15%	Kübra DURAN	August 14, 2014 2:33:10 PM EEST	 

page 1 of 1

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Kübra Duran
Doğum Yeri	Kayseri
Doğum Yılı	1990
Medeni Hali	Bekâr

Eğitim ve Akademik Durumu

Lise	Behice Yazgan Kız Anadolu Lisesi	2004-2008
Lisans	Selçuk Üniversitesi	2008-2012
Yabancı Dil	İngilizce	70 (ÜDS)
İş Deneyimi	Araştırma Görevlisi (A.İ.B.Ü.) Araştırma Görevlisi (Hacettepe Üniversitesi)	09/2013-01/ 2014 01/2014-Halen