

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bilim Dalı

ÖĞRETMENLERİN ETİK DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ:
TÜRKİYE - KOSOVA KARŞILAŞTIRMASI

Bilge ŞENGÜL
(Yüksek Lisans Tezi)

İSTANBUL – 2013

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bilim Dalı

ÖĞRETMENLERİN ETİK DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ
(TÜRKİYE KOSOVA KARŞILAŞTIRMASI)

Bilge ŞENGÜL
(Yüksek Lisans Tezi)

DANIŞMAN
Prof. Dr. Münevver ÇETİN

İSTANBUL – 2013

Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2013

ONAY

Bilge ŞENGÜL tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Etik Davranışlarının İncelenmesi: Türkiye - Kosova Karşılaştırması” konulu bu çalışma,/...../2013 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

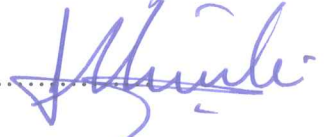
TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Münevver GENÇ



JÜRİ ÜYESİ

Doç. Dr. Mehmet Ünlü



JÜRİ ÜYESİ

Yrd. Doç. Dr. Mekkule Soyer



ÖZGEÇMİŞ

- 2003 Luciano Motroni Sağlık Meslek Lisesi / Prizren-Kosova
- 2008 Priştine Üniversitesi Prizren Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nden mezun olma
- 2009 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına Giriş

İLETİŞİM BİLGİLERİ

E-posta : bilge_sengul@hotmail.com

Tel : +90 554 963 98 69

ÖNSÖZ

Günümüzde eğitim dahil birçok sektörde etik dışı davranışlarla çok fazla karşılaştığımız için, son zamanlarda etik konusuna ilgi artmıştır. Eğitim alanında görülen etik dışı davranışların toplumsal sonuçları daha ağırdır. Çünkü eğitim örgütleri aynı zamanda diğer örgütlerde çalışacak insanları da yetiştirmektedir. Dolayısıyla eğitim örgütlerinin insan davranışlarına yön verecek etik ilkelere daha çok ihtiyacı vardır. Bu araştırma Türkiye ile Kosova’da öğretmenlerin etik davranışları arasında farklılıklar olup olmadığını ortaya koymak üzere yapılmıştır. Bu ve benzeri çalışmaların eğitime katkı sağlayacağını düşünüyorum.

Böyle bir konuyu çalışmam için beni teşvik eden, araştırmamın sonuca ulaştırılmasında desteğini esirgemeyen danışmanım Prof. Dr. Münevver ÇETİN’e saygılarımla teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmada kullandığım ölçeğin kullanılmasına izin veren Yrd. Doç. Dr. Nurhayat ÇELEBİ hocama teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamda benden desteğini esirgemeyen Abdurrahman SUBAŞI’na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu güne kadar benden desteğini hiç esirgemeyen babama, anneme de sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bilge ŞENGÜL

İstanbul - 2013

ÖZET

Eğitimin amacı, bireylerde davranış değişikliği meydana getirmek olduğu için, okullarda ahlaklı bireylerin yetiştirilmesinde öğretmene büyük rol düşmektedir. Öğrencinin akademik bilgi ve beceri kazanmasının yanında, ahlaki gelişimi de hedeflenmektedir. Bu yüzden öğretmen, öğrencinin kişilik gelişimini olumlu etkileyecek bir model olmalıdır.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye ve Kosova’da devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin etik davranışların belirlenmesi ve bu davranışların bazı değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir. Araştırma 2013 yılında, tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmanın evreni Türkiye ve Kosova olup, araştırmanın örneklemini bu evrenden seçilen Türkiye (İstanbul, İzmit, Antalya, Konya) ve Kosova (Prizren, Mamuşa) şehirlerinde görev yapan toplam 13 okulda, ilköğretim ve liselerde çalışan toplam 215 öğretmenden, Çelebi & Akbağ (2012) tarafından geliştirilen “Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği” kullanılarak elde edilen verilerle yapılmıştır.

Araştırmada toplanan veriler SPSS 16 paket programında analiz edilmiştir. Araştırmada önce betimleyici istatistik yapılmıştır. Betimleyici analiz sonunda; Öğretmenlerin etik davranışlarının en yükseği, insani duyarlılık, en düşüğü ise erdemlilik olarak tespit edilmiştir. Türkiye ile Kosova’daki öğretmenlerin etik davranışlarının farklılığı bağımsız gruplar t testi ile sınanmıştır. Kosova’daki öğretmenlerin görev bilinci ve mesleki yükümlülükleri, Türkiye’deki öğretmenlerden daha yüksek tespit edilmiştir.

Ayrıca, araştırmada öğretmenlere ait sosyo-demografik özelliklerinin öğretmenlerin etik davranışlarında farklılıkları da fark testleri ile sınanmıştır. Öğretmenlerin görev yaptığı şehir değişkeni için ANOVA testinde İstanbul ile diğer şehirler arasında sosyo-kültürel farklılıklar, öğretmenlerin görev bilinci ve mesleki yükümlülük davranışlarını diğer şehirler lehine etkileyecek düzeyde farklı çıkmıştır. Cinsiyet değişkeni için t testi yapılmış ve bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğrenim durumu için ANOVA testi yapılmış ve önlisans mezunu öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerden daha fazla mesleki yükümlülük taşıdığı tespit edilmiştir. Kıdem değişkeni için ANOVA testi yapılmış ve öğretmenlerin kıdemleri arttıkça, mesleki

yükümlülük duygularının da arttığı tespit edilmiştir. Görev yaptıkları eğitim kademesi için ANOVA testi yapılmış ve ilkokulda çalışan öğretmenlerin görev bilinci, mesleki yükümlülük ve ahlaki düşüncesi ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlerden daha yüksek tespit edilmiştir.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin etik davranışlarını geliştirmek amacıyla, meslek öncesi ve sonrası yetiştirmelerini sağlayacak eğitim programları, hizmetiçi eğitimler, seminerler, kurslar düzenlenmeli, deneyimli öğretmenler mesleğe yeni başlayan öğretmenlere danışmanlık yapmaları önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Etik, Öğretmenlerin Etik Davranışları, Türkiye, Kosova.

ABSTRACT

Review For Teacher's Ethical Behaviour:

Compare Kosova and Turkey

That's why the aim of education is behavioural change, teachers have an important role while training ethical individuals. Addition to gaining student's academic knowledge and skills, moral development is also aimed. So teacher should be a model to effect personal development of student positively.

The purpose of this study to determine ethical behaviors in Turkey and Kosovo, and to identify if these behaviors are differentiated or not for some variables. Research is realized in 2013 by using survey model. Universe of the study is Turkey and Kosovo, and sample was selected from this universe as Turkey (Istanbul, Izmit, Izmir, Konya, Antalya) and Kosovo (Prizren, Mamusa) from a total of 13 schools, and a total of 215 teachers who are working in elementary and secondary schools. Datas have been collected by using "Teacher's Ethical Behaviour Scale" which was developed by Celebi, Akbag (2012).

The data collected during the study were analyzed by using SPSS 16. First of all, descriptive statistics has been done in study. At the end of the descriptive analysis; the highest ethical behavior of teachers was found as human sensitivity, and the lowest is righteousness. Differences in the ethical behavior of teachers in Turkey and Kosovo, was tested by using independent samples t test. Teachers' call of duty and professional obligations in Kosovo, were higher than teachers in Turkey.

In addition, the deferances between socio-demographic characteristics and ethical behavior of theachers have been tested with difference tests . For the city variable, socio-demographic diffirences between İstanbul and other cities were high in favor of Istanbul to effect call of duty and professional obligation of teachers in ANOVA test. For gender variable, t test was applied and any diffirence could be found. For the

education level variable, ANOVA test was used and it is identified that undergraduate degree level teachers have more professional liability than license and master's degree level teachers. ANOVA test was used for the variable and teachers' seniority seniority increases, the increased sense of professional liability has been determined. For the branch of teachers variable, ANOVA test was used and it is detected that primary schools' teachers' call of duty, professional obligation, and ethical thought are higher than secondary and high schools' teachers.

According to the research results, in order to improve ethical behavior of teachers, training programs that could support cultivating before and after profession, in-service training, seminars, and courses should be organized, and experienced teachers should be consultant for beginning teachers.

Keywords: Ethics, Ethical Behavior of Teachers, Turkey, Kosovo.

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ÖZGEÇMİŞ.....	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR VE SEMBOLLER.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	2
1.4. Sınırlılıklar	3
1.5. Sayıtlılar (Varsayımlar)	3
BÖLÜM II	5
ALAN YAZIN / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	5
2.1. Etik ve Ahlak Kavramları	5
2.1.1. Etik ile İlgili Kavramlar	6
2.2. Etik Tarihi	7
2.3. Etik Sistemleri	9
2.3.1. Amaçlanan Sonuç Etiği.....	10
2.3.2. Kural Etiği	10
2.3.3. Toplumsal Sözleşme Etiği.....	10
2.3.4. Kişisel Etik	10
2.4. Etik Kuramları.....	11
2.4.1. Betimleyici Etik	12
2.4.2. Normatif Etik	12
2.4.3. Meta Etik	14
2. 5. Eğitimde Etik.....	15
2.5.1. Mesleki Etik	15
2.5.2. Eğitimde Etik Kurallar	16
2.5.3. Öğretmenlik Mesleği ve Etik Kurallar	16
2.5.4. Etik Kodlar	17

2.5.5. Öğretmenlik Mesleki Etik Kodları	17
2.5.6. Öğretmenlik Meslek Etiği İlkeleri	18
2.6. Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi	19
2.6.1. Kosova'nın Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi	20
2.6.2. Türkiye'nin Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi	25
2.7. İlgili Araştırmalar	29
BÖLÜM III	33
YÖNTEM	33
3.1. Araştırmanın Modeli	33
3.2. Evren ve Örneklem	33
3.3. Veri Toplama Aracı	34
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu;	34
3.3.2. Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği;	34
3.4. Verilerin Toplanması	35
3.5. Verilerin Çözümlemesi	35
BÖLÜM IV	36
BULGULAR	36
4.1. Demografik Bilgiler	36
4.2. Öğretmenlerin, Etik Davranışlarına İlişkin Betimleyici İstatistik Sonuçları	38
4.3. Öğretmenlerin, Etik Davranışlarının Sosyo-Demografik Değişkenlerine Bağlı Olarak Farklılıklarının Sınanması	39
4.3.1. Öğretmenlerin, Etik Davranışlarının Türkiye-Kosova Karşılaştırması	39
4.3.2. Öğretmenlerin, Etik Davranışlarının Görev Yaptıkları Şehirlere Göre Karşılaştırması	40
4.3.3. Öğretmenlerin, Etik Davranışlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırması	47
4.3.4. Öğretmenlerin, Etik Davranışlarının Mezuniyet Derecesine Göre Karşılaştırması	47
4.3.5. Öğretmenlerin, Etik Davranışlarının Kıdeme Göre Karşılaştırması	50
4.3.6. Öğretmenlerin, Etik Davranışlarının Görev Yapılan Eğitim Kademesine Göre Karşılaştırması	52
BÖLÜM V	57
SONUÇLAR	57
5.1. Sonuç ve Tartışma	57
5.2. Öneriler	62
KAYNAKÇA	63
EKLER	69

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 4.1.	Ülke Değişkenine Ait Frekans Sonuçları.....	36
Tablo 4.2.	Şehir Değişkenine Ait Frekans Sonuçları	37
Tablo 4.3.	Cinsiyet Değişkenine Ait Frekans Sonuçları.....	37
Tablo 4.4.	Mezuniyet Değişkenine Ait Frekans Sonuçları.....	37
Tablo 4.5.	Kıdem Değişkenine Ait Frekans Sonuçları.....	38
Tablo 4.6.	Eğitim kademesi değişkenine ait frekans sonuçları.....	38
Tablo 4.7.	Öğretmenlerin, etik davranışlarına ait betimleyici istatistik sonuçları	38
Tablo 4.8.	Öğretmenlerin, Etik Davranışlarının Türkiye-Kosova Karşılaştırması İçin Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları	40
Tablo 4.9.	Öğretmenlerin, Etik Davranışlarının Görev Yaptıkları Şehirlere Göre Karşılaştırması İçin Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	41
Tablo 4.10.	Görev Bilinci Alt Boyutunda, Görev Yaptıkları Şehirden Kaynaklanan Anlamlı Farklılığın, Hangi Alt Gruplar Arasında Olduğunu Tespit Etmek İçin Yapılan Post-HockLSD Test Sonuçları.....	43
Tablo 4.11.	Mesleki Yükümlülük Alt Boyutunda, Mezuniyet Derecesinden Kaynaklanan Anlamlı Farklılığın, Hangi Alt Gruplar Arasında Olduğunu Tespit Etmek İçin Yapılan Post-HockLSD Test Sonuçları.....	45
Tablo 4.12.	Öğretmenlerin, Etik Davranışlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırması İçin Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları	47
Tablo 4.13.	Öğretmenlerin, Etik Davranışlarının Mezuniyet Derecesine Göre Karşılaştırması İçin Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	48
Tablo 4.14.	Mesleki Yükümlülük Alt Boyutunda, Mezuniyet Derecesinden Kaynaklanan Anlamlı Farklılığın, Hangi Alt Gruplar Arasında Olduğunu Tespit Etmek İçin Yapılan Post-HockLSD Test Sonuçları.....	49
Tablo 4.15.	Ahlaki Düşünce Alt Boyutunda, Mezuniyet Derecesinden Kaynaklanan Anlamlı Farklılığın, Hangi Alt Gruplar Arasında Olduğunu Tespit Etmek İçin Yapılan Post-HockLSD Test Sonuçları.....	50

Tablo 4.16. Öğretmenlerin, Etik Davranışlarının Kıdem Göre Karşılaştırması İçin Yapılan ANOVA Testi Sonuçları	51
Tablo 4.17. Mesleki Yükümlülük Alt Boyutunda, Kıdem Yılından Kaynaklanan Anlamlı Farklılığın, Hangi Alt Gruplar Arasında Olduğunu Tespit Etmek İçin Yapılan Post-HockLSD Test Sonuçları	52
Tablo 4.18. Öğretmenlerin, Etik Davranışlarının Görev Yapılan Eğitim Kademesine Göre Karşılaştırması İçin Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	53
Tablo 4.19. Görev Bilinci Alt Boyutunda, Görev Yapılan Eğitim Kademesi Kaynaklanan Anlamlı Farklılığın, Hangi Alt Gruplar Arasında Olduğunu Tespit Etmek İçin Yapılan Post-HockLSD Test Sonuçları.....	54
Tablo 4.20. Mesleki Yükümlülük Alt Boyutunda, Görev Yapılan Eğitim Kademesi Kaynaklanan Anlamlı Farklılığın, Hangi Alt Gruplar Arasında Olduğunu Tespit Etmek İçin Yapılan Post-HockLSD Test Sonuçları.....	55
Tablo 4.21. Ahlaki Düşünce Alt Boyutunda, Görev Yapılan Eğitim Kademesi Kaynaklanan Anlamlı Farklılığın, Hangi Alt Gruplar Arasında Olduğunu Tespit Etmek İçin Yapılan Post-HockLSD Test Sonuçları.....	55

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Kosova Eğitim Programlarının Organizasyonu	25
---	----

KISALTMALAR VE SEMBOLLER

BM	: Birleşmiş Milletler
EBTB	: Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı
ISCED	: Uluslararası Eğitim Sınıflaması Standartları
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEGEP	: Meslek Edindirme ve Geliştirme Programı
NATO	: Kuzey Atlantik Paktı
ÖSS	: Öğrenci Seçme Sınavı
UNMIK	: Kosova Geçici Misyonu
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu
T.C.	: Türkiye Cumhuriyeti
<i>f</i>	: Frekans
%	: Yüzde
% gec	: Geçerli yüzde
% yığ	: Yığılmalı yüzde
<i>r</i>	: Korelasyon
<i>p</i>	: Anlamlılık düzeyi
KO	: Kareler ortalaması
KT	: Kareler toplamı
<i>N</i>	: Örneklem sayısı
<i>Xort</i>	: Aritmetik ortalama
<i>SS</i>	: Standart sapma
ST	: Sıralamalar toplamı
<i>Sh_x</i>	: Aritmetik ortalamanın standart sapması
<i>t</i>	: t testi sonucu elde edilen değer
<i>sd</i>	: Serbeslik derecesi
% Varyans	: Açıklanan varyansın yüzdeliği
Küm. %	: Yüzdeliğin yığılmalı hali

KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği
<i>Min</i>	: Minimum puan
<i>Max</i>	: Maksimum puan
G.İçi	: G.İçi ilişki
G.Arası	: Gruplar arası ilişki
<i>Kıdem (i)</i>	: Karşılaştırılan ilk kıdem grubu
<i>Kıdem (j)</i>	: Karşılaştırılan son kıdem grubu
<i>x_i – x_j</i>	: Karşılaştırılan ilk gruba son grubun farkı
<i>X_{sıra}</i>	: Aritmetik ortalamanın sıralaması

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi

Etik; insanların kurduğu bireysel ve toplumsal ilişkilerin temelini oluşturan değerleri, normları, kuralları, gibi ahlaksal açıdan araştıran bir felsefe disiplini (İnal, 1996). Basit bir anlatımla etik, doğru ve yanlış ölçütleridir. Aslında, ahlak ve etik birbirinden farklı kavramlardır. Birçok yazar bu iki kavramı aynı anlamda kullanmış olmasına rağmen genellikle ahlak kavramını kullanmayı daha çok tercih etmişlerdir (Aydın, 2012, s.15).

Etik, “ne yapmalıyım?” ya da “bu doğru olur mu?” sorularını soran, başka kişiler hakkında ahlaki yargılarda bulunup insanların eylemlerini öven ve kınayan herkesle ilgilidir (Haynes, 2002). Etik doğru ve yanlış davranış teorisidir. Ahlak ise onun pratiğidir. İlkeler söz konusu olduğunda etik kavramı kullanılırken, davranış söz konusu olduğunda ahlak kavramı kullanılır. Etik bir kişinin belli bir durumda ifade etmek istediği değerler iken ahlak ise bunu hayata geçirme tarzıdır (MEGEP, 2006, s.4).

Ahlaki ya da etik kurallar birlikte yaşamayı mümkün kılmaktadır. Bu kurallar ve değerler nelerdir, neler olmalıdır? Bu konudaki yaklaşımlar ve kuramlar incelendiğinde bütün bireyler ve toplumlar açısından aranan ve hedeflenen değerlerin, temel etik değerleri ve ilkeleriyle örtüştüğü görülmektedir.

Eğitimde etik, eğitimin hedefleri, değerleri ve süreçleri açısından öncelikle ele alınması gereken bir konudur. Bunun en önemli nedeni eğitimin kendisinin, bireylerde davranış değişikliği yaratmak gibi bir girişim olarak ortaya çıkmasıdır (Aydın, 2012, s.43). Eğitim en geniş anlamda insanı doğumdan ölüme kadar etkileyen ve bir şekle sokmaya çalışan bir süreçtir. Etik ise insanın “Ne yapmalıyım?” “Nasıl yapmalıyım?” sorularına vermeye çalıştığı cevaptır. Eğitim ve etik arasında bu anlamda zorunlu bir ilişki vardır. Sokrates bunu “kendini tanı” sözü ile ifade etmektedir. Bu anlamda eğitim, yaşam boyunca süren, hiç bitmeyen “etik” bir kendini tanıma sürecidir (Ergüden, 2003. s.2).

Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Örgün öğretim kurumlarında öğrencilerde istenilen davranış değişikliklerini meydana getirmek üzere; öğretim etkinliklerini planlama, eğitim ortamını hazırlama, etkinlikleri uygulama ve değerlendirme işleri öğretmene aittir (Karahan, 2003, s.19).

Bu araştırma, Türkiye ve Kosova’da görev yapan öğretmenlerin etik davranışları arasında farklılıklar var mıdır? problemine cevap aramaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı öğretmenlerin etik davranışlarının belirlenmesi, Türkiye ve Kosova’da görev yapan öğretmenler arasında farklılıklar olup olmadığını tespit etmektir. Bu araştırmada aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir.

Araştırmanın alt amaçları:

- Türkiye’deki öğretmenlerin etiğe ilişkin davranışlarının incelenmesi.
- Kosova’daki öğretmenlerin etiğe ilişkin davranışlarının incelenmesi.
- Öğretmenlerin etiğe ilişkin davranışlarının **cinsiyet** değişkenine göre farklılığının incelenmesi.
- Öğretmenlerin etiğe ilişkin davranışlarının **mezuniyet derecesi** değişkenine göre farklılığının incelenmesi.
- Öğretmenlerin etiğe ilişkin davranışlarının **kıdem** değişkenine göre farklılığının incelenmesi.
- Öğretmenlerin etiğe ilişkin davranışlarının **görev yapılan eğitim kademesi** değişkenine göre farklılığının incelenmesi.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bilindiği üzere eğitim öğretim süreci yalnızca akademik ve beceri etkinlikleri ile sınırlı değildir. Kişisel değer gelişimini sağlayan etkinlikler de sürecin önemli amaçlarındandır.

Öğretmen, içinde bulunduğu eğitim öğretim sürecinde, birey olarak evrensel etik değerleri, öğretmen olarak meslekî etik değerlerini içselleştirmelidir. Tutum ve davranışlarında bu değerlerle tutarlı olduğu sürece rolünü etik açıdan eksiksiz gerçekleştirmiş olacaktır.

Öğretmenlerin etiğe ilişkin davranışlarını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerin etkisi çeşitli araştırmalarda incelenmiştir. Ancak, öğretmenlerin etiğe ilişkin davranışlarının ülkeler arasında karşılaştırmalı incelemesine yönelik Türkiye’de kapsamlı bir araştırma bulunmamaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın konusunu oluşturan öğretmenlerin etiğe ilişkin davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi önem arz etmektedir.

Bu araştırmada öğretmenlerin etiğe ilişkin davranışları Türkiye, Kosova örneklemi üzerinden karşılaştırılacaktır. Bu yönü ile araştırma ilk kez yapılıyor olmasından dolayı önem arz etmektedir. Bu çalışmanın, etik değerler üzerinde bir duyarlılık oluşturmayı amaçladığı, ayrıca alanda yapılacak çalışma ve düzenlemelere katkı sağlayacağı için önemli olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir;

- Araştırma 2012-2013 eğitim öğretim yılı Türkiye’deki devlet okullarında görev yapan öğretmenler ile Kosova da görev yapan ve Kosova vatandaşı olan Türk öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Bulgular ölçeğin ölçtüğü sorularla sınırlıdır.

1.5. Sayıtlılar (Varsayımlar)

Bu araştırmanın varsayımları aşağıda belirtilmiştir;

- Araştırmada kullanılan örneklem evreni temsil ettiği,
- Araştırmada öğretmenlerin veri toplama aracındaki sorulara samimi cevaplar verdikleri,

- Ölçeğin araştırmanın amaçlarını ortaya çıkarabilecek nitelikte olduğu,
- Kullanılan ölçme aracıyla ve izlenen yöntemle araştırmanın amaçlarına ulaşılacağı,
- Bu konuda yapılan literatür taramasının araştırmanın geçerliliği açısından yeterli olacağı varsayılmaktadır.

BÖLÜM II

ALAN YAZIN / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Etik ve Ahlak Kavramları

Felsefede etiğin tarihi çok eski olup, günümüzde etik sanki yeni bir alan gibi görünmektedir. Bugün etikle ilgili arayışları ve yapılan araştırmaları ön plana çıkaran kuşkusuz ki insanoğlunun hem kendine ilişkin bilgi yetersizliği eksikliği yüzünden hem de insana ilişkin bilgi düzeyleri genel olarak yetersiz, yüzeysel, verimsiz olduğundandır (Tepe, 2011, s.3-4).

Etik sözcüğü, Yunanca “karakter “anlamına gelen “ethos” sözcüğünden türetilmiştir. Ethos’tan türetilen “ethics” kavramı da, ideal ve soyut olana işaret ederek, ahlak kurallarının ve değerlerinin incelenmesi sonucu ortaya çıkmaktadır (Aydın, 2012, s.5).

Etik; töre bilimi, ahlak bilimi, ahlaki, ahlakla ilgili olarak tanımlanmaktadır. Etik, ahlaki olanın özünü ve temellerini araştıran bilim, insan davranışları ile ilgili problemleri inceleyen felsefe dalı olarak tanımlanmaktadır. Etik, ahlak felsefesidir. Etik, insanın bütün davranış ve eylemlerinin temelini araştırır (MEB, 2011, s.2).

Etik ve ahlak kavramı konu üzerinde birçok düşünceler ortaya konmuş ve farklı tanımlara ulaşılmıştır:

Cevizci (2008)’ye göre; etik olgusunu hayata anlam katan ahlaki ilkeler teorisi ve felsefe disiplini olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlamayı yaparken belli bir ahlaklılık fikrine sahip, belli bir yaşama idealini hayata geçirebilmek için mücadele eden, çağını ve üyesi olduğu toplumun yaşayışını eleştiren ve hatta mahkûm eden özelliklere sahip olduğunu da vurgulamaktadır. Öte yandan mevcut değerler silsilesi yerine alternatif değerleri koyan, yaşama kurallarını ve ilkelerini koymaya kalkışan, ahlaklılığın dilini analiz edip kavram niteliğini tartışan özelliklerini öne çıkarmaktadır. Ahlak ise, “İnsanın başka varlıklarla belirli normlara göre gerçekleşen ilişkilerinin, norm, değer, ilkelerin bütününe ifade etmektedir” şeklinde tanımlamaktadır.

Özgener (2004) ahlakı, bir birey veya grubun belirli eylemlerinin ve bu eylemde bulunanların iyi veya kötü yanlarını araştıran ve bunları teşvik etmek için gerekli

davranış ve karar türlerini açıklayan standartlar, değerler, ilkeler ve kurallar bütünü olarak tanımlamıştır. Ayrıca bu eylemlerin yönelmiş olduğu hedeflerle ilişkili olarak insanlığın refahını oluşturan unsurların neler olduğunu ortaya koymaktadır.

Thiroux (1998)'e göre; “Etik, insan davranışlarının kontrolüyle, neyin doğru, neyin yanlış olduğuyla ilişkilidir. İnsan davranışının iyi, kötü, doğru ya da yanlış olduğuna karar vermenin neye göre algılandığı ile ilgili sorulara yanıt arar. Ahlaki karar ve yargılarda kişisel ilginin veya diğer insanların ilgilerinin ne derecede etkili olduğunu araştırır” (Akt: Yılmaz, 2006).

Özlem (2010)'e göre; ahlak, bir kişinin, bir grubun, bir halkın, bir toplumsal sınıfın, bir ulusun, bir kültür çevresinin vb. belli bir tarihsel dönemde yaşamına giren ve eylemlerini yönlendiren inanç, değer, norm, buyruk, yasak ve tasarımlar topluluğu ve ağı olarak karşımıza çıkar.

Gençkaya (2004)'ya göre; etik yönetimi “görevlilerinin işlerinde, yükümlülüklerini yerine getirirken yansızlık, nesnellik, dürüstlük içinde olmaları ve kendi konumlarını kişisel, özel, parasal ya da partizan amaçlarla kullanmaktan kaçınmaları gerektiğini vurgulamıştır (Akt: Çetin ve Özcan, 2004, s.22).

Etik kavramı, daha çok iş hayatımızdaki davranışları inceler. Ahlak kavramı ise, kişilerin sosyal yaşam içerisindeki ilişkilerini düzenleyen bir disiplindir.

Etik doğru ve yanlış davranış teorisi, ahlak ise onun pratiğidir. İlkeler söz konusu olduğunda etik kavramı kullanılırken, davranış söz konusu olduğunda ahlak kavramı kullanılır. Etik bir kişinin belli bir durumda ifade etmek istediği değerler iken ahlak ise bunu hayata geçirme tarzıdır (MEB, 2011, s.3).

2.1.1. Etikle İlgili Kavramlar

Etik kavramını, değer, ilke, kural, standart gibi kavramlardan ayırmak pek mümkün değildir. Bu kavramlar, etiğin gelişimine ve güçlenmesine katkıda bulunurlar.

“Değer: Karşımızdaki obje ya da kavramlar arasında bazılarına önem ya da belli bir anlam yüklemektir.

Etik kod: Belli bir grup ya da ülke içindeki insanların nasıl davranmaları gerektiğinin gösteren yazılı kurallardır.

İlke: Eylemleri yönlendiren temel düşüncelerdir.

Kural: İkelere uygun eylem yollarıdır.

Standart: Beklenen davranışların sergilenmesi, istenmeyenlerden kaçınılmasında rehberlik yapan sistemlerdir” (Aydın, 2010. s.34).

2.2. Etik Tarihi

Felsefenin başlangıcından bu yana filozofları en fazla meşgul eden soru ve sorunlar arasında etik de yer almıştır. Filozofların etiğe olan ilgisi farklı da olsa etik sorunlar hep felsefe sorunları içinde önemli bir yer tutmuş; neyin değerli, neyin değersiz olduğu ya da neyin doğru neyin yanlış olduğu; hangi türden eylemlerin yapılmasının doğru, hangilerinin yapılmasının yanlış olduğuna ilişkin sorular, filozofların zihnini meşgul etmiştir (Sakin, 2007, s.1).

Etik düşünce ve eylem, erdem başlığında toplanan değerli niteliklerle birlikte gerçekleşir. Tarih boyunca erdem olarak nitelenen çok sayıda değer var olmuştur. Sevgi, onur, adalet, dürüstlük, özgürlük, eşitlik, sağduyu, ölçülülük, merhamet, cömertlik, dostluk, tutarlılık, bağışlama, cana yakınlık, alçakgönüllülük ve cesaret bu değerlerin başlıcalarıdır (Ekici, 2012, s.36).

Değişen tarihsel ve toplumsal koşullarla birlikte, yeni etik sorunların ortaya çıkmasının sonucu olarak, kimi yeni etik sorular da ortaya atılmıştır. İnsana ait temel sorular ise Antikçağ’dan bu yana sorula gelmiştir (Tepe, 1998, s.14-15).

Tepe (2011)’ye göre; felsefi düşünmenin M.Ö. yaklaşık 6. yüzyıldan beri var olduğu dikkate alınır, uygarlık tarihinde felsefenin ancak son zamanlarda ortaya çıktığı görülmektedir. Felsefi düşüncesin doğup geliştiği bu evrede etik kısa sürede hızlı bir gelişme göstermiştir. M.Ö. 5. yüzyılda Sofistlerin felsefede asıl araştırma konusu olarak insan ve toplum sorunlarına yönelmeleriyle başlayan hareket, bu gelişimin yolunu açmıştır. Sofistlerin içinde yetişen Sokrates, bu konuda ilk önemli adımı atan filozoftur. Ardından öğrencisi Platon ve onun ardından da Aristoteles, eskiçağda etiği bilgi alanı olarak yüksek bir gelişme noktasına taşımışlardır.

Cevizci (2008)'ye göre; Sokrates, felsefe tartışmalarında insanların zihinlerinde oluşan temelsiz sanıları ayıklamaya çalışmıştır. “Bildiğim bir şey var, o da hiçbir şey bilmediğimdir” diyerek geliştirdiği etik anlayışın temel tezlerini insanlara anlatmak için çaba sarf etmiştir. Bireyin hazzını ahlaki eylemin biricik ölçütü yapan Kirene Okulu, kurucusu Aristippos aracılığıyla Sokrates'in etik anlayışından etkilenmiştir.

Sokrates'in mutluluk etiği felsefe tarihinin ilk etik teorisidir. Felsefenin merkezine insanı alan insanın kendisiyle, evren ve toplumla olan ilişkisinin ne olduğunu ve ne olması gerektiğini araştıran Sokrates'in ahlak öğretisi, mutlulukçu (eudaimonist) bir öğretilerdir. Ona göre, mutluluk insan eylemlerinin son hedefi, “en yüksek iyi” dir (Özlem, 2010).

Akarsu (1982)'ya göre; “Platon'un felsefesi az işlenmiş olsa da, Etik'ten başka bir şey değildir.” demektedir. Platon'un eseri olan Devlet kitabı, insan hayatında önemli bir sorun alanı olan siyaset sorunlarının temelindeki etik sorunları ele alan bir çalışma olduğu için bu saptama isabetli olmuştur (Tepe, 2011).

MacIntyre (2001)'ye göre; Platon anlayışında “iyi”, “ideaların ideası”dır. Akıllı, uslu olmak, erdemli olmak, doğru bilgilere sahip olmak iyidir; ama bunlardan hiçbiri kendi başına bütün ölçülere uygun değildir. (Akt: Sakin, 2007, s.3). Bu durumda iyi, bütün bunları içine alan bir yaşam tarzıdır.

“Aristoteles, kişinin ve politikanın ortak amacının “mutluluk” olduğuna dikkat çekmiştir. Mutluluk ruhun tam erdeme göre etkinliği olup, erdem ise bilgi ile bağlantılıdır. Erdem yalnızca doğru akla uygun eylem değil, aynı zamanda doğru akılla giden bir huydur. Aristoteles'in etik ile ilgili sorunlara yaklaşımı daha çok günlük insan davranışlarını gözlemleme üzerine kurulmuştur. Doğru yaşama tarzları insanlara göre değişkenlik gösterir. Bir kişi için iyi olan başka bir kişi için iyi olmayabilir. Kişi bir şeyi denemeden önce sadece aklını kullanarak kendisi için doğru olan hayat tarzını bilemez. Bu sadece deneme ve yanılma yolu ile gerçekleşir (Turgut, 2010, s.16). Kendinden önceki felsefi çalışmaları ve bilgi birikimini iyi özümseyen Aristoteles ortaya koyduğu eserlerle kalıcı olmasını sağlamıştır.

Aristoteles insanın bilme etkinliklerini üç gruba ayırmıştır. İnsanların büyük bir çoğunluğu zevke ulaşmak istediğini, fakat bunun kölelere ve hayvanlara yakışan bir

amaç olduğunu belirtmiştir. İnsanların bir kısmı daha iyi bir hayat tarzını amaçlamaktadır ve bu amaç politik hayatın hedefini oluşturmaktadır. Lakin şeref dışsal bir şey olduğu için gerçek bir amaç olamaz (Sakin, 2007, s.3). En yüksek değer, aslında kendimize bağlı olmalı, kendi içimizde bulunmalıdır. Bazı insanlar çok para kazanmak için uğraşırlar, fakat bu da bir amaç olamamalı. En yüksek amaç, teorik yaşam olarak belirlenir.

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

Görüldüğü gibi Sokrates, Platon, Aristoteles, Kant v.d. felsefeciler etiğe farklı şekilde yaklaşmışlardır. Bu da etiğin bilgi alanı olarak oluşmasını ve gelişmesine neden olmuştur.

2.3. Etik Sistemleri

Hitt'in (1990) etikle ilgili bir seminerinde bireylere doğru karar vermek için ne gibi temel kuralları izlediklerine dair şu yanıtlar alınmıştır (Akt: Aydın, 2012, s.24);

- “Kararlarımın temelini, “beklediğim sonuçlar” oluşturur.
- Karar verirken dikkat ettiğim en önemli unsur konunun yasalara uygun olup olmamasıdır.
- Örgütümün değer ve stratejileri, kararlarımın temelini oluşturur.
- Kararlarımı vicdanımın bana emrettiği şekilde ve kişisel inançlarım doğrultusunda veririm”.

Bu farklı bakış açıları dört tür etik sistemini temsil etmektedirler. Amaçlanan sonuç etiği, kural etiği, toplumsal sözleşme etiği ve kişisel etik. Bu dört tür etik sistemi insan yaradılışlarını da temsil etmektedir.

2.3.1. Amaçlanan Sonuç Etiği

John Stuart Mill'in temsilcisi olduğu "Amaçlanan Sonuç Etiği"nde bir eylemin ahlaki doğruluğu, amaçlanan sonuçları tarafından belirlenir (Dağdelen, 2005).

Hitt'in görüşüne göre; amaçlanan sonuç etiği genellikle faydacılık olarak bilinir. Sorunlara pratik bir yaklaşımı gerektirir ve elde edilen sonuçlara odaklanır. Bu tür etik, acıdan kaçma ve haz arama üzerine kurulmuştur (Aydın, 2012, s.25).

2.3.2. Kural Etiği

Immanuel Kant'ın temsilcisi olduğu "Kural Etiği"nde bir eylemin ahlaki doğruluğu, standartlar ve yasalar tarafından belirlenir (Dağdelen, 2005).

Bireyler yaşamları boyunca kurallarla yüz yüzedir. Ailede, okulda, toplumda, iş yaşamında birçok kurallar hâkimdir. Genellikle bireylerin yaşamlarının bu kurallarla yönetildiği görülür. Bu kurallar bazen yakınma konusu olmakla birlikte, bütün toplumlarda kuralların olması yaşamsal ve kaçınılmazdır (Aydın, 2012, s.28).

2.3.3. Toplumsal Sözleşme Etiği

J.J. Rousseau'nun temsilcisi olduğu "Toplumsal Sözleşme Etiği"nde bir eylemin ahlaki doğruluğu, belli bir toplumun normları ve gelenekleri tarafından belirlenir (Dağdelen, 2005).

Hitt'in görüşüne göre; toplumsal sözleşme etiğinin öncüsü Jean Jack Rousseau'dur. Rousseau için en önemli olgu, otorite ve özgürlük arasındaki dengedir. Devletin otoritesi yalnızca devlet tarafından kurallar altına alınan bütün bireylerin görüş birliğine dayalı olarak kurulabilir (Aydın, 2012, s.31).

2.3.4. Kişisel Etik

Martin Buber'in temsilcisi olduğu "Kişisel Etik"te bir eylemin ahlaki doğruluğu, kişinin vicdanı tarafından belirlenir (Dağdelen, 2005).

Kişisel etiğin kaynağı, bireyin içinden gelen ses olarak tanımlanan "vicdan" dır. Kişisel etik sisteminin temel ilkeleri şu şekilde özetlenebilir (Dev, Altunsaray ve Erçetin, 2003, s.503-504).

- "Gerçeğin yeri yalnızca insanın varlığıdır.

- Vicdan, kişisel niyetleri gerçekleştirmek için girişilen eylemlerde, kişinin doğru kararlar verebilmesine yardım eden, bireyin içinden gelen sestir.
- Kişisel vicdan, bireyin nasıl davranması gerektiğine ilişkin karar vermesine yardım eden en üst düzeyde standartlar geliştirmeyi sağlar.
- Birey, karşılaştığı durumlarda kendisiyle yüzleşmeli ve hangi standartları koruyacağına karar vermelidir.
- Ulaşılmak istenen amaçlar, izlenecek yolu belirlediğinden amaçlar gözden kaçırılmamalıdır.
- Yaşamın belli bir formülü yoktur; yaşamda her şey olabilir.
- Birey, bir grupta etkin bir üye olabilir, ancak bu durum bireyin haklı tarafı tutmasına engel olmamalıdır.
- Birey özgürleştikçe, daha çok şeyi reddeder, daha kişisel ve yalnız davranma sorumluluğu artar.
- Birey ancak kendi çabaları ile kusursuzluğa ulaşır.
- Yaşam boyunca bireylerin gelişimine bağlı olarak inançları da değişmektedir.”

2.4. Etik Kuramları

Yıllar boyunca ilahiyatçılar ve filozoflar, ahlaka farklı açılardan bakarak çeşitli ahlak teorilerini savunmuşlardır.

Tarihte bu teorilerden bazıları birey haklarını ve onurunu vurgularken, bazıları da herkes için iyi olanı vurgular. Bazı teoriler dindışı olup bazıları ise dinseldir. Bazı teoriler, yükümlülük ve görevlere odaklanırlar, diğerleri erdem ve kişiliğe. Bazı teoriler ahlaki idealleri tanımlarlar, diğerleri pratik kuralları. Bazı teoriler eylemleri yargılamada ortaya çıkan sonuçları değerlendirirler, diğerleri nedenleri. Bazı teoriler insan merkezlidir, diğerleri insanı daha geniş ekolojik bir çerçevede ele alır (Resnik, 2004, s.36; Akt: Sakin, 2007, s.12).

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

2.4.1. Betimleyici Etik

Betimleyici etik özgürlükten doğan bu ilgiyi, kendi ortaya attığı durumlar hakkındaki her türlü ahlaki yargıdan uzak durarak ortaya koyar. Kişiyi olumlu ya da olumsuz bir yargıya yöneltmek için ahlakileştiren ya da eleştiren sözcüklere gerek duymaz. Nesnel olguları aynen yansıtan bir açıklama veya rapor, ahlaki bilinci tahrik etmek ve harekete geçirmekte çoğu zaman kişinin kendi yargısını daha oluşurken engelleyen hatta yönlendiren ve etkisi altına alma olarak algılanabilecek her türlü değerlendirmeden çok daha etkili bir araçtır (Pieper, 2012). Bu anlamda betimleyici etik, eleştiri yapmayıp kesinlikle tarafsız kalsa da insanın kendi eylemine eleştirel bakarak aydınlanmasına yardım eder.

Bu etik türlerinden birincisi, ahlak alanına bilimsel yaklaşımın uygulanmasının bir sonucu olan betimleyici (deskriptif) etikdir. Buna göre, betimleyici etik ahlak alanındaki bilimsel, ya da hatta materyalist yaklaşımı tanımlar veya bilimsel ya da tasviri yaklaşımın ahlak alanına uygulanmasını ifade eder. Bu etik anlayışı kural koymak yerine, sadece insan eylemini gözlemleyerek eylemlerin sonuçlarını betimler (Cevizci, 2008, s.6). Dolayısıyla, o insanların ahlaki görüş ya da inançlarıyla ilgili olgusal önermelerden meydana gelen etik türünü ifade eder.

2.4.2. Normatif Etik

Normatif etik, insanın ahlâki eylemleri için kural ve düzenleyici ilkeler getiren etik türüdür. Nasıl yaşanılması gerektiğini belirten ahlâki ilkeler araştırılır. Hayatta en yüksek değere sahip olan şeylerin neler olduğu; âdil bir toplumun hangi unsurları içermesi gerektiği; bir insanı ahlâki yönden iyi kılan şeylerin neler olduğu tartışma konularıdır. Normatif etik, ahlâki talep ve normların betimlenmesinden çok gerekçelendirilip temellendirilmesini hedeflemiş olup, kendisine uyulması istenen en üst düzeyde ahlâk ilkesine dayanır yada gerçekleştirilmesi herkesi bağlayan ‘en üst iyi’ye gönderme yapar (Pieper, 2012).

Kişinin, belli bir durumda ya da genel olarak neyin iyi ya da doğru olduğu hakkında kendi kendisiyle ya da başka birisiyle tartışması ve böylece sonuç olarak normatif yargılar oluşturmastır (Frankena, 2007, s.21).

Normatif etik, bizim ahlaki eylemlerimizin içeriğine karar vermemizle ilgilenir. Normatif etik kuramları, eylemlere rehberlik sağlamayı amaçlar ve Ne yapmalıyım? sorusunun yanıtını verecek süreçleri tanımlamayı hedefler (Aydın, 2012, s.18).

2.4.2.1. Teleolojik Etik

Ward (1992)'a göre; neyin ahlaken doğru ve yanlış, iyi ve kötü olduğunu belirlemeye kalkışan etik teorileri arasındaki temel farklılık, teleolojik etiğin ahlaki eylem ölçütlerini belirlemede mutlaka değer kavramlarının temele alınması gerektiğini öne sürdüğü yerde, deontolojik etiğin değerle ilgili mütalaalardan uzak durduğu söylenebilir. Deontolojik teoriler burada sadece deontik kavramlar kullanır ve yalnızca ahlaki eylemin doğruluğu veya ödeve uygunluğu üzerinde yoğunlaşır. İkinci olarak, deontolojik teorilerin belli birtakım şeylerin ilkeye dayanılarak, ya da gerçekten de veya asli olarak doğru oldukları için yapılması gerektiğini savunurken teleolojik teoriler belli şeylerin ya da eylem türlerinin sonuçları hesaba katılarak yapılması gerektiğini bildirirler. Üçüncü olarak, deontolojik teorilerin ahlaki eylem ölçütü olarak yalnızca eşitlik veya tarafsızlık ya da evrenselleştirilebilirlik gibi formel ölçütler getirdikleri yerde, teleolojik etik teorileri haz ya da mutluluk gibi maddi ölçütler ortaya koyarlar. Nihayet, deontolojik teoriler bir veya birçok ölçütten söz ederken teleolojik teoriler, en yüksek sayıda insanın en yüksek mutluluğu gibi tek bir ölçütü dikkate alırlar (Akt: Sakin, 2007, s.13-14).

2.4.2.2. Aksiyolojik Etik

Teleolojik etiğe oldukça yakın olmakla birlikte, ondan, ahlaki eylemlerin, sadece sonuçlarının iyiliği bakımından değil de, asli olarak ihtiva ettikleri veya cisimleştirdikleri değerden dolayı ahlaken doğru olduklarını öne sürmek bakımından farklılık gösteren etik anlayışa aksiyolojik etik denmektedir. Başka bir deyişle, aksiyolojik etikte, tıpkı teleolojik etik gibi, iyi ve değer kavramlarını temele alır, fakat amaç-aracı bağlamında yalnızca amacın iyiliği üzerinde yoğunlaşırken, aracı göz ardı eden teleolojik etikten farklı olarak, karakter özellikleri ve eylemlerin de sadece iyi olan bir sonuca götürmek bakımından dıştan ya da aracı bir değere değil, fakat asli bir değere sahip bulunduklarını, gerçekten ve kendi basına iyi olduklarını öne sürer. Örneğin, teleolojik, ya da daha çok deontolojik bir bakış açısından asla birer erdem olarak görülemeyecek birtakım karakter özelliklerini ve eyleme tarzlarını ahlaki erdemler olarak tanımlayan Aristoteles'in

kendini gerçekleştirme etiği aynı zamanda bir aksiyolojik etik görüşü olmak durumundadır (Cevizci, 2008, s.16).

2.4.2.3. Deontolojik Etik

Teleolojik etiğin karşısında yer alan deontolojik etik ise, sonuçtan ziyade doğru eylem problemi üzerinde yoğunlaşır ve ahlaki bir eylemin doğruluğu ya da yanlışlığının, eylemin sonuçlarından bağımsız olarak, onun birtakım ahlaki ödev ya da eylem kurallarını yerine getirip getirmemesi tarafından belirlendiğini öne sürer. Ahlakta eylemin sonucundan ziyade, eylemin temelindeki niyet, ilke ve gerçekleştirdiği ödevin önemli olduğunu öne süren deontolojik etik anlayışı, insanın akıllı ve sorumlu bir varlık olarak yerine getirmek durumunda olduğu birtakım ödevleri bulunduğu düşüncesinden hareketle, ahlakın temeline ödevi yerleştirir. Söz konusu deontolojik etik kategorisi içine, bir eylemin doğruluğu ya da yanlışlığının kendinden ötürü yapıldığı niyete bağlı olduğunu söyleyen ödev etiği ya da niyet ahlâki, ve S. D. Ross'un bir ahlâki eylemin doğruluk veya yanlışlığının sadece kendisinin ne tür bir eylem olduğuna bağlı olduğunu savunan ilk elden ödevler teorisi girer (Waluchow, 2003, s.173; Akt: Sakin, 2007, s.15).

2.4.3. Meta Etik

Metaetik, etiğin doğası ve ahlaki gerekçelendirme hakkında yorumlar yapar. Etiğin göreceli olup olmadığı ya da insanın hep kendi çıkarları için davranıp davranmadığı gibi tartışmalar meta etiğin kapsamına girer. Aslında meta etik, normatif etik ve uygulamalı etik arasında bir sınır çizme tartışmaları da meta etik açıdan yapılan bir analizin kendisini oluşturur (Aydın, 2003, s.18). Metaetiğin metafizik, psikoloji ve dilbilim konularıyla ilgilenen alt alanları vardır.

Metaetiğin Metafizik Konuları; ahlaka uygunluğun insanlarda kendiliğinden var olup olmadığı ile ilgilenir. Ahlak gerçekçiliği iki görüşe dayanır. Birincisi Plato'ya dayanan, matematikten esinlenen, ahlak değerlerini mutlak değerler olarak kabul eden görüştür. İkincisi ahlak değerlerini dine dayandıran ahlak değerlerini dini emirler olduğunu, iyi ve kötüyü Tanrı'nın belirlediğini savunan görüştür (Örenel, 2005, s.9).

Metaetikte Psikolojik Konular; ahlaklı olmanın neden gerekli olduğu üzerinde duran görüştür. Dört alanı vardır. Aristo'nun savunduğu görüşe dayanan ahlak, yeteneğimizi,

“pratik akıl” denen akılcı yetenek kabul eden görüştür. Daha sonraları Thomas Aquinas, aklın ahlaki zorunluluklar üzerinde sezgi gücünü sağladığı görüşünü savunmuştur.

Metaetikte Dilbilim İle İlgili Konular; 20. yy başlarında İngiliz ve Amerikalı felsefeciler, ahlakın tam olarak anlaşılabilmesi için, öncelikle bu alanda kullanılan terimlerin tanımlanması gerektiğini savunmuşlardır. Etik ile ilgili ifadelerin tanımlayıcı yönüne bilişsel anlam denilmektedir. Ancak zamanla kelimelerin tanımlanmalarında küçük anlam farklılıkları olmuştur. Etik ile ilgili kelimelerin başarma ve mesaj iletme yönü de vardır ki buna da bilişsel olmayan anlam denilmektedir (Örenel, 2005, s.10).

2. 5. Eğitimde Etik

Eğitim, bilgilendirerek veya inandırılarak meydana getirilen veya oluşan bir yönlenme veya yönlendirme olayıdır (Çelikkaya, 2012, s.8). Eğitimin amacı, bireylerde davranış değişikliği meydana getirmek gibi iddialı bir girişim olduğundan; eğitimde etik, eğitimin hedefleri, değerleri ve süreçleri açısından öncelikle ele alınması gereken bir konudur (Aydın, 2012).

Goodlad (1992)’a göre; eğitimin amaçlarından birinin de, toplumun değer yargılarını bir sonraki nesle aktarmak olduğunu söylemiştir. Bu nedenle, değerler sisteminin ne şekilde aktarılacağı, eğitimcilerin bunu gerçekleştirirken nasıl davranacağı yine belli etik ilkelere bağlı olarak gerçekleşmektedir. Ancak, eğitimciler bu etik ilkeleri içselleştirmek durumundadır. Okul kültürüyle bütünleşmeyen etik değerlerin yaşaması ve okulun örgütsel yaşamına zenginlik katması mümkün değildir. Değerlerden arındırılmış ve değerleri kapsamayan bir eğitim olamayacağından “neyin doğru, neyin yanlış ve neyin öğretmede öncelikli ve önemli olduğunu” vurgulamada eğitimcilere rehberlik edecek ilkelerin olması gereklidir. Günümüzde, öğretmen eğitiminde ahlaki duyarlılığın sağlanmasında profesyonel ahlaki örneklendirmelerin yapılması ve karakter eğitiminde çocuklar ve yetişkinler arasındaki çatışmaları çözme stratejilerinin kullanılması önem taşımaktadır (Akt: Çelebi ve Akbağ, 2012, s.430).

2.5.1. Mesleki Etik

Mesleki etik; belirli bir meslek grubunun, mesleğe ilişkin olarak oluşturup, koruduğu; meslek üyelerine emreden, onları belli bir şekilde davranmaya zorlayan; kişisel

eğilimlerini sınırlayan; yetersiz ve ilkesiz üyeleri meslekten dışlayan; meslek içi rekabeti düzenleyen ve hizmet ideallerini korumayı amaçlayan mesleki ilkeler bütünüdür (Aydın, 2012, s.4).

Mesleki etik kavramı, ortaya koyacağımız mesleki davranışla ilgili neyin doğru, neyin yanlış, neyin haklı, neyin haksız olduğu hakkındaki inançları esas alan ilkeler ve kurallar topluluğudur. Mesleki etik, kişinin, herhangi bir işletme ya da kurumun etik anlayışından etkilenir. Bununla beraber meslek etiği, bir konunun birbiriyle çatışan iki tarafının bulunması ve bu iki tarafın doğruluğu tartışılabilir yanlarının olması anlamında kullanılan etik ikilemlerden ve etik olmayan kararların alınması olarak ifade edilen etik sapmalardan olumsuz etkilenir (İşgüden ve Çabuk, 2006, s.63).

Meslek etiğinin en önemli yanlarından biri dünyanın neresinde uygulanırsa uygulansın, aynı meslekte çalışan bireyler aynı davranış kurallarına uymak zorundadır. Meslek etiğinin temelinde insanlar ile ilişkiler yatmaktadır. Aynı mesleğin mensupları birbirleriyle olan ilişkilerinde de belli davranış kalıplarına uymak zorundadırlar (Kolçak, 2012, s.95).

Eğitimin amaçları kadar, bu amaçlara ulaşmada izlenecek yöntemlerin belirlenmesi de etik tartışmaları gerekli kılmaktadır. Okullar, öğrencilerin mutlu, sağlıklı ve özgür biçimde yaşayarak kendilerini gerçekleştirdiği yerler olmalıdır (Bilgen, 1994, s.23).

2.5.2. Eğitimde Etik Kurallar

Etik kuralların, açık ve belirli bir alana ilişkin (siyaset etiği, tıp etiği, eğitim etiği vb.) yazılı kuralları içermesi beklenir. Bu ilkeler kişilere göre değil, evrensel kabul gören kavramlara göre geliştirilirler. Bu kapsamda birçok etik sorun, aynı zamanda ahlaki sorun olarak da kabul edilmektedir (Lambarton ve Minor, 1995, s.326; Akt: Pelit ve Güçer, 2006, s.98).

2.5.3. Öğretmenlik Mesleği ve Etik Kurallar

Dünyadaki uygulamalara bakıldığında öğretmenlerin etik ilkeler çerçevesinde yetiştirilmesi, hizmet öncesi eğitim süreçlerinde başlar. Genellikle öğretmenlere bu yükümlülüklerini benimsetmek ve sürekli hatırlatmak amacıyla “öğretmen andları” hazırlanmıştır. Bu andlar, öğretmenlere daha mesleğe girmeden üstlenecekleri görevle

birlikte yüklendikleri etik sorumlulukları ve yerine getirmeleri beklenen etik ilkeleri de hatırlatır (Aydın, 2002. s.137).

Öğretim sadece kuru bilgilerin aktarılması değildir. Okula karşı, topluma karşı, arkadaşlara karşı sevgi, saygı, onları tanıma hep öğretmen aracılığıyla kazanılır. Tavırlar, düşünce biçimleri, dünya görüşlerinin oluşmasında öğretmen birinci derecede role sahiptir. Özet olarak, öğrenci kişiliğinin gelişimi ve oluşması öğretmen sayesinde, öğretmenle öğrencilerin kuracağı ilişkiler sayesinde (Hesapçıoğlu, 1998, s.263).

Öğretmenlerin meslek etiği, öğretmenlik mesleğinin yapısından, öğretmenlerin birbiriyle ve öğrencileriyle etkileşiminden, okulun eğitim atmosferinden, modern toplumun gelişmesinden ve istemlerinden etkilenir. Çok sayıda kuram ve öğretmen eğitimcisi, sınıfların tarafsız ortamlar olmayacağını, öğretmen-öğrenci ilişkisinin ahlaki bir ilişki olduğu fikrini kabul etmektedir (Joseph & Efran, 1993; Akt: Gözütok, 1999, s.87).

2.5.4. Etik Kodlar

Herhangi bir yaşam alanında “iyi” olarak kabul edilen etik değerler kendilerini alışkanlık, kural, ilke ya da standartlar şeklinde gösterirler. Bir meslek ya da uygulama alanında bu etik öğeler bir araya getirilerek etik kod adıyla yazılı dizgeler oluşturulur (Aydın, 2012, s.98).

Etik kodlar; ahlaki uyum politikalarını içeren, temel değerler, prensipler olarak ifade edilen, organizasyonun etiksel uyumuna ve işgörenlerin davranışlarına ve organizasyonun tümüne rehberlik etmesi amacıyla oluşturulan resmi ve yazılı dokümanlardır. Etik kodlar; etik beklentileri artırmak, diyalogları yasalaştırmak, etik karar vermeyi teşvik etmek ve uygulamalarda yetkinin kötüye kullanımını engellemek amacıyla oluşturulmaktadır (Kolçak, 2012, s.31).

2.5.5. Öğretmenlik Mesleki Etik Kodları

Öğretmenlik mesleğinin temel etik kodlarını Amerika Birleşik Devletlerinde çeşitli öğretmen dernekleri, sendikalar Eyalet Eğitim Bölümleri tarafından ele alınmış ve yazılı olarak belirlenmiştir. Bu etik ilkeler etik değerlere dayalı olarak geliştirilmiştir.

Minnesota Öğretmen Hakları Konseyi tarafından 1996 yılında oluşturulan, bir yıl sonra da Michael D. Huberty tarafından yeniden gözden geçirilen Minnesota Öğretmenlik mesleği etik kodları şöyledir (Aydın, 2012, s.69);

- “Öğretmen profesyonel eğitim hizmetlerini öğrenciler arasında ayırım yapmaksızın yerine getirecektir.
- Öğretmen, bütün öğrencilerini sağlık ve güvenliklerine gelebilecek zarardan korumak için gereken çabayı gösterecektir.
- Yasalara göre öğretmen, mesleki açıdan ya da yasalarca gerekmedikçe başkalarına ait gizli bilgileri açıklayamaz.
- Öğretmen, öğrenmeyi gerçekleştirebilecek bir atmosferin sağlanması için gerekli olan makul bir otorite kullanarak disiplini sağlayacaktır.
- Öğretmen, öğrenciler, aileler ve meslektaşları ile olan mesleki ilişkilerini kullanarak özel çıkarlar sağlayamaz.
- Öğretmen kasıtlı olarak çeşitli konuları çarpıtmayacak ve baskı altına almaya çalışmayacaktır.
- Öğretmen kendisinin ya da başka öğretmenlerin nitelikleri ile ilgili gerçekleri ya da kayıtları bilerek tahrip edemez ve yanlış yorumlanmasına neden olacak eylemlerde bulunamaz.
- Öğretmen, öğrencileri ya da iş arkadaşları hakkında kasıtlı olarak yanlış veya kötü niyetli açıklamalarda bulunamaz.
- Öğretmen, yalnızca gerekli koşulları taşıdığı ve onaylanmış lisanslara sahip olduğu başvuruda bulunacaktır.”

2.5.6. Öğretmenlik Meslek Etiği İlkeleri

Aşağıda genel bir çerçevede öğretmenlik mesleğinin etik ilkeleri sıralanmıştır (<http://ogu.edu.tr>);

- “Profesyonellik: Eğitici olabilmek için yetkinlik ve yeterlilik koşullarının ikisi de bulunmalıdır. Akademisyen olmak tek başına yeterli olarak görülemez.
- Hizmette Sorumluluk: Belirli bir görevin istenilen nitelikte ve nicelikte yerine getirilmesidir.
- Adalet: Eğitici, bireylerin hakkına tam uymalı, doğru ve dürüst olmalı, bireylere eşit davranmalı, kişi hak ve özgürlüklerine sevgi ve saygı geliştiren, hukukun üstünlüğü

temelinde, kamuyu da dikkate alan, barışı koruyan ve herhangi bir suç işlemesini önleyen tutum ve davranışlarda bulunmalıdır.

- Eşitlik: Yararların, hizmetin olduğu kadar sıkıntıların dağıtılmasında uygulanacak sınırların belirlenmesini içerir.
- Sağlıklı ve güvenli ortamın sağlanması: Eğitim verilen ortamın düzenli ve güvenli olması yanında, sağlıklı olması da mutlak gereklidir.
- Yasa ve Usullere Uyum: Yolsuzluk olarak tanımlanabilecek, bir çıkar karşısında yetkilerin yasa ve hukuk usulleri dışında kullanılmaması gerekir ve maddi ve manevi kazanç teminine de yönelik yaklaşımlar yapılmaması gerekir.
- Dürüstlük, Doğruluk ve Güven: Eğitimde temel ilişkiler güvene dayalı olup, bu da öncelikle doğru ve dürüst olmakla başlar.
- Tarafsızlık: Tarafsızlık, insanın hiçbir temel fikri ve düşüncesinin olmaması olarak algılanmamalıdır, insanın bireyleri ve nesneleri oldukları gibi görebilmesi, kavraması ile tarafsızlık oluşabilir.
- Mesleki Bağlılık ve Sürekli Gelişim: Mesleğe bağlılık, gelişim ve gereksinimlere göre, kişinin kendisini sürekli geliştirmesidir. Eğitim, beşikten mezara kadar devamlı bir süreç olduğu unutulmamalıdır.
- Saygı: Eğitim, temelde bireye ve topluma insanlık değerlerine ve bunun bütünlüğüne saygı duyulması ve bunun geliştirilmesini gerekli kılar.
- Kaynakların Etkili Kullanımı: Eğitsel sürecin etkin ve verimli kullanılması, bireylerin yararına sürecin oluşturulması gerekir.”

2.6. Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Eğitim sistemi, ulusun tüm üyelerinin eğitim gereksinimlerini karşılamak, eğitim haklarını gerçekleştirmek ve devletin eğitimden beklediği yararları sağlamak için devletçe kurulan ve ülke düzeyinde yayılan eğitim örgütleri ve okullar bütünüdür (Başaran, 2008, s.77).

Bir ülkenin ekonomik ve sosyal plandaki kalkınmasının temelinde, yatan o ülkenin sahip olduğu insan gücü potansiyelidir. Bu potansiyelin kullanılmasında ise ülkenin eğitim sistemi en önemli rolü üstlenmektedir. Eğitim sistemi en genel anlamıyla, makro düzeyde tüm eğitmenleri, eğitilenleri, amaç ve yöntemleri ile ulusun bütününe kuşatan ulusal bir felsefeyi temsil eder (Arıcak, 1999).

Eğitim sisteminin en önemli ögesi öğretmendir. Hiçbir eğitim modeli, o modeli işletecek olan, ona işlerlik kazandıracak olan personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretemez. Elimizde en iyi program, en iyi bina ve derslikler, en iyi ders kitabı, en iyi araç gereç de olsa onları çalıştıracak olan öğretmen yeterli değilse, tüm bunlar işlerlik kazanmaz (Akçamete, 2005).

2.6.1. Kosova'nın Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Kosova'da Türkler yüzyıllardır yaşamakta ve yaşadıkları süre içerisinde de Türkçe eğitimini bazı dönemlerde kesintiye uğramakla birlikte günümüze kadar devam ettirmiştir. Osmanlının bu topraklardan çekilmesiyle Türkçe eğitim tamamen devre dışı bırakılmıştır. Daha sonra verilen önemli mücadeleler sonucunda tekrar Türkler kendi ana dilleriyle eğitim hakkını elde etmişlerdir. Değişik mücadeleler sonucu kazanılmış bu haklar günümüzde de korunmaya çalışılmaktadır (Ergül, 2009, s.39). Sırp, 1912'den sonra Priştine ve Prizren'deki birkaç medrese dışında Kosova'da Türkçe eğitimi yasaklamış, 1943'te ise tamamen kaldırılmıştır.

1951 yılında Türkler ulusal azınlık olarak ilan edilince Türk okulları açılmıştır. (Malcolm, 1998, s.381). Aslında 1945'te Yugoslavya Federasyonunun kurulmasından sonra tüm azınlıklar kendi dillerinde öğrenim görme hakkını elde etmiştir. Ancak 1945'e kadar Sırpça okumak zorunda kalan Türkler, bu tarihten sonra Arnavutça okumaya zorlanmışlardır. Türkler, nihayet 1951'den itibaren, çoğunluk oldukları yerlerde kendi okullarını kurma hakkını elde etmişlerdir. Bugün, Kosova Türkleri kendi dilinde eğitim görme imkânına sahip olmuşlardır (Monografi, 1996).

Türkçe eğitim, bütün zorluklara rağmen günümüze kadar kesintisiz devam etmektedir. Ancak Türkiye'ye göç kapıları aralandıktan sonra öğrenci sayısı azaldı. İpek, Vuçitrn, Gilan, Mitroviça gibi yerlerde Türkçe okullar kapandı. Gilan ve Mitroviça'da tekrar Türkçe eğitime başlanmasına rağmen İpek'te Türkçe eğitim 1970 yılında tamamen kapandı ve bir daha açılmadı. Vuçitrna'da ise günümüzde çok az öğrenci sayısı olmasına rağmen Türkçe eğitime yeniden başlanmış oldu. 1955 yılında Yugoslavya'nın diğer şehir ve köylerinde olduğu gibi Prizren'den de çok sayıda Türk ailesi Türkiye'ye göç etti. Göç nedeniyle hem öğrenci sayısında azalmalar oldu, hem de eğitim kadrosu alanında boşluklar meydana geldi. Dolayısıyla 1970'li yılların ortalarına kadar Türkçe

dersinin dışında diğer derslerin birçoğu Sırp öğretmenleri tarafından Sırpça verildi (Sipahioğlu, 2009, s.223-234).

İlkokul ve ortaokullarda Türk dilinde eğitime başladıktan sonra, ileride Türk dilinde Öğretmen ve Yüksek Pedagoji Okulu da açıldı. Daha sonra bu yüksek pedagoji okulları kapatılarak onların yerine 1972 yılında Priştine Üniversitesi Felsefe Fakültesi'nde Şarkiyat Bölümü, 1988 yılında ise yine Priştine Üniversitesi Filoloji Fakültesi'nde ayrıca Türk Dili ve Edebiyatı Kürsüsü açılıp çalışmalarına başladı. Bu bölüm ve kürsülerde Türk öğrencilere Türk dilinde, Arnavut ve Boşnak öğrencilere ise Arnavut ve Sırp dilinde Türk dili ve edebiyatı dersleri verilmiştir. 2001/02 okul yılında ise Priştine Üniversitesi Filoloji Fakültesi'nde Türk dili, dünya dili olarak öteki dünya dilleri arasına girmiştir. Bu nedenle Kosova'da Türkçenin öğretimi: 1. Ana dil olarak, 2. Yabancı dil olarak 3. Dünya dili olarak üç yönde yapılmaktadır (Göçer, Ali, Moğul ve Selçuk, 2011).

Toplam 11 ilkokul, 6 lise ve Priştine Üniversitesi'nde Türkoloji Kürsüsü bulunmaktadır. Diğer yandan, 1998-99 Kosova krizi sonrasında bölgeye gelen Kosova Türk Tabur Görev Kuvvet Komutanlığı, Prizren'de Mehmetçik okulunu açmıştır. Kosovalı Türkler genellikle bölgede eğitimli kişiler olarak bilinmektedir. Bunu sağlayan ise Türklerin savaş zamanında bile eğitime önem vermeleri ve ayrıca Türkiye'de tanınan kontenjan ile oluşan eğitim imkânıdır (Tikici, Karatepe ve Erdem, 2009, s.156).

1999 yılındaki NATO müdahalesinden sonra Kosova idaresi Birleşmiş Milletler Kosova Yönetimine (UNMIK) verildi. UNMIK'in gelmesiyle bürokraside büyük değişiklikler meydana geldi. Sırlar Kosova'yı terk ettikleri gibi, Sırbistan Devleti'nin de hükmü kalmadı. Günümüzde bu eğitim yuvasında Türkçe eğitim sürdürülmekte ve derslerin tamamı Türk Dili üzerinde yapılmaktadır (Sipahioğlu, 2009, s.239).

Şanlı (2004)'ya göre; 1999 NATO müdahalesinden sonra, durumu BM adına alan UNMIK'in 10 Aralık 2003'de Kosova'nın geleceğinde önemli rol oynayan Kosova Standartlar'ını yayınladığını belirtir. Bu standartlar 'Etnik köken, ırk veya din esas alınmadan herkesin korkusuzca, kin veya tehlike olmaksızın serbestçe yaşayabileceği, çalışabileceği ve seyahat edebileceği ve herkes için hoşgörünün, adaletin ve barışın olacağı bir Kosova için' başlığı ile yayınlanmıştır. Recepoğlu (2005) ise belirtilmiş olan bu amaçlara ek olarak, 31 Ekim 2002 tarihinde yürürlüğe giren İlk ve Ortaokul Kanunu

ile ilgili açıklamalarda bulunmuştur. Buna göre bu kanunda hiçbir çocuğun eğitim görme hakkının elinden alınamayacağı, Bakanlıkça belirlenmiş olanaklar sağlanmışsa her çocuğun ilkokul ve ortaokulda kendi dilinde eğitim görme hakkının olduğu belirtilmiştir (Zengin ve Topsakal, 2008, s.111-112).

Kosova, birçok toplumun bir arada yaşadığı ve çok dilli eğitimin gerçekleştiği bir ülkedir. Bu ülke içinde Türklerin varlığını, kimliğini ve kültürünü yok olmamasını sağlayacak en önemli etkenlerden biri Türkçe eğitimidir.

Kosova'da 1999 yılından bu yana eğitim ve öğretim dört dilde yapılmaktadır. Bunlar Arnavutça, Sırpça, Boşnakça ve Türkçe'dir. Arnavutça, Boşnakça ve Türkçe dillerinde yapılan eğitim Kosova Eğitim Sistemi'ne göre yürütülmektedir. Kosova'da bir yandan çok etnikli bir demokrasi geliştirmek, öbür yandan hızlı gelişmekte olan bilim ve teknolojiye ayak uydurmak amacıyla 2002/03 yılından başlayarak eğitimde reform yapıldı (Safçı ve Koro, 2008, s.17).

4+4+4 sistemi yerine 5+4+3/4 eğitim sistemine geçilmiştir. Eğitim reformuyla birlikte yeni öğretim plan ve programları da uygulanmaya başlanmıştır. Türkçe eğitimde; Türk Dili Edebiyatı, Tarih, Müzik ve Resim derslerinin plan ve programı Kosova Eğitim – Bilim ve Teknoloji Bakanlığı himayesinde Türk uzmanları tarafından hazırlanmaktadır. Diğer ortak dersler ise Arnavutça hazırlanan plan ve programlardan tercüme edilerek uygulanmaktadır (Kosova Türk Öğretmenler Derneği, 2005, s.8).

Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı 2002 yılından itibaren yeni bir eğitim yapısı kurmuştur. Bu yapı eğitim sisteminin organizasyonunu gösterir. Bunlar (Topsakal, Koro, 2007, s.53);

- “Okul öncesi eğitim: 9 aydan 6 yıla kadar,
- Zorunlu eğitim: İlkokul eğitimi 5 öğretim yılı ve alt orta eğitim 4 öğretim yılı olmak üzere 9 yıldır.
- Üst orta eğitim: En az 3 ya da 4 öğretim yılı olarak organize edilmiştir.
- Yükseköğretim: 2, 3, 4, 5, 6 öğretim yılı lisans eğitimi, 2-3 yıl mastır eğitimi ve 3-4 yıl bilim ve sanatta doktora eğitimini kapsamaktadır.”

Okul Öncesi Eğitim

Kosova’da Okul Öncesi Eğitim 9 aydan 6 yaşa kadar tüm çocukların eğitimini içermektedir. Eğitim yasasına göre okul öncesi eğitim zorunlu değildir. İSCED kategorisine göre o düzeydeki okul öncesi eğitim: 9 aydan 3 yaşa kadar ve 3-5 yaş arası olan Anaokulu ve 5-6 yaş arası çocukları kapsayan Anasınıfı teşkil eder (Ministria e Arsimit, 2011, s.56).

İlkokul ve Alt Orta Eğitim

İlkokul ve alt orta eğitim zorunlu eğitimidir. Bunun anlamı Kosova’da çocuklar ve gençler eşit fırsatlarda eğitim görmelidir. Bu eğitim 5+4 yılları modeline göre geliştirilmiştir (Topsakal, Koro, 2007, s.59).

Üst Orta Öğretim

Kosova’da 2002/03 öğretim yılında yeni eğitim sistemi uygulanmaya başlamakla Üst Orta Öğretimde 15-18/19 yaşları arasında öğrenciler eğitim programların süresine bağlı, 3-4 yıl öğretim görmekteydiler. Üst orta öğretim ikiye: Genel üst öğretim (liseler) ve Mesleki öğretim (mesleki liseler) ayrılmaktadır (Topsakal, Koro, 2007, s.59).

Özel Eğitim ve Özel Öğretim

Kosova’da yeni eğitim sistemin amaçlarından biri tüm çocukları eğitim görmelerini sağlamaktır. Bu amaçla Kosova’da özel eğitim kurumlarından başka ana, ilk ve orta öğretim okulları bünyesinde özel eğitime muhtaç olan öğrenciler için kaynaştırma sınıfları (özel eğitim sınıfları) da teşkil etmeye başlanmıştır (Ministria e Arsimit, 2011).

Yüksek Öğretim

Yükseköğretim, 2, 3, 4, 5, 6 öğretim yılı lisans öğretimi, 2-3 yıl mastır öğretimi ve 3-4 yıl bilim ve sanatta doktora eğitimini kapsamaktadır. Kosova’da 2012/13 öğretim yılında üç kamu üniversitesi: Hasan Prishtina - Priştine, Hukshin Hoti - Prizren ve Haxhi Zeka - İpek Üniversitesi ve 15 özel üniversitesi çalışmaktadır (Koro, 2013).

Şekil 2.1. Kosova Eğitim Programlarının Organizasyonu

İSCED 97 Kategorileri	İSCED 97 Kategorilerin Adları	Yaş grubu/Sınıf	Kosova Eğitim Sistemin kademeleri
6	Bilim ve Sanatta Öğretimin İkinci Kademesi	Doktora – Üç yıl	ISCED 97 (25-27/28 yaş)
5	Bilim ve Sanatta Öğretimin Birinci Kademesi	Master – İki yıl	ISCED 97 (25-26 yaş)
4	Lisans Öğretimi	2- 6 Yıl	Orta Öğretimden Sonraki Yüksek Mesleki Öğretim Kademesi (19- 24/25 Yaş)
3	Üst Orta Öğretim	13. Sınıf 12. Sınıf 11. Sınıf 10. Sınıf	2- 4 yıllık Mesleki Programları (15- 19 Yaş)
2	Alt Orta Öğretim/ Temel Öğretimin İkinci Kademesi	9. Sınıf 8. Sınıf 7. Sınıf 6. Sınıf	4 Yıllık Orta Alt Öğretim (Temel Öğretimin İkinci Kademesi) (12- 15 Yaş)
1	İlkokul /Temel Öğretimin Birinci Kademesi	5. Sınıf 4. Sınıf 3. Sınıf 2. Sınıf 1. Sınıf	3 Yıllık İlkokul Öğretimi (Temel Öğretimin Birinci Kademesi) (6- 11 Yaş)
0	Okulöncesi Eğitimi	5- 6 Yaş – Ana Sınıf 3- 5 Yaş – Kreş 9 aydan 3 Yaş – Yuva	Okulöncesi Eğitimi (3 – 6 Yaş)

Kaynak: EBTB, 2006, s.4

2.6.2. Türkiye'nin Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Türk eğitim sisteminin bir özelliği, sistem amaçlarıyla birlikte, sistem öğelerinin ve bu öğelerle ilgili değişkenlerin büyük bir kısmının yasalarla belirlenmiş olmasıdır (Okçabol, 2005, s.127).

Türkiye eğitimine sistem kavramını, 14 Haziran 1973'te kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu getirmiştir. Bu kanun 1973 yılına kadar eğitimdeki gelişmeleri ve Yüksek Planlama Kurulu'nca geliştirilip Bakanlar Kurulu'nca onaylanan stratejiyi esas alarak Türkiye Eğitim Sistemi'ni yasalaştırmıştır (Başaran, 1996, s.35).

Türkiye'de eğitim; adalet, güvenlik ve sağlık gibi devletin temel işlevlerinden birisi olup devletin denetimi ve gözetimi altında yapılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilâtı, taşra ve yurtdışı teşkilâtları eğitim hizmetlerinin sunumunda önemli görevler üstlenmektedirler. Eğitim hakkı, T.C Anayasası ile güvence altına alınmış; eğitimin tür ve kademelerini ve işleyişe dönük esasları düzenleyen mevzuatla Türk Eğitim Sistemi bugünkü yapısını kurmuştur. Türk Millî Eğitim Sisteminin genel çerçevesi, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile belirlenmiştir (meb.gov.tr, Erişim tarihi: 13.07.2013).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunuyla Türk Millî Eğitiminin temel ilkeleri şu şekildedir (Balcı, 2007, 2-6);

- “Genellik ve Eşitlik
- Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları
- Yönelme
- Eğitim Hakkı
- Fırsat ve İmkân Eşitliği
- Süreklilik
- Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği
- Demokrasi Eğitimi
- Lâiklik
- Bilimsellik
- Plânlılık
- Karma Eğitim
- Okul ile Ailenin İş Birliği

- Her Yerde Eğitim”

Türk (1999)’e göre Türk Milli Eğitim Sistemi, bir bütünlük içinde örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere ikiye ayrılır. Örgün eğitim, belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireylere, amaca göre hazırlanmış programlarla okul çatısı altında yapılan düzenli eğitimidir. Örgün eğitim, okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim kademelerini kapsar. Yaygın eğitim, yetişkinlere okuma-yazma öğretmek, temel bilgiler vermek, en son devam ettikleri öğrenim kademesinde edindikleri bilgi ve yetenekleri geliştirmek ve hayatını sürdüreceği yeni olanaklar kazandırmak amacıyla, örgün eğitimin yanında ya da dışında verilen eğitim hizmetleridir.

Okul öncesi eğitim

Okul öncesi eğitim ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar. Okul öncesi eğitim zorunlu değil isteğe bağlıdır. Okul öncesi eğitim; kreşler (0-36 ay), anaokulları ve okul öncesi eğitim sınıfları (36-72 ay) ile örgün eğitim kurumları bünyesinden açılan ana sınıfları (60-72 ay) aracılığıyla yapılır. Okul öncesi eğitim hizmetlerinin yaklaşık %90’ı MEB tarafından sunulmaktadır (Şişman ve Taşdemir, 2008, s.84).

İlköğretim

İlköğretim 6-14 yaş grubuna giren çocukların eğitimini kapsar. Kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur. Devlet okullarında parasız olan ilköğretim, sekiz yıllık eğitimden oluşur (Balcı, 2007, s.13). Türkiye’de ilköğretim kurumları 1997 yılına kadar beş yıllık ilkokul kurumları ve üç yıllık ortaokul kurumlarından oluşmuş olup, 18.08.1997 tarihli 4306 sayılı kanunla birleştirilerek sekiz yıllık kesintisiz eğitim kurumlarına dönüştürülmüştür. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılmakta ve bitirenlere ilköğretim diploması verilmektedir. (Korkmaz, 2005, s.46).

Ortaöğretim

İlköğretime dayalı, en az dört yıllık öğretim veren 15-18 yaş arası çocukların eğitimini kapsar. Genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar (Balcı, 2007, s.14).

Yükseköğretim

Yükseköğretim, ortaöğretime dayalı en az iki yıllık yükseköğrenim veren, en üst seviyeli insan gücünün ve bilimsel araştırma alanlarının istediği insan gücünü yetiştiren eğitim kurumlarının tümüdür. Yükseköğretim kendi içinde lisans ve lisansüstü öğretim olarak iki basamağa ayrılmaktadır. Lisans basamağının ilk iki yılına önlisans, lisansüstü basamağı ise yüksek lisans ve doktora düzeylerinden oluşmaktadır (Başaran, 2008).

Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 30.03.2012 tarihli ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile bazı değişiklikler yapıldı. Bu değişiklikler (Genelge, 2012);

İlköğretim eğitim süresi 8 yıldan 12 yıla çıkarılmış ve bazı uygulamalar gündeme gelmiştir. Zorunlu eğitim 4 yıl süreli ilkokul, 4 yıl süreli ortaokul ve 4 yıl süreli lise eğitimini kapsamaktadır. 2012-2013 eğitim ve öğretim yılından itibaren 66 ayını tamamlayan tüm çocuklar okula kayıt yaptırmaları gerekmektedir.

Okulöncesi eğitim 37-66 ay arasındaki çocukların anaokulunda veya uygulama sınıflarında, 48-66 ay arasındaki çocukların ise anasınıflarında eğitim almaları sağlanacaktır.

İlköğretili tamamlayan öğrencilere diploma verilmeyecek, 12 yıllık zorunlu eğitim sonunda ortaöğretim diploması verilecektir.

Türkiye’de ilk öğretmen yetiştiren kurum Osmanlı İmparatorluğu döneminde 1848 yılında İstanbul’da kurulmuştur. Bu tarihten itibaren öğretmen yetiştiren kurumların sayısı artırılmaya çalışılmışsa da ihtiyacı karşılamada oldukça yetersiz kalmıştır. Ancak Cumhuriyet dönemi ile birlikte, öğretmen yetiştirme çabalarında yoğunlaşma başlamıştır. Cumhuriyetin kuruluşundan 1982 yılına kadar, ülkemizde öğretmen yetiştirme, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bulunan öğretmen okulları, köy enstitüleri, eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okullarından sağlanmıştır. Bu tarihten itibaren öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere bırakılmıştır (Korkmaz, 2005).

Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilatı

Türkiye’de bütün başkanlıklar ve genel müdürlükler Bakanlığa bağlıdır. Bakanlığa direkt bağlı birimler (MEB, 2013);

- Müsteşar
- Yüksek Öğretim Kurulu
- Bakan Yardımcısı
- Özel Kalem Müdürü
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- Rehberlik ve Denetim Başkanlığı
- Bakanlık Müşavirliği
- Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği

Müsteşar’a direkt bağlı birim;

- İç Denetim Birimi Başkanlığı

Ayrıca Müsteşara bağlı olan 4 Müsteşar Yardımcısı bulunmaktadır. Müsteşar Yardımcılarına direkt bağlı birimler;

- Temel Eğitim Genel Müdürlüğü
- Ortaöğretim Genel Müdürlüğü
- Din Öğretim Genel Müdürlüğü
- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
- İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü
- Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü
- Hukuk Müşavirliği
- Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
- Strateji Geliştirme Başkanlığı
- Bilgi İşlem Grup Başkanlığı
- İnşaat ve Emlak Grup Başkanlığı
- Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
- Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü
- Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü

Müsteşara direkt bağlı Taşra Teşkilatı’na bağlı birimler;

- İl Milli Eğitim Müdürlükleri
- İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri

- Okul ve Kurum Müdürlükleri

Müsteşara direkt bağlı Yurtdışı Teşkilatı'na bağlı birimler;

- Eğitim Müşavirlikleri ve Eğitim Ataşelikleri

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde etik ve karşılaştırmalı eğitim sistemleri ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar incelenmiştir.

Sakin (2007)’in okul öncesi öğretmenlerin mesleki etik davranışlar hakkındaki görüşleri ile ahlaki yargı düzeyleri ve öğretmenlik tutumlarının incelenmesi üzerine yaptığı araştırmanın örneklemini 2005-2006 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ilinin 10 ilçesinde görev yapan 464 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin etik davranışlar hakkındaki algılarına öğretmenlik tutumları ve ahlaki yargı düzeylerinin etki ettiği ortaya koyulmuştur.

Pehlivan (1998)’ın, “ Eğitim Yöneticilerinin Etik Davranışları Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışması araştırma ilgili birçok konuda yol gösteren bir çalışma olmuştur. Araştırmanın amacı; yönetimde uyulması gereken etik ilkelerin neler olması gerektiği ve eğitim yöneticilerinin bu ilkelere ne derece uygun davrandıklarının saptanmasıdır. Araştırmanın evreni Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı 66 resmi genel lisenin müdürleri ve öğretmenleri ile bu okullarda denetim yapan bakanlık müfettişleri oluşturmuştur. Araştırmanın evrenini 40 lise müdürü, 374 öğretmen ve 45 müfettiş olmak üzere toplam 459 kişi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak anket uygulanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda oluşan boyutlar sırasıyla; hoşgörü, adalet, sorumluluk, dürüstlük, demokrasi ve saygı şeklinde isimlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; bakanlık müfettişleri, lise müdürleri ve öğretmenler arasında, adalet, dürüstlük, saygı boyutlarında belirgin farklar gözlenmezken hoşgörü, sorumluluk, demokrasi boyutlarını oluşturan bazı ilkelere ilişkin algılarda farklılıklar gözlenmiştir (Akt: Evgülü, 2009, s.26).

Kurtulan (2007)’in, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki etik değerler açısından kendilerini değerlendirmeleri konu alan çalışmasında; etik açısından okullarda meslek etiğine uygun olmayan durumlar yaşandığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin etik

olmayan davranışlarının öğretmenlerin iş doyumlarında azalmaya ve streslerinde artışa neden olduğunu, mesleki bilgi ve beceri yetersizliğinin tükenmişlik duygusunun yaşanmasına yol açtığını, etik kurallar açısından ikilem yaşandığını, geleneksel önyargılara dayalı tutumlarla profesyonel meslek anlayışının henüz oturmadığını göstermektedir.

Celep, Doyuran, Sarıdede ve Değirmenci'nin "Eğitim Örgütlerinde Çok boyutlu İş Etiği ve Örgütsel Adanmışlık" çalışmasının amacı; eğitim örgütlerindeki iş etiği anlayışını, öğretmenlerin mesleki, okul, meslektaş ve işe adanmışlık (bağlılık) düzeyini öğretmen görüşlerini bağlı olarak değerlendirmektir. Bu çalışma, okullarımızdaki iş etiği anlayışının ve örgütsel adanmışlık özelliklerini belirlenmesinde önemli yer tutacaktır. Araştırma evrenini Kocaeli büyük ili merkez ilçedeki ilk ve ortaöğretim okulları oluşturmaktadır. Örneklem olarak coğrafi bölge dikkate alınarak her bölgeden bir ilköğretim bir de orta öğretim okulu örnekleme alınmıştır. Araştırma örneklemini toplam 28 ilk ve ortaöğretim okulunda görev yapan 600 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlere Miller Woehr ve Hudspeth, (2002) tarafından geliştirilen Çok Boyutlu İş Etiği Profili Ölçeği "Multidimensional Work Ethic Profil" (MWEP) ile Celep (2000) tarafından geliştirilen "Çok Boyutlu Örgütsel Adanmışlık Ölçeği" uygulanmıştır. Anket yoluyla elde edilen verilerin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapıldıktan sonra örgütsel adanmışlık ve iş etiği arasındaki ilişkiye göre; öğretmenlerin yaş ve eğitim düzeylerine göre iş etiği anlayışlarının ve örgütsel adanmışlık düzeylerinin değiştiği saptanmıştır (Celep, Doyuran, Sarıdede ve Değirmenci, 2004, s.21-22).

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin teftiş sürecinde etik ile ilgili görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Tokat merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, örneklemini ise bu evren içerisinde gönüllülük esasıyla seçilen 194 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma tarama yöntemine göre desenlenmiş verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan beşli likert tipi "Teftiş Sürecinde Etiğe İlişkin Öğretmen Görüşleri" anket formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler frekans, yüzde, aritmetik ortalama teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Ortalamaların yorumlanması sonucunda öğretmenlerin, rehberlik ve teftiş sürecinde etik ilkelere uyma konusunda genel olarak müfettişlerin

yetersiz oldukları, buna karşılık öğretmenlerin etik'e ilişkin ilkelerin belirlenmesi konusunda da olumlu bir bakış açısına sahip oldukları görülmektedir. Bu nedenle rehberlik ve teftiş alanında mesleki etik ilkelerinin belirlenmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır (Demirtaş ve Ersözlü, 2007).

Dağlı ve Akyıldız (2009)'ın çalışmasının amacı; ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin ilköğretim denetmenlerinin ders denetimi esnasında gösterdikleri etik davranışlarına ilişkin görüşlerini saptamaktır. Diyarbakır il merkezindeki 40 ilköğretim okulunda çalışan 837 öğretmene anket uygulanmıştır. Verilerin analizinde yüzde hesaplamaları, ortalama değer, t testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre; ilköğretim denetmenlerinin etik davranışlarına ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri arasında eğitim düzeyi, cinsiyet ve kademe değişkenlerine göre anlamlı fark saptanmamıştır. Genel olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin, denetmenlerin etik davranışlarına ilişkin ortak görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.71 (orta derecede katılıyorum) olarak ortaya çıkmıştır. Bu durum, denetmenlerin etik ilkelere uymada istenilen düzeyde davranış sergilemediklerini göstermektedir.

Kahraman (2003)'ın araştırmasının amacı, ilköğretim müfettişlerinin uymaları beklenen etik ilkelerin neler olduğunun saptanması ve saptanan bu etik ilkelere ilköğretim müfettişlerinin ne derece uygun davrandıklarına ilişkin olarak okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın iki çalışma evreni bulunmaktadır. Birinci çalışma evrenini; Türk Eğitim Sistemi'nin denetim alt sisteminde görev yapan ilköğretim müfettişleri oluşturmaktadır. Yedi coğrafi bölgeden birer il random yoluyla seçilerek, araştırmanın birinci evreni için küme örneklemini oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket (43 madde) kullanılmıştır. Toplam 465 anket gönderilmiştir. Geri dönen 286 anket değerlendirilmeye alınmıştır. Toplanan verilerin analizinde, frekans (f), yüzde (%) kullanılmıştır. İkinci çalışma evreni ise, Ankara ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde bulunan üç merkez ilçede (Çankaya, Mamak, Yenimahalle) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okulları ve bu okullarda görev yapan 70 okul yöneticisi ve 433 sınıf öğretmeninden oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, müfettişlere uygulanan ankette yer alan davranış ifadelerinden yönetici ve öğretmenler

tarafından gözlenemeyeceğine karar verilen 12 madde çıkartılarak yeni bir anket (32 madde) geliştirilmiştir. Bu alt evrene toplam 503 anket uygulanmıştır. Geri dönen 391 anket değerlendirilmeye alınmıştır. Toplanan verilerin analizinde, frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (X), standart sapma (ss) ve t testi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; müfettişlerin benimseyerek ve geliştirerek uygun davranmaları beklenen davranışlar listesinin tamamı müfettişler tarafından “etik ilke” olarak değerlendirilmiştir. Yönetici ve öğretmenler, saptanan etik ilkelere müfettişlerin genellikle uygun davrandıklarını ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişlerinde davranış [$t(391) = .152, P > .05$] ve rol [$t(391) = .771, P > .05$] boyutlarındaki mesleki etik ilkeleri gözleme düzeylerine ilişkin değerlendirmeleri anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Pelit ve Güçer (2006) araştırmasında, geleceğin öğretmen adayları olarak, öğretmenlik eğitimi veren fakültelerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin, öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ilişkin görüşlerinin ve öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken karşılaştıkları veya karşılaşmaları muhtemel bazı durumların, bir öğretmeni iş etiğine aykırı davranmaya yöneltmede ne derece etkili olduğuna ilişkin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğiyle ilgili ankette verilen etik dışı davranışları büyük oranda, kısmen ve/veya tamamıyla etik dışı bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının söz konusu bu etik algılamalarıyla bazı kişisel özellikleri (cinsiyet, sınıf) arasında da istatistiksel açıdan bazı anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Yine öğretmen adayları, öğretmenleri etik dışı davranışa iten-itebilecek ankette verilen faktörlerin büyük bir çoğunluğunu, öğretmenleri etik dışı davranışa itmede etkili ve/veya çok etkili bulduklarını belirtmişlerdir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma mevcut durumu ortaya çıkarmayı amaçladığı için tarama modeli bir çalışmadır. Tarama modeli, çok sayıda elemandan meydana gelen bir evrende, o evren hakkında genel bir yargıya varma amacıyla evrenin tümü veya ondan alınacak örnek bir grup ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2003, s.77). Tarama modeli, davranış bilimi ve disiplinlerine daha uygun düşmekte ve yöntemin özellikleri gereği kurumların mevcut düzenini bozmadan ve kurum personeline yönetsel güçlük çıkarmadan kullanılabilir (Kaptan, 1973).

Araştırmada karşılaştırma türü tarama modeli kullanılmıştır. Karşılaştırma türü tarama modelinde en az 2 değişken vardır. Bunlardan birine göre gruplar oluşturulur, öteki değişkene göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığına bakılır (Karasar, 2003, s.84).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Türkiye ve Kosova’da, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerdir. Araştırmanın örneklemini araştırmanın evreninden seçkisiz (rastgele) örnekleme yöntemi ile seçilen 215 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmanın evreni olan Türkiye ve Kosova’daki şehirler ayrı ayrı yazılarak Kosova’dan 2 şehir, Türkiye’den ise 4 şehir kura ile çekilerek belirlenmiştir.

Daha sonra bu illerdeki okullar listelenmiş ve bunlar içinden kura ile belirlenen okullar örneklem grubunu oluşturmuştur. Bu okullardaki öğretmenlere anket formları dağıtılmış ve doldurmaları istenmiştir. Toplam 318 öğretmene anket dağıtılmış, bunlardan 245 tanesi geri toplanabilmiştir. Bunların içinden soruların tamamını cevaplamayanlar da çıkarılmış ve 215 anket formu elde kalmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada iki ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu;

Örnekleme ait demografik özellikleri (öğretmenlerin cinsiyeti, mezuniyet derecesi, kıdem, görev yapılan eğitim kademesi) belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış sorulardır.

3.3.2. Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği;

Araştırmada Çelebi ve Akbağ (2012) tarafından geliştirilen Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği kullanılmıştır. Ölçme aracı 5’li Likert tipinde olup, bu 5’li dereceleme; “(1) Hiç katılmıyorum, (2) Pek katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen katılıyorum” şeklindedir (Ek-1).

Kullanılan anket ilköğretim, ortaöğretim ve liselerde görev yapan öğretmenlerin etik davranışlarını belirleyen görev bilinci, erdemlilik, insani duyarlılık, mesleki yükümlülük ve ahlaki düşünce alt boyutlarından olmak üzere 26 sorudan oluşmaktadır.

Geliştirilen ölçek maddeleri kapsam geçerliliği için alanında uzmanlaşmış 5 öğretim üyesine gösterilerek gelen öneriler doğrultusunda tekrar gözden geçirilmiştir. Ölçme aracının anlaşılabilirliğini belirlemek için 50 kişilik bir öğretmen grubuna pilot uygulama yapılmış ve gelen eleştiriler doğrultusunda ölçeğin son şekli oluşturulmuştur. Pilot uygulama sonrası ilk aşamada ölçeği oluşturacak maddelerin belirlenmesi amacıyla madde toplam analizleri yapılmış ve genel kabul görmüş olan .20 değerinin altındaki toplam 22 madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 26 maddeden oluşan ölçeğin yapısını belirlemek amacıyla alınan veri setinin faktör analizi yapmaya uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ile sınanmış ve KMO .81 olarak bulunmuştur. Bartlett testi X^2 : 1671.94 (sd: 378, $p < .01$) olarak hesaplanmıştır. KMO’nun .60’ın üzerinde olması ve Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Çelebi ve Akbağ, 2012 s.31).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı Ocak 2013'te Türkiye'de: İstanbul (3 okul), Kocaeli (2 okul), Konya (2 okul), Antalya (1 okul)'da bulunan 8 okul için (Ek-2) gerekli izinler alınarak veriler toplanmıştır. Şubat 2013'te Kosova'da: Prizren (6 okul), Mamuşa (2 okul)'da bulunan 8 okul olup, Türkiye ve Kosova'da toplamda 16 okula araştırmacı tarafından bizzat gidilerek uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın amaçlarına göre elde edilen veriler frekans, yüzdelik, aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleriyle açıklanmıştır.

Anketlerden alınan veriler, Excel programında bilgisayar ortamına girildikten sonra istatistik çözümlemenin yapılabilmesi için SPSS 16,0 paket programına aktarılmıştır. Değişkenlerden, ülke ve cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını sınamak için bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Şehir, mezuniyet derecesi, kıdem, eğitim kademesi gibi ikiden fazla gruba sahip değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını sınamak için tek yönlü varyans analizi Anova kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular tablolara dönüştürülerek yorumlanmıştır. Bu veriler doğrultusunda sonuç ve öneriler geliştirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, veri toplama araçları ile öğretmenlerden elde edilen verilerin SPSS paket programı kullanılarak yapılan analizler bulunmaktadır. Öğretmenlerin etik davranışlarının düzeyini tespit etmek için betimleyici istatistik yapılmıştır.

Öğretmenlere ait şehir, mezuniyet derecesi, kıdem, eğitim kademesi değişkenlerinin öğretmenlerin etik davranışlarına ilişkin puanlarına göre farklılığını sınamak için, tek yönlü varyans analizi Anova kullanılmıştır. Ülke ve cinsiyet, değişkeninin farklılığını sınamak için bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Aşağıda bu testlerde elde edilen tablolar mevcuttur.

4.1. Demografik Bilgiler

Bu bölümde araştırmanın örnekleminde yer alan katılımcılara ilişkin demografik bilgiler değerlendirilmektedir.

Tablo 4.1. Ülke Değişkenine İlişkin Frekans Tablosu

Ülke	f	%	% geçerli	% yığılmalı
Türkiye	111	51,63	51,63	51,63
Kosova	104	48,37	48,37	100,00
Total	215	100,00	100,00	

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan 215 öğretmenin %51,63'ü Türkiye'de, %48,37'si Kosova'da görev yapmaktadır.

Tablo 4.2. Şehir Değişkenine İlişkin Frekans Tablosu

Şehir	f	%	% geçerli	% yığılmalı
İstanbul	28	13,02	13,02	13,02
Antalya	17	7,91	7,91	20,93
Konya	34	15,81	15,81	36,74
Kocaeli	32	14,88	14,88	51,63
Mamuşa	39	18,14	18,14	69,77
Prizren	65	30,23	30,23	100,00
Total	215	100,00	100,00	

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan 215 öğretmenin %13,02'si İstanbul, %7,91'i Antalya, %15,81'i Konya, %14,88'i Kocaeli, %18,14'ü Mamuşa, %30,23'ü Prizren'de görev yapmaktadır.

Tablo 4.3. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Frekans Tablosu

Cinsiyet	f	%	% geçerli	% yığılmalı
Erkek	81	37,67	37,67	37,67
Kadın	134	62,33	62,33	100,00
Total	215	100,00	100,00	

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan 215 öğretmenin %37,67'si erkek, %62,33'ü kadındır.

Tablo 4.4. Mezuniyet Değişkenine İlişkin Frekans Tablosu

Mezuniyet derecesi	f	%	% geçerli	% yığılmalı
Önlisans	23	10,70	10,70	10,70
Lisans	166	77,21	77,21	87,91
Yüksek Lisans	26	12,09	12,09	100,00
Total	215	100,00	100,00	

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan 215 öğretmenin %10,70'i önlisans, %77,21'i lisans, %12,09'u yüksek lisans mezunudur.

Tablo 4.5. Kıdem Değişkenine İlişkin Frekans Tablosu

Kıdem	f	%	% geçerli	% yığılmalı
1-9 yıl	85	39,53	39,53	39,53
10-19 yıl	74	34,42	34,42	73,95
20 yıl ve üstü	56	26,05	26,05	100,00
Total	215	100,00	100,00	

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan 215 öğretmenin %39,53'ü 1-9 yıl, %34,42'si 10-19 yıl, %26,05'i 20 yıl ve üstü kıdem grubundadır.

Tablo 4.6. Eğitim kademesi değişkenine ilişkin frekans tablosu

Eğitim kademesi	f	%	% geçerli	% yığılmalı
İlkokul	69	32,09	32,09	32,09
Ortaokul	57	26,51	26,51	58,60
Lise	89	41,40	41,40	100,00
Total	215	100,00	100,00	

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan 215 öğretmenin %32,09'u ilkokul, %26,51'i ortaokul, %41,40'ı lisede görev yapmaktadır.

4.2. Öğretmenlerin, Etik Davranışlarına İlişkin Betimleyici İstatistik Sonuçları

Bu bölümde öğretmenlerin etik davranışlarına ilişkin istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin, etik davranışlarına ait betimleyici istatistik sonuçları

Faktör Adı	N	Min	Max	X_{ort}	SS	Sh_X
Görev bilinci	215	3,13	5,00	4,49	0,39	0,03
Erdemlilik	215	2,00	5,00	4,46	0,48	0,03
İnsani duyarlılık	215	2,20	5,00	4,63	0,48	0,03
Mesleki yükümlülük	215	2,75	5,00	4,48	0,48	0,03
Ahlaki düşünce	215	2,75	5,00	4,53	0,45	0,03

Öğretmenlerin etik davranışlarının düzeyini belirlemek için yapılan betimleyici istatistik sonucuna göre:

- Öğretmenlerin görev bilinci düzeyi 4,49 puanla maksimum puana yakın olup, yüksek olarak değerlendirilebilir ($X_{ort} = 4,49$, $ss = 0,39$).
- Öğretmenlerin erdemlilik düzeyi 4,46 puanla maksimum puana yakın olup, yüksek olarak değerlendirilebilir ($X_{ort} = 4,46$, $ss = 0,48$).
- Öğretmenlerin insani duyarlılık düzeyi 4,63 puanla maksimum puana en yakın olup, yüksek olarak değerlendirilebilir ($X_{ort} = 4,63$, $ss = 0,48$).
- Öğretmenlerin mesleki yükümlülük düzeyi 4,48 puanla maksimum puana yakın olup, yüksek olarak değerlendirilebilir ($X_{ort} = 4,48$, $ss = 0,48$).
- Öğretmenlerin ahlaki düşünce düzeyi 4,53 puanla maksimum puana yakın olup, yüksek olarak değerlendirilebilir ($X_{ort} = 4,53$, $ss = 0,45$).

Öğretmenler, en yüksek puanı insani duyarlılık, en düşük puanı erdemlilik alt boyutlarına vermişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin etik davranışlarının sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı da önemlidir ve aşağıda değerlendirilmiştir.

4.3. Öğretmenlerin, Etik Davranışlarının Sosyo-Demografik Değişkenlerine Bağlı Olarak Farklılıklarının Sınanması

Bu bölümde öğretmenlerin etik davranışlarının ülke, şehir, cinsiyet, mezuniyet, kıdem, görev yapılan okul türü gibi sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ele alınmıştır.

4.3.1. Öğretmenlerin, Etik Davranışlarının Türkiye-Kosova Karşılaştırması

Türkiye ve Kosova'da öğretmenlerin etik davranışlarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları aşağıda görülmektedir.

Tablo 4. 8. Öğretmenlerin, Etik Davranışlarının Türkiye-Kosova Karşılaştırması İçin Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

<i>Faktör</i>	<i>Ülke</i>	<i>İstatistik</i>				<i>Levene's testi</i>		<i>t-testi</i>		
		<i>N</i>	<i>X_{ort}</i>	<i>SS</i>	<i>sh_x</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Görev bilinci	Türkiye	111	4,41	0,40	0,04	1,102	0,295	-3,505	213	0,001
	Kosova	104	4,59	0,35	0,03					
Erdemlilik	Türkiye	111	4,47	0,46	0,04	0,130	0,719	0,252	213	0,801
	Kosova	104	4,45	0,51	0,05					
İnsani duyarlılık	Türkiye	111	4,66	0,42	0,04	1,876	0,172	0,677	213	0,499
	Kosova	104	4,61	0,54	0,05					
Mesleki yükümlülük	Türkiye	111	4,30	0,51	0,05	12,995	0,000	-5,880	213	0,000
	Kosova	104	4,66	0,36	0,03					
Ahlaki düşünce	Türkiye	111	4,52	0,44	0,04	0,256	0,614	-0,526	213	0,600
	Kosova	104	4,55	0,46	0,05					

Tabloda görüldüğü gibi, öğretmenlerin etik davranışlarının Türkiye ve Kosova'daki puanlarını karşılaştırmak için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda;

- Görev bilinci alt boyutunda $p < 0,01$ düzeyinde Kosova lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p = 0,001$ $t = -3,505$).
- Erdemlilik alt boyutunda Türkiye ile Kosova arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p = 0,801$).
- İnsani duyarlılık alt boyutunda Türkiye ile Kosova arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p = 0,499$).
- Mesleki yükümlülük alt boyutunda $p < 0,001$ düzeyinde Kosova lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p = 0,000$ $t = -5,880$).
- Ahlaki düşünce alt boyutunda Türkiye ile Kosova arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p = 0,600$).

4.3.2. Öğretmenlerin, Etik Davranışlarının Görev Yaptıkları Şehirlere Göre Karşılaştırması

Öğretmenlerin etik davranışlarının görev yaptıkları şehirlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA testi sonuçları aşağıda görülmektedir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin, Etik Davranışlarının Görev Yaptıkları Şehirlere Göre Karşılaştırması İçin Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

		<i>ANOVA Sonuçları</i>									
	<i>Şehir</i>	<i>N</i>	<i>X_{ort}</i>	<i>SS</i>	<i>sh_x</i>	<i>Var.K</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Görev bilinci	İstanbul	28	4,33	0,47	0,09	<i>G.İçi</i>	2,087	5	0,417	2,885	0,015
	Antalya	17	4,46	0,43	0,10	<i>G.Arası</i>	30,249	209	0,145		
	Konya	34	4,40	0,39	0,07	<i>Toplam</i>	32,336	214			
	Kocaeli	32	4,44	0,34	0,06						
	Mamuşa	39	4,63	0,39	0,06						
	Prizren	65	4,57	0,33	0,04						
	Total	215	4,49	0,39	0,03						
Erdemlilik	İstanbul	28	4,34	0,53	0,10	<i>G.İçi</i>	0,711	5	0,142	0,604	0,697
	Antalya	17	4,53	0,51	0,12	<i>G.Arası</i>	49,231	209	0,236		
	Konya	34	4,53	0,42	0,07	<i>Toplam</i>	49,942	214			
	Kocaeli	32	4,48	0,40	0,07						
	Mamuşa	39	4,46	0,62	0,10						
	Prizren	65	4,44	0,44	0,05						
	Total	215	4,46	0,48	0,03						
İnsani duyarlılık	İstanbul	28	4,61	0,41	0,08	<i>G.İçi</i>	0,339	5	0,068	0,291	0,918
	Antalya	17	4,71	0,40	0,10	<i>G.Arası</i>	48,806	209	0,234		
	Konya	34	4,66	0,39	0,07	<i>Toplam</i>	49,145	214			
	Kocaeli	32	4,66	0,48	0,08						
	Mamuşa	39	4,56	0,61	0,10						
	Prizren	65	4,64	0,49	0,06						
	Total	215	4,63	0,48	0,03						

Tablonun devamı arka sayfada.

Tablo 4.9. 'un Devamı

<i>ANOVA Sonuçları</i>											
	<i>Şehir</i>	<i>N</i>	<i>X_{ort}</i>	<i>SS</i>	<i>sh_x</i>	<i>Var.K</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Mesleki yükümlülük	İstanbul	28	4,10	0,60	0,11	G.İçi	8,705	5	1,741	9,029	0,000
	Antalya	17	4,26	0,66	0,16	G.Arası	40,303	209	0,193		
	Konya	34	4,40	0,35	0,06	Toplam	49,009	214			
	Kocaeli	32	4,41	0,46	0,08						
	Mamuşa	39	4,68	0,40	0,06						
	Prizren	65	4,65	0,33	0,04						
	Total	215	4,48	0,48	0,03						
Ahlaki düşünce	İstanbul	28	4,48	0,44	0,08	G.İçi	0,206	5	0,041	0,198	0,963
	Antalya	17	4,47	0,50	0,12	G.Arası	43,487	209	0,208		
	Konya	34	4,54	0,46	0,08	Toplam	43,693	214			
	Kocaeli	32	4,55	0,42	0,07						
	Mamuşa	39	4,57	0,52	0,08						
	Prizren	65	4,54	0,43	0,05						
	Total	215	4,53	0,45	0,03						

Tabloda görüldüğü gibi, Öğretmenlerin, etik davranışlarının görev yaptıkları şehirlere göre karşılaştırması için yapılan ANOVA testi sonucunda;

- Öğretmenlerin görev bilinci alt boyutunda görev yaptıkları şehirlere göre, $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p = 0,015$ $F = 2,885$),
- Öğretmenlerin mesleki yükümlülük alt boyutunda ($p = 0,015$ $F = 2,885$), $p < 0,001$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p = 0,000$ $F = 9,029$),
- Diğer alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 4.10. Görev Bilinci Alt Boyutunda, Görev Yaptıkları Şehirden Kaynaklanan Anlamlı Farklılığın, Hangi Alt Gruplar Arasında Olduğunu Tespit Etmek İçin Yapılan Post-HockLSD Test Sonuçları

<i>Şehir (i)</i>	<i>Şehir (j)</i>	<i>$x_i - x_j$</i>	<i>Shx</i>	<i>p</i>
İstanbul	Antalya	-0,128	0,117	0,274
	Konya	-0,070	0,097	0,474
	Kocaeli	-0,107	0,098	0,280
	Mamuşa	-0,290	0,094	0,002
	Prizren	-0,231	0,086	0,008
Antalya	İstanbul	0,128	0,117	0,274
	Konya	0,059	0,113	0,603
	Kocaeli	0,022	0,114	0,849
	Mamuşa	-0,162	0,111	0,145
	Prizren	-0,102	0,104	0,325
Konya	İstanbul	0,070	0,097	0,474
	Antalya	-0,059	0,113	0,603
	Kocaeli	-0,037	0,094	0,693
	Mamuşa	-0,221	0,089	0,014
	Prizren	-0,161	0,081	0,047
Kocaeli	İstanbul	0,107	0,098	0,280
	Antalya	-0,022	0,114	0,849
	Konya	0,037	0,094	0,693
	Mamuşa	-0,184	0,091	0,044
	Prizren	-0,124	0,082	0,133
Mamuşa	İstanbul	0,290	0,094	0,002
	Antalya	0,162	0,111	0,145
	Konya	0,221	0,089	0,014
	Kocaeli	0,184	0,091	0,044
	Prizren	0,060	0,077	0,440
Prizren	İstanbul	0,231	0,086	0,008
	Antalya	0,102	0,104	0,325
	Konya	0,161	0,081	0,047
	Kocaeli	0,124	0,082	0,133
	Mamuşa	-0,060	0,077	0,440

Tabloda görüldüğü gibi, görev bilinci alt boyutunda, görev yaptıkları şehire göre anlamlı farklılığın, hangi alt gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan post-hock LSD test sonucunda;

- İstanbul'da görev yapan öğretmenler ile Mamuşa'da görev yapan öğretmenler arasında, $p < 0,01$ düzeyinde Mamuşa lehine ($p = 0,002$ $x_i - x_j = -0,290$),
- İstanbul'da görev yapan öğretmenler ile Prizen'de görev yapan öğretmenler arasında, $p < 0,01$ düzeyinde Prizen lehine ($p = 0,008$ $x_i - x_j = -0,231$),

- Konya’da görev yapan öğretmenler ile Mamuşa’da görev yapan öğretmenler arasında, $p < 0,05$ düzeyinde Mamuşa lehine ($p = 0,014$ $x_i - x_j = -0,221$),
- Konya’da görev yapan öğretmenler ile Prizen’de görev yapan öğretmenler arasında, $p < 0,05$ düzeyinde Prizen lehine ($p = 0,047$ $x_i - x_j = -0,161$),
- Kocaeli’de görev yapan öğretmenler ile Mamuşa’da görev yapan öğretmenler arasında, $p < 0,05$ düzeyinde Mamuşa lehine ($p = 0,044$ $x_i - x_j = -0,184$), istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 4.11. Mesleki Yükümlülük Alt Boyutunda, Görev Yaptıkları Şehirden Kaynaklanan Anlamlı Farklılığın, Hangi Alt Gruplar Arasında Olduğunu Tespit Etmek İçin Yapılan Post-HockLSD Test Sonuçları

<i>Şehir (i)</i>	<i>Mezuniyet (j)</i>	<i>$xi - xj$</i>	<i>Shx</i>	<i>p</i>
İstanbul	Antalya	-0,166	0,135	0,219
	Konya	-0,299	0,112	0,008
	Kocaeli	-0,308	0,114	0,007
	Mamuşa	-0,581	0,109	0,000
	Prizren	-0,552	0,099	0,000
Antalya	İstanbul	0,166	0,135	0,219
	Konya	-0,132	0,130	0,311
	Kocaeli	-0,142	0,132	0,284
	Mamuşa	-0,415	0,128	0,001
	Prizren	-0,385	0,120	0,001
Konya	İstanbul	0,299	0,112	0,008
	Antalya	0,132	0,130	0,311
	Kocaeli	-0,009	0,108	0,932
	Mamuşa	-0,282	0,103	0,007
	Prizren	-0,253	0,093	0,007
Kocaeli	İstanbul	0,308	0,114	0,007
	Antalya	0,142	0,132	0,284
	Konya	0,009	0,108	0,932
	Mamuşa	-0,273	0,105	0,010
	Prizren	-0,244	0,095	0,011
Mamuşa	İstanbul	0,581	0,109	0,000
	Antalya	0,415	0,128	0,001
	Konya	0,282	0,103	0,007
	Kocaeli	0,273	0,105	0,010
	Prizren	0,029	0,089	0,741
Prizren	İstanbul	0,552	0,099	0,000
	Antalya	0,385	0,120	0,001
	Konya	0,253	0,093	0,007
	Kocaeli	0,244	0,095	0,011
	Mamuşa	-0,029	0,089	0,741

Mesleki yükümlülük alt boyutunda, görev yapılan şehirden kaynaklanan anlamlı farklılığın, hangi alt gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan post-hock LSD test sonucunda;

- İstanbul'da görev yapan öğretmenler ile Konya'da görev yapan öğretmenler arasında, $p < 0,01$ düzeyinde Konya lehine ($p = 0,008$ $xi - xj = -0,299$),
- İstanbul'da görev yapan öğretmenler ile Kocaeli'de görev yapan öğretmenler arasında, $p < 0,01$ düzeyinde Kocaeli lehine ($p = 0,007$ $xi - xj = -0,308$),

- İstanbul’da görev yapan öğretmenler ile Mamuşa’da görev yapan öğretmenler arasında, $p < 0,001$ düzeyinde Mamuşa lehine ($p = 0,000$ $x_i - x_j = -0,581$),
- İstanbul’da görev yapan öğretmenler ile Prizren’de görev yapan öğretmenler arasında, $p < 0,001$ düzeyinde Prizren lehine ($p = 0,000$ $x_i - x_j = -0,552$),
- Antalya’da görev yapan öğretmenler ile Mamuşa’da görev yapan öğretmenler arasında, $p < 0,01$ düzeyinde Mamuşa lehine ($p = 0,001$ $x_i - x_j = -0,415$),
- Antalya’da görev yapan öğretmenler ile Prizren’de görev yapan öğretmenler arasında, $p < 0,01$ düzeyinde Prizren lehine ($p = 0,001$ $x_i - x_j = -0,385$),
- Konya’da görev yapan öğretmenler ile Mamuşa’da görev yapan öğretmenler arasında, $p < 0,01$ düzeyinde Mamuşa lehine ($p = 0,007$ $x_i - x_j = -0,282$),
- Konya’da görev yapan öğretmenler ile Prizren’de görev yapan öğretmenler arasında, $p < 0,01$ düzeyinde Prizren lehine ($p = 0,007$ $x_i - x_j = -0,253$),
- Kocaeli’de görev yapan öğretmenler ile Mamuşa’da görev yapan öğretmenler arasında, $p < 0,05$ düzeyinde Mamuşa lehine ($p = 0,010$ $x_i - x_j = -0,273$),
- Kocaeli’de görev yapan öğretmenler ile Prizren’de görev yapan öğretmenler arasında, $p < 0,05$ düzeyinde Prizren lehine ($p = 0,011$ $x_i - x_j = -0,244$), anlamlı farklılık tespit edilmiştir.
- Diğer alt gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

4.3.3. Öğretmenlerin, Etik Davranışlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırması

Öğretmenlerin etik davranışlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları aşağıda görülmektedir.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin, Etik Davranışlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırması İçin Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

<i>Faktör</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>İstatistik</i>			<i>Levene's testi</i>		<i>t-testi</i>		
			<i>X_{ort}</i>	<i>SS</i>	<i>sh_x</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Görev bilinci	Erkek	81	4,50	0,39	0,04	0,071	0,790	0,125	213	0,901
	Kadın	134	4,49	0,39	0,03					
Erdemlilik	Erkek	81	4,44	0,49	0,05	0,816	0,367	-	0,508	213 0,612
	Kadın	134	4,47	0,48	0,04					
İnsani duyarlılık	Erkek	81	4,64	0,53	0,06	0,353	0,553	0,062	213	0,951
	Kadın	134	4,63	0,45	0,04					
Mesleki yükümlülük	Erkek	81	4,44	0,45	0,05	0,070	0,792	-	0,769	213 0,443
	Kadın	134	4,50	0,50	0,04					
Ahlaki düşünce	Erkek	81	4,48	0,48	0,05	0,171	0,680	-	1,320	213 0,188
	Kadın	134	4,57	0,43	0,04					

Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin, etik davranışlarının cinsiyete göre karşılaştırması için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda hiçbir alt boyutta kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

4.3.4. Öğretmenlerin, Etik Davranışlarının Mezuniyet Derecesine Göre Karşılaştırması

Öğretmenlerin etik davranışlarının mezuniyet derecesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA testi sonuçları aşağıda görülmektedir.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin, Etik Davranışlarının Mezuniyet Derecesi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

<i>ANOVA Sonuçları</i>											
	<i>Öğrenim Durumu</i>	<i>N</i>	<i>X_{ort}</i>	<i>SS</i>	<i>sh_x</i>	<i>Var.K</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Görev bilinci	Önlisans	23	4,54	0,30	0,06	<i>G.İçi</i>	0,221	2	0,110	0,729	0,484
	Lisans	166	4,50	0,40	0,03	<i>G.Arası</i>	32,116	212	0,151		
	Y.Lisans	26	4,41	0,38	0,07	<i>Toplam</i>	32,336	214			
	Total	215	4,49	0,39	0,03						
Erdemlilik	Önlisans	23	4,55	0,37	0,08	<i>G.İçi</i>	0,429	2	0,215	0,919	0,400
	Lisans	166	4,46	0,50	0,04	<i>G.Arası</i>	49,512	212	0,234		
	Y.Lisans	26	4,36	0,49	0,10	<i>Toplam</i>	49,942	214			
	Total	215	4,46	0,48	0,03						
İnsani duyarlılık	Önlisans	23	4,76	0,35	0,07	<i>G.İçi</i>	0,665	2	0,333	1,455	0,236
	Lisans	166	4,63	0,49	0,04	<i>G.Arası</i>	48,480	212	0,229		
	Y.Lisans	26	4,52	0,49	0,10	<i>Toplam</i>	49,145	214			
	Total	215	4,63	0,48	0,03						
Mesleki yükümlülük	Önlisans	23	4,70	0,32	0,07	<i>G.İçi</i>	2,024	2	1,012	4,566	0,011
	Lisans	166	4,48	0,48	0,04	<i>G.Arası</i>	46,985	212	0,222		
	Y.Lisans	26	4,29	0,51	0,10	<i>Toplam</i>	49,009	214			
	Total	215	4,48	0,48	0,03						
Ahlaki düşünce	Önlisans	23	4,57	0,36	0,07	<i>G.İçi</i>	1,265	2	0,633	3,161	0,044
	Lisans	166	4,56	0,42	0,03	<i>G.Arası</i>	42,428	212	0,200		
	Y.Lisans	26	4,33	0,65	0,13	<i>Toplam</i>	43,693	214			
	Total	215	4,53	0,45	0,03						

Tabloda görüldüğü gibi, öğretmenlerin, etik davranışlarının mezuniyet derecelerine göre karşılaştırması için yapılan ANOVA testi sonucunda;

- Mesleki yükümlülük alt boyutunda, $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p = 0,011$ $F = 4,566$).
- Ahlaki düşünce alt boyutunda, $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p = 0,044$ $F = 3,161$),
- Görev bilinci, erdemlilik, insani duyarlılık alt boyutlarında mezuniyet derecesinden kaynaklanan anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 4.14. Mesleki Yükümlülük Alt Boyutunda, Mezuniyet Derecesinden Kaynaklanan Anlamlı Farklılığın, Hangi Alt Gruplar Arasında Olduğunu Tespit Etmek İçin Yapılan Post-Hock LSD Test Sonuçları

<i>Mezuniyet (i)</i>	<i>Mezuniyet (j)</i>	<i>$x_i - x_j$</i>	<i>Shx</i>	<i>p</i>
Önlisans	Lisans	,21975(*)	0,105	0,037
	Y.Lisans	,40719(*)	0,135	0,003
Lisans	Önlisans	-,21975(*)	0,105	0,037
	Y.Lisans	0,18744	0,099	0,060
Y.Lisans	Önlisans	-,40719(*)	0,135	0,003
	Lisans	-0,18744	0,099	0,060

Mesleki yükümlülük alt boyutunda, mezuniyet derecelerinden kaynaklanan anlamlı farklılığın, hangi alt gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan post-hock LSD test sonucunda;

- Önlisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında, $p < 0,05$ düzeyinde önlisans mezunları lehine ($p = 0,037$ $x_i - x_j = -0,21975$),
- Önlisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında, $p < 0,01$ düzeyinde önlisans mezunları lehine ($p = 0,003$ $x_i - x_j = -0,40719$),
- Lisans ve yüksek lisans mezunları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 4.15. Ahlaki Düşünce Alt Boyutunda, Mezuniyet Derecesinden Kaynaklanan Anlamlı Farklılığın, Hangi Alt Gruplar Arasında Olduğunu Tespit Etmek İçin Yapılan Post-HockLSD Test Sonuçları

<i>Mezuniyet (i)</i>	<i>Mezuniyet (j)</i>	<i>$x_i - x_j$</i>	<i>Shx</i>	<i>p</i>
Önlisans	Lisans	0,00347	0,100	0,972
	Y.Lisans	0,23829	0,128	0,064
Lisans	Önlisans	-0,00347	0,100	0,972
	Y.Lisans	,23482(*)	0,094	0,014
Y.Lisans	Önlisans	-0,23829	0,128	0,064
	Lisans	-,23482(*)	0,094	0,014

Ahlaki düşünce alt boyutunda, mezuniyet derecelerinden kaynaklanan anlamlı farklılığın, hangi alt gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan post-hock LSD test sonucunda;

- Lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında, $p < 0,05$ düzeyinde lisans mezunları lehine ($p = 0,014$ $x_i - x_j = -0,23482$),
- Diğer alt gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

4.3.5. Öğretmenlerin, Etik Davranışlarının Kıdeme Göre Karşılaştırması

Öğretmenlerin etik davranışlarının kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA testi sonuçları aşağıda görülmektedir.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin, Etik Davranışlarının Kıdeme Göre Karşılaştırması İçin Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

	<i>Kıdem</i>	<i>N</i>	<i>X_{ort}</i>	<i>SS</i>	<i>sh_x</i>	<i>Var.K</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Görev bilinci	1-9 yıl	85	4,50	0,41	0,04	<i>G.İçi</i>	0,050	2	0,025	0,166	0,847
	10-19 yıl	74	4,47	0,36	0,04	<i>G.Arası</i>	32,286	212	0,152		
	20 yıl ve üstü	56	4,51	0,40	0,05	<i>Toplam</i>	32,336	214			
	Total	215	4,49	0,39	0,03						
Erdemlilik	1-9 yıl	85	4,50	0,42	0,05	<i>G.İçi</i>	0,502	2	0,251	1,077	0,343
	10-19 yıl	74	4,48	0,46	0,05	<i>G.Arası</i>	49,439	212	0,233		
	20 yıl ve üstü	56	4,38	0,58	0,08	<i>Toplam</i>	49,942	214			
	Total	215	4,46	0,48	0,03						
İnsani duyarlılık	1-9 yıl	85	4,66	0,47	0,05	<i>G.İçi</i>	0,654	2	0,327	1,429	0,242
	10-19 yıl	74	4,68	0,36	0,04	<i>G.Arası</i>	48,491	212	0,229		
	20 yıl ve üstü	56	4,54	0,61	0,08	<i>Toplam</i>	49,145	214			
	Total	215	4,63	0,48	0,03						
Mesleki yükümlülük	1-9 yıl	85	4,41	0,53	0,06	<i>G.İçi</i>	1,433	2	0,717	3,193	0,043
	10-19 yıl	74	4,45	0,46	0,05	<i>G.Arası</i>	47,576	212	0,224		
	20 yıl ve üstü	56	4,61	0,39	0,05	<i>Toplam</i>	49,009	214			
	Total	215	4,48	0,48	0,03						
Ahlaki düşünce	1-9 yıl	85	4,54	0,48	0,05	<i>G.İçi</i>	0,090	2	0,045	0,218	0,804
	10-19 yıl	74	4,55	0,39	0,05	<i>G.Arası</i>	43,603	212	0,206		
	20 yıl ve üstü	56	4,50	0,48	0,06	<i>Toplam</i>	43,693	214			
	Total	215	4,53	0,45	0,03						

Tabloda görüldüğü gibi, öğretmenlerin, etik davranışlarının kıdemlerine göre karşılaştırması için yapılan ANOVA testi sonucunda;

- Mesleki yükümlülük alt boyutunda, $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p = 0,043$ $F = 3,193$).
- Görev bilinci, erdemlilik, insani duyarlılık ve ahlaki düşünce alt boyutlarında mezuniyet derecesinden kaynaklanan anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 4.17. Mesleki Yükümlülük Alt Boyutunda, Kıdem Yılından Kaynaklanan Anlamlı Farklılığın, Hangi Alt Gruplar Arasında Olduğunu Tespit Etmek İçin Yapılan Post-Hock LSD Test Sonuçları

<i>Mezuniyet (i)</i>	<i>Mezuniyet (j)</i>	<i>$x_i - x_j$</i>	<i>Shx</i>	<i>p</i>
1-9 yıl	10-19 yıl	-0,03756	0,07532	0,619
	20 yıl ve üstü	-,19984(*)	0,08153	0,015
10-19 yıl	1-9 yıl	0,03756	0,07532	0,619
	20 yıl ve üstü	-0,16228	0,08390	0,054
20 yıl ve üstü	1-9 yıl	,19984(*)	0,08153	0,015
	10-19 yıl	0,16228	0,08390	0,054

Mesleki yükümlülük alt boyutunda, kıdemden kaynaklanan anlamlı farklılığın, hangi alt gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan post-hock LSD test sonucunda;

- 1-9 yıl kıdem grubu ile 20 yıl ve üstü kıdem grubu arasında, $p < 0,05$ düzeyinde 20 yıl ve üstü kıdem grubu lehine ($p = 0,015$ $x_i - x_j = -0,19984$),
- Diğer alt gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

4.3.6. Öğretmenlerin, Etik Davranışlarının Görev Yapılan Eğitim Kademesine Göre Karşılaştırması

Öğretmenlerin etik davranışlarının görev yapılan eğitim kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA testi sonuçları aşağıda görülmektedir.

Tablo 4.18. Öğretmenlerin, Etik Davranışlarının Görev Yapılan Eğitim Kademesine Göre Karşılaştırması İçin Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

ANOVA Sonuçları											
	<i>Eğitim kademesi</i>	<i>N</i>	<i>X_{ort}</i>	<i>SS</i>	<i>sh_x</i>	<i>Var.K</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Görev bilinci	İlkokul	69	4,66	0,32	0,04	<i>G.İçi</i>	2,898	2	1,449	10,434	0,000
	Ortaokul	57	4,42	0,45	0,06	<i>G. Arası</i>	29,439	212	0,139		
	Lise	89	4,41	0,36	0,04	<i>Toplam</i>	32,336	214			
	Total	215	4,49	0,39	0,03						
Erdemlilik	İlkokul	69	4,54	0,47	0,06	<i>G.İçi</i>	1,026	2	0,513	2,223	0,111
	Ortaokul	57	4,36	0,56	0,07	<i>G.Arası</i>	48,916	212	0,231		
	Lise	89	4,46	0,43	0,05	<i>Toplam</i>	49,942	214			
	Total	215	4,46	0,48	0,03						
İnsani duyarlılık	İlkokul	69	4,68	0,42	0,05	<i>G.İçi</i>	0,402	2	0,201	0,875	0,418
	Ortaokul	57	4,57	0,6	0,08	<i>G.Arası</i>	48,743	212	0,23		
	Lise	89	4,64	0,44	0,05	<i>Toplam</i>	49,145	214			
	Total	215	4,63	0,48	0,03						
Mesleki yükümlülük	İlkokul	69	4,61	0,53	0,06	<i>G.İçi</i>	1,741	2	0,87	3,904	0,022
	Ortaokul	57	4,44	0,47	0,06	<i>G.Arası</i>	47,268	212	0,223		
	Lise	89	4,4	0,42	0,04	<i>Toplam</i>	49,009	214			
	Total	215	4,48	0,48	0,03						
Ahlaki düşünce	İlkokul	69	4,66	0,43	0,05	<i>G.İçi</i>	1,781	2	0,891	4,505	0,012
	Ortaokul	57	4,44	0,43	0,06	<i>G.Arası</i>	41,912	212	0,198		
	Lise	89	4,49	0,47	0,05	<i>Toplam</i>	43,693	214			
	Total	215	4,53	0,45	0,03						

Tabloda görüldüğü gibi, öğretmenlerin, etik davranışlarının görev yapılan eğitim kademelerine göre karşılaştırması için yapılan ANOVA testi sonucunda;

- Görev bilinci alt boyutunda, $p < 0,001$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p=0,000$ $F=10,434$).
- Mesleki yükümlülük alt boyutunda, $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p=0,022$ $F=3,904$).
- Ahlaki düşünce alt boyutunda, $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p=0,012$ $F=4,505$).
- Erdemlilik ve insani duyarlılık alt boyutlarında görev yapılan eğitim kademesinden kaynaklanan anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 4.19. Görev Bilinci Alt Boyutunda, Görev Yapılan Eğitim Kademesi Kaynaklanan Anlamlı Farklılığın, Hangi Alt Gruplar Arasında Olduğunu Tespit Etmek İçin Yapılan Post-HockLSD Test Sonuçları

<i>Mezuniyet (i)</i>	<i>Mezuniyet (j)</i>	<i>$x_i - x_j$</i>	<i>Shx</i>	<i>p</i>
İlkokul	Ortaokul	,24638(*)	0,06670	0,000
	Lise	,25012(*)	0,05977	0,000
Ortaokul	İlkokul	-,24638(*)	0,06670	0,000
	Lise	0,00375	0,06322	0,953
Lise	İlkokul	-,25012(*)	0,05977	0,000
	Ortaokul	-0,00375	0,06322	0,953

Görev bilinci alt boyutunda, görev yapılan eğitim kademesinden kaynaklanan anlamlı farklılığın, hangi alt gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan post-hock LSD test sonucunda;

- İlkokulda görev yapan öğretmenler ile ortaokulda görev yapan öğretmenler arasında, $p < 0,001$ düzeyinde ilkokulda görev yapan öğretmenler lehine ($p=0,000$ $x_i - x_j = 0,24638$),
- İlkokulda görev yapan öğretmenler ile lisede görev yapan öğretmenler arasında, $p < 0,001$ düzeyinde ilkokulda görev yapan öğretmenler lehine ($p=0,000$ $x_i - x_j = 0,25012$), anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

- Ortaokulda görev yapan öğretmenler ile lisede görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 4.20. Mesleki Yükümlülük Alt Boyutunda, Görev Yapılan Eğitim Kademesi Kaynaklanan Anlamlı Farklılığın, Hangi Alt Gruplar Arasında Olduğunu Tespit Etmek İçin Yapılan Post-Hock LSD Test Sonuçları

<i>Mezuniyet (i)</i>	<i>Mezuniyet (j)</i>	<i>$x_i - x_j$</i>	<i>Shx</i>	<i>p</i>
İlkokul	Ortaokul	0,16209	0,08452	0,056
	Lise	,20620(*)	0,07574	0,007
Ortaokul	İlkokul	-0,16209	0,08452	0,056
	Lise	0,04411	0,08010	0,582
Lise	İlkokul	-,20620(*)	0,07574	0,007
	Ortaokul	-0,04411	0,08010	0,582

Mesleki yükümlülük alt boyutunda, görev yapılan eğitim kademesinden kaynaklanan anlamlı farklılığın, hangi alt gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan post-hock LSD test sonucunda;

- İlkokulda görev yapan öğretmenler ile lisede görev yapan öğretmenler arasında, $p < 0,01$ düzeyinde ilkokulda görev yapan öğretmenler lehine ($p = 0,007$ $x_i - x_j = 0,20620$), anlamlı farklılık tespit edilmiştir.
- İlkokulda görev yapan öğretmenler ile ortaokulda görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.
- Ortaokulda görev yapan öğretmenler ile lisede görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 4.21. Ahlaki Düşünce Alt Boyutunda, Görev Yapılan Eğitim Kademesi Kaynaklanan Anlamlı Farklılığın, Hangi Alt Gruplar Arasında Olduğunu Tespit Etmek İçin Yapılan Post-HockLSD Test Sonuçları

<i>Mezuniyet (i)</i>	<i>Mezuniyet (j)</i>	<i>$x_i - x_j$</i>	<i>Shx</i>	<i>p</i>
İlkokul	Ortaokul	,22006(*)	0,07958	0,006
	Lise	,17147(*)	0,07132	0,017
Ortaokul	İlkokul	-,22006(*)	0,07958	0,006
	Lise	-0,04859	0,07543	0,520
Lise	İlkokul	-,17147(*)	0,07132	0,017
	Ortaokul	0,04859	0,07543	0,520

Ahlaki düşünce alt boyutunda, görev yapılan eğitim kademesinden kaynaklanan anlamlı farklılığın, hangi alt gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan post-hock LSD test sonucunda;

- İlkokulda görev yapan öğretmenler ile ortaokulda görev yapan öğretmenler arasında, $p < 0,01$ düzeyinde ilkokulda görev yapan öğretmenler lehine ($p = 0,006$ $\bar{x}_i - \bar{x}_j = 0,22006$),
- İlkokulda görev yapan öğretmenler ile lisede görev yapan öğretmenler arasında, $p < 0,05$ düzeyinde ilkokulda görev yapan öğretmenler lehine ($p = 0,017$ $\bar{x}_i - \bar{x}_j = 0,17147$), anlamlı farklılık tespit edilmiştir.
- Ortaokulda görev yapan öğretmenler ile lisede görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR

5.1. Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin, Etik Davranışlarına Ait Betimleyici İstatistik Sonuçları

Öğretmenlerin etik davranışlarının düzeyini belirlemek için yapılan betimleyici istatistik sonucuna göre, öğretmenler etik davranışlarının alt boyutlarının hepsinde, yüksek puan vermişlerdir. Buna göre, öğretmenlerin kendi değerlendirmesine göre, etik davranışları yüksek düzeydedir denilebilir. *Öğretmenlerin etik davranışlarının en yükseği, insani duyarlılık, en düşüğü ise erdemlilik* denilebilir.

Öğretmenlerin, Etik Davranışlarının Sosyo-Demografik Değişkenlerine Bağlı Olarak Farklılıklarının Sınanması

Öğretmenlerin, Etik Davranışlarının Türkiye-Kosova Karşılaştırması

Öğretmenlerin etik davranışlarının Türkiye ve Kosova'daki puanlarını karşılaştırmak için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda; Türkiye ve Kosova'daki öğretmenlerin, etik davranışları *görev bilinci ve mesleki yükümlülük* alt boyutlarında Kosova lehine anlamlı derecede farklı bulunmuştur. Buna göre, *Kosova'daki öğretmenlerin görev bilinci ve mesleki yükümlülükleri, Türkiye'deki öğretmenlerden daha yüksektir* denilebilir.

Kosova ve Türkiye'deki öğretmenlerin etik davranışlarından olan *erdemlilik, insani duyarlılık ve ahlaki düşünce* konularında farklılık yoktur. Buna göre, Kosova ve Türkiye'deki öğretmenlerin, erdemlilik, insani duyarlılık ve ahlaki düşünceleri birbirine denktir denilebilir.

Öğretmenlerin, Etik Davranışlarının Görev Yaptıkları Şehirlere Göre Karşılaştırması

Öğretmenlerin, etik davranışlarının görev yaptıkları şehirlere göre karşılaştırması sonucunda, Görev bilinci ve Mesleki yükümlülük alt boyutlarında, Türkiye'deki şehirler

ile Kosova'daki şehirlerarasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu bulgu, ülke karşılaştırmalarını doğrulamaktadır.

Ayrıca, görev bilinci ve mesleki yükümlülük alt boyutlarında, Türkiye'deki şehirlerden İstanbul ile diğer şehirlerarasında, diğer şehirler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre, İstanbul'daki öğretmenlerin, görev bilinci ve mesleki yükümlülükleri Türkiye'deki diğer şehirlerden daha düşüktür denilebilir. Buna göre, ***İstanbul ile diğer şehirlerarasında sosyo-kültürel farklılıklar, öğretmenlerin görev bilinci ve mesleki yükümlülük davranışlarını diğer şehirler lehine etkileyecek düzeydedir*** denilebilir.

Kosova'daki şehirlerin birbiri ile anlamlı farklılığı tespit edilmemiştir. Buna göre, Kosova'daki şehirlerin sosyo-kültürel özellikleri, görev bilinci ve mesleki yükümlülük konusunda öğretmenlerin etik davranışlarını etkilememektedir denilebilir.

Öğretmenlerin etik davranışları ***erdemlilik, insani duyarlılık ve ahlaki düşünce*** altboyutlarında farklı şehirlerde görev yapıyor olmak, farklılık oluşturan bir unsur değildir denilebilir.

Öğretmenlerin, Etik Davranışlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırması

Öğretmenlerin, etik davranışlarının cinsiyete göre karşılaştırması için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda hiçbir alt boyutta kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Buna, göre cinsiyet, öğretmenlerin etik davranışlarını etkileyen bir unsur değildir denilebilir.

Çelebi ve Akbağ (2012)'ın araştırmasında ahlaki düşünce alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Çelebi ve Akbağ'ın araştırması ile bu araştırmanın sonuçları arasında benzerlikler vardır.

Öğretmenlerin, Etik Davranışlarının Mezuniyet Derecesine Göre Karşılaştırması

Öğretmenlerin, etik davranışlarının mezuniyet derecelerine göre karşılaştırması sonucunda;

- Mesleki yükümlülük alt boyutunda önlisans mezunları ile lisans ve yüksek lisans mezunları arasında önlisans mezunları lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Buna göre, *önlisans mezunu öğretmenler lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerden daha fazla mesleki yükümlülük hissetmektedirler* denilebilir.

- Lisans mezunu öğretmenlerle, yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Buna göre, lisans mezunu öğretmenlerle, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin mesleki yükümlülükleri aynı düzeydedir denilebilir.
- Ahlaki düşünce alt boyutunda, lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında, lisans mezunları lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ancak, önlisans ile lisans arasında ve önlisans ile yüksek lisans mezunları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Buradan hareketle, mezuniyetin, ahlaki düşünceye etkisine dair bir genelleme yapmak olanaklı değildir.

Özdemir (2009) Öğretmenlerin mezuniyetlerinin, onların Etik İlkeler Uyma alt boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu bulmuştur ($t=2,83$ ve $p<0,05$). Lisans ve Y. Lisans/Doktora mezunu öğretmenlerin bu boyut için verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde; lisans mezunu öğretmenlerin yöneticilerinin etik ilkelere uyduklarını Y.Lisans/Doktora mezunu öğretmenlere göre daha çok düşündükleri anlaşılmaktadır (X Lisans=3,94 ve X Y.L./Doktora=3,65). Özdemir'in araştırması ile bu çalışmanın arasında benzerlikler vardır.

Öğretmenlerin, Etik Davranışlarının Kıdem Derecesine Göre Karşılaştırması

Öğretmenlerin, etik davranışlarının kıdemlerine göre karşılaştırması sonucunda;

- Mesleki yükümlülük alt boyutunda 1-9 yıl kıdem grubu ile 20 yıl ve üstü kıdem grubu arasında, 20 yıl ve üstü kıdem grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre, *öğretmenlerin kıdemleri arttıkça, mesleki yükümlülük duyguları da artmaktadır* denilebilir.
- Öğretmenlerin etik davranışları görev bilinci, erdemlilik, insani duyarlılık ve ahlaki düşünce alt boyutlarında, kıdemden kaynaklanan anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Buna göre, öğretmenlerin kıdemi, görev bilinci, erdemlilik, insani duyarlılık ve ahlaki düşünce alt boyutlarını etkileyen bir unsur değildir denilebilir.

Sakin (2007) Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ) ortalamalarının okul öncesi öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmuştur. Buna göre 21–25 yaş grubu, 26–30 yaş grubu ile 31–35 yaş grubunda yer alan okul öncesi öğretmenleri, 41 ve üzeri yaş grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerine göre Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ)’ne daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Sakin’in çalışması ile bu çalışma arasında, yaş değişkenine göre farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin, Etik Davranışlarının Görev Yapılan Eğitim Kademesine Göre Karşılaştırması

Öğretmenlerin, etik davranışlarının görev yapılan eğitim kademelerine göre karşılaştırması sonucunda;

- Erdemlilik ve insani duyarlılık alt boyutlarında görev yapılan eğitim kademesinden kaynaklanan anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Buna göre, öğretmenlerin çalıştığı eğitim kademesi, erdemlilik ve insani duyarlılıklarını farklılaştıran bir unsur değildir denilebilir.
- Görev bilinci alt boyutunda, ilkokulda çalışan öğretmenler ile ortaokul ve lisede çalışan öğretmenler arasında, ilkokulda çalışanlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre, *ilkokulda çalışan öğretmenlerin görev bilinçleri, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlerden daha yüksektir* denilebilir. Ortaokulda çalışan öğretmenler ile lisede çalışan öğretmenler arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Buna göre, ortaokulda çalışan öğretmenler ile lisede çalışan öğretmenlerin görev bilinci düzeyleri denktir denilebilir.
- Mesleki yükümlülük alt boyutunda, ilkokulda çalışan öğretmenler ile lisede çalışan öğretmenler arasında ilkokulda çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ancak, ilkokulda çalışanlar ile ortaokulda çalışanlar arasında ve ortaokulda çalışan öğretmenler ile lisede çalışan öğretmenler arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Buna göre, *ilkokulda görev yapan öğretmenlerin mesleki yükümlülükleri lisede görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir* denilebilir.
- Ahlaki düşünce alt boyutunda, ilkokulda çalışan öğretmenler ile ortaokul ve lisede çalışan öğretmenler arasında, ilkokulda çalışanlar lehine anlamlı farklılık

tespit edilmiştir. Buna göre, *ilkokulda çalışan öğretmenlerin ahlaki düşünceleri, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlerden daha yüksektir* denilebilir. Ortaokulda çalışan öğretmenler ile lisede çalışan öğretmenler arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Buna göre, ortaokulda çalışan öğretmenler ile lisede çalışan öğretmenlerin ahlaki düşünce düzeyleri denktir denilebilir.

5.2. Öneriler

- Araştırmada öğretmenlerin etik davranışlarının en düşüğü erdemlilik olduğuna göre okul müdürlerinin ve denetçilerinin erdemlilik üzerine destekleyici çalışmalar yürütmesi teşvik edilebilir.
- Kosova'daki öğretmenlerin görev bilinci ve mesleki yükümlülükleri, Türkiye'deki öğretmenlerden daha yüksek olduğuna göre Türkiye'de öğretmenlerde görev bilinci ve mesleki yükümlülüğün yerleşmesini sağlayacak hizmetiçi eğitimler, seminerler verilebilir.
- Yapılan çalışmada İstanbul'un mega bir şehir oluşu, bunun yanı sıra stresli bir şehir oluşu ve hayatın zorluğu nedeniyle, İstanbul'daki öğretmenlerin, görev bilinci ve mesleki yükümlülüklerinin, Türkiye'deki diğer şehirlerde görev yapan öğretmenlerden, puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin etik kuralları daha sağlıklı bir şekilde uygulayabilmesi için, çalışma ortamlarının görev bilinci ve mesleki yükümlülüklerini geliştirecek ve destekleyecek düzenlemeler yapılabilir. İstanbul'daki öğretmenler için bir etik kurallar listesi oluşturulabilir.
- Araştırma sonucuna göre önlisans mezunu öğretmenler, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerden daha fazla mesleki yükümlülük hissetmektedirler. Öğretmenlerin etik davranışlarını geliştirmek amacıyla meslek öncesi ve sonrası yetişmesini sağlayacak eğitim programları oluşturulabilir.
- Öğretmenlerin kıdemleri arttıkça, mesleki yükümlülük duyguları arttığı için, meslekte deneyimli öğretmenler mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yer yer danışmanlık yapabilir.
- İlkokulda çalışan öğretmenlerin görev bilinçleri, mesleki yükümlülükleri ve ahlaki düşünceleri ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlerden daha yüksektir. Ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenler, ahlak eğitiminin ilkokuldan ibaret olmayıp yaşam boyu sürdüğünü göz ardı etmemeli, bu konuda ilköğretimde gösterilen duyarlılık bu kademelerde de korunmalıdır.
- Eğitim alanında Türkiye ve Kosova karşılaştırma konusunda çok fazla araştırma yapılmamış olmasından, bu konuda daha fazla çalışma yapılabilir.

- Bu araştırmanın alt amaçlarından biri ele alınarak daha derinlemesine bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (2005). Öğretmen Yetiştirmede Kalite Sorunları Çalıştayı. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi*. Ankara: 1-3 Mart, s.6-8.
- Akşit, Arif (2012). *Mesleki Beceriler Kazandırma Kursları*. (<http://ogu.edu.tr/images/duyuru/MesBec.pdf>)
- Arıcak, T. (1999). Öğretmen Adaylarının Benlik Saygısı Ve Mesleki Benlik Saygılarının Geliştirilmesine Yönelik Bir Grupla Psikolojik Danışma Uygulaması. *Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, sayı:11, 11-22.
- Arslan, M. (2005). *İş ve Meslek Ahlakı*. Ankara: Siyasal Yay.
- Aydın, İ. (2012). *Yönetmel, Mesleki ve Örgütsel Etik*. (5. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Aydın, İ. (2012). *Eğitim ve Öğretimde Etik*. (3. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Aydın, İ. (2010). *Kamuda Etik*. Maliye Bakanlığı, Etik Davranış Eğitim Ders Notu. Marmaris
(<http://www.maliye-mayem.gov.tr/new/sx/Etkinlikler/Egitim/etik/etiknot.pdf>)
- Balcı, A. (2007). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. Ankara: Pegem Yay.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Yargıcı Yay.
- Başaran, İ. E. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yay.
- Bilgen, N. (1994). *Çağdaş ve Demokratik Eğitim*. İstanbul: MEB Yay.

- Celep. C., Doyuran, Ş., Saridede, U., Değirmenci, T., (2004). Eğitim Örgütlerinde Çokboyutlu İş Etiği Ve Örgütsel Adanmışlık, *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya: 6-9 Temmuz.
- Cevizci, A. (2008). *Etiğe Giriş*. (2. Baskı) İstanbul: Paradigma Yay.
- Çelebi, N., Akbağ, M. (2012). Genel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Etik Davranışlarını Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2012, 4(2), 425-441.
- Çelikkaya, H. (2012). *Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi*. Ankara, Nobel Yay. 5. Baskı.
- Çetin, M., Özcan K. (2004). Okul Yöneticilerinin Etik Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, İstanbul: Sayı 20.
- Dağdelen, İ. (2005). Yönetmelik Etik. *Mevzuat Dergisi*. Yıl:8, Sayı 90. (<http://www.mevzuatdergisi.com/2005/06a/08.htm>)
- Dağlı, A., Akyıldız, S. (2009). İlköğretim Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İlköğretim Denetmenlerinin Etik Davranışları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, s. 27-38.
- Demirtaş, Z., Ersözlü, A. (2007). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşleri Bağlamında Teftiş Sürecinde Etik (Tokat İli Örneği). *Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 5-7 Eylül s. 89-94.
- Dev, D., Altunsaray, M. ve Erçetin, S. (2003). *Konu Anlatımlı Görevde Yükselme Sınavına Hazırlık*. Ankara: Nobel Yay.
- Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı. (2006). *Öğretim Plan ve Programı 13*, Priştine.
- Ergüden, A. (2003). Uygulamalı Etik Ne Tür Bilgi İçerir?. *I. Ulusal Uygulamalı Etik Kongresi Kitabı*. ODTÜ, Felsefe Bölümü, 12-13 Kasım.
- Ergül, H. F. (2009). Kosova'da Türkçe Eğitim ve Sınıf Öğretmeni Yetiştirme İhtiyacı. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 39-51.
- Ekici, K. M. (2012). *Meslek Etiği*. (1. Baskı) Ankara: Savaş Yay.

- Evgülü, S. İ. (2009). Avrupa Birliği Ülkelerinde Ve Türkiye’de İlköğretim Okul Yöneticileri İçin Geçerli Olan Etik İlkelerinin Karşılaştırılması. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Frankena, W. (2007). *Etik* (Çeviren: Azmi Aydın). (1. Baskı) Ankara: İmge Yay.
- Gözütok, D. (1999). *Öğretmenlerin Etik Davranışları (Teachers’ Ethical Behaviours)*. Beit Berl Collage. (<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/127/865.pdf>)
- Göçer, A., Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, terature and History of Turkishor Turkic Volume 6/3 Summer*, p. 797-810.
- Haynes, F. (2002). *Eğitimde Etik*. (Çeviren: Semra Kunt Akbaş). (1. Baskı) İstanbul: Ayrıntı Yay.
- Hesapçioğlu, M. (1998). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, (5. Baskı) İstanbul: Beta Yay.
- İnal, K. (1996). Sosyalist Etik. *Gelecek*. 1-3, Kasım-Aralık.
- İşgüden, B., Çabuk, A. (2006), Meslek Etiği ve Meslek Etiğinin Meslek Yaşamı Üzerindeki Etkileri, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 9, Sayı 16, s. 59-86
- Kahraman, N. (2003). İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Etik İlkeleri ve Bu Etik İlkelere Uyuma Düzeyleri. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Kaptan, S. (1973). *Bilimsel araştırma teknikleri: Tez hazırlama yolları*. Ankara: Rehber Yay.
- Karahan, E. (2003). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Tutumları Açısından İncelenmesi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (12. Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

- Kolçak, M. (2012). *Meslek Etiği*. (1. Baskı) Ankara: Murathan Yay.
- Koro, B. (2013). Batının Doğusu ve Doğunun Batısı. *Uluslararası Konferans*, Prizren 5-8 Haziran.
- Korkmaz, T. (2005). Türk Eğitim Sistemi ve İngiliz Eğitim Sisteminin Karşılaştırılması. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Kosova Türk Öğretmenler Derneği (2005). *Kosova'da Türkçe Eğitim, Sorunları ve Çözümleri*. Ankara: Pegema Yay.
- Kurtulan, I. (2007). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Etik Değerler Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Malcolm, N. (1998). Kosova: A Short History. *Kosova Balkanları Anlamak İçin* (Çeviren: Özden Arıkan). (1. Baskı) İstanbul: Mısırlı Yay.
- MEB (2013). (<http://www.meb.gov.tr/meb/teskilat.html>)
- MEB (2012). *12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar*. Ankara: Genelge.
- MEB (2011). *Meslek Etiği*. Ankara:
(<http://bizdosyalar.nevsehir.edu.tr/5407f9ec9f24045c351b80f89556f791/1-meslek-etigi.pdf>)
- MEB (2006). *Meb İş Takvimi: Türk Milli Eğitim Sistemi*.
(http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2006/takvim/egitim_sistemi.html)
- MEGEP (2006). *Meslek Etiği (Meslekî Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi)* Ankara.
- Ministija e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë (2011). *Plani Strategjik i Arsimit në Kosovë (2011-2016)*. Kosova.
- Okçabol, R. (2005). *Türkiye Eğitim Sistemi*. (1. Baskı) Ankara: Ütopya Yay.
- Örenel, S. (2005). Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri Kapsamındaki Davranışlarının İlköğretim Ve Orta Öğretim Öğrencilerinin Algılarıyla Değerlendirilmesi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.

- Özdemir, M. (2009). Lise Öğretmenlerinin Etik Liderlik ve Sosyal Adalet Algıları Arasındaki İlişki (Avrupa Yakası Örneği). Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Özgener, Ş. (2004). *İş Ahlakının Temelleri*. (1. Baskı) Ankara: Nobel Yay.
- Özlem, D. (2010). *Etik Ahlak Felsefesi*. (2. Baskı) İstanbul: Say Yay.
- Pelit, E., 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*. Ankara: Sayı 2
- Pieper, A. (2012). *Etiğe Giriş*. (2. Baskı) İstanbul: Ayrıntı Yay.
- Safçı, N., Koro, B. (2008), *Kosova’da Türkçe Eğitimde Öğretmen Kadrosu*. (1. Basım) Prizren: Türk Öğretmenler Derneği Yayınları.
- Sakin, A. (2007). Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Etik Davranışlar Hakkındaki Görüşleri İle Ahlaki Yargı Düzeyleri ve Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*.
- Sipahioğlu, B. (2009), *Tarihi ve Siyasi Yönüyle Kosova*. 1. Basım, Grafix Basımevi, Prizren/Kosova
- Şişman, M., Taşdemir, İ. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tepe, H. (2011). *Etik*. (1. Baskı) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını
- Tepe, H. (1998). Bir Felsefe Dalı Olarak Etik, *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 1(4), 11-28, Ankara: Doğu Batı Yay.
- Tikici M., Karatepe S., I. Erdem O., (2009). Balkanlarda Türk Kültürü: Osmanlı Sonrasın Kosova’da Yaşayan Türklerin Kültürel Özellikleri ve Türkiye ile İlişkileri Üzerine Bir Değerlendirme. *I. Uluslararası Balkanlarda Tarih ve Kültür Kongresi*. Kosova-Priştine: 10-16 Mayıs s.147-162.

- Topsakal, C., Koro, B. (2007), *Kosova'da Yaşayan Türkçe Eğitim*. (1. Basım) Prizren: Bay Yay.
- Turgut, N. (2010). Devlet İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Meslekî Etik Sorununa Karşı Meslek Örgütlerinin Yaklaşımı (Nitel Bir Çalışma). Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Türk, E. (1999). *Milli Eğitim Bakanlığı'nda Yapısal Değişmeler ve Türk Eğitim Sistemi*. Ankara: Nobel Yay.
- Türk Öğretmenler Derneği (1996). *Monografi*. Prizren: GKŞ-Baf Yay.
- Yıldız, G. (2009). İş Etiğinin Kurumsallaşmasında Örgüt Kültürünün Etkisi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Yılmaz, E. (2006). Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*.
- Zengin, M., Topsakal, C. (2008), *Kosova Eğitim Sistemi ve Türkiye Eğitim Sistemi İle Karşılaştırılması*. Karadeniz Araştırmaları, Sayı:18 s.107-126

EKLER

EK-1

ÖĞRETMENLERİN ETİK DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ ANKETİ

Değerli meslektaşlarım,

Bu anketin amacı; öğretmenlerin etik davranışlarının belirlenmesi, Türkiye ve Kosova'da görev yapan öğretmenler arasında farklılıkların olup olmadığını tespit etmek ve iki ülke arasında karşılaştırma yapmaktır. Her bir maddeyi dikkatle okuyunuz ve ifade edilen fikre katılma derecenizi, uygun seçeneğin yanına (X) işareti kullanarak belirtiniz. Bu çalışmada sizlerin bireysel değerlendirmesi yapılmayıp, sonuçlar toplu olarak değerlendirilecektir. Bu sebeple ankete kendi isminizi yazmanıza gerek yoktur. Vereceğiniz samimi cevaplar araştırmanın daha sağlıklı yürütülmesini ve sonuçlandırılmasını sağlayacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Münevver ÇETİN
Öğretim Üyesi

Bilge ŞENGÜL
Marmara Üniversitesi

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz:

() Erkek () Kız

2. Mezuniyet derecesi

() Önlisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora

3. Kıdem:

() 1-9 yıl () 10-19 yıl () 20 yıl ve üstü

4. Görev yapılan eğitim kademesi

() İlkokul
() Ortaokul (Branşınız.....)
() Lise (Branşınız.....)

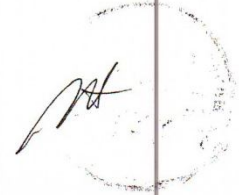


BÖLÜM II: ÖĞRETMEN ETİK DAVRANIŞLAR ÖLÇEĞİ

Uygun seçeneğin yanına X işareti koyunuz. Birden fazla seçenek işaretlemeyiniz.

		Hiç Katılmıyorum 1	Pek Katılmıyorum 2	Kararsızım 3	Katılıyorum 4	Tamamen Katılıyorum 5
1	Öğrencileri tanımaya çalışırım					
2	Öğrencilerin sorunlarına zaman ayırırım					
3	Öğrencilerin haklarını kullanma özgürlüklerini engellemem					
4	Öğrencilerle ilişkilerimde güvenli bir ortam yaratmaya çaba gösteririm					
5	Her öğrencinin değerli olduğuna inanırım					
6	Başarılı olan öğrencileri ödüllendiririm					
7	Öğrencilere kendilerini geliştirecek ödev ve projeler veririm					
8	Mesleğimle ilgili yenilik ve gelişmeleri takip ederim					
9	Başkalarını dinlerken kendimi onların yerine koymaya çalışırım					
10	Başkalarına önyargılı yaklaşmam					
11	İnsan ilişkilerinde yapıcıyım					
12	Bencil davranmam					
13	Kişilere dinsel, siyasal, ırksal ve politik nedenlerle ayrıcalıklı davranmam					
14	Okulun kaynaklarını kendi çıkarım için kullanmam					
15	Kişisel işlerimi iş yerimde yapmam					
16	Verdiğim sözde dururum					
17	Öğrencilere inançlarından dolayı baskı yapmam					
18	Kişisel düşünce ve fikirlere saygı duyarım					
19	Mesleki ilke kurallara bağlı hareket ederim					
20	Mesleğimi insanlara hizmet etmenin bir gereği olarak görürüm					

21	Mesleğimin gerektirdiği davranışlara sahibim						
22	Görevimi yaparken herşeyin yönetmeliklere uygun olmasına özen gösteririm						
23	Haksızlığın düzeltilmesi için öğrencilerimin çaba göstermelerini isterim						
24	Öğrencilerimi sorumluluk almaya teşvik ederim						
25	Öğrencilerime dayak vb. gibi bedensel tacizde bulunmam						
26	Öğrencilerin kendi kararlarını kendilerinin vermesini isterim						



EK-2

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.14.00-044-/ 170890
Konu : Anket (Bilge ŞENGÜL)

24/12/2012

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : a) 03 /12/2012 tarihli ve 120239136sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 21 /12/2012 tarih ve 170104 sayılı onayı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi Bilge ŞENGÜL 'ün ' Öğretmenlerin Etik Davranışlarının İncelenmesi' konulu tezine ilişkin, İlimiz resmi okullarında görev yapan öğretmenlere yönelik, Anket uygulama isteği ilgi (b) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.



M. Nurettin ARAS
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:

Ek-1 Valilik Onayı.
Ek-2 Anket Soruları.

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@meb.gov.tr
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 239, Şb.Md.: 243

5070 Sayılı Kanuna Göre MEHMET
NURETTİN ARAS tarafından
Elektronik Olarak
İmzalanmıştır.<http://istanbul.meb.gov.tr/evraksorgu/> adresinden kontrol edebilirsiniz.

EK-3

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.14.00-020-/ 170111
Konu : Anket: Bilge ŞENGÜL

21/12/2012

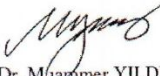
VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) 14/12/2012 tarihli tarihli dilekçe
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 Tarihli ve 3616 /2012/13 No.lu Genelgesi.
c) Millî Eğitim Komisyonunun 18 /12 /2012 tarihli tutanağı.

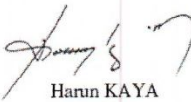
Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü Yüksek Lisans öğrencisi Bilge ŞENGÜL 'ün "Öğretmenlerin Etik Davranışlarının İncelenmesi " konulu tezine dair, Anket çalışmasını ilimiz okullarında görev yapan öğretmenlerine yönelik, öğretmenlerin etik davranışlarının incelenmesi anketi ve öğretmen etik davranışlar ölçeği, Anket uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Yüksek Lisans Programı öğrencisi, Bilge ŞENGÜL' ün söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, Eğitim ve Öğretimi aksatmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.


Dr. Muhammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

O L U R
... /12 /2012


Harun KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@meh.gov.tr
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 243, Şb.Md.: 243

5070 Sayılı Kanuna Göre HARUN KAYA tarafından Elektronik Olarak İmzalanmıştır.
<http://istanbul.meb.tr/evraksorgu/> adresinden kontrol edebilirsiniz.