

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ ETİK VE SINIF YÖNETİMİNE
KARŞI TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
KARŞILAŞTIRILMASI VE ARALARINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Neşe KAYRIN

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2023

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ ETİK VE SINIF YÖNETİMİNE
KARŞI TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
KARŞILAŞTIRILMASI VE ARALARINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Neşe KAYRIN

Danışman: Doç. Dr. Fatma SADIK

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Özlem KAF

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Fazilet KARAKUŞ

Jüri Üyesi: Dr. Öğretim Üyesi Sibel GÜZEL YÜCE

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2023

ukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu alışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Fatma SADIK
(Danışman)

ye: Prof. Dr. Ahmet DOğANAY

ye: Doç. Dr. Özlem KAF

ye: Doç. Dr. Fazilet KARAKUş

ye: Dr. Öğretim yesi Sibel GÜZEL YÜCE

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ğretim elemanlarına ait olduklarını onaylıyorum.

.../.../2023

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, izelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. / /2023

Neşe KAYRIN

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ ETİK VE SINIF YÖNETİMİNE KARŞI TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI VE ARALARINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Neşe KAYRIN

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Fatma SADIK

Ocak 2023, 244 sayfa

Sınıf öğretmenlerinin mesleki etik ilkeleri benimseme düzeyleri ile sınıf yönetimine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan bu araştırma yakınsayan paralel desenin izlendiği bir karma yöntem araştırmasıdır. Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerindeki (Seyhan, Çukurova, Sarıçam ve Yüreğir) devlet ve özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma örnekleme küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiş, kümeler devlet ve özel okullar olarak kabul edilmiştir. Araştırma verilerini toplamak için Mesleki Etik İlkeler Ölçeği, Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği (SYTİÖ), araştırmacı tarafından geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel verileri 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar ve yaz, nitel verileri ise 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz dönemlerinde toplanmıştır. Bu süreçte ilk olarak Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli resmi izinler alınmıştır. Daha sonra okullara gidilerek okul müdür ya da yardımcılarına araştırma ile ilgili bilgi verilmiştir. Veri toplama araçları okul müdürlerinin uygun gördüğü okullarda araştırmacı, diğer okullarda ise müdür yardımcıları ve rehber öğretmenlerin yardımlarıyla örneklemedeki okullarda görev yapan tüm öğretmenlere ulaştırılmış, araştırmaya katılımında gönüllük esas alınmıştır. Araştırmanın nicel bölümüne 376 kadın ve 189 erkek olmak üzere toplam 565 öğretmen katılmış, ancak analizler veri toplama araçlarını geçerli bir şekilde dolduran 499 öğretmenin verileri üzerinde yapılmıştır. Öğretmenlerin 338'i kadın, 161'i erkektir. Araştırmanın nitel verileri gönüllük esasına dayalı olarak belirlenen 14 öğretmenle (13 kadın, bir erkek) yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Araştırmanın

nicel verilerinin analizinde betimsel istatistikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma) ve dağılımlar normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U, Kruskal Wallis H ve Spearman korelasyon testleri kullanılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizine tabi tutulmuştur.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri (topluma, okula, mesleğe, meslektaşlara, öğrencilere ve velilere yönelik mesleki etik ilkeler) tamamen benimsedikleri saptanmıştır. Cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma, mezun olunan fakülte, hizmet yılı, görev yapılan okuldaki hizmet süresi, derse girdikleri sınıf düzeyi, sınıf mevcudu ve etik konusunda herhangi bir eğitim alma/almama durumu öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri benimseme durumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamıştır. Bununla birlikte özel okullarda görev yapan öğretmenlerin topluma, mesleğe, meslektaşlara ve velilere; orta sosyoekonomik düzey çevrelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin de mesleğe, meslektaş ve öğrencilere yönelik etik ilkeleri benimseme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Meslektaş görüşlerine göre sınıf öğretmenleri topluma, okula, mesleğe ve meslektaşlara yönelik etik ilkelere “büyük ölçüde”; öğrencilere ve velilere yönelik etik ilkelere ise “tamamen” uymaktadırlar. Cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma, mezun olunan fakülte, görev yapılan okuldaki hizmet süresi, derse girilen sınıf düzeyi, sınıf mevcudu ve etik konusunda herhangi bir eğitim alma/almama değişkenleri öğretmenlerin meslektaşlarının mesleki etik ilkelere uyma durumlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılık yaratmamıştır. Ancak 11-20 yıl arasında hizmet yılına sahip ve 40 yaş üzerinde olan öğretmenlerin meslektaşlara; özel okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleğe, öğrencilere ve velilere; orta sosyoekonomik çevrelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin de topluma, mesleğe, meslektaşlara ve öğrencilere yönelik mesleki etik ilkelere uyma açısından meslektaşlarını daha olumlu algıladığı saptanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarının öğretimin yönetiminde müdahaleci, insan ve davranış yönetiminde ise etkileşimci olduğunu göstermiş, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin insan yönetiminde daha müdahaleci olduğu saptanmıştır. Sonuçlar öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri benimseme düzeyleri ile öğretimi yönetme tutumları arasında düşük düzeyde pozitif; topluma, meslektaşlara ve velilere yönelik etik ilkelere benimseme düzeyleri ile insanlara yönelik tutumları arasında düşük düzeyde negatif yönde ilişki olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri benimseme düzeyleri ile davranış yönetimine yönelik tutumları arasında ise anlamlı bir ilişki yoktur.

Etik ve mesleki etik kavramlarına yükledikleri anlamlar birbiriyle örtüşmüş, öğretmenler mesleki etiği tanımlarken çoğunlukla dürüst olma, öğretmene yakışan şekilde davranma, olumlu davranma vb.) soyut kavramlar üzerinde durmuş, bu davranışların profesyonel olarak içerdiği somut davranışlara nadiren değinmişlerdir. Çoğunlukla öğrencilere, mesleğe ve topluma yönelik etik ilkeler üzerinde duran katılımcılar meslektaşlara ve velilere yönelik etik ilkelere nispeten daha az değinmişlerdir. Öğretmenlere göre öğrenci ve velilere karşı kaba bir dil kullanma, ölçsüz disiplin, tutarsızlık, meslektaşlarla iletişim kurmama ve görevleri yerine getirmeme meslektaşlarında gözlemledikleri etik dışı davranışlardır. Sınıf yönetim tutumlarını çoğunlukla etkileşimci olarak tanımlayan öğretmenlerin etik anlayışlarının gelişmesine kişisel özellikler ve mesleki deneyimlerin etkili olduğu saptanmıştır. Sınıf yönetim anlayışlarının gelişmesinde etkili olan faktörler mesleki deneyimlerin yanı sıra hizmet öncesi alınan eğitimler ve model alınan öğretmenler olmuştur. Öğretmenlerin etik ikilemleri genellikle insan ve davranış yönetimiyle ilgili olmuş, öğretmenlerde etik anlayışın gelişmesi için etkili etik eğitimi (hizmet öncesi ve hizmet içi) vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik meslek etiği, sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlar, ilkokul, sınıf öğretmeni

ABSTRACT**COMPARING AND EXAMINING THE ATTITUDES OF CLASSROOM
TEACHERS TOWARDS PROFESSIONAL ETHICS AND CLASSROOM
MANAGEMENT IN RELATION TO VARIOUS VARIABLES****Neşe KAYRIN****Doctoral Dissertation, Department of Educational Sciences****Advisor: Associate Prof. Dr. Fatma SADIK****January 2023, 244 pages**

This mixed-methods study compared classroom the attitudes of classroom teachers towards professional ethics according to different variables, and examined the relationship between them. The study population consisted of classroom teachers working in public and private primary schools located in central districts (Seyhan, Çukurova, Sarıçam, and Yüreğir) of the Adana Province during the 2017-2018 school year. The study sample was determined using a cluster sampling method, with public and private schools being considered as clusters. The research data were collected using the Professional Ethics Principles Scale, the Attitudes and Beliefs towards Classroom Management Scale (ABMS), a Semi-Structured Interview form, and a Personal Information Form developed by the researcher.

The quantitative data were collected during the spring and summer semesters of the 2017-2018 school year, whereas the qualitative data were collected during the fall semester of the 2018-2019 school year. In this process, necessary formal permissions were obtained from the National Education Department of Adana Province. Next, the schools were visited and school principals or vice principals were informed about the study. The researcher distributed the data collection tools to all teachers working in sampled schools where the school principals considered appropriate. In other schools, the vice principals and school counselors helped in collecting data, and participation in the study was voluntary. A total of 565 teachers, 376 women and 189 men, participated in the quantitative part of the study. However, the analyses were conducted based on data from 499 teachers who filled out the data collection tools, where 338 were women and 161 were men. Further, the qualitative data were collected through semi-structured

interviews with 14 volunteer teachers (13 women, one man). Considering that the descriptive statistics (frequency, percentage, arithmetic mean, and standard deviation) and distributions did not show normal distribution, the quantitative data were analyzed using Mann Whitney U, Kruskal Wallis H, and Spearman correlation tests. However, the qualitative data were subjected to content analysis.

As a result, the study found that teachers fully adopted the principles of professional ethics (principles of professional ethics for society, school, profession, colleagues, students, and parents). Their state of adherence to the principles of professional ethics did not significantly differ by gender, age, marital status, having children, graduated faculty, years of service, length of service at school, grade levels where they taught, class sizes, and whether they received any training on ethics. In addition, the private school teachers demonstrated a higher level of adherence to ethical principles towards society, profession, colleagues, and parents. Likewise, teachers working in schools in middle socioeconomic environments showed a higher level of adherence to ethical principles towards the profession, colleagues, and students. According to the opinions of colleagues, the primary school teachers complied with the ethical principles towards society, school, profession, and colleagues to a large extent, while they completely complied with ethical principles towards students and parents. The opinions of teachers about their colleagues' compliance with the principles of professional ethics did not significantly differ by gender, marital status, having children, graduated faculty, length of service at school, grade levels where they taught, class sizes, and having received/not received any training. The study also determined that teachers with 11-20 years of service and over 40 years of age had more positive perceptions of their colleagues in terms of principles of professional ethics. As such, the private school teachers had more positive perceptions of their colleagues in terms of ethical principles towards the profession, students, and parents. Teachers working in schools located in middle socioeconomic environments perceived their colleagues more positively in terms of their compliance with the principles of professional ethics towards society, profession, colleagues, and students.

The study findings indicated that teachers' attitudes and beliefs regarding classroom management were interventionist in instruction management and interactionist in human and behavior management. The public school teachers were more interventional in human management. The results showed a small positive correlation between teachers' adherence to the principles of professional ethics and their attitudes toward instruction

management and a small negative correlation between their adherence to ethical principles toward society, colleagues, and parents and their attitudes towards people. Yet, there was no significant relationship between teachers' adherence to professional ethics and their attitudes toward behavior management.

The meanings they attributed to the concepts of ethics and professional ethics overlapped. When describing professional ethics, teachers mostly focused on abstract concepts (such as being honest, behaving in a way that suits a teacher, behaving positively, and so forth) and rarely touched on concrete behaviors that include these behaviors professionally. The participants, who mostly focused on ethical principles towards students, profession, and society, touched on ethical principles towards colleagues and parents relatively less. According to teachers, using profane language towards students and parents, intemperate discipline, unconformity, failure to establish communication with colleagues, and inability to fulfill one's duties were the unethical behaviors that they observed in their colleagues. The personal characteristics and professional experiences were influential in the development of ethical understanding of teachers who described their classroom management attitudes as interactionist. In addition to professional experience, pre-service training programs and model teachers were influential factors in developing a classroom management understanding. Teachers generally stated that they had an ethical dichotomy in human and behavior management, emphasizing on effective ethics training (pre-service and in-service) to develop an ethical understanding in teachers.

Keywords: Professional ethics of teaching, classroom management attitudes and beliefs, primary school, classroom teacher

ÖN SÖZ

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin mesleki etik ilkeleri benimseme düzeyleri ile sınıf yönetimine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Öncelikle çalışmanın desenlenmesi, uygulanması ve yazım süreci boyunca desteği ve ilgisi ile beni motive eden, destek olan ve yol göstererek hep benim yanımda olduğunu hissettiren değerli tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Fatma SADIK'a teşekkürlerimi sunarım. Doktora eğitimim boyunca yardım ve desteğini esirgemeyen başta sayın Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY olmak üzere ÇÜ. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'ndaki tüm öğretim üyelerine, uzun bir ara verdikten sonra tekrar başladığım çalışmalarında verdikleri çok değerli destekleri için ayrıca teşekkür ederim. Tezi okuyarak değerli katkılarıyla tezi zenginleştiren Sayın Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY, Doç Dr. Özlem KAF, Doç. Dr. Fazilet KARAKUŞ ve Sayın Dr. Öğretim Üyesi Sibel GÜZEL YÜCE'ye, doktora eğitimim süresince destekleriyle her zaman yardımcı olan Sayın Sibel KOÇAŞ'a ve tüm Sosyal Bilimler Enstitüsü personeline teşekkür ederim.

Araştırma verilerinin toplanması çalışmalarına katkı sağlayarak süreci kolaylaştıran Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü personeline, başta okul yöneticileri olmak üzere araştırmaya gönüllü olarak katılan ve değerli görüşlerini paylaşan sınıf öğretmenlerimize teşekkür ederim. Veri toplama araçlarının öğretmenlere ulaştırılması ve toplanması aşamasında, ilköğretim okulları ile iletişim sağlama konusunda zaman ve emek harcayarak bana yardımcı olan değerli öğretmen arkadaşlarıma ayrıca değerli katkıları için teşekkür ederim.

Özellikle, tez çalışmalarım sırasında sonsuz yardım ve destekleri için başta sevgili eşim Prof. Dr. Levent KAYRIN ile çocuklarım Ceyda – Korcan KAYRIN ve Asburçe - Çağrı DEMİRHAN'a teşekkür ediyor, çalışmalarım nedeniyle uzak kaldığım ve bu süreçte beni sesi ve görüntüsü ile destekleyen torunum Ata DEMİRHAN'A da kucak dolusu sevgilerimi gönderiyorum.

Neşe KAYRIN

Ocak, 2023

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vii
ÖN SÖZ	x
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
EKLER LİSTESİ	xix

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Amacı.....	5
1.2. Araştırmanın Önemi.....	6
1.3. Sayıtlar.....	7
1.4. Sınırlılıklar.....	7

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar	9
2.1.1. Etik kavramı.....	9
2.1.2. Meslek Etiği.....	11
2.1.3. Öğretmenlik Meslek Etiği.....	16
2.1.4. Sınıf Yönetimi Kavramı	27
2.1.5. Sınıf Yönetiminin Boyutları	30
2.1.6. Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnançlar	37
2.2. İlgili Araştırmalar	42
2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	42
2.2.1.1. Öğretmenlik Mesleğinde Etik İlkeler İle İlgili Araştırmalar.....	42
2.2.1.2. Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnançlarla İlgili Araştırmalar.....	55
2.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	64
2.2.2.1. Öğretmenlik Meslek Etiği İle İlgili Araştırmalar.....	64

2.2.2.2. Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnançlarla İlgili Araştırmalar	73
2.2.3. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi	79

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	83
3.2. Evren ve Örneklem	86
3.3. Veri Toplama Araçları	90
3.3.1. Mesleki Etik İlkeler Ölçeği (MEİÖ)	91
3.3.2. Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği (SYTİÖ)	94
3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (YYGF)	97
3.3.4. Kişisel Bilgi Formu (KBF)	99
3.4. Verilerin Toplanması	99
3.5. Verilerin Analizi	100
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	100
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	103
3.6. Araştırmacının Rolü	104
3.7. Araştırmada Geçerlik, Güvenirlik ve Etik Önlemler	104
3.7.1. Nicel verilerde geçerlik çalışmaları	105
3.7.2. Nitel verilerde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları	105
3.8. Etik Önlemler	106

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Nicel Bulgular	108
4.1.1. Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri Benimseme Düzeyleriyle İlgili Bulgular	108
4.1.2. Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri Benimseme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular	112
4.1.3. Öğretmenlerin Meslektaşlarının Mesleki Etik İlkelerine Uyma Durumlarıyla İlgili Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	123

4.1.4. Öğretmenlerin Meslektaşlarının Mesleki Etik İlkelerine Uyma Durumlarıyla İlgili Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular	126
4.1.5. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine Yönelik Tutumlarıyla İlgili Bulgular	137
4.1.6. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular	139
4.1.7. Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri Benimseme Düzeyleri ve Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum Arasındaki İlişkiyle İlgili Bulgular	148
4.2. Nitel Bulgular	149
4.2.1. Öğretmenlerin Etik ve Mesleki Etik Kavramlarına Yönelik Algıları	149
4.2.2. Öğretmenlik Mesleğinin Temel Etik İlkeleri/Etik Davranış Biçimleri	151
4.2.3. Öğretmenlerin Mesleki Etik Anlayışlarının Gelişmesinde Etkili Olan Faktörler	157
4.2.4. Öğretmenlik Mesleğinde Etik Olmayan Davranış Biçimleri	161
4.2.5. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Anlayışları	167
4.2.6. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Anlayışlarını Geliştiren Faktörler	172
4.2.7. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Öğretmenlik Meslek Etiği İlkelerini Uygulama Durumları ve Etik Davranmalarını Zorlaştıran Faktörler	175
4.2.8. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Öğretmenlik Meslek Etiği İlkelerini Uygulamada Zorlandıkları/Etik İkilem Yaşadıkları Durumlar	181
4.2.9. Öğretmenlik Meslek Etiği Algısı/Bilgisini Geliştirmeye Yönelik Öneriler	185

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

192

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	206
6.1.1. Nicel Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar	206
6.1.2. Nitel Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar	208
6.3. Uygulamaya Yönelik Öneriler	210
6.3.1. Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	211

KAYNAKLAR	213
EKLER	233
ÖZGEÇMİŞ	243



TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Nicel Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri.....	87
Tablo 2. Nitel Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri*	89
Tablo 3. Mesleki Etik İlkeler Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları	93
Tablo 4. Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum Ve İnanç Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları	97
Tablo 5. MEİÖ Puanlarına Yönelik Normallik Testi Analizleri.....	102
Tablo 6. SYTİÖ Puanlarına Yönelik Normallik Testi Analizleri	102
Tablo 7. Öğretmenlerin MEİÖ Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	108
Tablo 8. MEİÖ Maddelerine Ait Betimsel İstatistikler.....	109
Tablo 9. MEİÖ Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	112
Tablo 10. MEİÖ Puanlarının Yaşa Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları.....	113
Tablo 11. MEİÖ Puanlarının Medeni Duruma Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	113
Tablo 12. MEİÖ Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Durumlarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	114
Tablo 13. MEİÖ Puanlarının Mezun Olunan Fakültelere Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	115
Tablo 14. MEİÖ Puanlarının Hizmet Yılına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	116
Tablo 15. MEİÖ Puanlarının Görev Yapılan Okul Türüne Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	117
Tablo 16. MEİÖ Puanlarının Okul Çevresinin SED' ne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	118
Tablo 17. MEİÖ Puanlarının Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	119
Tablo 18. MEİÖ Puanlarının Derse Girilen Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	120
Tablo 19. MEİÖ Puanlarının Sınıf Mevcutlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	121
Tablo 20. MEİÖ Puanlarının Etik Konusunda Herhangi Bir Eğitim Alma Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	122

Tablo 21. Öğretmenlerin Meslektaşlarının Etik İlkelerine Uyma Durumlarıyla İlgili Görüşlerine Ait Betimsel İstatistikler.....	123
Tablo 22. Öğretmenlerin Etik İlkelerine Uyma Durumlarının Madde Bazında Betimsel İstatistikleri.....	124
Tablo 23. Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	126
Tablo 24. Yaşa Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	127
Tablo 25. Medeni Duruma Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	128
Tablo 26. Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	129
Tablo 27. Mezun Olunan Fakültelere Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	129
Tablo 28. Hizmet Yılına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	130
Tablo 29. Görev Yapılan Okul Türüne Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	131
Tablo 30. Okulun Bulunduğu Çevrenin SED' ne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	132
Tablo 31. Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	133
Tablo 32. Derse Girilen Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	134
Tablo 33. Sınıf Mevcutlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	135
Tablo 34. Etik konusunda herhangi bir eğitim alma durumuna göre Kruskal Wallis H testi sonuçları.....	136
Tablo 35. SYTİÖ' den Elde Edilen Puanlara Ait Betimsel İstatistikler	137
Tablo 36. SYTİÖ Maddelerine Ait Betimsel İstatistikler	138
Tablo 37. SYTİÖ Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	139
Tablo 38. SYTİÖ Puanlarının Yaşa Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	140
Tablo 39. SYTİÖ Puanlarının Medeni Duruma Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	141
Tablo 40. SYTİÖ Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	141
Tablo 41. SYTİÖ Puanlarının Mezun Olunan Fakültelere Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	142
Tablo 42. SYTİÖ Puanlarının Hizmet Yılına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	142
Tablo 43. SYTİÖ Puanlarının Görev Yapılan Okul Türüne Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	143
Tablo 44. SYTİÖ Puanlarının Okulun Bulunduğu Çevrenin SED' Ne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	144

Tablo 45. SYTİÖ Puanlarının Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	145
Tablo 46. SYTİÖ Puanlarının Derse Girilen Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	146
Tablo 47. SYTİÖ Puanlarının Sınıf Mevcutlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	147
Tablo 48. SYTİÖ Puanlarının Sınıf Yönetimi Dersi Alma Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	147
Tablo 49. Korelasyon Analizi Sonuçları	148
Tablo 50. Etik ve Meslek Etiği ile İlgili Algılar	149
Tablo 51. Öğretmenlik Mesleğinin Temel Etik İlkeleri.....	152
Tablo 52. Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkelerinin Gelişmesinde Etkili Olan Faktörler	157
Tablo 53. Öğretmenlik Mesleğinde Etik Bulunmayan Davranışlar	162
Tablo 54. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Anlayışları.....	168
Tablo 55. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Anlayışlarının Gelişmesinde Etkili Olan Faktörler	173
Tablo 56. Öğretmenlerin Etki Davranmalarını Zorlaştıran Faktörler	177
Tablo 57. Etik Davranmakta Zorlanılan Durumlar	181
Tablo 58. Öğretmen Adaylarında Mesleki Etik Algısını/Bilgisini Geliştirmeye Yönelik Öneriler.....	185
Tablo 59. Öğretmenlerin Mesleki Etik Algısını/Bilgisini Geliştirmeye Yönelik Öneriler.....	188

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırma süreci	85
Şekil 2. Mesleki etik ilkeler ölçeğinin faktörlerine ait özdeğer grafiği	92
Şekil 3. Sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç ölçeğinin faktörlerine ait özdeğer grafiği.....	96
Şekil 4. Öğretmen görüşmelerinin tarih ve süreleri.....	100



EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek 1. MEB İzin Belgesi.....	233
Ek 2. Etik Kurul Onay Belgesi.....	234
Ek 3. Kişisel Bilgi Formu.....	235
Ek 4. Mesleki Etik İlkeler Ölçeği.....	237
Ek 5. Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum Ve İnanç Ölçeği	240
Ek 6. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	242



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bir ülkenin sosyal değişim ve ekonomik kalkınmayı gerçekleştirebilmesi ve bu durumun sürdürülebilirliğini sağlayabilmesi, nitelikli insan gücüne ve çeşitli meslek gruplarında güncel teknoloji ve iletişim tekniklerinde yeterli düzeyde yetişmiş elemanlara bağlıdır. Sahada görev alacak söz konusu elemanlar ise esas olarak çeşitli eğitim kademelerinde ve farklı okul türlerinde öğretmenler tarafından yetiştirilmektedir. Bu bağlamda okulun sosyal hayata olan etkisi ile sosyal ve ekonomik hayatın hareketliliği üzerindeki rolü kabul edilmiş bir gerçekliktir. Akyüz' e (1978) göre ise okul çeşitli basamaklarda aydın yetiştirmeye yarayan bir araç olup, toplumlarda aydın görevinin karmaşıklığı, nesnel olarak, uzmanlaşmış okul sayısına ve bu okulların aşama sırasına göre ölçülür. Eğitim alanı ne denli geniş ve okul düzeyleri ne kadar çok olursa devletin kültür dünyası ve uygarlığı da o ölçüde zenginleşir.

Eğitim, insanoğlunun öğrenme yeteneğinin oluşmaya başlaması ile ortaya çıkan ve yaşamı boyunca da devam eden bir süreçtir. Bir takım kalıtsal özelliklerle donanmış olarak dünyaya gelen bireye kişilik, değer bilgisi ve yetenek kazandırdığı için bireysel; bireyi toplumsallaştırdığı, toplumsal değerleri koruma, uygulama ve önemseme işlevlerini yerine getirdiği için de toplumsal bir etkinliktir. Durkheim (1986) eğitimin temel görevinin çocuğu toplumsallaştırmak olduğunu belirtmektedir. Bu, hangi toplumda ve hangi sınıfta olursa olsun çocuklara toplumun ortak değerlerini, kültür mirasını aktarmak, öğretmek, onlara toplumun kendilerinden beklediği fiziki, zihni, ahlaki, sosyal gerekleri kazandırma görevidir. Bu açıdan eğitim ve öğretim insanların gelişimini derinden etkileyen ahlaki bir girişimdir (Strike ve Soltis, 2009). İlkel toplumlarda toplum değerlerinin, normların kuşaklara öğretilmesi aile ve tüm sosyal çevrenin yüklendiği bir görev iken günümüz modern toplumlarında geniş ölçüde okullar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Toplumun sürekliliği için bu temel görevin gerçekleşmesi çok önemlidir.

Öğretmen kavramı ise, örgün eğitimde bir öğretim görevi ile yükümlü her derecedeki öğreticileri kapsamaktadır. Ancak öğretmenlerin toplumun değişmesi yönünde okul aracılığı ile gerçekleşen etkileri sadece nitelikli insan gücü ve çeşitli mesleklere eleman yetiştirmek değildir. Öğretmenler aynı zamanda bireyde olumlu davranış değişiklikleri oluşturarak bu toplumsallaştırma işlevini gerçekleştirmede, toplum liderleri yetiştirmede ve bilinçli bir toplum oluşturmada da kilit noktadır. Buna bağlı olarak öğretmenlerin toplumsal yapıda

önemi giderek artmakta, öğretmenlerin yetiştirilmesinde izlenen amaçlar ve süreçlerle, mezuniyet sonrası yaşadıkları sorunların çözümünde devletçe uygulanan politikalar önemli bir gündem maddesi oluşturmaktadır (Erdem ve Şimşek, 2013).

Meslek, belli bir eğitimle kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, kuralları toplumca belirlenen ve etik değerleri kapsayan etkinlikler bütünüdür (Aydın, 2015). Etik ise genel olarak yarar, iyi, kötü, doğru ve yanlış gibi kavramları inceleyen, bireysel ve grupsal davranış ilişkilerinde neyin iyi neyin kötü olduğunu belirleyen ahlaki ilkeler, değerler ve standartlar sistemi olarak tanımlanmaktadır (Şentürk, 2009). Aynı zamanda insanların kurduğu bireysel ve toplumsal ilişkilerin temelini oluşturan değerleri, normları, kuralları, doğru-yanlış ya da iyi-kötü gibi ahlaksal açıdan araştıran bir felsefi disiplindir. Özellikle doğrudan doğruya insanla ilgili mesleklerde uyulması gereken davranış kuralları da meslek etiği olarak tanımlanmaktadır (Kuçuradi,1988). Durkheim' e göre mesleki etiği gurup onu koruduğu sürece yürürlükte kalabilen ve bireylere emreden, onları şu ya da bu şekilde davranmaya zorlayan, kişisel eğilimlerine bir sınır çizen ve daha ileri gitmelerine engel olan kurallardır (Akt. Aydın, 2015). Meslek olarak kabul edilecek bütün uğraş alanlarının kendine özgü değer ve etik ilkeleri vardır ve dünyanın neresinde olursan olsun, aynı meslekte çalışan bireylerin bu davranış kurallarına uygun davranmaları gereklidir (Kuçuradi,2003). Örneğin hekimlik mesleğinin temel değeri insan yaşamı, hukukçuluğun temel değeri ise adaletin yerine gelmesidir. Bu temel değerleri iyi kavrayan meslek üyeleri mesleklerini icra ederken bunun dışına çıkamazlar ve mesleğin etik ilkelerine göre davranırlar (Aydın, 2015).

Öğretmenlik toplumun eğitim ve öğretim gereksinimini sağlayan, eğitim ve öğretim hizmetlerinin topluma profesyonel olarak sunulmasını içeren bir meslek olup, günümüzde özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul edilmektedir. Statü ve saygınlığı, ülke ve kültürle göre değişmekle birlikte, doğrudan insanla ilgili bir meslek olması yönüyle, sadece bir kazanç kapısı olarak değil, aynı zamanda kutsal bir meslek olarak görülmektedir. Türk eğitim tarihinde de bilge kişilerin ve öğretmenlerin hep saygın bir yeri olmuş, “öğretmen” denince yaygın bir biçimde toplumda davranış modeli bir insan anlaşılmış, öğretmen, insan davranışının mimarı, insan mühendisi, insanın kişiliğini biçimlendiren bir sanatkar olarak görülmüştür (Şişman ve Acat, 2003). Diğer meslek dallarında da (tıp, mühendislik, hukuk vb.) olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin etik ilkelerinden söz etmek olanaklıdır. Öğretmenlerden branşları ne olursa olsun sorumlulukları kapsamında ve tüm uygulamalarında etik ilkeler doğrultusunda hareket etmeleri, bu konudaki sorumluluklarının farkında ve içselleştirmiş olmaları beklenmektedir (Erdem ve Şimşek, 2013). Öğretmenliğin temel değeri öğrencilerin gelişimidir. Eğitimin uygulayıcıları

olan öğretmenlere, okuldaki uygulamalar konusunda meslek etiği rehberlik eder. Meslek etiğini temel alan öğretmenler kendi öğrencileriyle beraber tüm topluma yararlı olmak üzere bir görev yüklenmiş bulunmaktadır. Çünkü öğrencileriyle meslek etiği çerçevesinde ilişkilerini sürdüren ve onları etik davranışlar göstermeye teşvik eden öğretmenler, aslında dürüst ve güvenilir bir toplum yapısını da oluşturmaktadır.

Eğitim hayatının temel eğitim kademesi üzerine inşa edildiği dikkate alındığında özellikle sınıf öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Bunun önemli nedenlerinden biri sınıf öğretmenlerinin öğrencileriyle gerek sınıf içinde gerekse daha fazla etkileşimde bulunması ve ilişkilerinin branş öğretmenlerine süreklilik arz etmesi, uzun yıllar birlikte olmalarıdır. İlkokul çağındaki küçük çocukların gelişim özellikleri itibarıyla öğretmenlerinden etkilenmeye daha açık olmaları ise bir diğer önemli nedendir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin çocukların aile bireyleri dışında doğrudan iletişimde ve etkileşimde bulundukları en önemli yetişkin olmasından kaynaklanmakta, öğretmen çocukların gözünde önemli bir rol model haline getirmektedir. Öğretmenin sadece öğrettiklerini değil davranışlarını, uygulamalarını, olaylar karşısında verdiği tepkileri, beden diliyle verdikleri mesajları bilinçli ya da farkında olmadan gözleyen çocuklar gördüklerini ve duyduklarını sorgulamadan tekrarlamaya yönelebilmektedir (Ateş,2012). Küçük yaşlarda etik değerlerle yetiştirilen öğrenciler yetişkinliklerinde bu değerleri içselleştirmiş olacaklarından, meslek hayatlarında veya toplumsal ilişkilerinde doğru ve iyi olanı kendilerine rehber edinme konusunda herhangi bir zorlukla karşılaşmadan hayatı etik görüşü ile yaşayabilmeyi öğreneceklerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin etik davranışlarıyla yaratacağı olumlu etkiler, çocukların tüm yaşamları boyunca benzer davranışları göstermeye gayret etmelerini sağlama yönüyle aydınlık yarınların teminatıdır (Karataş, 2013).

Diğer taraftan eğitimde etik, eğitimin hedefleri, öğrenme-öğretme süreçleri ve davranış yönetimi açısından da ele alınması gereken bir önemli konudur. Çünkü öğretmen, yalnızca düşünce sistemi ve değerleriyle değil, öğretme yetenekleri, öğrencileri, olaylara yönelik algı ve problemler karşısında aldığı tavırla da önemli bir rol modelidir. Bu anlamda öğretmenlerin sorumluluğu öğretirken, süreci yönetirken ve sınıfta yaşanan her türlü olayla baş etmeye çalışırken bir yetişkin olarak uygun davranışlara örnek teşkil edecek etik davranışlar sergilemektir. Öğrenme-öğretme sürecini planlama ve yürütme, sınıf ortamındaki karşılıklı ilişkileri düzenleme ve süreçte yaşanan problemlerle baş etme sınıf yönetimi kavramı altında yer alan temel boyutlardır (Martin, Yin ve Mayal, 2006). Öğretim sürecinin yönetimi derste yapılacak aktivitelerin planlanmasını (bireysel, grup), sınıfın fiziksel düzeninin bu aktiviteleri etkili şekilde uygulayacak şekilde düzeninin

düzenlenmesini, ders materyallerinin seçimini ve zaman yönetimini içermektedir. Sınıf içinde öğretimi destekleyen ve aksamasını önleyen olumlu davranışların oluşmasını sağlama (sınıf kurallarını belirleme, ödül yapısını kurma, öğrencilere fırsatlar tanıma vb.) davranış yönetimi kapsamında yer alırken, öğretmenlerin öğrenciler hakkındaki duygu ve düşüncelerini ve öğrencileriyle olan ilişkileri geliştirmede kullandıkları yöntemler insan yönetimi kapsamında yer almaktadır (Güvenç, 2009).

İlgili literatür incelendiğinde öğretmenlik mesleğinde etik konusunun son yıllarda araştırmalara daha çok konu olmaya başladığı görülmektedir. Öğretmenlik meslek etiğiyle ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde çoğunlukla nitel yöntemlerle yapıldıkları görülmüş, araştırma odaklarının; öğretmen ve öğretmen adaylarının etik ikilemleri ve etik karar vermede zorlandıkları durumların (Boon, 2011; Shapira-Lishchinsky ve Orland-Barak, 2009; Shapira-Lishchinsky, (2011) yanı sıra etik öğretimin amaçları (Graham, 2012), etik sorunlar (Alkharusi, 2016; Jahan ve Islam, 2015), okullarda rastlanan etik dışı davranışlar (George, 2017), okulların etik nitelikleri (Tefiki ve Maksuti, 2022) olduğu saptanmıştır. Sınırlı sayıda ulaşılan nicel çalışmalar arasında öğretmenlerin davranışlarının etik ilkelere uygunluğunu inceleyen çalışmalara (Al-Hottali, 2018), öğretmenlerin kendileri ve meslektaşlarının davranışlarıyla ilgili algılarına (Youze vd. 2014) bakıldığı saptanmış, elde edilen sonuçlar katılımcıların öğretmenlerin mesleki ilkelere yüksek düzeyde uyduğunu düşündüklerini göstermiştir.

Türkiye’ de yapılan çalışmaların ise öğretmenlerin etik ve etik olmayan davranışlarını (Altinkurt ve Yılmaz, 2011, Bal, 2015; Çelebi ve Akbağ, 2012, Erdoğan, 2012; Erdem, 2015; Gözütok, 1999, Pelit ve Güçer, 2005; Sarıdaş ve Yıldırım, 2019; Tezuçar, 2019; Yaman, Mermer ve Mutlugil, 2009); öğretmen adaylarının meslek etiğine yönelik algılarını (Aybek ve Karataş, 2016, Duran, 2014; Sakin, 2007) ile öğretmen ve öğrencilerin etik kavramına yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik olduğu görülmüştür (Aydoğan, 2011; Gündüz ve Coşkun, 2012; Tunca, Şahin, Sever ve Aktaş, 2015 ve Duran, 2014; Yeşilyurt ve Kılıç, 2014). Okul yöneticileriyle ilgili yapılan ve ulaşılabilen araştırmalarda ise öğretmenlerin okul yöneticilerinin davranışlarını etik bulma düzeylerinin incelendiği saptanmıştır (Akbaba ve Sarıkaya, 2017; Çelebi, 2012; Doğan ve Uğurlu, 2014; Erdem, 2015; Erdoğan, 2012). Öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili tutum ve davranışlarının ise genellikle öğretmenlerin kişilik özellikleri, denetim odakları, eğitim inançları, mesleki tutumları, mesleki yeterlik ve özerklik desteği, okul yaşam kalitesi ve yaşam anlamına yönelik algılarıyla ilişkilendirildiği görülmüştür (Debbağ ve Fidan, 2020; Güvenç, 2009; Güvenç ve Güvenç, 2014; Oğuz, 2013; Okut, 2011; Okut, 2009; Şen ve Onur Sezer, 2019;

Taptık, 2019; Tuna ve Savaşçı, 2016; Zenciroğlu ve Sadık, 2018). İncelenen araştırmalar arasında doğrudan sınıf öğretmenleriyle yapılan çalışmaların sınırlı olması, meslek etiği ve sınıf yönetimi ilişkisini inceleyen bir araştırmaya ise rastlanmamıştır.

Bu gerekçelerle sınıf öğretmenlerinin etik ilkeleri benimseme düzeyleriyle sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarını belirleyerek, etik ilkelerin sınıf yönetimlerine nasıl yansıdığı, öğretmenlerin etik anlayışları ve sınıf yönetim tutumlarının nasıl geliştiği, yaşadıkları etik ikilemler ve meslek etiğinin nasıl geliştirilebileceğiyle ilgili görüşlerini derinlemesine inceleyen bir araştırma yapmaya gereksinim duyulmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi “Sınıf öğretmenlerinin mesleki etik ilkeleri benimseme düzeyleri ile sınıf yönetimine yönelik tutumları arasındaki ilişki ve sınıf yönetimine yansımaları nasıldır ?” şeklinde ifade edilmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri benimseme ve uyma durumlarını belirlemek ve öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri benimseme düzeyi ile sınıf yönetim tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri benimseme düzeyleri nedir?
- 2- Öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri benimseme düzeyleri; cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, mezun olunan fakülte, hizmet yılı, görev yapılan okul türü, okulun bulunduğu çevrenin SED düzeyine yönelik algı, görev yapılan okuldaki hizmet sürelerine, derse girdiği sınıf düzeyi, sınıf mevcudu ve etik konusunda herhangi bir eğitim alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 3- Öğretmenlerin meslektaşlarının mesleki etik ilkelere uyma durumlarıyla ilgili görüşleri nasıldır?
- 4- Öğretmenlerin meslektaşlarının mesleki etik ilkelere uyma durumlarıyla ilgili görüşleri cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, mezun olunan okul türü, hizmet yılı, görev yapılan okul türü, okulun bulunduğu çevrenin SED düzeyine yönelik algı, görev yapılan okuldaki hizmet sürelerine, derse girdiği sınıf düzeyi, sınıf mevcudu ve etik konusunda herhangi bir eğitim alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 5- Öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları nasıldır?

- 6- Öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, mezun olunan okul türü, hizmet yılı, görev yapılan okul türü, okulun bulunduğu çevrenin SED düzeyine yönelik algı, görev yapılan okuldaki hizmet sürelerine, derse girdiği sınıf düzeyi, sınıf mevcudu, sınıf yönetimi konusunda herhangi bir eğitim alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 7- Öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri benimseme durumları ile sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 8- Öğretmenler etik, mesleki etik kavramlarını ve öğretmenlik mesleğinin temel etik ilkelerini nasıl tanımlamakta, kendi etik anlayışlarının hangi faktörlerin etkisinde geliştiğini düşünmekte ve öğretmenlerin hangi davranış biçimlerini mesleki açıdan etik dışı nitelendirmektedir?
- 9- Öğretmenler sınıf yönetim anlayışlarını nasıl tanımlamakta ve sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarını geliştiren, faktörler hakkında ne düşünmektedirler?
- 10- Öğretmenlerin sınıf yönetiminde etik ilkelere uyma durumları, etik davranışlarını zorlaştıran faktörler ve etik ikilem yaşadıkları durumlar hakkındaki görüşleri nasıldır?
- 11- Öğretmenlerin öğretmen adaylarında ve görev yapmakta olan öğretmenlerde mesleki etik anlayışın geliştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Gerçekleştirilen literatür taraması çalışmasından edinilen bilgiler eğitim ve öğretim alanında etik konusunun son yıllarda araştırmalara konu olmaya başladığını göstermiştir. Ulaşılabilen sınırlı sayıdaki çalışmada ise meslek eğitiminin genellikle kuramsal açıdan tartışıldığı, çoğunlukla öğretmen adayları ve okul yöneticileriyle yapılan çalışmaların ise meslek etiği algısına yoğunlaştığı görülmüştür. Mesleki etik ilkelerle sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları bir arada inceleyen bir araştırmaya ise rastlanmamıştır. Çalışmaların daha çok teorik ve sınırlı sayıda olması ve öğretmen adaylarına odaklanması nedeniyle bu araştırmanın öğretmenlere odaklanması ve okullarda yaşanan durumlar hakkında bilgi vermesi açısından literatüre katkı getireceği düşünülmektedir. İlkokul öğretmenlerinin çocuk üzerinde çoğu zaman ana-babadan fazla önceliği vardır. Bu durumun farkında olan veliler kendi sözlerini dinletemedikleri noktada ilkokul öğretmeninden yardım ve destek isteme davranışını oldukça sıklıkla göstermektedirler. Bu açıdan sınıf öğretmenleri doğrusu da yanlışı da çocuk için yetişkin modeli olma özelliğine sahiptir. Bu nedenle ilkokul

öğretmenlerinin yetiştirildikleri eğitim kurumlarında başlayarak etik ve öğretmenlik meslek etiği konusunda en üst düzeyde eğitimlerle eğitilmiş olmaları çok daha büyük önem kazanmaktadır. Dolayısıyla bu araştırma çalışma grubunu sınıf öğretmenlerinin oluşturması ve elde edilecek bulguların öğretmenlerin gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitimlerinin planlamasına ve uygulanmasına yönelik katkı sağlayacak olması açısından önemlidir. Etik ilkeleri bilmek ve benimseyerek sınıf ortamında hayata geçirmek farklı alanlarda ve farklı düzeylerde davranışlardır. Öğrencilerin yaşları, gelişim özellikleri, görev yapılan okulların özellikleri, toplumun yapısı, birlikte görev yapılan meslektaşların tutum ve davranışları, mesleğe ve öğrencilere yönelik ilgiler öğretmenlerin sınıf ortamındaki davranışlarını farklılaştırmakta, inandıkları değerleri ve tutumları davranışa dönüştürmede sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir.

Bu araştırma öğretmenlerin benimsedikleri etik ilkelerin oluşmasında ve gelişmesinde etkili olan faktörler, öğretmenlerde etik buldukları ve bulmadıkları davranışlar, benimsedikleri etik ilkeleri hayata geçirmede yaşadıkları zorluklar ve neler yapılabileceğine yönelik bilgi vermesi ve bu konuda alınabilecek önlemlere ışık tutması açısından önemlidir.

1.3. Sayıtlılar

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ölçme araçlarını içtenlikle yanıtlamışlardır.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2017-2018 eğitim- öğretim yılında, Adana’ da ilkokul düzeyinde eğitim vermekte olan devlet okulu ve özel okul da görev yapan sınıf öğretmenlerinden elde edilen bilgilerle sınırlıdır.
2. Araştırmadan elde edilen veriler veri toplama araçlarının yapısal boyutları ve özellikleriyle sınırlıdır.
3. Araştırmada okulların bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyine yönelik tanımlama öğretmenlerin algılarıyla sınırlı olup, bu amaçla herhangi bir ölçek kullanılmamıştır.

1.5. Tanımlar

Etik: İnsan davranışlarını inceleyen, mantık çerçevesini sorgulayan, ahlak felsefesini de kapsayan bir felsefi disiplindir. ,

Meslek Etiği: Evrensel etik değerlere dayanan, mesleki eylemleri belirleyerek idealleri geliştiren, ahlaki kurallarını içeren ve kurallara uymayan meslek üyelerini meslekten dışlayan ilkeler topluluğudur.

Öğretmenlik Mesleği Etiği: Öğretmenlerin öğrenciler, meslektaşlar, veliler ve topluma karşı sorumluluklarını yerine getirirken meslek onurunu koruyarak, profesyonel davranmalarını sağlayan kurallar veya ilkelerin tamamıdır.

Öğretmenlik Mesleği Etik İlkeleri/Kodlar: Öğretmenlik mesleğine özgü olan, mesleğin genel değerler sistemini ve amaçlarını yansıtan, öğretmenlerin kabul edilebilir ve edilemez davranışlarını tanımlayan kurallardır.

Sınıf Yönetimi: Öğretimin amaçlarına ulaşmasına yardımcı olan, öğrenme-öğretme ortamının oluşturulması ve yürütülmesi için yapılan etkinlikler, izlenen stratejilerin bütünüdür.

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümü araştırma problemiyle ilgili kuramsal açıklamalar ve ulaşılabilen ilgili araştırmaların sonuçları ve değerlendirilmesinden oluşmaktadır.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Araştırmanın bu bölümü öğretmenlik meslek etiği ve sınıf yönetimiyle ilgili teorik açıklamalardan oluşmaktadır. Bu doğrultuda öncelikle etik ve meslek etiği, öğretmenlik mesleğinde etik ilke/ kodlar üzerinde durulmuştur. Sonrasında sınıf yönetimi kavramı, boyutları ve öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutumlarıyla ilgili bilgiler verilmiştir.

2.1.1. Etik kavramı

Teknolojik gelişmelere paralel olarak değişen dünyada “etik sözcüğü” ile bu sözcüğe öncesinde ve sonrasında eşlik eden sözcükler hayatın birçok alanında oldukça yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Sadece kişiler arası ilişkilerde değil ülkeler arası ilişkilerde, ekonomide, siyasette, hukukta, bilimde, mesleki ve sosyal yaşam içinde hemen hemen her konuda etik davranmaktan, etik olmaktan söz edilmektedir. Uygarlık tarihi boyunca farklı tanımlar ile karşımıza çıkmakta olan bu kavramla ilgili antik dönem filozoflarının düşüncelerine de birçok eserde rastlanmaktadır. Örneğin etiğin kurucusu olarak kabul edilen ilk çağ felsefecilerinden Aristoteles etiği ekonomi ve politika ile birlikte felsefenin bir dalı olarak tanımlarken, Sokrates eğitimi de “etik üzerine kurulu öğrenme süreci” olarak adlandırmaktadır. İyonya’da yaşayan filozoflardan günümüze etik genel olarak iyi ve doğru kavramlarının anlamını, “mutlak iyi, mutlak doğrunun olup olmadığını, bunlara nasıl ulaşamayacağını irdeleyen bir zihinsel kavram olarak öne çıkmaktadır (Kutlu, 2017).

Türk Dili Kurumu (2007), etiği “ahlak” olarak tanımlanmakta,” “ahlak” ise insanın herhangi bir durum karşısında gösterdiği tutum ve davranışlar, iyi ve güzel olan şeyler olarak açıklanmaktadır. Dolayısıyla bireysel anlamda etik; “erdemli bir birey olmak için nasıl yaşamalıyım” sorusunun yanıtıdır. Diğer taraftan kelimenin sözlük karşılığında töre ve ahlak bilimi terimleri yer almakta, “Ahlak “ sözcüğü toplumda kabul gören uyulması beklenen davranışlar ve kurallar olarak da ifade edilmektedir. Bir sosyal bilim alanı olarak ahlak örf, adet ve kuralların oluşturduğu bir sistemi belirtmekte olup toplumu oluşturan bireylerin

doğru ve yanlış davranışlarının oluşumunda etkili olmakta ve bu davranışları yönlendirmektedir. Bu yönlendirmenin ana unsurları inanç, değer, norm, yasak, emir ve tasarımlardan oluşmaktadır. Bu kapsamda düşünüldüğünde ahlak bireyin doğruya, güzele, iyiliğe ulaşabilmesi adına kendini uymak zorunda hissettiği manevi ve duygusal ödevler ve bunlara ilişkin kurallar topluluğudur şeklinde ifade edilmektedir. Küresel anlamda geçerli olan ahlaki ilkeler olduğu gibi her toplumun kendine özgü ahlaki kuralları da bulunmaktadır (Kutlu,2017).Bu durumda etiğin toplumsal açıdan erdemli bir toplumun uyması gereken kuralları ve toplumun bir üyesi olarak bireylerin ahlaki sorunlarını inceleyen bir alan olarak da tanımlandığı görülmektedir (Akarsu,1998). Bu nedenle etimolojik olarak Yunanca “Ethos” sözcüğünden (Ülgen ve Mirze, 2004), Arapça “hulk” ve Latince “mos” şeklinde ifade edilen etik yerine günümüzde “ahlak” sözcüğüne daha sık başvurulmaktadır (Cevizci, 2002).

Kileci’ nin (2016) etik tanımı da “ ahlaki bakımdan anlamlı ve iyi olanı anlama çabası, ahlaki yargıların doğaya uygunluk ile değerlendirilmesi” biçimindedir. Bununla birlikte etik ve ahlak benzer olsalar da özdeş kavramlar değildir. Ahlak yaşanan bir olgudur. Kaynağını geçmişten alan, belli bir dönemde geçerli olan, gelenekler, görenekler, adetler, alışkanlıklar gibi toplumca kabul edilen ve uyulmadığı zaman yaptırım gücü olan bir davranış kurallarıdır. Etik ise bu olguyu sorgulamadır. Etik, ahlaki olarak belirlenen ve hayata geçirilen davranışların mantık çerçevesinin sorgulanması, üzerinde akıl yürütme sürecidir. Bir diğer ifadeyle etik, bir karar alma durumunda doğrunun ve iyinin, yanlış ve kötüye oranla daha çok gerçekleşmesini sağlayabilmedir. Görüldüğü gibi bu tanımda etik kavramının içeriğini doğru-iyi ile yanlış-kötü nitelemelerinin tartışılması, sorgulanması ve tanımlanması oluşturmaktadır (Coşkun ve Çelikten, 2020, s.691), etik olarak kişiler arası ilişkilerde doğru bir tutum benimsememiz, davranışlarımızı yarar, zarar ve ödevler bağlamında dengeli bir şekilde gerçekleştirmemiz beklenmektedir. Ahlak etiğin konusu, etik ise bir ahlak felsefesidir (Kutlu, 2017; Türkeri, 2015). Dolayısıyla etiğin doğru ahlak değerleri ve davranışları belirlemeyi amaç edinen, bilimsel araştırmalar, yayınlar ve eğitim araçları ile geliştirilebilen bir bilgi alanı olduğu da söylenebilir.

İnsan etik değerleri olan bir canlıdır ve etik değerlere sahiplenerek yaşama geçirme çabasıdadır (Aydın, 2001). Kutlu’ ya (2017) göre bireyin doğru ve yanlış ayırt etmede kullandığı kişisel parametreler olarak etik, gücünü kişilerin vicdanlarından almaktadır. Akıl düşünmek, öğrenmek, fikirler oluşturmak ve bu edinimlerin faydalı bir şekilde kullanılması için vardır. İnsanın kişisel bilgileri ve geçmiş yaşamında edindikleri ile kendini yargılama yetisi, bir tür iç mahkeme olan vicdan ise insana yanlış ve doğruyu bildiren iç sestir. Her

bireyin kendi iç mahkemesi vardır ve gerçekten vicdan sahibi olan ve bu sistemi çalıştırabilen bir kişinin hata yapma olasılığı düşüktür. Etik bir karar için akıl ve vicdan bir arada hareket etmek durumundadır. Bireyin hem kendisine hem de vicdanına karşı duygularını, sorumluluklarını, görevlerini içeren etik kurallar ayrıca diğer insanlara karşı sorumlulukları da kapsamaktadır. Etik bireyin vicdanı ve bilinci ile ilgili olup yaptırımını da çoklukla vicdani değerlendirmeler içinde kalmaktadır (Bahar, 2014). Bu nedenle etik bireysel olarak erdemli olmayı da ifade etmektedir. Aktaş' a (2014) göre saf bir etik düşünce veya etik eylemden bahsediyorsak, bu düşünce veya eylemin herhangi bir şekilde bir çıkar, art niyet veya bir yarar sağlamaması, bir üst makamdan veya güçten çekinme, cezalandırılma korkusu ya da yasalara uyma gibi nedenlere dayanmaması gerekir.

Kişilerarası ilişkiler farklı boyutta olsa da toplumlar yoğun şekilde etik değerlerle zenginleştirilmişlerdir. Bu açıdan ise etik; toplum olarak bireyleri bir arada tutan değerlerimizin özünü oluşturan iyiye ulaşma ve kötülükten uzaklaşma olgusu, aynı zamanda düzenli bir yaşam tarzı sağlayan birleştirici bir unsurdur. Toplumsal etiğin temel taşlarını toplumların sosyal, ekonomik koşulları ve tarihsel geçmişleri oluşturur. Ülkeler ve toplumlar arasındaki toplumsal etik farklılıkları da dini, ahlaki ve kültürel özelliklerinin farklı olmasından kaynaklanmaktadır (Bahar, 2014). Etiğin amacı, bireyin toplum yaşamı içinde kendini gerçekleştirebilmesi ve kendini olduğu gibi kabul ettirebilmesi, davranışlarını başka kişilere danışmadan veya herhangi bir otorite etkisi altında olmadan kendi ahlaki kararlarına dayandırmasını amaçlamaktadır.

2.1.2. Meslek Etiği

Doğru olana yol gösteren öğreti olan etiğin (Korkut, 2014, s. 4) uygulama alanlarından biri de meslek etiğidir. Meslek etiği kavramı meslekleşme süreciyle birlikte doğan bir kavram olup aynı zamanda profesyonel mesleklerin temel özelliklerinden biridir. Akademik bir eğitimle kazanılan bilgiye dayalı bir uzmanlık, toplumsal statü ve ekonomik getiri, meslek organizasyonları tarafından belirlenen ve güncellenen mesleki standartlar, mesleki yeterliklerin kontrolü ve iyileştirme çalışmaları, belli ölçülerde bağımsızlık ve özerlik profesyonel mesleklerin genel özellikleri arasındadır (Aydın, 2015). Meslek etiği, meslek üyelerinin uygulamaları yerine getirirken mesleki ilkelere uygun hareket etmeleri olarak tanımlanmaktadır (Kuçuradi, 2017). Dolayısıyla meslek etiğinin çalışma alanını, mesleğin uygulanma sürecindeki davranışların doğruluğunu ve yanlışlığını irdelemek oluşturmaktadır (Mc Hugh, 1992). Bir meslekteki bireylerin eylemlerini belirleyen, ahlaki

kurallarını içeren ve seçimlerine rehberlik eden bu ilkeler (Colnerud, 1997; Karataş vd. 2019) toplumsal ve evrensel değerler temelinde belirlenir (Bahar, 2014, s.67). Çalışma etiği ise bir toplumda iş ve çalışmakla ilgili olan tutumlar ve değerler bütünüdür. Bu nedenle meslek etiği ilkeleri bütün dünyada benzer özelliklere sahipken, çalışma ve iş etiği ilkeleri uygulandıkları kültüre, bölgeye veya ülkeye, ülke içinde farklı bölgelere göre değişebilmekte, gelişen şartlar karşısında yenilenebilmektedir (Kutlu, 2017). Bir mühendisin emrinde çalışan personele adil davranması, hazırladığı teknik rapora gereken özeni göstermesi meslek etiği, mesaisine vaktinde gelmesi ise çalışma etiğinin göstergesidir (Kileci, 2006).

Meslek etiğinin evrensellik özelliği evrensel etik değerlere dayanması ve aynı mesleği yapan bireylerin o mesleğin gerektirdiği davranış ilkelerine uymayı kabul etmelerinden kaynaklanmaktadır (Bahar, 2014). Bu nedenle meslek etiğiyle ilgili açıklamalarda çoğunlukla kişisel etik ve dürüstlük vurgusu ön plana çıkmakta, güvenilir, doğru sözlü ve iyi bir planlamacı olma gibi değerlere atıf yapılmaktadır. Görüldüğü gibi meslek etiği yasaların üzerinde, uyulması zorunlu olarak görülen değer yargılarına dayanmaktadır. Dolayısıyla mesleki etik ilkeler genel olarak; adalet, sorumluluk, tarafsızlık, eşitlik, saygı, sevgi, hak ve özgürlükler, insan hakları, mesleğe bağlılık, hoşgörü, demokrasi, saydamlık, tutumluluk, yeterlik ve laiklik olarak açıklanmaktadır (Durkheim, 1986; Kutlu, 2017).

Etik kurallar/ kodlar, evrensel etik ilkeler kapsamında bir mesleğin uygulama alanıyla ilgili hizmetlerle sınırlı olacak şekilde düzenlenmiş kurallardır. Bir diğer ifadeyle etik kodlar, etik ilkelerin söz konusu meslek üyelerinin hangi davranışlarının kabul edilebilir olduğunu gösteren, genellikle yazılı olan resmi ifadelerdir (Ergün, Oral ve Yazar, 2018, s.140). Etik kurallar/kodlar mesleğin amaçlarını, üyelerin uymak zorunda oldukları davranışları içerir. Etik kurallar yıllar içerisinde ve uzun tartışmalar ve yaşantılar sonucunda ortaya çıkmakta, yasal düzenlemeler ise sonradan geçekleşmektedir. 1920' li yıllarda ABD' de sonrasında Avrupa ülkeleri (Finlandiya, İngiltere, Fransa, Belçika) ve Japonya' da gündeme gelerek, anlam kazanmaya başlayan mesleki etik ilkelerin birçok kişi tarafından bilinen örneği doktorların "Hipokrat Andı" dır (Aydın, 2001). Türklerin Anadolu'da Bizans ekonomisinin yarattığı sıkıntılarla baş etmek ve esnafın rekabet gücünü arttırabilmek için kurduğu Ahilik Kurumu da (Esnaf ve Sanatkârlar Birliği) işbirliği, sosyal dayanışma, kaliteli hizmet, mesleki gelişme, sürekli eğitim vurgusu ve çalışmayı ibadet, işi kutsal olarak tanımlaması mesleki ahlak/etik anlayışın gelişmesi açısından önemli bir örnektir (Yüksel, 2019)

Mesleki etik kurallar daha çok meslek grupları için geliştirilmiş kural ve normları içerdiği için yaptırımları da mesleki kuruluşlar tarafından sağlanır (Kutlu 2017). Bir mesleki

grup meslek etiğini anlamında ne kadar güçlü ise, etik ilkelerin de o ölçüde etkili olması gerekmektedir (Demirhan, Öncel ve Aksoy, 2003.s.22). Yüksel' e (2019) göre etik kurallar etiğin kurumsallaşması için gerekli çalışmaların yapılmasını sağlayan bir mekanizmadır. Etiğin kurumsallaşmasının sağlanması etik ilkelere uyulmasının kişisellikten çıkararak, bütün çalışanların aynı standartlara uymasını sağlama açısından önemlidir. Bir diğer ifadeyle mesleki etik ilkeler meslek üyelerinin kişisel eğilimlerini/yanlış davranışlarını sınırlandırma ve önlemenin yanı sıra meslek içi rekabeti düzenlemekte, sistematik davranmalarını sağlamakta ve ilkelere uygun davranmayan üyeleri meslekten uzaklaştırarak mesleğin hizmet amaçlarını korumaktadır (Bahar, 2014). Meslek etiği dile getirilen bu yararların yanında, yasaların türetilmesinde önemlidir. Etik kodlar kişileri eylemde bulunmak zorunda oldukları, ama hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları durumlarda, kamu yaşamında-ulusal ve uluslararası düzeyde, insan onurunu korumayı garanti altına almasa da, koruma olasılığını arttırmaktadır (Kuçuradi, 2003).

Her meslek grubunun etik kuralları kendi içinde farklılık gösterebilir. Örneğin hemşirelik mesleğinin etik ilkeleri özerklik/ bireye saygı, mahremiyet/ sır saklama, zarar vermeme-yararlılık, adalet ve eşitlik olarak tanımlanırken (Karadağlı, 2016), baroların avukatlar için hazırladığı meslek ahlâkı ilkeleri; yargı organlarıyla ve adli mercilerle ilişkiler, barolarla ve TBB ile ilişkiler, meslektaşlar arası dayanışma ve ilişkiler, yürürlük, iş sahipleriyle ilişkiler ve uygulama alanı olmak çok daha farklı boyutları kapsamaktadır (<https://etik.gov.tr>). Bir tüccarın çalışma alanı ve görevleri ile insanlarla ilgili mesleklerde çalışan bireylerin görev alanı çok daha farklıdır. Bununla birlikte günümüzde hangi meslek olursa olursun genel olarak insana ve doğaya saygılı olma, adil davranma, sözünde güvenilir davranışlarında ve ilişkilerinde dürüst olma, haksızlıklar karşısında sessiz kalmama/tepkili olma üzerinde durduğu görülmektedir (Baloğlu, Karadağ ve Doğan, 2008).

Son yıllarda mesleki etik ilkelerine uyma konusundaki davranışlarda yaşanan sorunlar giderek artmakta, bu durum gerek ulusal gerekse küresel boyutta mesleki davranışların sorgulanması zorunlu kılmaktadır (Blond, Antonacopoulou, Pabst, 2015; 2015; Çokan, 2006, 89; Hall, Wixon ve Poulsom, 2011). Tepe (2000) bunun gerekçesini etik sorunların birçok meslek alanında daha yaygın gözlenmeye başlaması ve bazı mesleklerde daha önce fark edilmeyen sorunların fark edilmesiyle açıklamaktadır. Demirhan, Öncel ve Aksoy' a (2003) göre bunu nedeni her meslekte meslek yaşamı boyunca edindiği deneyimleri bir bilgi sistemi içerisinde bütünleştiremeyen, kendini geliştiremeyen, niteliklerinden ödün vererek, zaman içerisinde erdemini yitirme noktasına gelen bireylerin varlığıdır. Benzer görüşte olan Ergün vd (2018) etik kodların meslek üyelerini etik davranmaya yönlendirdiğini

ancak kişisel özellikler nedeniyle etik kodların herkesin etik davranmasını sağlama noktasında yetersiz kalacağını belirtmektedirler. Bu nedenle hangi toplumda ve alanda olursa olsun her meslek için o mesleği uygulayanların uyması gereken davranışları ya da meslek etiğini belirleyen, uygun davranışlar ve bu davranışları sınırlayan evrensel ilkeler belirlenmek zorundadır (Durkheim,1986. s.34-36).

Ülkemizde kamu yönetimi alanında hizmet edenlerin etik davranışların geliştirilmesi amacıyla atılan en önemli adım, 2003 yılında etik kurulunun kurulması ve bazı kanunlarda değişiklik yapılmasıyla ilgili olan kanundur. Bu kanun kamu görevlilerinin dürüstlük, şeffaflık, kamu yararını gözetme, tarafsızlık, hesap verilebilirlik gibi etik davranış ilkeleri belirlemeyi ve uygulamayı amaçlamaktadır. Kanunun uygulanmasına yönelik hazırlanan yönetmelikte de kamu görevlilerinin tabi oldukları davranış kuralları/etik kodlar şöyle tanımlanmıştır (Özdemir, 2008, s.191):

- Kamu hizmeti bilincine uygunluk,
- Vatandaş odaklılık,
- Hizmet standartlarına uygunluk,
- Tarafsızlık,
- Dürüstlük,
- Göreve bağlılık,
- Saygınlık ve güven,
- Saygı ve nezaket kurallarına bağlılık,
- Yasallık,
- Hesap verebilirlik,
- Saydamlık ve bilgi verme,
- Çıkar çatışması durumlarında kamu menfaatini önde tutma

Eğitim sistemi içinde “meslek” olma özeliğini kazanmış ilk uğraş alanı olan öğretmenlik, insan yetiştirme amacına hizmet eden, öğrencilerde fark yaratma gücüyle toplumunun bugünü ve yarınında etkisi yadsınamaz profesyonel bir meslektir (Aydın, 2019). Türkiye Büyük Millet Meclisinde 13 Mart 1924 tarihinde kabul edilen Orta Tedrisat Muallimleri Kanununda öğretmenlik mesleği; “ *devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir*” şeklinde; 14 Haziran 1973 tarihinde yürürlüğe giren 1739 sayılı Temel Eğitim Kanununun 43.

Maddesinde ise “*devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği*” olarak tanımlanmaktadır.

Durkheim (1986) eğitimi sanatını pedagoji olarak değil, eğitimcinin uygulamalı deneyimi ve becerisi olarak tanımlayarak, öğretmenlerin eğitim sistemi içindeki önemli rolüne dikkat çekerken, Soydaş ve Oğuz (2020), öğretmenlik mesleğini insan ilişkilerinin yoğun ve ahlaki sorumlulukların farkındalığını gerektirmesi nedeniyle etik bir meslek olarak tanımlamaktadır. Öğretmenliğin insani ve etik yönüne vurgu yapan Cüceloğlu ve Erdoğan (2020) öğretmenlik yapma ve öğretmen olma farklı olup, aradaki farkı “öğretmenlik yapan öğrencisiyle öğretmen-öğrenci; öğretmen olan ise öğrencisiyle insan-insan ilişkisi kurmaktadır. Öğretmenlik yapan öğretmen için mevzuat her şeyden önemliken, öğretmen olan öğretmen için öğrenci her zaman merkezde yer alır” şeklinde ifade etmektedir. Benzer görüşte olan Tom (1984) öğretmenlik mesleğinin temelini oluşturan öğretmen ve öğrenci ilişkisinin özünde “etik bir ilişki” olduğunu (Akt. Coşkun ve Çelikten, 2020, s. 693) belirterek, öğretim sırasında sürekli seçimler yapmak durumunda kalan öğretmenlerin etik ilkelere uygun olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Doktorluk mesleğinde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin de günlük faaliyetlerinin konusu, insanlığın en eski dönemlerinden bu yana en yüksek değerlerin başında gelen “insan” dır. Dolayısıyla etik, her zaman eğitim-öğretim süreciyle çok yakından ilgili bir konu olmuştur (Demirhan vd. 2003). Etik insan davranışını düzenleyen, yönlendiren kuralları içerir. Birey etik sayesinde insani yönünü geliştirir. Eğitim kurumlarının amacı da öğretim yoluyla bireyi geliştirmek ve kişiliğini ahlak ile karakterize etmektir (Rimawi ve Naser, 2016). Eğitim sistemi içerisinde bilgi, beceri, tutum ve olumlu değerler kazandırmaya yönelik öğretici faaliyetleri planlayan, öğretimi başlatan, uygulayan, değerlendiren ve geliştiren uzmanlar öğretmenlerdir (Cüceloğlu ve Erdoğan, 2020). Bu nedenle öğretmenlerin mesleki ve kişilik özellikleri, yeterlikleri, tutumları ve benimsedikleri değerler eğitim araştırmalarına sık sık konu olmakta, (Ariga & Lleras, 2011; Aslanargun, Kılıç ve Acar, 2012; Cruickshank, Bainer ve Metcalf, 1995; Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu, 2008; Wang, 2015), gelişen toplumla birlikte değişen öğretmen rolleri öğretmenlik meslek etiğini üzerinde önemle durulması gereken bir konu haline getirmektedir. Yakar’ a (2021) göre özellikle günümüz koşulları öğretmenleri modern yaşam tarzının getirmiş olduğu karmaşık etik sorunlarla uğraşmak zorunda bırakmakta, öğrenci, öğrenci velisi, okul yöneticisi ve meslektaşlarıyla ilişkilerinde nasıl davranmaları gerektiği ve doğru davranışın ne olduğuna yönelik tartışmalar yaşanmaktadır. Greenbank’ ın (2003) belirttiği gibi çoğu problem

öğretmenlerin rollerinden kaynaklı değerlerin birbiriyle çatışması veya bir tercihte bulunma zorunluluğu ortaya çıktığında oluşabilmektedir.

Aşağıda ilgili alanyazın doğrultusunda öğretmenlik meslek etiği ve etik kodlarıyla ilgili açıklamalar yer almaktadır.

2.1.3. Öğretmenlik Meslek Etiği

Çağdaş meslekler üyeleri; etik terimlerle tanımlanabilen bir hizmet idealine sahip, yüksek eğitilmiş uzmanlar olan mesleklerdir (Airaksinen, 2012). Öğretmenlik de uzmanlık eğitimi gerektiren profesyonel bir meslek, öğretmenler de eğitim öğretim hizmetini yerine getirme sorumluluğunu üstlenmiş olan kamu görevlileridir. Öğretmenlik mesleğinde etik genel olarak; öğretmenin ve eğitimcinin mesleğine, akademik disiplinine, eğitim kurumuna ve bir bütün olarak topluma yönelik temel mesleki sorumlulukları (Resnik, 2015; Şentürk, 2009); öğretmenin mesleğini uygularken, öğrenciler, meslektaşlar, veliler ve toplum ile iletişimlerinde uyması gereken kurallar, sorumluluklar ve ilkelerin tamamı olarak tanımlanmaktadır (Ergün vd.2018). Her profesyonel meslek gibi öğretmenlik mesleği için de birçok ülke toplumun öğretmenlik mesleğine olan güvenini pekiştirme, öğretmenlerin mesleki davranışlarına rehberlik etme ve öğretmenliğin statüsünü geliştirme amacıyla öğretmenler için etik ilkeler ve davranış standartları/etik kodlar geliştirmiştir (Schwimmer ve Maxwell, 2017). Bir bakıma öğretimde profesyonelliğin tanımlayıcı özelliği olan etik bilgi/etik ilkelerin (Campbell, 2008) oluşturmaya başlama zamanı, kuralların kapsamı, içeriği ve etik ilkeleri oluşturan kurumlar ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir.

Amerika’da öğretmen etik kurallarını geliştirme çalışmaları çok erken tarihlerde başlamış, 1896 yılında ilk olarak Georgia Öğretmenler Derneği eğitimciler için etik kuralları ilan etmiştir. 1929 yılında NEA’ nın (Ulusal Eğitim Birliği) dört yıl süren tarama çalışmasına dayalı olarak etik kodlar geliştirmiş, bu kodlar yıllar içinde revize edilmiş ve 1975 yılında öğretmenler için etik kodlar netleşmiştir (Dang, 2016). Etik kodların kapsamı eyaletlere göre değişebilmektedir. Örneğin Connecticut’ da öğretmenler ve yöneticiler için ayrı etik kodlar bulunmaktadır (Banter, 2003). Kurallar genel olarak öğretmenlerin öğrenciler, ebeveynler ve meslektaşlarıyla ilişkilerini, öğretmenlerin mesleğe karşı tutumlarını düzenlemeye yönelik olup çalışmalar her eyaletin profesyonel eğitim kuruluşları ve dernekleri tarafından eyalet bazında yürütülmektedir (Niu ve Bian, 2020). Eğitimciler için şu an mevcut olan etik ilkeler öğrencilere bağlılık ve mesleğe bağlılık olmak üzere iki temel ilkeye dayanmakta olup aşağıda maddeler halinde kısaca özetlenmiştir (NEA, 2020).

Öğrencilere Bağlılık

- Öğrenciyi bağımsız öğrenme çabasından uygun olmayan bir şekilde alıkoymaz
- Öğrencinin farklı bakış açılarına erişimini uygun olmayan bir şekilde engellemez
- Herhangi bir konuyu gizleyerek veya çarpıtarak öğrencinin ilerlemesini engellemez
- Öğrencinin öğrenmesini, sağlığını ve güvenliğini olumsuz etkileyecek zararlı koşullardan korur
- Öğrenciyi utandıracak ve küçük düşürecek davranışlarda bulunmaz
- Irk, mezhep, renk, cinsiyet, köken, medeni durum, siyasi veya dini inançlar, aile, sosyal veya kültürel geçmiş veya cinsel yönelim açısından hiç bir öğrenciyi bir programa katılmaktan alıkoymaz
- Öğrenci yararına olan herhangi bir şeyi reddetmez
- Öğrenci yanlı davranmaz
- Öğrencilerle mesleki ilişkilerini kişisel çıkarları için kullanmaz
- Öğrenci hakkında bildiklerini kanunen gerekli olmadıkça açıklamaz

Mesleğe bağlılık

- İş başvurularında kasten yanlış beyanda bulunmaz veya niteliklerle ilgili önemli bir gerçeği saklamaz
- Mesleki niteliklerini yanlış beyan edemez
- Karakter, eğitim veya diğer ilgili nitelikler açısından vasıfsız olduğu bilinen bir kişinin öğretmenlik yapmasına/mesleğe girişine yardımcı olmaz
- Mesleki bir pozisyon için adayın nitelikleri hakkında bilerek yanlış beyanda bulunamaz.
- Yetkisiz öğretim uygulamasında eğitimci olmayan birine yardım etmeyecektir.
- Mesleki amaç doğrultusunda veya kanunen açıklanması zorunlu olmadıkça meslektaşlarıyla ilgili bilgileri açıklamaz
- Meslektaşları hakkında bilerek yanlış veya kötü niyetli açıklamalarda bulunamaz.
- Mesleki kararlarını veya eylemlerini etkileyebilecek/ etkiliyor gibi görünebilecek herhangi bir hediye veya iltimas kabul etmez

İngiltere’ de mesleğinin farklı kademelerinde olan tüm eğitim personeli için rehber niteliğinde bir metin 2011 yılında hazırlanmış, hazırlanan bu standartlar 2013 ve 2021 yıllarında güncellenmiştir. Bu rehberde öncelikle öğretmenlerin birincil sorumluluğunun öğrencileri öncelik haline getirme, öğrencilerin davranışlarında mümkün olan en yüksek standartları yakalamaları vurgulanmış, öğretmenlerin dürüst davranmaları, özeleştirme yapmaları, meslektaşlarıyla profesyonel ilişkiler kurmaları, alan bilgilerini güncellemeleri, öğrencilerin yararına olacak şekilde velilerle işbirliği yapmaları gerektiğinin altı çizilmiştir. Öğretmenler için hazırlanana etik kodlar çoğunluğu öğretme (31 madde) ile kişisel ve mesleki davranışlar (7 madde) olmak üzere iki ana tema altında sıralanan 35 etik kod içermektedir. Öğretme ile ilgili sekiz, kişisel ve mesleki alan üç temel kod altında toplanmış bu standartlar aşağıda kısaca özetlenmiştir (United Kingdom Department for Education-Birleşik Krallık Eğitim Departmanı, 2021)

Öğretimle ilgili temel etik kodlar

- Alan ve program bilgisine sahip olma
- Dersleri iyi yapılandırma/planlama
- Öğretimi öğrencilerin ihtiyaçlarına ve güçlü yönlerine hitap edecek şekilde adapte
- Güvenli bir sınıf ortamı için öğrenci davranışlarını etkin bir şekilde yönetme
- Öğrencileri motive eden, ilham veren yüksek beklentiler oluşturma
- Öğrencileri teşvik etme
- Doğru değerlendirmeler yapma
- Sınıf dışındaki öğretmenlik sorumluluklarını yerine getirme

Kişisel ve mesleki alanla ilgili temel etik kodlar

- Okul içinde ve okul uygun davranarak toplumun mesleğe olan güvenini ve yüksek mesleki eğitim standartlarını koruma
- Etik değerlerin, politikaların ve okul uygulamaları hakkında doğru ve profesyonel bir farkındalık içinde olma ve işe devam/ dakiklik konusunda yüksek standartları koruma
- Görev ve sorumluluklarının çerçevesini çizen yasal mevzuatı anlama ve buna uygu davranma

Çin’ de öğretmenlik mesleği etik kuralları ile ilgili çalışmalar ise 1984 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı ve Milli Eğitim Birliği’ nin ilk ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki ahlak kuralları gerekliliklerini belirlemeye yönelik bir taslak oluşturma çalışmasıyla başlamış ve hızlı bir şekilde iki ay içinde tamamlanmıştır. 1991 yılında revize edilerek “İlkokul ve Ortaokul Öğretmenleri İçin Mesleki Ahlak Kuralları” olarak adlandırılmış, son olarak 2008 yılında yeniden güncellenmiştir. 2011 yılında da üniversitede görev yapan öğretim elemanları için mesleki ahlak kuralları geliştirilmiştir. Çin’ in öğretmen etik kuralları ulusaldır. Batı ülkelerinden farklı olarak sadece öğretmenler için geçerli olup, eğitim yöneticileri ve diğer okul personelini kapsamamaktadır. Merkezi İdari Eğitim Departmanı tarafından geliştirilen kurallar, özel ve kamusal etiği temele alan kurallar öğretmenlerin devlete ve topluma karşı sorumluluklarını vurgulamaktadır. Çoğunlukla “erdem” etiğine eğilimli olan öğretmen etik kuralları normatif değildir. Asil bir duyguya sahip olma, şeref ve utancı bilme, uygun şekilde giyinme, uygun tavır ve davranışlar sergileme, kendine karşı katı olma gibi anlaşılması zor, soyut ifadelerden oluşan kurallar, öğretmenler üzerinde daha çok baskı oluşturan ahlaki ve sosyal modellerdir. Spesifik standartlar sunmaktan çok duygusal olmaları nedeniyle akademisyenler tarafından eleştirilen öğretmenlik etik kuralları resmi olmayıp sadece web sayfasında yayınlanmaktadır (Chen, 2020; Han ve Tian, 2020; Liu, 2016; Wang, 2020, Akt. Ting, 2020, s. 351-352).

Türkiye’ deki durum incelendiğinde Kazım Nafi’ nin (1934) “Muallimin Meslek Ahlakı” adlı eserinin öğretmenlik mesleğinde etik konusuyla ilgili ilk eser olarak nitelendirildiği görülmektedir. Genel olarak öğrenmen el kitabı niteliğinde olan eser de yazar öğretmenin mesleki ve kişisel özelliklerine yönelik açıklamalar yapmıştır. Kitap; mesleki kültür, mesleki vicdan, eğitimde laiklik, devletin hukuki ve ahlaki temelleri, çocuğun şahsiyeti, muallimler arası ilişkiler, amirlerle ilişkiler, mektep dışı vazifeler, muallimin hususi hayatı, muallimin umumi hayatı ve muallimin hakları olmak üzere 12 bölümden oluşmaktadır. Öğretmenlikte ahlaki bir görüşün çok ötesinde, uzun bir çalışma, okuma ve anlama olarak tanımlayan Nafi, öğretmenin iç derinliklerinden gelen bir istek olduğu takdirde her şeyi başarabileceğini vurgulamıştır. Öğretmende olması gereken temel özellikleri sevgi, sabır, hassasiyet ve neşe olarak vurgulayan Nafi eserinde dile getirdiği öğretmenlik mesleği temel etik ilkelerinden bazıları (Karakaya, 2010; Karataş, 2021; Yüksel, 2018);

- Meslek bilgisi ve genel kültürünü geliştirmek için alanıyla ilgili yayınları okuma,

- Mesleki vicdana sahip olma,
- İşini severek yapma,
- Doğru davranışlara model olma,
- İşini aksatmama/mazeretlere başvurmama,
- Temiz ve düzenli olma,
- Gelenek, görenek ve inançlara saygılı olma,
- Toplumun eğitilmesinde sorumluluklarını yerine getirme,
- Ailelerle ilişkileri güçlendirme,
- Çocukların ahlaki gelişimine önem verme,
- Öğretmene yakışır şekilde temiz ve sade giyinme,
- Halkın anlayacağı bir şekilde açık ve net konuşma,
- Türkçeyi etkili ve doğru konuşma,
- Kibirden uzak durma,
- Kaba ve argo konuşmama,
- Mesleğiyle ilgili kanun ve ahlaki ilkeler uygun davranma,
- Öğrencilerine farklı gözle bakmama,
- Öğrenci ve velilerle kişisel çıkarları için iletişim kurmama (ticaret),
- Görevi dışında başka bir memuriyet yapmama,
- Siyasetle uğraşmamadır.

Öğrencilere güven veren, insan haklarına saygılı ve insana değer veren bir karakter üzerinde duran Gözütok (1999), öğretmenlerin mesleki etkileşimlerini temel olarak öğretmenlik mesleğinin temel etik kodlarını özerklik, sorumlu ilgi, gerçeklik ve özerlik olarak ifade etmektedir. Özerlik insan onuruna uygun davranma; sorumlu ilgi bireye gelebilecek zararı azaltma, faydasına olacak şekilde çalışma; adalet gücü paylaşma ve kötüye kullanmama/kullanılmasını önleme ve gerçeklik dürüst davranma olarak açıklanmaktadır. Aydın (2011), eğitimin amacının insan davranışlarını etkilemek olduğunu belirterek, okulların öğrencilerin mutlu ve özgür yaşadıkları, kendilerini gerçekleştirdikleri ve değerleri öğrendikleri bir yer olması gerektiğini ifade etmiştir. Eğitimcilerin etik yükümlülüklerini gerçekleştirme çabalarının eğitimin niteliğini de doğrudan etkilediğini vurgulayan Aydın (2011), öğretmenlerden uymaları beklenen temel mesleki etik ilkeleri/kodları ise:

- Profesyonellik: Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görevlerini zamanında yapma, kendini geliştirme, kaliteli hizmet verme, öğrencilere etkili öğrenebilecekleri sınıf ortamı hazırlama vb. belirtilen standartlar içinde yapabilecek yeterlikte olma
- Adalet: her türlü eylemde, öğrencilere söz hakkı verme, öğrencilerle ilişkiler, sınıf içinde veya dışında gerçekleşen öğrenme etkinliklerinde vb. adaleti sağlamayı önemseme
- Hizmette Sorumluluk: Bir kamu hizmeti olan eğitim ve öğretimdeki görevlerinin, bireyi ve toplumun geleceğini doğrudan etkileyen mesleğinin sorumluluklarının bilincinde olma
- Eşitlik: Kaynakların dağıtılmasında ve sınıftaki öğrencilere eşit davranma/ayrımcılıktan uzak durma
- Yolsuzluk yapmama: Mesleğini kişisel çıkarlarında araç olarak kullanmama, öğretmen-öğrenci ilişkisini zarar vermeme,
- Sağlıklı ve güvenli bir ortam sağlama: Öğrencilerin güvenliğini, sağlığını etkileyebilecek her türlü olumsuzluğu ortamdaki uzak tutma, sınıf düzenini ve disiplini sağlama
- Saygı: Bireyin insani değerine saygı gösterme
- Tarafsızlık: Öğrenme-öğretme sürecinde ve öğrencilerle, velilerle ve meslektaşlarla ilişkilerde nesnel olma, duygularını değil aklını kullanma
- Kaynakları doğru kullanma: Okulun ve kamunun kaynaklarını doğru amaçlar doğrultusunda kullanma
- Mesleki Bağlılık ve sürekli gelişme: Bir lider olarak kendi gelişimini ve mesleki bağlılığını sürdürme, öğrencilerin okula bağlılıklarını arttırmak ve gelişimlerini sağlamak için planlı etkinlikler yapma şeklinde açıklamaktadır.

Mesleki standartların belirlenmesinde ve toplumsal değişimlere göre güncellenmesinde otorite, meslek örgütleridir (Freeman, 2000, s.12). Türkiye’ de ise bu görevi Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) yürütmektedir. Öğretmenlik mesleği yeterlik alanlarını; program ve içerik bilgisi, öğrenme-öğretme süreçleri, öğrenciyi tanıma, öğrenmeyi değerlendirme, okul-aile ve toplum ilişkileri ve kişisel ve mesleki gelişim olarak tanımlayan Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü

(2009), eğitim -öğretim hizmeti verenler için (öğretmenler ve okul yöneticileri) yayınladığı mesleki etik ilkeleri altı temel başlık altında şöyle açıklamıştır.

Öğrenciler İle İlişkilerde Etik İlkeler

- Sevgi ve Saygı Gösterme: Eğitimci tüm eğitim-öğretim faaliyetlerini sevgi ve saygı temeli üzerinde yürütür, sevgi ve saygının önemini davranışlarıyla gösterir, öğrencileri kırmaz ve onları incitecek davranışlardan kaçınır.
- Anlayışlı ve Hoşgörülü Olma: birçok açıdan farklılıklar barındıran öğrencilerin hepsine anlayış ve hoşgörüyle yaklaşır.
- İyi Örnek Olma: eğitimci dış görünüşü, tavır ve davranışlarıyla, bilgisiyle öğrencilere olumlu model olur, olumsuz tutum ve davranışlardan uzak durur.
- Öğrenciye Ait Bilgileri Saklama: Eğitimci herhangi bir zorunluluk olmadıkça (yasal veya acil bir durum) yasal zorunluluklar ve acil durumlar öğrenci ve özel hayatına ait bilgileri aile dışında hiç kimseye açıklamaz.
- Adil ve Eşit Davranma: Eğitimci insan haklarına saygılı olup, din, dil, ırk, statü, siyasi görüş vb. gözetmeksizin öğrencilerine adil ve eşit ilgi gösterir.
- Öğrencinin Gelişimini Gözetme: Eğitimci öğrencileriyle güvene dayalı ilişkiler kurarak, öğrencilerin ders esnasında kendilerini ifade edebilmelerine ortam hazırlar, onları cesaretlendirir, kendine güvenen her açıdan sağlıklı bir birey olarak gelişmeleri için çaba gösterir.
- Kötü Muameleden Kaçınma: Eğitimci öğrencinin fiziksel, psikolojik, sosyal gelişimine zarar verecek davranışlarda bulunmaz, öğrencinin olumsuz davranışlar maruz kaldığını öğrenir veya fark ederse ilgililere haber verir.
- Olumsuz Psikolojik Durumları Öğrencilerine Yansıtma: Eğitimci kendi kişisel veya ailevi sorunlarını, mutsuzluğunu sınıf ortamına yansıtmaz, açıklamaz.

Eğitim Mesleğine İlişkin Etik İlkeler

- Mesleki Yeterliliğini sürdürme: Eğitimci görevinin gereklerini yerine getirir (teknolojik ve bilimsel gelişmeleri takip etme, kendini geliştirme, mesleğinin saygınlığı ve onuruyla hareket eder, mesleğini sevmediği izlenimi vermez)

- Mesai ve Ders Saatlerine Uyma: Eğitimci gerçeğe uymayan mazeretler üretmez, eğitim sürecini kesintiye uğratmaz, ders saatlerini verimli kullanır ve mesai saatlerine titizlikle uyar.
- Sağlıklı ve Güvenli Eğitim Ortamı Sağlama: Eğitimci öğrencileri tehlikeye sokabilecek her türlü durumu önlemek ve ortadan kaldırmaya yönelik sorumluluklarını yerine getiri, sınıfta öğretimini düzen ve güven içinde gerçekleşmesini sağlar.
- Kişisel Menfaat Sağlama: Eğitimci okulun kaynaklarını şahsi menfaati için kullanmaz, çıkar sağlama amacıyla öğrencileri ders araç-gereçlerine yönlendirmez.
- Hediye Alma: Eğitimci özel günlerde maddi açıdan değeri olmayan sembolik hediyeler dışında kararlarını etkileyebilecek herhangi bir hediye kabul etmez.
- Özel Ders Verme. Eğitimci herhangi bir ücret veya menfaat elde etmek amacıyla öğrencilerine özel ders vermez.
- Bağış ve Yardım Talebinde Bulunma: Eğitimci kendi veya başka bir isim altında öğrencilerinden, onların ailelerinden para, eşya, bağış veya yardım talebinde bulunmaz.

Eğitimcilerle İlişkilerde Etik İlkeler

- Eğitimci dil, din, ırk, cinsiyet, ailevi statü veya siyasi görüşlerine dayalı olarak meslektaşları arasından ayırım yapmaz.
- Meslektaşlarına güveni sarsacak veya önyargı oluşturacak şekilde yönlendirme yapmaz
- Meslektaşları hakkında edindiği bilgileri açıklamaz.
- Meslektaşları aleyhine olan sözleri öğrencilerin önünde veya başka yerlerde paylaşmaz.
- Nitelikli eğitim-öğretimi için meslektaşlarıyla işbirliği yapar, sorunlar var sa okul yönetimiyle paylaşır.

Veliler İle İlişkilerde Etik İlkeler

- Eğitimci öğrencilerin her açıdan fiziksel, sosyal, psikolojik, ahlaki, manevi, kültürel ve düşünsel gelişimleri için ailelerle sağlıklı ilişkiler kurar.

- Çocuklarıyla doğru şekilde ilgilenmeleri konusunda velileri rehberlik yapar, yönlendirir.
- Veliler arasında ırk, din, dil, cinsiyet, renk, siyasi görüş vb. ayrım yapmaz.

Okul Yönetimi ve Toplumla İlişkilerde Etik İlkeler

- Eğitimci öğrencilerin kaliteli bir eğitim-öğretim hizmeti alması için okul yönetimi ile işbirliği yapar, karşılaşılan sorunları yetkililere bildirir.
- Okulun kaynaklarını etkili ve tutumlu kullanır.
- Topluma karşı sorumluluklarını aktif bir şekilde yerine getirerek örnek olur.

Okul Yöneticilerinin Öğretmenler, Öğrenciler ve Veliler İle İlişkilerinde Etik İlkeler

- Eğitim-öğretim faaliyetlerinin güvenli ve sağlıklı bir şekilde yürütmesi için ve gerekli önlemleri alır.
- Kurum kaynaklarının etkin ve tutumlu bir şekilde kullanılmasını sağlar.
- Öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında ayrımcılık yapmaz.
- Okulda yaşanan sorunlar hakkında öğretmenler, öğrenciler ve velilerin görüşlerini açık bir şekilde ifade etmesine imkân verir, sorunlara çözmek için çaba gösterir.
- Öğrencilerin eğitim ve öğretimi hakkında velilerle sürekli ve olumlu bir iletişim içinde olur.
- Okulda eğitim hizmetlerinin gerçekleşmesinde öğretmenler arasında eşitlik, tarafsızlık ve liyakat ilkelerine riayet eder,

İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki ve özel alan yeterliklerinin tartışıldığı Eğitim Fakültelerinin Öğretmen yetiştirme Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi (Ekinci ve Öter, 2010, s.13-14) kapsamında da öğretmenlik mesleğinin etik ilkeleri önemli bir yer tutmuştur. Günümüz dünyasında hırsızlık, taciz, tecavüz, rüşvet, yolsuzluk gibi ahlaki sorunların eğitim ortamları da dâhil olmak üzere toplumun her kesimini tehdit etmeye başladığının vurgulandığı bu projede öğretmenlerin de bu tür olaylara karışması, meslek etiğine aykırı davranışların daha çok gözlenmeye başlanması nedeniyle öğretmenlik mesleğinin etik değerlerinin tekrar sorgulanması gerektiğinin altı çizilmiştir. Proje faaliyetleri içinde öğretmenlerin uyması gereken mesleki etik ilkelerden bazıları;

- Başkalarının fikirlerine değer verme
- Farklılıklara karşı önyargısız olma
- Saygılı davranma
- Her öğrencinin başarabileceğine inanma
- İnsan haklarına saygı gösterme
- Demokratik tutum ve davranışlara sahip olma,
- Çocuk haklarının koruma
- Ulusal ve evrensel değerlerin gelişmesine destek olma
- Toplumsal ve mesleki etik değerleri benimseyerek, bu değerlere uygun davranma
- Mesleğiyle ilgili sırları hiç kimseyle paylaşmama
- Bilgi ve iletişim teknolojileriyle ilgili ahlaki ve kanuni sorumluluklarını bilme
- Dürüst ve tutarlı davranma
- Dedikodudan kaçınma
- Engelli bireylerin haklarına saygı gösterme
- İnsanlara kırıncı davranmama
- Meslektaşlarıyla deneyimlerini ve bilgilerini paylaşma
- Resmîyete ve gizliliğe uygun hareket etme
- Sorumluluklarını yerine getirme,
- Tutum ve davranışlarında adil olma
- Sözlerinde ve eylemlerinde dürüst ve tutarlı olma
- Topluma karşı sorumluluk bilinci duyma olarak ifade edilmiştir.

Öğretmenlik mesleğinin etik ilkeleri üzerinde önemle durulmasının bir diğer nedeni, öğretmenliğin diğer tüm mesleklerin öğretici konumunda olmasıdır. Öğretmenlik mesleki etik ilkeleri belirlemedeki amaç, öğretmenlerin mesleklerini hayata geçirirken karşılaşılabilecekleri farklı konumlarda ve etik davranış ikilemlerinde toplumsal, sosyal, akademik sorumluluklarını göz ardı etmeden profesyonelce ve onurlu bir şekilde davranmalarına yol gösterebilecek nitelikte bir rehber hazırlamaktır. Çünkü meslek etiği, etik ikilemlerden genellikle olumsuz yönde etkilenmekte, mesleki etik kuralların etik karar vermede önemli bir rol oynayabileceği öngörülmektedir (Aydın, 2003, Karataş, 2013; Kutlu,2017).

Genellikle çıkmaz, açmaz olarak tanımlanan ikilem (Kutlu, 2017), eşit derecede arzulanan ancak birbiriyle çelişkili iki farklı eylemi gerektiren bir durumdur. Eşit derecede arzulamak, her bir eylem biçiminin ikilem durumundaki belirli etik gereklilikleri yerine getireceği algısına dayanmakta, her bir gereksinimin ancak diğerinin reddedilmesiyle yerine getirilebileceği anlayışı ise birbiriyle çelişkili olmayı ifade etmektedir (Çelik ve Saban, 2019). Dolayısıyla etik bir ikilem söz konusu olduğunda, birey istenmedik iki veya daha fazla seçeneğin bulunduğu bir durumla karşı karşıya kalmaktadır. Kendi ahlak ya da etik çatışmasıyla karşı karşıya kaldığı bu ikilem durumunda birey, bir durumu seçmekle diğerini ihlal edecek; ya da, bir şeyi yapmak olumlu sonuçlar verecek ama ahlaki açıdan yanlış olabilecektir. Bahar (2014) etik ikilemi bir ya da daha fazla önermeyle yapılan iç konuşma, kara verme sürecini ise etik ilkelere uygun davranışı belirleme olarak tanımlamakta ve bu süreçte bireyin bir dizi içsel ve dışsal faktörün etkisi altında kaldığını belirtmektedir. Uzun ve Elma'ya göre (2012) bireyin yaşadığı toplumda geçerli olan gelenek görenek ve töreler, aileden edinilenler, dini ve ahlaki değerler bireyin etik karar verme süreçlerini etkileyen parametrelerden bazılarıdır.

İkilemlerin yaşam boyu var olacağı belirten Akfert (2012, s.1806-1812) ise etik karar verme süreçlerinde yaşanan çatışmaların olumlu sonuçlanabilmesinin bireyin etik duyarlılığına ve farkındalığına bağlı olduğunu belirtmektedir. Etik farkındalık ve etik duyarlılık kişisel sorumluluk ve sürekli sorgulama gerektiren aktif bir süreç olup, etik ikilem oluşturan durum ne olursa olsun bireyin bir seçim yapması zorunlu olarak gerekmektedir. Seçim, bireyin var olan durumlardan birine yönelmesi olup, en doğru, en çok istenen veya hiç istenmeyen ne ise ona göre birini seçmektir (Çelik, 2019). Karar verme ise, karşılaşılan durum ile ilgili olarak bilgilerin toplanması, bu bilgilere dayanarak, sistematik, bilimsel ve mantıklı akıl yürütme ile seçenekler oluşturulup, en uygun olanının seçilerek sürecin gerçekleştirilebilmesidir. Öğretmenin meslek etiği donanımı ile doğru karar vermedeki başarısı doğru orantılıdır. Öğretmenlerin sürecin sonunda verdikleri kararın etik boyutunu sorgularken etik hatalar içeren eylemlerde bulunmamak adına "Niyet, vicdan, sorumluluk" faktörlerini göz önünde bulundurmaları gerekmektedir (Uzun ve Elma. 2012, s.280). Dolayısıyla etik ikilem durumunda seçimin neyi esas aldığı veya neye göre yapıldığı, karar verme durumunda ise etik konusu önem kazanmaktadır.

Çelik'e (2019) göre özellikle etik karar verme sürecinin odak noktasını kişilerin etik algısı oluşturmaktadır. Barcena ve Gil ise (1993) öğretmenin etik derecesinin kendi ahlaki gelişim aşamasının yanı sıra kurumun yapısal özellikleri, kültürü ve ilgili etik konuların yoğunluğu dâhil olmak üzere çeşitli değişkenlerden etkilendiğini belirtmektedir. Örneğin

Ross ve Roberstson (2000) satış elemanlarının yalan söyleme isteklerinin satış hedefleriyle ilgili olduğunu; Robertson ve Rymon (2001) örgütsel beklentiler ve gerçekleşme yönündeki baskıların firma temsilcileri ve tedarikçilerin firmayı aldatma yönündeki davranışlarıyla ilişkili olduğunu saptamışlardır. Öğretmenlik, etik çatışmalar ve ikilemlerin en yoğun yaşandığı meslek gruplarından biridir. Etik kavramı, öğretmenlerin bütün davranışlarını etkilemekte ve öğretmen davranışları etik bir anlam ifade etmektedir (Uzun ve Elma, 2012). Shapira-Lishchinsky (2011) öğretmenlerin uygulamalarında birçok etik problemle uğraştıklarını ifade ederken, Campbell (2003) çoğu öğretmenin günlük olarak aldıkları etik kararların farkında olmadıklarını saptamıştır.

Öğretmenlerin etik sorumlulukları sık sık akademisyenler ve bilimsel çalışmalarla vurgulanmakta, ancak birçok öğretmen ve hatta akademisyen mesleklerine ve öğrencilerine olan bağlılıklarını bozma şeklinde etik olmayan davranışlarda bulunmaktadır (Jahan ve Islam, 2015; Rimavi ve Naser, 2016; Zoubi, 2013). Mathieson ve Tyler (2007) etiğin sadece değerlerle değil, uygulama yeteneğiyle ilgili olduğunu belirterek, kişilerin ahlaki yargı ve bilişsel yetenekleri arasındaki bağlantıya dikkat çekmektedir. Freeman (2000) ise öğretmenler için mesleki etik kodların oluşturulmasının mesleki rehberlik açısından büyük önem taşımakla birlikte bu etik kodların pratikte yerini bulmadığını, öğretmenlerin öğrenciler, veliler ve meslektaşlarıyla gündelik ilişkilerinde karşılaştıkları sorunlara hitap etmediğini ifade etmektedir. Aynı zamanda her öğretmenin etik kodları kendi kişisel değerleriyle yorumlama olasılığı olduğuna dikkat çeken Freeman (2000) uygulamada birlik sağlamak için etik eğitimi yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Uzun ve Elma'nın (2012) açıklaması da bu yönde olup, öğretmenlerin meslek etiği donanımı ile karar ermedeki başarısının doğru orantılı olduğunu belirtmektedir.

Bu araştırma kapsamında öğretmenlik meslek etiği ilkeleri; topluma, okula, mesleğe, meslektaşlara, öğrencilere ve velilere yönelik etik ilkeler olmak üzere toplam altı alt boyutta ele alınmıştır (Manolova, 2011).

2.1.4. Sınıf Yönetimi Kavramı

Eğitim bilimlerinde 1960' lı yıllardan beri kullanılmakta olan bu gün eğitim bilimleri alanında bir disiplin olarak kabul edilen sınıf yönetimi kavramı ile ilgili olarak alanyazında birçok tanım bulunmaktadır. Evertson ve Emmer (2013) sınıf yönetimini öğretmenlerin öğrenci davranışlarını yönetmeye yönelik bir dizi davranış ve strateji, Brophy (1988) ise, öğretim etkinliklerinin hedeflerine yaşanabilmesi uygun öğrenme ortamını hazırlama,

etkinlik süresince bu ortamı koruma ve yönetme olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Weber da (2003) sınıf yönetimini öğrencilerin öğrenmelerini sağlayacak sınıf koşullarının adım adım düzenlemesi tanımlarken, Lemlech (1999), sınıf yönetimini sınıf yaşamının orkestrası, öğretmeni de orkestra şefi olarak tanımlamıştır. Ona göre sınıf yönetimi öğretimi planlama, öğretim yöntemlerini organize etme, çevreyi düzenleme, öğrenci gelişimini izleme, ortaya çıkabilecek potansiyel problemleri fark etmedir.

Burden (1995) sınıf yönetimini sınıfta düzen oluşturma olarak tanımlamıştır. Düzen ise öğrencileri organize etme, sınıf kurallarını oluşturma, sınıfta olan bitenin farkında olma ve öğrencilerin olumsuz davranışlarına tepki gösterme olarak açıklamıştır. Yönetimi kavramsal olarak bir amacı gerçekleştirmek üzere insan ve maddi kaynakların eşgüdümü bir şekilde kullanılma olarak tanımlayan (Celep, 2011) buradan hareketle sınıf yönetimini sınıfta bulunan öğretim kaynakları ile öğrencileri eşgüdümleyerek önceden belirlenmiş amaçlara ulaşılmasını sağlamak olarak ifade etmektedir. Diğer bir tanıma göre de sınıf yönetimi, sınıftaki öğrenciler ile araç gereçlerin sınıfın amaçları doğrultusunda harekete geçirilmesi, sınıf yönetiminin planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme fonksiyonlarına ilişkin ilke, kavram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli olarak uygulanmasıyla ilgili etkinliklerin tümüdür (Demirtaş, 2019, Erdoğan, 2016).

Carter ve Doyle (2006) sınıf yönetiminin iki temel işlevini öğrencilerin dikkatinin müfredatla ilgili etkinlikler üzerinde tutma, sınıf sosyal ortamını düzenleyerek öğrencilerin davranışlarını düzenlemelerine yardımcı olma şeklinde açıklamaktadır. Aydın' a (2015) göre sınıf yönetiminin amacı öğrencilerin hoşgörü, örnek davranış ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik en uygun yapılandırılmış bir ortamda davranışsal, sosyal ve akademik yönden başarı elde etmelerini sağlamaktır. Karip (2002) ise öğrenci motivasyonunu artırma, öğrencilerde sorumluluk duygusunu geliştirme ve kişiye kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğretmeyi sınıf yönetimin amacı olarak vurgulamaktadır. Bu durumda sınıf yönetiminin genel amacının eğitim ve öğretim faaliyetlerini etkili kılarak, eğitimin bilişsel, sosyal ve psikolojik hedeflerine ulaşmasını, öğrencilerin bütünsel olarak gelişimlerini sağlama olduğu söylenebilir. İyi yönetilen sınıflarda her öğrencinin öğrenmesine olanak sağlayan ortamlar bulunmakta (Babaoğlu ve Yıldırım, 2010), öğrencilerin akademik başarıları artmaktadır (Özdemir ve Sivrikaya, 2017; Yıldırım, 2012).

Okulun fiziksel, sosyal, kültürel özellikleri, okulun psikolojik iklimi, yönetim şekli, öğrencilerin bireysel özellikleri (cinsiyet, yaş, ihtiyaç, beklenti, zeka, motivasyon, öğrenme isteği vb.), eğitim programlarının yapısal özellikleri, öğretmen ve öğrencilerin geçmiş tecrübeleri, öğretmenlerin kişisel özelliklerinin yanı sıra mesleki nitelikleri ve yeterlikleri,

okul-aile işbirliği gibi bir çok değişken sınıf yönetiminin kalitesini etkilemektedir. Bununla birlikte bu süreçte en önemli değişken öğretmendir. Başarılı bir sınıf yönetimi öğretmenin sorumluluğunda olup, iyi bir planlama, tutarlılık, sabır, çaba ve öğrencilerle işbirliği gerektirmektedir (Küçükahmet, 2011). Yapılan araştırmalar öğrencilerin derse karşı tutumlarıyla öğretmenlerin sınıf yönetim tutumları arasında ilişki olduğunu (Aydın, Kara ve Günbey, 2019; Özyıldırım Gümüş, Acar ve Yetkin Özdemir, 2015; Sadık ve Toprak, 2021), öğrencilerin derse karşı ilgi, dikkat ve motivasyonlarını arttırarak, akademik öğrenme sürelerini geliştirdiğini göstermektedir (Oliver, Wehby ve Reschly, 2011; Piwowar, Thiel ve Ophardt, 2013; Rahimi ve Karkami, 2015). Dolayısıyla öğretmenlerden sınıflarını etkili bir şekilde yönetmeleri; bir yönetim sistemi oluşturmaları, öğretim aktivitelerinin belli bir düzen içinde meydana gelmesi için planlı hareket etmeleri, düzeni korumaya yönelik önlemler almaları beklenmektedir (Edwards, 1993; Emmer, Evertson ve Worsham, 2003; Jones ve Jones, 2007).

Açıklamalarda görüldüğü gibi sınıf yönetimi sınıfın oturma düzeni öğretimde hangi yöntem ve teknikleri izleneceği, dikkat ve motivasyonu nasıl sağlanacağı, hangi materyallerin kullanılacağı, öğrencilerin derste nasıl aktif kılınacağı, öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla nasıl baş edileceği vb. gibi birçok durum hakkında karar vermeyi gerektiren bir faaliyet (Emmer & Gerwels, 2005) ve sürekli geliştirilmesi gereken bir beceridir. Yönetme becerisi, sınıftaki öğrencileri ve öğretim kaynaklarını sınıfın amacına uygun olarak, yönlendirebilmek olarak tanımlanmaktadır (Korkut, Babaoğlu, 2010). Brophy' e (1995) göre sınıfı yönetme; sınıfta öğretmen-öğrenci ve akranlar arasında pozitif ilişki oluşturma, gerek bireysel gerekse grup olarak öğrencilerin bireysel ve akademik ihtiyaçlarına cevap verme, öğrenmeyi öğrenciler için kolaylaştıracak etkili öğretim süreçleri planlama ve uygulama, davranış kurallarını geliştirme, öğrencilerin sınıf ortamında istenmeyen davranışlarını düzeltme becerilerini içermektedir. Weber (2003), sınıfta eğitsel etkinliklerin bir grup içinde gerçekleştiğini belirterek, etkili ve üretken bir sınıf oluşturmaya yönelik sınıf yönetim becerilerini; gerçekçi ve olumlu beklentiler geliştirme, liderliği paylaşma, arkadaşlığı geliştirme, üretken grup normları oluşturmada öğrencilere yardım etme, açık iletişim kurma, birlik sağlama, grup çalışma standartlarını geliştirme problemleri grupça çözme olarak ifade etmektedir. Kounin (1970) ise sınıf yönetiminde etkili olan öğretmenlerin geliştirdikleri becerileri; sınıfta olan bitenlerin farkında olma, aynı anda gerçekleşen olaylarla ilgilenme, sınıfı/grubu uyanık ve canlı tutma, istenmeyen davranışların nedenlerini anlama ve doğru zamanda ilgilenme, pürüzsüz bir öğretim yapma olarak açıklamaktadır.

Etkili bir yönetim, sınıf yönetiminin dinamiklerini bilmeyi, bu alanda kullanılan özel strateji ve teknikleri uygulamayı gerektirmektedir. Bu nedenle Stronge, Tucker ve Hindman (2004) sınıf yönetimini üst düzeyde öğrenmeyi sağlamada öğretmenin sahip olduğu bir uzmanlık olarak tanımlamaktadır. Günümüzde sınıf yönetimi bilgisi ve becerisiyle donatılmış olma nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özellikler arasında vurgulanmakta (Taşkaya, 2012; Türkoğlu, 2011), Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri kapsamında da öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili olarak öğretim, zaman ve davranış yönetimi ile ilgili becerilere sahip olması gerektiği belirtilmektedir (MEB,2017). Dolayısıyla öğretmenlerin yeterlik alanlarından biri olarak öğretmenlerin sınıf yönetim yeterliği sık sık eğitim araştırmalarında irdelenmektedir (Can ve Arslan, 2018; Erdoğan ve Gülbahar, 2020; Karabatak ve Alanoğlu, 2018; Semerci ve Uyanık Balat, 2018; Vatansever- Bayraktar ve Çelik, 2021). Bunun en önemli nedeni öğrencilerin öğretmenin her hareketinden doğrudan ve dolaylı olarak etkilenmeye açık olmalarıdır.

2.1.5. Sınıf Yönetiminin Boyutları

İlgili alanyazında sınıf yönetimini boyutları genel olarak sınıfın fiziksel düzeni, sınıf kural ve prosedürlerini oluşturma, öğrenme-öğretme sürecini yönetme/planlama ve etkinlik yönetimi; zaman yönetimi, sınıf içi ilişkiler/pozitif sınıf iklimi ve davranış yönetimi/disiplin olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2019; Turan, 2006; Küçükahmet, 2011; Yıldırım, 2012). Bu doğrultuda YÖK (2019) güncellenen sınıf öğretmeni yetiştirme programında sınıf yönetimi dersinin içeriğinde sınıf yönetiminin boyutlarını; sınıf kuralları, disiplin modelleri; sınıfta öğrenci davranışlarının yönetimi, sınıfta iletişim, öğrenci motivasyonu, zaman yönetimi, liderlik, öğretmen-veli görüşmeleri ve öğrenme ikliminin oluşturulması olarak tanımlamıştır. Aşağıda sınıf yönetiminin temel boyutlarıyla ilgili açıklamalar yer almaktadır (Aydın, 2019; Celep, 2011; Cohen, Manion ve Morrison, 1996; Demirtaş, 2016; Evertson ve Emmer, 2013; Güneş, 2016; Jones ve Jones 2007; Küçükahmet,2011, Marzano, Marzano ve Pickering, 2008; Sadık ve Dikici Sığırtmaç, 2016).

Sınıfın öğrenme çevresinin/fiziksel ortamın düzenlenmesi

Sınıf öğrenci ve öğretmenler için günün önemli bir bölümün geçirdikleri bir yaşam alanı olmakla birlikte fiziki bir çevredir. Eğitsel etkinlikler amacına uygun bir şekilde gerçekleşmesi bu fiziksel çevrenin düzenlenmesini gerektirir. Bu açıdan sınıf fiziksel ortamı

sınıf yönetimi için bir başlangıç noktasıdır. Bu ortamdaki her uyarıcının öğrencilerin öğrenmesine etkisi bulunmaktadır. Örneğin karmaşık, gürültülü, havasız, kirli, mevsim özelliklerine uygun olmayan sıcaklığa veya soğukluğa sahip olan ortamlarda öğrenme olumsuz etkilenir. Sınıftaki öğrenci sayısı sıra ve masaların yerleşim düzenini, sınıfta uygulanacak öğretim yöntemlerinin belirlenmesini etkilerken araç-gereç ve materyal durumu sınıf ortamının çekiciliğini, öğrenme-öğretme sürecinin verimliliğini ve öğrencilerin derse katılımını etkilemektedir. Cohen vd' ne (1996) göre sınıf ortamı öğrencilerde yarattığı duygular ve öğretmene etkinlikleri düzenlemede ve uygulamada yarattığı esneklik ile öğrenmenin iskeletini oluşturmaktadır. Dolayısıyla sınıflar sadece fiziksel mekân olarak değil aynı zamanda bilişsel ve duygusal bir alan olarak da düşünülmelidir. Ortamdaki eşyaları düzenine, temizliğine ve sınıfın havadar olmasına dikkat edilerek öğrencilerin rahat etmesi sağlanırken; dikkat dağıtıcı araç-gereç ve materyalleri ortadan kaldırma, oturma düzenini etkinliklerin yapısal özelliklerine göre ayarlama ve kullanılacak olan materyalleri öğrencilerin dikkat dağıtmadan erişebileceği alanlara alma yoluyla ortamın öğrencilerin bilişsel yapısına uygun olmasına dikkat edilmelidir. Fiziksel ortamın albenisi, bir diğer ifadeyle uyumlu ve sıcak olması ise öğrenmeye davetkâr olması açısından önemlidir.

Sınıfta ayrılma değil dayanışma ve paylaşma davranışlarına yön vermek önemlidir. Bu nedenle öğrencilerin oturma düzenini ayarlarken öğrenciler arasında cinsiyet, akademik başarı, sosyoekonomik düzey, ailenin eğitim durumu veya sosyokültürel özellikleri vb. ayrımlar yapılmaması önemlidir. Öğrenciler tahtayı ve öğretmeni rahatlıkla görebilmeli, öğretim araçlarına zaman kaybetmeden rahatlıkla ulaşabilmelidir. Bu esnada sınıfın dikkatinin dağılmaması ve düzeninin bozulmaması da sağlanmalıdır. Çoğunlukla önerilen sınıf kitaplığı veya diğer materyallerin sınıfın arkasına alınması yönündedir. Sınıf temizliğinin sağlanması ve sürdürülmesi konusunda öğrencilerin sınıfı temiz bırakmayı öğrenmeleri sağlanmalı, sınıfın sıcaklık ve soğukluk kontrollerinin mevsime göre düzenli kontrolleri yapılmalıdır. Sıra veya masaların öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine göre ergonomik ve güvenli olması, gerektiğinde farklı oturtma düzenlerine olanak sağlayacak şekilde hafif ve taşınabilir malzemelerden yapılması öğrenme çevresinin düzeninde önemli değişkenler arasındadır. Açıklamalarda görüldüğü gibi fiziksel düzenlemenin amacı, öğrencileri rahat ettirmek, öğrenme isteği ve öğrenme çabasını artırarak öğrenmeyi kolaylaştırmak ve sınıf ortamını çekici kılmaktır.

Sınıf kural ve prosedürlerini oluşturma

Sınıf kuralları ve prosedürlerini oluşturma amacını sınıf içinde öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimi kolaylaştırmak, sınıfta davranış düzenini sağlamak ve eğitsel etkinlikleri verimli bir şekilde gerçekleştirerek, öğrencileri başarıya ulaştırmaktır. Sınıf ortamında uygun olan ve uygun olmayan bir şekilde davranmanın öğrenciler ve öğretim sürecine etkilerinin öğrencilerle birlikte açıkça tartışılması, öğretmenin akademik ve sosyal beklentilerinin anlaşılması açısından önemlidir. Çocukların kendilerinden bekleneni anlamaları, etkinliklerin hayata geçirilmesini kolaylaştırma ve sınıfta üretken bir şekilde çalışabilme için gereklidir. Kurallar bu açıdan öğrencilere nasıl davranmamaları/davranmamaları gerektiğini gösteren rehber ilkelerdir. Davranış standartlarının mantıklı ve açık bir şekilde belli olması öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol etmelerine yardım etmenin yanı sıra öğretmenin kuralların ihlal edildiği durumlarda karar vermesini kolaylaştırır. Kuralların ders yılının başında belirlenmesi, öğrencilere sorumluluk verilerek sürece dâhil edilmeleri, ifadelerinin açık ve net olması, uygulamaya hemen aktarılması gerekir. Kurallar yeterince net ifade edilmediğinde, tutarsız uygulandığında, öğretmen tarafından dayatıldığında ve sert cezalandırmalar izlendiğinde öğrenci davranışlarını geliştirmek mümkün değildir. Kurallara uyulmadığında, kurallar üzerinde tartışılmalı, gerekirse değiştirilmeli veya güncellememelidir. Öğrenci davranışlarına odaklanmayı kolaylaştırması açısından kuralların sayıca fazla olmamasına dikkat edilmelidir. Kurallara uyulmadığında sonuçlarının neler olacağı üzerine sınıfça yapılan tartışmalar öğrencileri kuralları kabul etmeye ve uymaya motive edeceği gibi öz disiplinin gelişmesine de katkı sağlar.

Öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi (planlama ve etkinlik)

Eğitim ortamındaki insani ve maddi tüm kaynakların öğrenme yaşantılarıyla amaçlar doğrultusunda bütünleşmesini sağlamaya yönelik görevleri kapsar. Öğretmenin dersi dengeli bir şekilde yürütmesi ve grup bütünlüğünü sürdürülebilmesidir. Öğrenciyi tanıma, gelişimlerini destekleyen, gerçek yaşamla ilişkisi kurulmuş, öğrenmeyi onlar için kolaylaştıran öğretim planları hazırlama, yöntem ve materyal seçme etkinliklerini içerir. Etkinlikleri uygulama sırasında dikkat çekme, motivasyonu sağlama, açık amaçlar verme, dikkati sürdürme, öğrencilerin çalışmalarını izleme, ara özetle yapma, öğrencilerin derse katılımlarını sağlama, etkinlikler arasında düzenli geçişler yapma, eğitim öğretim etkinliklerinin açık olması, ipuçları ve dönütler verme vb. bu boyutta yer alan davranışlardır.

Öğrenme ortamının etkili bir şekilde yönetilmesinde planlamanın önemi büyüktür. Öğretmenler uzun vadeli, orta ve kısa vadeli olmak üzere farklı planlar hazırlayabilirler. Uzun vadeli planlar öğretmenlerin ders programlarını incelemelerini ve kendi okullarının ve sınıflarının koşullarına uyarlamalarını sağlayan, bir akademik yılı veya dönemi kapsayan planlardır. Orta vadeli planlar bir üniteyi veya temayı; kısa vadeli planlar ise bir veya dersin haftalık programdaki yerine göre iki ders saatini kapsayan planlar olup, etkinlik, yöntem ve teknik, materyal seçiminde etkilidir. Ders öncesi yapılan hazırlıkların öğrenci ve ortamla ilgili var olan gerçeklere uygun ve uygulanabilir ve dersin amaçlarını gerçekleştirmeye dönük olmasına dikkat edilmelidir. Dikkatli bir planlama yapılmadığı takdirde etkinliklerin birbirleriyle bağları azalır ve amaçlardan uzaklaşılır. Evertson vd' ne (2003) göre planlama sürecinde dikkat edilmesi gereken en önemli nokta etkinlik seçimidir. Etkinlik seçimindeki temel kriterler ise dersin amaçları, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve dersin içeriğidir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulduğunda özellikle küçük yaştaki öğrenci gruplarında uzun bir etkinlik yerine kısa ama iki ya da üç farklı etkinliğin amaçlara ulaşmada çok daha etkili olduğu belirtilmektedir.

Öğrenci merkezli eğitim anlayışı ve yapılandırmacılığa dayalı hazırlanan öğretim programlarımızda sınıf yönetiminin odak noktası, ortam değişkenlerinin öğrencilerin öğrenmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmesidir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun, hazırbulunuşluk ve beklentileri aktive eden bir öğrenme süreci planlamaları, öğrenme çevresini yapılandırmaları ve bilgi ile davranışı birlikte yönetmeleri gerekmektedir (Özpolat ve Bayındır, 2007). Ancak öğretmenler ders öncesi ne kadar hazırlık yaparlarsa yapsınlar yönetimdeki başarı bu hazırlıkların sınıf ortamında etkili bir şekilde hayata geçirilmesine bağlıdır. Dersin akıcılığı ve bütünlüğü öğretimdeki başarının anahtarlarıdır. Dersin akıcılığı uygulama sırasında herhangi bir müdahale yapılmadan, ara vermeden ve konu dışına çıkılmadan dersin doğal bir şekilde ilerlemesi, bütünlüğü ise öğretmenin bu süreçte öğrencilerin bireysel ya da grup içindeki davranışlarını yöneterek, onları etkinliklerle meşgul etmesi/görev başında tutmasıdır. Öğrencilerin bilişsel şemalarını oluşturacak şekilde dengeli, düzenli ve birbiriyle tutarlı öğrenme yaşantıları içinde olmaları, öğrenme çabalarının takdir edilmesi, ihtiyaç duyduklarında gerekli rehberliği veya yardımı almaları derse katılımlarını artırarak, dersin bütünlüğünü olumsuz etkileyecek davranışlarda bulunmalarını önler. Öğrencilerin aktif olduğu, özgürce soru sorabildiği, tartışabildiği öğrenme süreçleri sadece bilişsel gelişimlerine değil, kişilik ve sosyal gelişimlerine de katkı sağlaması açısından önemlidir.

Zaman yönetimi

Zaman yönetimi; kaynakların etkin kullanımı, belirlenen amaçlara ulaşmak istenirken zamanı etkili ve verimli kullanma, kişinin zamanı denetimi altına alarak hedeflerine ulaşma çabası, işlerin tamamlanması, zamanı akıllıca kullanmak, doğru işleri kısa zamanda yapmak vb. şeklinde farklı şekillerde tanımlanmakta, her alandaki önemi tartışılmaz şekilde kabul edilmektedir (İlerleyen, 2014; Karşı, 2006). Okulda öğretmen ve öğrencilerin geçirdiği süre sınırlıdır ve bu sürenin çocukları belirlenen kazanımlar doğrultusunda geliştirebilmek için etkili kullanılması gerekmektedir. Öğretmenin sınıfta zamanı etkili yönetememesi sınıfındaki bütün öğrencilerin zamanlarının yönetilememesi anlamına gelmektedir (Ataş, 2017). Sınıfta zaman yönetiminin amacı ders süresi ile sınırlı olan zamanı arttırmak değil, bu süre içinde gerçekleşen faaliyetlerin niteliğini arttırmaktır. Bir diğer ifadeyle nicel olarak belli ve sınırlı bir süreyi doğru kullanırken, nitelik olarak bu sürenin çocuklar için doyurucu geçmesini sağlamaktır.

Eğitim ve öğretimde zaman kavramı; ayrılmış zaman, öğretim zamanı, meşgul olunan zaman ve akademik öğrenme zamanı şeklinde, iç içe geçmiş farklı seviyelerde açıklanmaktadır. Ayrılmış zaman öğretmenin belli bir etkinlik ve konu için ayırdığı zaman; öğretim zamanı sınıfta gerekli işleri yaptıktan sonra etkinlik için kalan süre, meşgul olunan zaman öğrencilerin dikkatini etkinliğe verdiği ve aktif olduğu zaman, akademik öğrenme zamanı ise öğrenmenin gerçekleştiği zamandır (Ekici, 2007). Görüldüğü gibi öğrenme-öğretme sürecinin en önemli birleşeni zamandır ve ayrılmış zamanı etkili şekilde kullanmak için öğretmenlerin neyi ne zaman yapacaklarını bilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle sınıfta zaman yönetiminin anahtarı planlı ve disiplinli çalışmadır. Planlar uzun, orta ve kısa vadeli planlar olarak ele alınabilir. Öğretmenin ders programını gözden geçirmesi ve görev yaptığı okulun ve sınıfın koşullarına uyarlamasını sağlayan, bir akademik yılı veya dönemi kapsayan planlar uzun vadeli. Orta vadeli planlar bir ünite veya temaya, kısa vadeli planlar ise ders saatini kapsayan planlardır. Öğretim stratejisi, yöntem, teknik ve materyal seçimine yönelik kararları, dolayısıyla zamanı etkili kullanmayı doğrudan etkileyen orta ve kısa vadeli planlardır (Güvenç, 2022). Bu noktada öğretmenlerin karşılaştığı en önemli problem, yapmayı planladıkları etkinliklere ne kadar zaman ayıracıklarıdır. Öğrencilerin gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmayan etkinlikler çocukların zorlanmalarına ve sınıfta zaman kayıplarına neden olabilir. Planlama bir tahmin olup, uygulama sırasında farklı nedenlerle plan dışına çıkılabilir. Bir etkinliğin uzaması, bir diğerinin erken bitmesi veya planlanan etkinliğin öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çekmemesi vb. durumlar öğretmenler her zaman karşılaşılabileceği durumlar olup, ikinci

planlarının olması gerekmektedir. Farklı etkinliklerle dersi zenginleştirme, ders sırasında konular arası geçişleri sorunsuz gerçekleştirme ve öğrencilerin sıkılmalarını önleme, öğrencilere sınıf rutinlerini öğretme, derslerde görsel, işitsel öğretim materyallerinden en üst seviyede yararlanma, öğrencilere derse zamanında gelmelerinin önemini anlatma, öğretmen olarak derse zamanında başlama ve bitirme, yönergeleri açık ve net bir şekilde verme, ödevleri iyi yapılandırma zaman yönetimi boyutunda yer alan etkinliklerdir (Başar, 2011).

Sınıf içi ilişkilerin yönetimi/ pozitif sınıf iklimi oluşturma

Eğitimin konusu insan, özü ise insanı etkilemektir. Bu nedenle eğitimin temelinde iletişim yatmakta, öğretmenlerin öğrencileriyle öğrencilerin de kendi aralarında kurdukları iletişim sonucunda oluşan psikolojik ve sosyal havaya ise sınıf iklimi (atmosferi) denmektedir (Evertson ve Emmer, 2013). Sınıf iklimi öğrencilerin akademik deneyimlerine, öğretmenleriyle ve akranlarıyla ilişkilerine yönelik algılarının bir yansımasıdır. Her öğrencinin kişisel algıları olmakla birlikte sınıf iklimi kolektif olarak öğrenciler ve öğretmenler arasında, herkes tarafından paylaşılan genel bir duygudur (Fraser & Treagust, 1986). Cohen' e (2006) göre duyguları, değerleri, tutumları kapsayan bu hava öğrencilerin benlik kavramlarının gelişmesi ve bilişsel olarak üretkenlikleriyle çok yakından ilişkilidir. Öğrencilerin sınıfta aktif olduğu, birbirlerine dostça davrandıkları, dersten zevk aldıkları, sınıf etkinliklerinin, görev dağılımlarının açık ve net olduğu, öğretmenlerin farklı öğretim yöntemleri kullandıkları, derse yenilikler getirdikleri sınıflarda öğrenme ikliminin çok daha olumludur (Fraser ve Treagust, 1986). Buna karşılık öğretmenin görevlerini yerine getirmemesi/sorumsuzca davranması, alaycı ve ilgisiz davranması, öğrencilere dikkat etmemesi, aşırı eleştirel ve saldırgan olması sınıf iklimini olumsuz etkilemekte, öğrencilerin derse katılımları azalmaktadır (Sidelinger, Bolen, Frisby ve McMullen, 2011; Wade, 1994). Bu nedenle olumlu sınıf ikliminin temelinde ilişki içinde bulundukları ve etkilemek durumunda oldukları öğrencileri, meslektaşları, okul yöneticileri ve velilerle etkili iletişim kurabilme yatmaktadır (Celep, 2011; Gülbahar ve Sıvacı, 2018). Sınıftaki öğrenme iklimi, karşılıklı güvene dayalı olmalıdır. Bu da öğrencilerin kendilerini sınıf içinde önemli ve değerli başarılı hissetmesi ve aitlik duygularının gelişmesine bağlıdır (Hamre ve Pianta, 2001). Öğretmenin coşkusu, öğrencilere ilgisi, espri yapması (Miller, 2012), koşulsuz sevgi, saygı ve ilgili gösterme, öğrencilerin kaygılarını, sorunlarını ve umutlarını paylaşma (Bakioğlu, 2014) olumlu sınıf ikliminin oluşumuna katkı sağlar. Dolayısıyla bu boyut öğrencilerin birey olarak birbirilerini ve öğretmenlerini tanıma, öğrencilerin duygu ve

düşüncelerini açıklamalarına açık olma ve kabul etme, öğrenciyle bağlantı kurma, olumlu görüş ve beklentileri paylaşma, kontrolü paylaşma, etkili dinleme ve konuşma becerilerini kullanma, öğrenciler arasındaki ilişkileri güçlendirmeye yönelik etkinlikleri içermektedir.

Davranış yönetimi

Sınıfta davranış yönetiminin amacı öğrencilerin okulun ve dersin amaçları doğrultusunda davranmalarını sağlama ve öğrencilerin uygun/üretken olmayan davranışlarını kabul edilebilir sosyal davranışlarla değiştirebilecekleri düzenlemeler yapmaktır. Öğrencilerin davranış problemleri sınıfta öğrenme-öğretme sürecinin akışını ve akademik görevleri olumsuz etkileyen, dikkati dağıtan, hem öğretmen de hem de öğrencilerde stres yaratan davranışlardır (Kauffman ve Landrum, 2012). Geçmişte emirlere itaat, otorite olarak algılansa da günümüzde disiplin eğitim, öğrenme, başarı ve gelişme olarak tanımlanmaktadır (Humphreys, 1998). Öğretmenler sınıfı yönetmek için ceza yerine olumlu müdahaleleri tercih etmelerine rağmen birçok sınıfta olumlu öğrenme ortamlarına sahip değildir (Banks, 2014). Bu durum disiplin problemleri disiplin cezalandırıcı mı olmalı önleyici mi olmalı tartışmalarını beraberinde getirmektedir. Disiplinin üç bileşeni; kişisel disiplini geliştirme, istenmeyen davranış önleme ve düzeltmedir (Bear, 2010). Çocukta özdenetimi geliştirme süreci olan disiplinin nasıl geliştirileceğiyle ilgili olarak alanyazında birçok disiplin model ve yaklaşımı bulunmaktadır.

Canter ve Canter (1992) tarafından geliştirilen atılgan disiplin modelinin amacı öğrencilerin sorumlu davranmayı seçmesini sağlama ve öğrencilerin benlik saygısını geliştirerek akademik başarılarını arttırmaktır. Öğrencilerin sınırlara ihtiyacı olduğunu vurgulayan model sınır koyma sorumluluğunu öğretmene verir. Davranışçı modelde ise davranış istenen yönde değiştirmek için davranış öncesi veya davranış sonrası olayları değiştirme yoluna gidilir. Davranış değiştirmede izlenen temel yol ödül-ceza yöntemidir. Ödüllendirilen davranış, öğrencilerin istenen yönde davranışlarını şekillendirmektedir (Özyürek, 2005). İstenmeyen davranışların temel nedenini ait olma ihtiyacı ile açıklayan Dreikurs' a göre öğretmenler sosyal mühendislik yapmalı, öğrencilerin sosyal becerilerini ortaya çıkarmaya ve geliştirmeye yardım edebilecek etkinliklerle düzenlemelidirler. Aitlik ihtiyacını karşılamayan öğrencilerin rahatsız edici (dikkat çekme), yıkıcı (güç ve kontrol), düşmanca (intikam alma) ya da çaresiz davranışlarla (yetersizlik sergileme) davranışlarda bulunacağını açıklayan Dreikurs, öğretmenlere öğrenciye davranışının doğal / mantıksal sonuçlarının açıklanarak, yeni davranışlara teşvik edilmeleri gerektiğini belirtmektedir (Atıcı, 2014). Bireyin davranışlarının yaşamsal, aitlik, eğlence, güç ve özgürlük ihtiyaçlarını

karşılamaya yönelik olduğunu belirten Glasser'e göre öğrenciler sınıf ortamına dahil edildiklerinde, sınıfla ilgili kararlara katılımları sağlandığında, sorumluluk verildiğinde, işbirliğine dayalı ilginç aktivitelerde yer aldıklarında ve çalışacakları konuyla ilgili seçim yapma hakkı tanındığında bu ihtiyaçlarını karşılama imkanı bulurlar. Geliştirdiği disiplin modelinde istenmeyen davranışlar karşısında öğrenciyle davranışı hakkında konuşma, neden uygun olmadığını tartışarak, değiştirme yönünde plan yapma ve öğrencinin kendi geliştirdiği plana (davranış şekline) uymasını sağlanması gerektiğini belirtmektedir (Charles, 2005; Glasser, 1992). Kounin' e (1970) göre ise düzenli sınıf ortamları yaratmanın kilit noktası, uygun davranışların gelişmesini destekleyen, istenmeyen davranışların oluşmasını önleyen sınıf ortamları düzenlemektir. Sonuç olarak disipline ilgili olan bu boyut öğretmenlerin öğrencilerin olumlu davranışları geliştirmelerine ve kendilerini kontrol etme becerilerini kazanmalarına yönelik strateji ve yöntemleri içerir.

Bu araştırma kapsamında sınıf yönetimi öğretim, insan ve davranış yönetimi olmak üzere üç boyut altında incelenmiştir. Öğretim yönetimi, sınıfta oturma düzenini sağlama, öğretim etkinliklerini planlama ve uygulama, materyal kullanımı ve zaman yönetimi gibi etkinlikleri içerir. İnsan yönetimi, öğretmenlerin öğrencilere yönelik algıları, onlar hakkındaki duygu ve düşünceleri, öğretmen-öğrenci ilişkilerini ve öğretmenlerin bu ilişkileri geliştirmek için ne yaptıklarıyla ilgilidir. Davranış yöntemi, sınıf içinde disiplin problemlerini ortaya çıkmadan önleme konusunda öğretmenin yapması gereken davranış ve uygulamaları içermektedir. Sınıf kurallarının belirlenmesi ve bir ödül sisteminin oluşturulması davranış yönetimi boyutunda yer alan etkinliklerdir (Martin, Yin ve Mayall, 2008).

2.1.6. Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnançlar

Tutum, herhangi bir konuyla ilgili olarak bireyin sahip olduğu bir tepki eğilimidir (Baysal, 1981). Bu ön yargısal eğilim bireyin belli bir kişiye, gruba, duruma, olaya ya da bir nesneye karşı davranışını şekillendirmekte, olumlu ya da olumsuz bir şekilde düşünmesine, hissetmesine veya davranmasına neden olabilmektedir (Arastaman, 2013). Tutumların bilişsel yönünü inançlar (Bandura, 1977). İnançlar, dünya hakkında doğru olduğunu kabul ettiği psikolojik anlayış, önerme ve savlardır (Richardson, 1996). Bir diğer ifadeyle bir kişinin belli bir varsayımı doğru kabul ettiği psikolojik bir durumdur. İnançlar hayatın her yönüyle ilgili olup, bireylerin sahip oldukları ve yaşamları boyunca edinecekleri bilgileri anlamlandırmalarını sağlar (Okut, 2009). Öğretmenlerin eğitim hakkındaki inançları sınıf

ortamındaki tüm eylemlerini etkilemekte (Kagan, 1992), benimsedikleri eğitim felsefesine göre gelişmektedir (Pajares, 1992). Küçükahmet' e (2011) göre de öğretmenlerin öğrenciye, sınıf ve okul çalışmalarına yönelik tutumları, öğrencileri öğrenme ve kişiliklerinin oluşmasında etkisi altına alan en önemli kişilik özelliklerindendir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarıyla ilgili olarak alanyazında farklı sınıflamalara rastlanmaktadır. Dreikurs' a göre öğretmenler sınıfta otoriter, demokratik ve izin verici olmak üzere üç farklı tutum sergilemektedir (Charles, 2005).

Otoriter tutum

Otoriter ya da bir diğer ifadeyle kontrolcü bir tutuma sahip olan öğretmenler kuralcıdır. Öğrencilerin gerek kuralların belirlenmesi sürecine gerekse öğretim etkinlikleriyle ilgili olan kararlara katılma hakları yoktur. Öğrencilerin özgürlükleri sınırlıdır. Onlardan beklenen öğretmenin belirlediği kurallara sık sıkıya uymalarıdır. Öğretmen sürekli emir verir, öğrencilerin davranışları kontrol eder, denetler, uygun olan davranışları pekiştirme, uygun olmayan şekilde davranan öğrencileri cezalandırarak davranış yönetimini sağlar. Öğrencilerin düşüncelerine önem verilmemesi, öğretmenin eleştiriye açık olmaması, sınıfta baskı ortamı yaratır. Öğrenciler çoğunlukla pasiftir, eğitim-öğretim etkinliklerinde aktif olan öğretmendir. Öğrencilerle ilişkiler mesafelidir. Bilgiyi temel alan bu öğretmenler ders dışı etkinliklere zaman ayırmaz, öğrencileri ilgi ve ihtiyaçları geri planda kalır. Tüm süreç öğretmenin kontrolünde işler. Sık başvurulmuş ceza ve tehditlerin öğrencilerin davranışlarının daha sıklaşması ve şiddetlenmesinin nedeni olarak gösterilmektedir (Aydın, 2019; Evertson ve Emmer, 2013, Pala, 2005). Derse karşı ilgisizlik, düşünme ve karar verme becerilerinin gelişmemesi, öğrenciler arasında çatışma ve kıskançlıklar, sorumluluk duygusunun gelişmemesi, “biz” duygusunun oluşmaması, ezberci öğrenme ve kalıcı olmayan davranış değişikliği otoriter tutumun öğrencilerde yarattığı etkiler olarak belirtilmektedir (Tezcan, 2021)

İzin verici Tutum

Bu tutuma sahip öğretmenler çok az sınır koyarlar ya da hiç sınır koymazlar. Sınıfta istenmeyen davranışlar oluştuğunda sonuçlarını hatırlatmazlar, mantıklı yaptırımları harekete geçiremezler. Bu yaklaşımı benimseyen öğretmenler öğrencilerin kendi özgür iradeleriyle iyi ve doğru olanı yapacağına inanırlar. Bu nedenle öğrencilere hiçbir koşulda müdahale etmezler. Öğrenciler üzerinde çok düşük düzeyde kontrol sağlarlar. Beklentileri düşük, davranışları tutarsızdır. Öğrencilerin yanlış davranışlarının olumsuz yaşantılarıyla

ilgili olduğunu düşünürler. Öğrencilerin özgürlüğün sorumluluğa bağlı olması gerektiğinin farkına varmalarını sağlayamazlar. Öğrenciler kurallara uymada başarısızdır. Bu tutum öğrencilerin özdisiplin geliştirmelerine oldukça az katkıda bulunur (Ekici, 2004; Santrock, 1996)

Demokratik Tutum

Otoriter ve izin verici öğretmenlerin tam tersi olan bu tutuma sahip öğretmenlerde liderlik, arkadaşlık, doğallık, rehberlik, teşvik edicilik, işbirlikli çalışma, yardımseverlik, takdir edicilik, cesaretlendirme, onaylayıcı olma ve sorumluluğu paylaşma gibi özellikler görülmektedir. Demokratik öğretmenler, ne izin vericidirler ne de otokratiktirler. Öğrencilerine güvenen, onların duygu ve düşüncelerine değer veren bu öğretmenler sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte oluşturarak onlara verdikleri değeri hissettirirler. Öğrencilerden gelen önerilere, isteklere ve eleştirilere açıktırlar. Öğrencilerin sorumlulukla birleştirilmiş özgürlük uygulamaları yapmasına müsaade ederler. Tarafsız ölçme ve değerlendirme, sorumluluk verme, öğrencilerin içsel motivasyonuna önem verme, öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girebilecekleri etkinlikler hazırlama, öğrenciyi derste aktif kılmaya çalışma demokratik tutuma sahip öğretmenlerin etkinlikleri arasındadır (Aydın, 2019; Çelik, 2012, Evertson ve Emmer, 2013, Pala, 2005)

Bir diğer sınıflamada ise öğretmenlerin sınıf yönetim profilleri ise otoriter, yetkili, başıboş ve aldırılmaz şeklindedir (Kris, 1996, Akt. Ekici, 2004, 51-53; Santrock, 1996):

Otoriter profil

Öğrenci üzerinde aşırı baskı ve disiplin vardır. Öğretim sürecinde öğrencilerin istek ve beklentileri dikkate alınmamaktadır. Öğrencileri en iyi öğretmenlerini dinleyerek öğrenebilirler, öğretmenin sözünü kesmemelidirler. Öğretmen öğrenci iletişimi yetersizdir. Öğrencilerin kurallara uyması ve öğretmenin istediğini yapması gerekir. Cezalandırma, suçlama, yerme, utandırma vb. otoriter profilin sınıf yönetimi davranışlarıdır. Nadiren ödül ve pekiştireç verilir. Öğretmen öğrencilere neyi ne zaman ve nasıl yapmaları gerektiğini söyler.

Yetkili profil

Bu sınıf yönetim profilinde sınıf yönetiminin amacı yasaklamak ve cezalandırmak değil, öğrencilere öğrenme fırsatları yaratmak, öğrenmelerine yardım ve destek sağlamaktır. Sınıf kurallarının ve öğretmenin beklentilerinin altında yatan nedenler öğrencilere her zaman

açıklanır. Öğretim öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak düzenlenir, öğrenme çabaları desteklenir. Öğretmenler öğrencilerinin nasıl öğrendikleriyle ilgilenirler. Sınıf ortamı iletişime açık bir ortamdır, öğrenciler fikirlerini ifade etmeleri için teşvik edilir. Öğrencilerine karşı anlayışlı olan bu öğretmenler öğrencilerine yaptıkları çalışmalarla ilgili yapıcı dönütler verir, rehberlik sağlar.

Başboş profil

Öğrencilerin duygularına akademik performanslarından daha fazla önem veren bu öğretmenler sınıflarında katı kurallar uygulamazlar. Öğrencilere gerekli akademik görevleri ve materyalleri vermekle birlikte sorumluluklarını yerine getirip getirmediğini takip etmezler. Öğrencilerle sınıf içinde ve dışında iletişim kurmaya, yakınlaşmaya açıktırlar. Öğrencilerin duygularını önemserler, hiçbir şeye hayır demezler. İzin verici bir ortamda öğrenciler her istediklerinde istediklerine yapabilecekleri yönünde bir anlayış geliştirerek, sosyal açıdan kabul edilebilir davranışları öğrenmede zorlanırlar.

Aldırmaz Profil

Derse ve öğrencilere karşı ilgisiz, duyarsız, derse hazırlık konusunda dikkatsiz, özensiz bir tutumdur. Derse hazırlık için zaman ayırmazlar, Yıllarca aynı şekilde ders verip aynı materyalleri kullanırlar. Öğretmenin öğrencilerden beklentileri net değildir. Kurallar nadiren uygulanır. Bu tür sınıflarda eğitim sorunlarından çok disiplin sorunları ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin sınıf yönetimi tutum ve inançları müdahaleci, etkileşimci ve müdahaleci olmayan tutumlar olarak incelenmiştir (Glickman ve Tamashiro, 1980). Bu sınıflama disiplinde kontrol derecesine göre yapılmış olup, kontrol derecesi sınıfta öğrencilere ne kadar özgürlük verileceği ve bu özgürlükte öğretmenin ve çocukların sorumluluklarının neler olacağıyla ilgilidir. Martin vd.' ne (1998) göre sınıf yönetiminin farklı boyutlarında farklı tutumlar sergilemekle birlikte öğretmenlerin tutumlarında biri baskın olarak ortaya çıkmaktadır. Aşağıda kısaca bu tutumlar hakkında bilgi verilmiştir (Chambers ve Hardy, 2005; Martin et. al. 1998; Martin ve Soho, 1999)

Müdahaleci tutum

Öğretmen kontrolünün yüksek olduğunu bu tutum davranışçı kuram ya da geleneksel yönetim olarak bu tutuma sahip öğretmenler tüm öğretim süreçlerinin merkezine kendilerini koyarlar. Öğretmen merkezli yöntem ve tekniklerle gerçekleşen öğretim süreci öğretmenin

kontrolü altındadır. Öğretmenler uygun davranış biçimlerini belirler, sınıf kurallarını ve sonuçlarını öğrencilere açıklar. Davranışın dışarıdan koşullanma yoluyla öğrenileceğine inanan öğretmenler olumlu davranışları pekiştirerek, uygun olmayan davranışları cezalandırarak davranış değişikliği oluşturmaya çalışırlar. Böylece öğrencilerin sadece görevleriyle ilgilenmeleri sağlanırken istenmeyen davranışların da tekrarlanması önlenmiş olur. Öğrencilerin ilgi ve isteklerini geri planda tutan modelde öğrencilerin sorumluluğu sınıf kurallarına ve öğretmenin beklentilerine uygun davranmaktır.

Etkileşimci tutum

Bu tutum kontrolün öğretmen ve öğrenciler tarafından paylaşılmasına dayalıdır. İstenmeyen davranışın durumuna göre öğretmenler öğrenciler üzerinde otorite kurarken, bazı durumlarda davranışı düzeltme sorumluluğu öğrenciye aittir. Amaç öğrencinin akademik ve sosyal becerilerinin gelişmesine yardım etmektir. Bu nedenle öğretmenler öğrencilere sorular sorarak yönlendirme yaparlar ve karar verme durumlarında öğrencileri sürece dâhil ederler. Sınıfta düzen öğrencilerle işbirliği yapılarak birlikte sağlanır. İki uç (müdahaleci ve müdahaleci olmayan) arasında yer alan bu tutuma sahip olan öğretmenler öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve sınıfın gereksinimlerini önemser. Çünkü eğitim ve öğretimi amaçlarına ulaşmasının öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasıyla mümkün olacağını bilirler. Bu tutumun altında hem varoluşçu felsefe hem de davranışçı kuram yatar. Bu nedenle öğrencilerin davranışlarını değerlendirirken onların duygu ve düşüncelerinin yanında bulundukları ortamdaki koşulları da dikkate alırlar.

Müdahaleci olmayan tutum

Sınıf yönetiminde öğretmen kontrolünün en düşük düzeyde olduğu tutumdur. Bu tutuma sahip olan öğretmenler öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol edebileceklerine inandıklarından sınıf kurallarını dayatma yoluna gitmezler. Yasaklamaktan, ceza vermekten ziyade öğrencileri anlamaya çalışan öğretmenler öğrencileri davranışları üzerinde düşünmeye yöneltirler. Davranışı düzeltme sorumluluğu öğrenciye aittir, öğretmen öğrenciye rehberlik eder, destekler. Bu tutumda öğrencilerin kendi davranışları üzerinde kontrolleri daha fazla öğretmenin ise düşüktür. Sınıf yönetiminin temel amacı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaktır.

2.2. İlgili Araştırmalar

İlgili alanyazın taraması sonucunda araştırma konusuyla ilgili ulaşılabilen çalışmalar yurt içinde ve yurtdışında yapılan araştırmalar olmak üzere iki temel başlık altında aşağıda sunulmuş sonrasında karşılaştırılarak, değerlendirmesi yapılmıştır.

2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Yurtiçinde yapılan araştırmalar öğretmenlik meslek etiği ve sınıf yöntemiyle ilgili inançlarla ilgili araştırmalar şeklinde iki başlık altında, kronolojik olarak aşağıda kısaca özetlenmiştir.

2.2.1.1. Öğretmenlik Mesleğinde Etik İlkeler İle İlgili Araştırmalar

Gözütok' un (1999) çalışmasında öğretmenlerin etik ilkelere uygun olan davranışları belirlenerek, Türkiye' deki öğretmenlerin bu davranışları gösterme oranı incelenmiştir. Araştırma eğitimin farklı kademelerinden görevli öğretmenlerin yanı sıra emekli öğretmenler, akademisyenler, üst düzey yöneticiler, Talim Terbiye Kurulu üyeleri, öğretmen adayları ve lise öğrencilerinden oluşan toplam 545 katılımcı ile gerçekleşmiştir. Veriler anketle toplanmış, anketin birinci bölümünde katılımcılardan kendilerine sunulan davranış listesindeki davranışları (toplam 34 davranış) etik bulma derecelerini, ikinci bölümde ise öğretmenlerde bu davranışları gözleme düzeylerini beşli likert şeklinde düzenlenen cevaplama formatında belirtmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların yüzdelik oran açısından sırasıyla; okulun parasını şahsi amaçları için kullanma, öğrencilerle cinsel açıdan yakınlık kurma, ayrımcılık yapma, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde taraflı olma, velinin imkânlarını şahsi amaçları doğrultusunda kullanma ve küfür etmeyi etik bulmadıkları saptanmıştır. Bunu izleyen diğer davranışlar ise öğrenciye baskıcı davranma, hediye kabul etme, yönetmeliklere aykırı davranma, öğrencilerin görebileceği alanlarda sigara içme, öğrencisine özel ders verme vb. davranışlar izlemiştir. Katılımcıların görüşlerine göre Türkiye' deki öğretmenler öğrencilerle laubali olma, öğrenciler arasında ayırım yapma, gerekmediği halde rapor alma, fiziksel ceza uygulama, öğrenciye sevgisiz yaklaşma, hediye kabul etme vb. etik olmayan davranışları bazen göstermektedir. Katılımcılar öğretmenlerde nadiren gözledikleri davranışları ise okula içkili gitme, öğrencilerin yanında meslektaşlarını küçük düşürme, öğrenci veya velilere bir şeyler satma vb. olarak belirtmişlerdir.

Özbek (2003) tarafından yapılan çalışmada beden eğitimi ve spor dersine giren öğretmenlerin öğretmenlik mesleği etik ilkeleri hakkındaki görüşleri ve uyma düzeyleri

incelenmiştir. Araştırmaya ortaöğretim okullarında derse giren 465 öğretmen ve 398 lise müdürü katılmıştır. Araştırma verileri kişisel bilgi formunun yanı sıra Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Etik İlkeleri Ölçeği uygulanarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin dürüstlük ve saygı boyutunda beşer, profesyonellik boyutunda 14 ve sorumluluk boyutunda sekiz olmak üzere 32 mesleki etik ilke tanımladıkları saptanmıştır. Profesyonellik boyutunda yer alan etik ilkelerden dürüstlüğü ve sporda disiplini kazanmaya tercih etme, değerlendirme sırasında sadece fiziksel hareketlere değil zihinsel, sosyal ve duygusal gelişime de dikkat etme öğretmenlerin diğerlerine göre en yüksek düzeyde uydukları etik ilkeler olmuştur. Okul müdürlerinin görüşleri de bu doğrultuda olmakla birlikte öğretmenlerin profesyonellik ilkesine uyma yönündeki algılarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ölçeğin sorumluluk alt boyutunda ise öğretmenlerin nispeten en yüksek düzeyde uydukları ilke beden eğitimi ve spor dersini eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak görmeleri olmuş, bu boyuttaki ilkelere uyma açısından öğretmenlerin algıları okul müdürlerinin algılarından anlamlı şekilde daha olumlu olmuştur. Dürüstlük boyutunda “öğrencilerin sağlığını tehlikeye atacak antrenmanlar yaptırmama”, saygı boyutunda “rakip okulların sporcularını ve antrenörlerini küçük düşürücü konuşmalar yapmama” benimsenme düzeyi en yüksek olan etik ilkeler olmuş, bu ilkelere uygun davranma açısından öğretmen algılarının okul müdürlerinin algılarından daha olumlu olduğu saptanmıştır.

Pelit ve Güçer (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise meslek liselerinde ticaret ve turizm derslerini veren öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinde etik olmayan davranışlarla ilgili algıları demografik özellikleri açısından incelenmiştir. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen, öğrencilerle ve meslektaşlarla ilişkiler ile görevle ilgili sorumluluklar olmak üzere üç boyut ve toplam 34 maddeden oluşan anket kullanılmıştır. Araştırma birinci sınıflardan 321 ve dördüncü sınıflardan 309 (toplam 630) öğretmen adayıyla gerçekleşmiştir. Katılımcıların 283 kadın, 347’ si erkek olup, anne ve babaları çoğunlukla ilkokul mezunudur. Çoğunluğu (%76) etik dersi almamış olan öğretmen adaylarından elde edilen sonuçlara göre adayları ankette kendilerine sunulan 34 davranışın tamamını etik dışı değerlendirmiş, bunların içinde öğrencilerine özel ders vereceğini söyleme veya verme davranışını etik dışı bulma yüzdelerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Anketteki öğrencilerle ilişkiler ve görevle ilgili sorumluluklarla ilgili davranış biçimlerini etik dışı değerlendirme açısından kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark gözlenirken, meslektaşlarla ilişkiler boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri öğrencilerle ilişkiler boyutunda

anlamalı fark yaratırken, meslektaşla ilişkiler ve görevle ilgili sorumluluklar boyutunda anlamalı bir fark saptanmamıştır. Katılımcılar öğretmenleri etik dışı davranmaya iten nedenler konusunda yüzde olarak öğretmenlik mesleğiyle ilgili yazılı bir etik kurallar listesi olmayışını, meslektaşların etik dışı davranmaları, etik dışı davranışlara karşı üstlerin kayıtsız tutumunu öne çıkarmışlardır.

Çokan, (2006) tarafından yapılan araştırma sınıf öğretmenlerinin öğretim etiğiyle ilgili algılarının istenmeyen davranışları yönetimlerine nasıl yansıdığı iki farklı ölçek uygulanarak incelenmiştir. Balıkesir’ de gerçekleştirilen araştırmaya farklı akademik başarı düzeyinde olan okullar arasından seçilen dokuz okuldan öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler katılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretim Etiğine Yönelik Algı Ölçeği ve Sınıf İçindeki Sorunlu Davranışları Gidermede Kullanılan Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejiler Ölçeği kullanılmıştır. Veri analizleri 32 yönetici, 452 öğretmen ve 1082 öğrenci anketi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin etik farkındalıklarının yüksek olduğu ve görev yaptıkları okulların başarı düzeylerinin, meslekteki hizmet yıllarının, cinsiyet ve mezun oldukları kurumların bu algıda anlamalı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Okul yöneticilerinden elde edilen sonuçların ise öğretmenlerin görüşlerinden farklı olduğu, yöneticilerin okullarındaki öğretmenlerde etik dışı bazı davranışlar gözlemledikleri saptanmıştır. Yöneticilerin öğretmenlerin öğretim davranışlarını etik açıdan değerlendirmelerinde kıdemlerine göre anlamalı bir farklılık göstermiş, 21 yılın üzerinde yöneticilik yapanların etik dışı davranışları nadiren de olsa gözlemledikleri saptanmıştır. Araştırma sonuçları kadın öğretmenler ve mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş ederken öğretim etiğine uygun olmayan davranışlara daha fazla başvurduklarını göstermiştir. Öğrencilerin öğretmenlerinin sınıftaki davranış problemleriyle baş ederken etik davranışlarıyla ilgili algıları ise öğretmenlerden farklılaşmış, öğrencilerin algılarının daha olumsuz olduğu görülmüştür. Öğrencilere göre öğretmenleri istenmeyen davranışlar karşısında etik olarak uygun stratejilere daha az yer vermekte, çoğunlukla uygun olmayan strateji veya yöntemlere başvurumaktadırlar.

Sakin (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi öğretmenlerin etik davranışlarla ilgili düşünceleri, öğretmenlik tutumları ve ahlaki yargı düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma İstanbul’ da görev yapan 313 öğretmenle gerçekleşmiş, veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yedi alt boyut ve toplam 63 maddeden oluşan ölçek ve ahlaki yargı testi uygulanarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik ilkeleri büyük oranda benimsedikleri, güvenli bir eğitim ortamı

sağlamaya yönelik ilkelerin benimsenme düzeyinin nispeten daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen tutumları demokratik olarak saptanan öğretmenlerin ahlaki yargı testi sonuçlarına göre demokratik olarak oluşturulmuş sosyal sözleşmelere dayalı problem çözme eğiliminde oldukları görülmüştür. Araştırma sonucunda 41 yaş üzerinde olan öğretmenlerin mesleğe, kişiliğe ve topluma saygı; 21-35 yaş grubundaki öğretmenlerin dürüstlük ve yardımseverlik boyutlarına yönelik daha olumlu görüş belirttikleri saptanmış, bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin de mesleğe ve topluma saygılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular öğretmenlerin mesleki etik davranışları algılama düzeyleri arttıkça ahlaki yargı düzeylerinin de arttığını, demokratik tutuma sahip olan bireylerin ahlaki yargı düzeylerinin de daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Aktepe ve Yel' in (2009) çalışmasında ele alınan konu ise ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin değer yargıları olmuştur. Kırşehir' in Kaman ve Akçakent ilçelerinde görev yapan 71 öğretmenle yapılan araştırmada veriler Rokeach Ölçeği' nin Baş (2004) tarafından oluşturulan Türkçe formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin en fazla önemsendiği değerlerin adalet, ulusal güvenlik ve aile ile ilgili olduğu görülmüş bunu sırasıyla sağlık, gerçek arkadaşlık, dürüstlük, sorumluluk, eşitlik, kendine saygı ve anlamlı bir hayat izlemiştir. Öğretmenlerin daha az önemsendiği değerler ise zengin olma ve sosyal açıdan güç sahibi olma olarak saptanmıştır.

Öğretmenlikte etik dışı davranışları öğretmen adaylarının perspektifinden inceleyen Yılmaz ve Altinkurt (2009), Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesine devam eden 525 öğretmen adayıyla yaptıkları çalışmanın verilerini “Etik Dışı Davranışlar Ölçeği” ile toplamışlardır. Analizler sonucunda öğretmen adaylarının ölçekte yer alan davranış biçimlerinin etik dışı olma düzeyini yüksek bulmuş, bu maddeler arasında öğrenciler arasında sosyoekonomik düzeylerine göre (zengin- fakir) ayrımı yapma en etik dışı algılanan davranış olmuştur. Bunu öğrenciye küfür etme, sınıf içinde aşağılama, dini konularda baskı kurma, öğrenciye ve velilere bir şeyler satarak kazanç elde etme izlemiştir. Katılımcıların görüşleri ölçek topla puanı açısından sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenine göre değişmemiştir. Ancak madde bazında incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının yalan söyleme, fiziksel ceza verme, adil olmama, velilerin pahalı hediyelerini kabul etme, öğrencileri ve veli olanaklarını kişisel işleri ve amaçları için kullanma davranışlarını erkek öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde etik dışı olarak nitelendirmişlerdir.

Manolova'nın (2011) yaptığı araştırmada ise iki farklı ülkedeki ilköğretim öğretmenlerinin mesleki etik ilkeleri benimseme ve uyma düzeylerini demografik özellikler açısından karşılaştırılarak incelenmiştir. Araştırmaya Ankara' dan 381, Moldova' dan

(Kişinev) 356 öğretmen katılmış, veriler bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin uygulanmasıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda her iki ülkedeki öğretmenlerin topluma yönelik etik ilkeleri tamamen benimsedikleri bazı değişkenler açısından (hizmet yılı, branş ve cinsiyet) anlamlı bir fark gözlenmediği saptanmıştır. Bununla birlikte Türkiye’deki öğretmenlerin öğrenim düzeyi arttıkça topluma yönelik etik ilkeleri benimseme düzeylerinin arttığı, Moldova’daki sınıf öğretmenlerinin de branş öğretmenlerine göre bu ilkeleri daha yüksek düzeyde benimsediği görülmüştür. Türkiye’deki öğretmenler meslektaşlarının topluma yönelik ilkelere büyük ölçüde uyduğunu düşünmekte; Moldova’daki sınıf öğretmenleri ise meslektaşlarını bu açıdan daha olumlu algılamaktadır. Benzer sonuçlar okula ve mesleğe yönelik etik ilkeleri benimseme düzeyleri açısından da elde edilmiş, her iki ülkedeki katılımcılar bu ilkeleri tamamen benimsedikleri ve meslektaşlarının da tamamen uyduklarını düşündükleri saptanmıştır. Türk katılımcıların görüşleri arasında demografik özellikler açısından farklılık gözlenmezken Moldovalı cinsiyete göre kadın, okul kademesine göre sınıf öğretmenlerinin meslektaşlarının okula ve mesleğe yönelik ilklere uyma durumlarını daha olumlu algıladığı görülmüştür. Öğrencilere ve velilere yönelik ilkeleri tamamen benimsediklerini ifade eden tüm katılımcıların meslektaşlarının bu ilkelere uyma durumlarını da olumlu algıladığı görülmüştür.

Aydoğan (2011) tarafından yapılan bir diğer çalışmanın odağı ise öğrencilerin öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere uyma durumlarına yönelik algıları olmuştur. Kayseri merkezindeki ortaöğretim kademesindeki öğrencilerle yürütülen çalışmaya altı okuldan %53’ ü kız, %47’ si erkek olmak üzere toplam 380 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçekle toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrenciler öğretmenlerinin etik ilkelere büyük ölçüde uyduğunu düşünmektedir. Cinsiyet fark etmeksizin öğrenciler öğretmenlerinin şiddet uygulamama, özel sohbetleri başkalarıyla paylaşmama, öğrenciler arasında ayırım yapmama, ders saatlerine uyma, meslektaşlarıyla uyumlu ilişkiler içinde olma, kırıncı olmama vb. gibi birçok etik ilkeye uygun davrandığı konusunda görüş birliği içinde olmuşlardır. Bununla birlikte kuralları eşit uygulama, öğrenciler arasında ayırım yapmama, başkalarının dedikodusunu yapmama davranışlarında erkeklerin, öğrencilerin olumlu davranışlarını ödüllendirme davranışında ise kızların öğretmenlerini daha olumlu algıladıkları saptanmıştır.

Benzer bir çalışma da Altinkurt ve Yılmaz (2011) tarafından yapılmış, öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinde gözlemlediği meslek etiğine uygun olmayan davranış biçimleri tanımlanmaya çalışılmıştır. Araştırmaya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerine devam eden, öğretmenlik uygulaması dersini almış, rastgele

belirlenen 459 kişi katılmıştır. Öğretmen adaylarının 330' u kadın, 129' u erkek olup, 336'sı tezsiz yüksek lisans, 123' ü lisans programlarında öğrencidir. Veriler araştırmacıların geliştirdiği bir ölçek ile toplanmış, öğretmen adaylarından etik dışı olan bu davranışları öğretmenlerde ne düzeyde gözlemlediklerini belirtmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlerde nispeten en sık yapıldığını gözlemledikleri etik davranışlar sırasıyla; akademik açıdan başarısız öğrencilerle yeterince ilgilenmeme, sınıf kurallarını öğretmen merkezli belirleme, alanıyla ilgili yayınları takip etmeme olmuştur. En az gözlemlenen etik dışı davranışlar ise öğrencilere dini konular açısından baskı yapma, öğrenciler arasında dini inanç ve ideolojik nedenlerle ayırım yapma olmuştur. Cinsiyet açısından erkek, program açısından ise lisans öğrencilerinin etik dışı davranışları gözleme ortalaması (olumsuz görüş) daha yüksek olmuştur.

Tunca (2012) tarafından yapılan araştırmada ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin mesleki değerlere sahip olma düzeyleri incelenmiştir. Araştırmaya fen, Türkçe, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni olmak üzere farklı branşlardan 384 öğretmen katılmış, veriler araştırmacının geliştirdiği ölçek ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmenlerin mesleki değerlere sahip olma açısından kendilerini yüksek düzeyde olumlu algıladıklarını, özellikle farklılıklara saygı duyma açısından kendilerini çok yeterli gördükleri saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleki değerlere sahip olma düzeylerinde cinsiyete göre sadece işbirliğine açık olma değeri açısından anlamlı fark gözlenmiş, kadın öğretmenlerin kendilerini işbirliğine daha açık buldukları görülmüştür. Branşlar açısından öğretmenlerin mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde şiddete karşı olma ve farklılıklara saygı duyma açısından anlamlı bir fark olmadığı, bununla birlikte işbirliğine açıklık ve toplumsal ve kişisel duyarlılık boyutlarında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Hizmet yılı açısından yapılan analiz sonuçları da şiddete karşı olma ve kişisel ve toplumsal duyarlılık boyutlarında gözlenen anlamlı farkın hizmet yılı 31 yıl ve üzerinde olan öğretmenler lehine olduğunu göstermiştir.

Gündüz ve Coşkun'un (2012) birlikte yaptıkları çalışmada ise öğretmenlerin etik değerlerini öğrenci bakış açısından ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. İlgili kaynakların incelenmesi sonucunda araştırmacılar tarafından oluşturulan 50 maddelik havuz uzman görüşüne sunulmuş, sonrasında uzman görüşleriyle belirlenen 31 maddelik ölçeğin 30 öğrenciyle pilot uygulaması yapılmıştır. Yazım dili açısından bir sorunla karşılaşılması üzerine hazırlanan ölçek maddeleri Artvin merkezindeki altı okulda öğrenim gören 4-8.sınıf öğrencisine (toplam 617) uygulanmıştır. Ölçeğin ölçüt geçerliği

için Gough ve Heilbrun tarafından (1983) geliştirilen ve Türkçeye adaptasyonu Savran (1993) tarafından yapılan Sıfat Listesi Kişilik Testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öz değeri ikinin üstünde, boyutları Mesleki sorumluluk (19 madde) ve Mesleki yeterlilik (11 madde) olarak adlandırılan, 30 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. İki boyuttaki maddelerin faktör yükleri .26 ile .78 arasındadır. Ölçeğin toplam puanlarının iç güvenirliği .95, Guttman değeri .93 ve Spearman Brown değeri ise .93 olup, ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 50,29' dur.

Yeşilyurt ve Kılıç (2014) tarafından yapılan araştırmanın konusu ortaokul öğrencilerinin algılarından öğretmenlerin etik değerlere uyma düzeyidir. Araştırma 418 öğrenciyle gerçekleşmiş, veri toplama aracı olarak ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinin etik değerlere uyma düzeylerini ortanın üstünde iyi olarak algıladığı saptanmıştır. Öğrencilere göre öğretmenleri öğrencilere isimleriyle seslenme, sır tutma, okulun malzemelerini tasarruflu kullanma değerlere daha yüksek düzeyde uymaktadır. Ancak araştırma sonuçları ortaokul öğretmenlerinin sabırlı olma, güven verme, öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak gibi değerlere uyma düzeylerinin öğrencilere tarafından daha düşük algılandığını göstermiştir. Kız ve erkek öğrencilerin öğretmenlerinin mesleki sorumlulukla ilgili değerlere uyma düzeylerine yönelik algıları arasında anlamlı bir fark olmazken, kız öğrencilerin öğretmenlerin mesleki yeterlikle ilgili etik ilkelere uyma düzeylerini daha olumlu algıladıkları görülmüştür. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ise öğrencilerin öğretmenlerinin davranışlarına yönelik algılarında anlamlı bir fark yaratmamakla birlikte doğru bir orantı olduğu gözlenmiş, öğretmenlerin mesleki sorumluluk ve yeterlikle ilgili etik değerlere uyma düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Duran (2014) tarafından yapılan çalışmada ise okul öncesi öğretmenlerin mesleki etik davranışları algılama düzeyleri ile etik ikilemleri nasıl çözümledikleri incelenmiştir. Araştırma Ankara' da ve 205 öğretmenler gerçekleşmiş, veriler öğretmenlerin etik algılarını ölçmeye yönelik bir ölçek ve araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan ve beş adet etik ikilem barındıran etik ilkeler senaryo formu uygulanarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki davranışlarını yüksek düzeyde etik algıladıkları, en yüksek puanı dürüstlük ve yardımseverlik boyutlarında aldıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleki etik algıları kıdemlerine göre anlamlı bir fark göstermemiş, mezun oldukları okul türlerine göre ise dört yıllık çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü mezunu olan öğretmenlerin algılarının meslek lisesi ve yüksekokul mezunlarından daha olumlu olduğu görülmüştür. Çalışılan kurum açısından öğretmenlerin mesleki etik

algılarında anlamlı farklar gözlenmiş, profesyonellik, demokrasi ve eşitlik alt boyutlarında resmi; dürüstlük ve yardımseverlik boyutunda özel kreş ve anaokullarında çalışan öğretmenlerin daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Ayrıca ölçek puanları daha yüksek olan öğretmenlerin etik ikilemlere karşı çok daha hassas oldukları saptanmıştır.

Sakar ve Aybek (2015) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmen adaylarının mesleki etik ilkeleri algılama düzeyleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çukurova Üniversitesinde farklı bölümlerde eğitim gören öğretmen adayları arasından tesadüfi seçilen 560 öğretmen adayıyla gerçekleştirilen çalışmada veriler iki farklı araçla toplanmıştır. Araştırma sonucunda sosyoekonomik düzeyi ortanın üstünde olan öğretmen adaylarının daha yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip olduğu, anne eğitim durumunun adayların düşünme becerileri düzeyinde anlamlı fark yaratmadığı bununla birlikte babası okuryazar olanları bilgi toplamaya isteklilik alt boyutunda daha yüksek puan elde ettikleri görülmüştür. Mesleki etik ilkeleri algılama açısından sosyoekonomik düzey sadece okula yönelik ilkeleri algılamada sosyoekonomik düzeyine orta düzeyde algılayan öğretmenler lehine anlamlı bir fark yaratmış, öğrencilerin mesleki etik algıları anne eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermemiştir. Baba eğitim durumu açısından ise okula yönelik mesleki etik ilkeler dışındaki tüm boyutlarda anlamlı fark gözlenmiş, babası okuma yazma bilmeyen öğretmen adayları ile babası okur-yazar ver lisans mezunu olan öğretmen adaylarının mesleki etik ilkeleri algılama düzeylerinin daha düşük olduğu saptanmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere uyma düzeylerine yönelik algılarını inceleyen bir diğer çalışma ise Tunca, Alkın-Şahin, Sever ve Çam-Aktaş (2015) tarafından yapılmıştır. Kütahya ilinde gerçekleştirilen araştırmaya il merkezindeki ortaokullara devam eden 208 erkek ve 170 kız olmak toplam 378 öğrenci katılmıştır. Bir ölçek yardımıyla toplanan verilerin analizi sonucunda öğrencilerin öğretmenlerinin etik ilkelere yüksek düzeyde uyduğu yönünde görüş belirttikleri saptanmıştır. Cinsiyet açısından kız öğrencilerin, sınıf düzeyi açısından ise beşinci sınıf öğrencilerinin algıları daha olumlu olmuştur. Araştırma sonuçları ayrıca öğrencilerin akademik başarı durumlarına göre zayıf olmayan öğrencilerin öğretmenlerin mesleki sorumluluk boyutundaki etik ilkelere uyma düzeylerini daha olumlu algıladığı; ailelerin iletişim dilini açıklayıcı olarak tanımlayan öğrencilerin öğretmenlerinin etik ilkelere uyma düzeyini daha yüksek bulduğunu göstermiştir. Benzer şekilde öğretmenleri tarafından başarılı bir öğrenci olarak görülen, okul yaşantılarından keyif alan öğrencilerin öğretmenlerin davranışlarını etik bulma düzeyleri anlamlı bir şekilde çok daha olumlu olmuştur.

Yıldız' ın (2016) yılında yaptığı çalışmanın amacı ise öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uygun davranma düzeyleri ile işe yabancılaşma-yaşam doyumlarını farklı değişkenler açısından incelemektir. Sivas ilinde görev yapan ortaokul ve lise öğretmenleriyle gerçekleştirilen çalışmaya farklı branşlardan 177 erkek ve 220 kadın olmak üzere toplam 397 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin yaklaşık yarısının mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olup, 30-39 yaş aralığındadırlar. Araştırma verileri üç ayrı ölçek kullanılarak toplanmış olup araştırma sonucunda öğretmenlerin davranışlarını mesleki etik ilkelere uygun değerlendirdikleri, kadın öğretmenlerin ölçeğin görev ve ahlaki düşünce boyutlarından erkeklere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Maaş algısı emeğinin karşılığını almayla ilgili düşünceler öğretmenlerin etik ilkelere uyma düzeylerine yönelik algılarını etkilememiş, bununla birlikte mesleğin saygınlığına yönelik olumlu düşüncelere sahip olan öğretmenlerin ahlaki düşünce boyutundaki ilkeleri benimseme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Mesleğini değiştirme düşüncesinin öğretmenlerin mesleki etik algıları algılama düzeylerinin olumsuz etkilemesi ise araştırmadan elde edilen bir diğer önemli sonuç olmuştur. Araştırma bulgularına göre öğretmenler mesleklerine yabancılaşma düzeyi ile meslekte kendilerinden beklenen etik ilkelere uygun davranma düzeyleri arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır.

Aybek ve Karataş' ın (2016) birlikte yaptıkları bir başka çalışmada formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek etiği hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Nitel araştırma desenlerinden olgu bilim olarak tasarlanan araştırmaya 140 öğretmen adayı katılmış, veriler yazılı görüş alma formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının etik kavramını saygı, ahlak, dürüstlük, kural, evrensellik, mesleki sorumluluk, adalet vb. ilişkilendirdikleri saptanmıştır. Öğretmenlikte olması gereken etik davranışları daha çok öğretmenin sahip olması gereken kişisel özelliklerle ifade eden katılımcıların üzerinde en fazla durdukları kişisel özellikler eşitlik ve saygı olmuştur. Mesleki özellikler açısından öğretmenlerin kurallara uygun davranma, örnek olma ve kendini geliştirme sorumlulukları üzerinde duran öğretmen adayları öğrencilikte karşılaştıkları etik dışı davranışların ayrımcılıkla ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların etik davranışların geliştirilebilmesine yönelik önerileri ise bilgilendirme, içselleştirme, sorgulama ve öz eleştirisi yapma yönünde olmuştur.

Coşkun (2016) tarafından yapılan çalışma öğretmenlik meslek etiği değerlerini eğitim fakültesi öğrencileri ve öğretim elemanlarının görüşleriyle incelemiştir. Nitel veri toplama yöntemleri izlenerek yapılan araştırma farklı bölümlerden öğrenim görmekte olan eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri (N= 54) ile sekiz öğretim elemanı ile yürütülmüştür. Yapılan

görüşme ve gözlemler sonrasında öğrencilerin öğretmenlik meslek etiği değerlerini alinyazına benzer şekilde; sevgi, saygı, adalet, yanlış davranmama, eşit davranma, kendini geliştirme/sürekli gelişime, sorumluluk ve güven olarak tanımladığı görülmüştür. Öğretim elemanları ise bu değerlerin yanı sıra mesleki bakımdan yeterli olma, empati ve yolsuzluk yapmama değerlerini vurgulamışlardır. Araştırmada örtük programın mesleki etik değerlerin kazanım sürecinde etkili olduğu belirlenmiş, yapılan görüşme ve gözlemlerde öğretim elemanlarının çoğunlukla davranışlarıyla model olmaya çalışma, değeri açıklama, örnek olaylar gösterme yöntemlerini izleyerek bu değerleri kazandırmaya çalıştıkları saptanmıştır. Öğretim elemanlarının mesleki etik değerin kazandırılmasına ilişkin izlediği diğer yollar ise; kaynak önerme, teorik bilgi suma, açıklama yapma ve yol gösterme olmuştur.

Namlı (2017) tarafından yapılan araştırmada ilkokul kademesinde çalışmakta olan sınıf öğretmenlerinin etik davranma düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Adana il merkezinde görev yapan 98 kadın ve 32 erkek olmak üzere 130 öğretmenle gerçekleştirilen çalışmada veriler araştırmacının geliştirdiği envanter uygulanarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin davranışlarını yüksek düzeyde etik algıladığı, en olumlu algının; insanlara zarar vermeme, kuralları eşit olarak uygulama ile mesleki davranışları benimseme ilkelerine yönelik olduğu saptanmıştır. Cinsiyete göre kadın, yaşa göre 26-35 yaş aralığında, öğrenim durumuna göre ise lisans mezunu olan öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uyma düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmüş, kıdem ve yurtdışı deneyimine sahip olma ise öğretmenlerin algılarında anlamlı bir fark yaratmamıştır.

Tosunoğlu'nun (2017) karma yöntem çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin mesleki açıdan etik davranışlarıyla ilgili öğrenci görüşlerine odaklanılmış, araştırma Bartın'daki ortaokullar arasından belirlenen 10 okuldan 1181 öğrenciyle yürütülmüştür. Öğrenciler yedi ve sekizinci sınıf öğrencileridir. Araştırmanın nicel verileri ölçek uygulanarak toplanmış, nitel veriler ise 20 öğrenci ile yapılan görüşmelerle elde edilmiştir. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinin etik ilkelere uygun davranma düzeyini çok iyi algıladıkları saptanmış, öğrenci algıları arasında sınıf düzeylerine göre bir farklılık gözlenmezken kız öğrencilerin algılarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel sonuçları da bu sonuçlarla örtüşmüş, görüşmeler sırasında da kız öğrencilerin daha olumlu görüş belirttikleri saptanmıştır.

Başaran, Ekinci ve Arıkan (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretim elemanlarının etik ilkelere uygun davranma düzeyleri araştırılmış, çalışma bir üniversitesinin eğitim fakültesine devam eden son sınıftaki 339 öğrenci ve 121 öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiştir. Ölçek uygulanarak elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretim

elemanlarının meslektaşlarının öğretim, öğrenciler ve meslektaşlara yönelik etik ilkelere uygun davranma düzeyini orta düzeyde algıladıklarını; öğrencilerin öğretim elemanlarının öğretime yönelik etik ilkelere uygun davranma düzeyini ortanın üstünde olumlu algıyarken öğrenci ve meslektaşlara yönelik algılarının öğretim elemanlarıyla benzer olduğu görülmüştür. Öğretim elemanlarının cinsiyet, akademik unvan ve hizmet yılı gibi kişisel özellikleri meslektaşlarını etik ilkelere uygun davranma düzeyi ile ilgili algılarında anlamlı bir fark yaratmamış, benzer sonuçlara öğrencilerin bulgularında da ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğretim elemanlarının etik davranma düzeyi ile ilgili görüşleri arasında akademik başarı düzeyi ve cinsiyete göre istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Erdemli ve Güner Demir (2018) tarafından yapılan çalışmada ise amaç hediye alma davranışının öğretmenlik meslek etiği kapsamında değerlendirilmesidir. Durum çalışması olarak gerçekleştirilen araştırma Ankara’da ilkököl ve ortaokullarda görev yapan 15 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin dördü sınıf öğretmeni diğerleri branş öğretmenidir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen örnek olay ve buna bağlı olarak sorulan üç açık uçlu soruyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda 12 öğretmenin öğrenciye ayrıcalıkla davranmayı gerektireceği, öğrencinin beklenti içinde olacağı, öğretmen-öğrenci ilişkisine zarar vereceği gerekçeleriyle hediye kabul etmeyi reddettikleri görülmüştür. Hediye almayı kabul eden iki öğretmen ise gerekçe olarak hediye kabul etmedikleri takdirde öğrencinin üzüleceğini ifade etmişlerdir. Bu karar için birilerini ikna etmeniz gerekirse ne dersiniz sorusuna ise öğretmenler hediye fiyatının olmadığına, pahalı bir hediye olsa da diğer hediyelerden ayrı tutulamayacağına dikkat çekmişler ayrıca hediye kabul edilmemesinin öğrenciyi üzeceği ve öğrencinin kendini değersiz hissetmesine yol açacağını ifade etmişlerdir.

Mutlu (2018) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ile meslek etiği algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Konya ilinde yürütülen çalışmaya 272 öğretmen ve 72 okul müdürü katılmış, veriler öz yeterlilik ve etik davranışlara yönelik iki ölçek uygulanarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda görev bilinci, ahlaki düşünce mesleki yükümlülükler ile öğretmen yeterlikleri arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin meslek etiği algılarının öz yeterlikleriyle ilgili algılarını nasıl etkilediği incelendiğinde mesleki yükümlülüklerin en fazla sınıf yönetimi; nispeten en az ahlaki düşünce üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Öğretim stratejileriyle ilgili yeterlikleri en fazla görev bilinci, en az ise insani duyarlılık etkilemiştir. Öğrencilerle etkileşimle ilgili mesleki yeterlikleri en fazla etkileyen mesleki etik ilkeler mesleki yükümlülüklerle ilgili ilkeler olurken, en az etkiyi insani duyarlılıkla ilgili ilkeler yapmıştır.

Karataş, Caner, Kahyaoğlu ve Kâhya'nın (2019) birlikte yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının “etik öğretmen” algıları ile öğretmenlik meslek etiği dersine ilişkin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Olgü bilim çalışması olan araştırmaya Akdeniz Üniversitesinden 15 pedagojik formasyon eğitimi öğrencisi (ikisi erkek, 13' ü kadın) katılmıştır. Araştırmada veriler görüşme yoluyla toplanmış, elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının etik davranan öğretmeni tanımlarken çoğunlukla tarafsız, adil, ayrımcılık yapmayan, kıyaslamayan vb. anahtar kavramlarını kullandıkları görülmüştür. Mesleğini içtenlikle yapma, derse zamanında ve hazırlıklı gelme, model olma etik öğretmenle ilgili dile getirilen diğer özellikler olmuştur. Öğretmen adaylarının aldıkları etik dersinin katkıları konusunda görüşleri ise öğretmenlik mesleğinin etiği ile farkındalıklarının artması ve öğretmen olması gereken etik davranış biçimlerini etik davranışları öğrenme olarak ifade etmişlerdir.

Tezuçar (2019) araştırmasında Mersin ili merkez ilçelerinde farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin etik ilkeleri benimseme ve etkili öğretmenlik davranışlarına sahip olma düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 215' i kadın, 198' i erkektir (413 öğretmen). Çoğunluğu (%45.5)30-39 yaş aralığında olan öğretmenlerin %69.2' si evli ve çocuk sahibidir. Yetmiş öğretmen okulöncesi, 95 öğretmen ilkökul, 118 öğretmen ortaokul ve 130 öğretmen liselerde görev yapmaktadır. Araştırma verileri etik ilkeler ve etkili öğretmen özellikleri ve davranışları ile ilgili iki ölçek uygulanarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler meslek ilkelerine tamamen uygun davrandıklarını düşünmekte, kadın ve bekâr öğretmenlerin çocuklara yönelik etik ilkeleri daha yüksek düzeyde benimsemektedir. Çocuk sahibi olup olmama, devlet veya özel okulda çalışma, sınıf mevcutları ve okul çevresinin sosyoekonomik düzeyine yönelik algılar ise öğretmenlerin etik ilkeleri benimseme düzeyleri arasında anlamlı bir fark yaratmamıştır. Görev yapılan kademe açısından yapılan analizler ise okul öncesi öğretmenlerinin meslektaş ve öğrencilerle ilgili etik ilkeleri diğerlerine göre daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir. Benzer sonuçlar etkili öğretmenlerin özelliklerine sahip olma düzeylerine yönelik algılar açısından elde edilmiş, araştırmaya katılan öğretmenlerin bu açıdan da kendilerini yüksek düzeyde olumlu algıladıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin etkili öğretmen özelliklerine sahip olma durumları ile topluma ve mesleğe yönelik etik ilkeleri benimseme düzeyleri arasında orta düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır.

Sarıdaş ve Yıldırım (2019) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmen davranışlarının etik ilkelere uygunluğu meslektaşlarının bakış açısından incelenmiştir. Denizli' de 510 öğretmenler gerçekleşen araştırmanın verileri bu araştırma için geliştirilen ölçek yardımıyla

toplanmış, araştırma sonucunda öğretmenlerin meslektaşlarının etik ilkelere çoğun zaman uygun davrandıkları düşünüldüğü saptanmıştır. Özellikle öğrencilere ve mesleğe yönelik ilkelere uygun davranma açısından meslektaş algılarının çok daha yüksek derecede olumlu olduğunu görülmüştür. Cinsiyete göre kadın öğretmenlerin meslektaşlarının davranışlarını erkek öğretmenlerden, kıdem açısından ise kıdemli öğretmenlerin meslektaşlarını daha etik algıladığı görülmüştür. Katılımcıların meslektaşlarında nispeten daha düşük düzeyde algıladıkları davranışlar ise mesleki gelişimine yönelik etik ilkelere uygun davranma boyutunda gözlenmiştir.

Kalkan ve Ögütölmüş 'ün (2020) araştırma konusu ise özel eğitim öğretmenleri için etik ilkelerle ilgili bir ölçek geliştirmek olmuştur. Çalışma grubu yedi bölgeden seçilen 13 ildeki kurumlarda görev yapan 207 özel eğitim öğretmeni (136 kadın ve 71 erkek) ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilk olarak alanyazın incelenerek 83 maddeden oluşan bir madde havuzu hazırlanmış, sonraki aşamada uzmanlar tarafından maddeler değerlendirilmiştir. Uzman görüşleriyle yedi maddenin uygun olmadığına karar verilerek havuzdan çıkarılmış ve kalan maddeler, eğitim-öğretim (16 madde), mesleki gelişim (12 madde) , eğitsel tanımlama ve değerlendirme (26 madde), aile eğitimi (10 madde), mesleki danışmanlık (7 madde) ve araştırma (6 madde) olmak üzere yedi boyut altında toplanmıştır. Ölçekte öğretmenlerden maddelerle ilgili görüşlerinin yanı sıra önem derecelerini de işaretlemeleri istenmiştir. Faktör analizi sonucunda iki faktörlü geçerli ve güvenilir bir ölçe aracı geliştirilmiştir. Birinci faktörün öz değeri 63.093, açıkladığı varyans %57.429, iç tutarlık katsayısı 0.99; ikinci faktörün öz değeri 1.932, varyansı %28.130 ve iç tutarlık katsayısı .96' dır. Ölçeğin toplamda açıkladığı varyans ise %85. 559 olarak hesaplanmıştır.

Çelik ve Saban (2020) tarafından yapılan araştırmanın konusu ise sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları etik ikilemler olmuştur. Altmış beş (39 kadın ve 26 erkek öğretmen) sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilen bu nitel çalışmada veriler yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların öğretmenin değeri, anne öğretmen olma, özveride bulunma, meslektaşlar ilişkiler, rol model olma, veli ilgisizliği, sosyal ve kültürel ortama uyum sağlama, kadın öğretmen olma, mesleki doyum sağlama gibi birçok konuda ikilem yaşadıkları, aldıkları eğitimi ve sorumluluklarını sorgulayan öğretmenlerin özveriden kaçınmadıkları, velilerle ilişkileri önemsedikleri ancak velilerin ilgisizliği nedeniyle öğrencilerin eğitiminde daha fazla sorumluluk almaktan hoşlanmadıkları belirlenmiştir. Günlük kıyafetlerinden dolayı sosyal baskı hissettikleri görülen öğretmenlerin okulda aldıkları doyumun mesleklerine yansıdığı saptanmıştır.

2.2.1.2. Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnançlarla İlgili Araştırmalar

Arsal (2008) yaptığı çalışmada mikro öğretim dersinin sınıf yönetimiyle ilgili tutum ve inançlarına etkisi deneysel olarak incelenmiştir. Fen bilgisi öğrencileriyle uygulanan araştırma öğretim yöntemleri dersini almış, sınıf yönetimi dersini almamış olan 56 öğrenci ile yürütülmüş, bu öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına rastgele seçilmişlerdir. Dersler aynı öğretim elemanı tarafından yürütülmüş olup, uygulamalar bir dönem sürmüştür. Mikro öğretim uygulamaları sırasında her aday branşına yönelik öğretim planı hazırlayıp, 15-20 dakikalık mikro öğretim uygulamaları yapmış, yapılan uygulamanın kayıt altına alınmış, sınıfça izlenmiş ve öğretim uygulaması sınıfla birlikte tartışılarak, öğretim elemanının belirlediği ölçütler dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Yeniden planlama sırasında adaya rehberlik yapılmış, dönüt doğrultusunda planın geliştirilmesine yol gösterilmiştir. İkinci uygulama sonrasında her iki uygulama arasındaki değişim ve gelişimler tekrar ele alınmış ve adayın becerilerindeki gelişmeleri fark etmesi sağlanmıştır. Araştırma sonunda deney grubundaki öğrencilerin sınıf yönetiminin öğretim, insan ve davranış yönetimi boyutlarına yönelik olumlu tutumlarını geliştirdiği saptanmıştır.

Bir diğer deneysel çalışma Ekici (2008) tarafından yapılmış, bu çalışmada ise sınıf yönetimi dersinin inanç ve tutumlar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Gazi üniversitesinde bilgisayar eğitimi bölümüne devam eden öğrencilerle gerçekleştirilen araştırmaya 91 öğrenci katılmış, 14 hafta boyunca devam eden sınıf yönetimi dersi öncesi ve sonrasında veriler öğrencilere uygulanan ölçek yardımıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda dersin öğrencilerin inanç ve tutumları puanlarının son test lehine artmakla birlikte aradaki puan farklarının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ve bu sonucun öğrencilerin cinsiyetine, başarı düzeylerine ve mezun oldukları lise programlarının türlerine göre değişmediği görülmüştür.

Okut'un (2011) yaptığı araştırmada eğitim ve sınıf yönetimiyle ilgili inançlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Veriler 163' ü fen bilgisi ve matematik 126'sı k (163 öğretmen) olmak üzere toplam 289 öğretmenden toplanmış, veriler iki ayrı ölçek ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%53) ilerlemeci inancı benimsedikleri bunu eklektik inanç ve aktarmacılığın izlediği görülmüştür. Eklektik inancı benimseme açısından öğretmenler arasında cinsiyete göre bir fark gözlenmezken erkek öğretmenlerin aktarmacı inancı benimseme düzeyleri daha yüksek olmuştur. Branş ile eğitim inancı arasında yüksek ilişki gözlenmiş, fen bilgisi öğretmenlerinin matematik öğretmenlerine göre daha ilerlemeci olduğu saptanmıştır. Hizmet süresi arttıkça ilerlemeci

inanç azalmaya başlamış, aktarmacı inanç artmış, eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin daha ilerlemeci olduğu belirlenmiştir. Sınıf yönetimine yönelik sonuçlar ise öğretmenlerin öğretimde müdahaleci, insan ve davranış yönetiminde müdahaleci olmayan bir tutumu benimsediklerini göstermiştir. Anlamlı bir fark olmamakla birlikte kadınların öğretimde erkek öğretmenlerden daha müdahaleci oldukları görülmüş, branş ise öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutumlarını etkilememiştir. Hizmet yılı daha çok olan öğretmenlerin öğretimde müdahaleci tutumları artmış, bu sonuca benzer şekilde eğitim enstitüsü mezunu olan yaşı büyük öğretmenlerin de kontrolcü oldukları gözlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin benimsedikleri eğitim inancı ile sınıf yönetim tutumları arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Bir diğer ifadeyle aktarmacı öğretmenlerin müdahaleci bir tutuma sahip oldukları görülmüştür.

Güvenç' in (2012) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin denetim odakları ile sınıf yönetimine ilişkin inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çanakkale' de gerçekleştirilen 71 öğretmen katılmış, veriler iki farklı ölçek uygulanarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunluğunun öğretimde müdahaleci, davranışların yönetiminde ise etkileşimci olduğu saptanmıştır. Kadın ve erkek öğretmenlerin tutumlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiş, kıdem açısından mesleğe yeni başlayan genç öğretmenlerin diğerlerine göre daha yüksek düzeyde müdahaleci olduğu belirlenmiştir. Denetim odağıyla ilgili sonuçlara göre öğretmenlerin çoğunluğu dıştan denetimli olup, kadın öğretmenlerin puanları erkek öğretmenlerden daha yüksektir. Hizmet yılı denetim odağı açısından da anlamlı fark yaratmış, mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin dıştan denetime daha yatkın özellikleri olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin denetim odakları ve sınıf yönetiminin insan yönetimi biçimleri arasında pozitif bir ilişki bulunmakta, dıştan denetime yatkın olan bireyler daha müdahaleci tutumlar sergilemektedirler.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim tutumlarını inceleyen bir diğer çalışma Yıldırım (2012) tarafından yapılmış, sınıf yönetim tutumlarının otokratik, demokratik ve ilgisiz olarak nitelendirildiği çalışma Burdur da görev yapan 159 öğretmenle gerçekleşmiştir. Verilerin anket uygulanarak toplandığı araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetiminde demokratik tutumu daha fazla benimsedikleri bunu otokratik ve ilgisiz tutumların izlediği saptanmıştır. Otokratik tutumlar açısından yaş ve hizmet yılına göre anlamlı bir fark olmazken kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre otokratik tutum puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. İlgisiz tutum en az benimsenen sınıf yönetim tutumu olmuş, cinsiyet, hizmet yılı ve yaşlarına göre öğretmenlerin tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Demokratik tutumlara sahip olma düzeyi açısından öğretmenler

arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmamış, ancak yaş açısından 41 ve üzerinde; hizmet yılı açısından 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin mesleğinin ilk yıllarında olan 30 yaş altı öğretmenlerden daha demokratik oldukları saptanmıştır.

Hacıömeroğlu (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise öğretmen adaylarının sınıf yönetimi inançları ve matematik öğretimi yeterlik algıları birlikte incelenmiştir. Araştırmaya 3. ve 4.sınıf öğrencisi olan 317 öğretmen adayı (229 kız, 89 erkek) katılmıştır. Araştırmanın bu öğrencilerle yürütülme nedeni matematik öğretimi ve sınıf yönetimiyle ilgili olan dersleri tamamlamış olmalarıdır. Veriler sınıf yönetimine yönelik tutumlar ve yeterlik algısıyla ilgili iki ölçeğin uygulanmasıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda adayların genel olarak öğretimin etkili olmasında öğretmenlerin rolleri ve öğretimle ilgili performansa ilişkin inançlarının olumlu olduğu ancak matematik öğretimine yönelik kendi kişisel yeterlikleri hakkında henüz karar veremedikleri saptanmıştır. Sınıf düzeyine göre dördüncü sınıfa devam eden katılımcıların algılarının daha olumlu olduğu görülmüş, başarı düzeyleri ise algılarında anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Sınıf yönetimiyle ilgili tutumlar açısından elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının öğretimin yönetimine müdahaleci, insan yönetimine ise müdahaleci olamayan bir tutuma sahip olduklarını göstermiştir. Öğrencilerin sınıf yönetim tutumları sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermezken, başarı düzeyi açısından başarısı yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre matematik öğretimiyle ilgili yeterlik algısı ve sınıf yönetim inançları arasında negatif ve zayıf; etkili öğretimde öğretmen rolleri, öğretime ilişkin performans ile sınıf yönetiminin öğretim ve insan yönetimi boyutları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır.

Kurt, Ekici, Aktaş ve Aksu'nun (2013) çalışmasının amacı, kişilik tiplerinin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançlar üzerinde etkisini incelemektir. Araştırma farklı bölümlere devam eden 221 erkek ve 74 kadın, 297 öğretmen adayıyla yapılmış, analizler 295 adayın ölçme araçları üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların çoğunlukla koruyucu (%33.2), diğerlerinin de sırasıyla idealist (%29.2), zanaatçı (%23.1) ve mantıklı (%14.6) kişilik tipine sahip olduğu saptanmıştır. Sınıf yönetim profilleriyle ilgili sonuçlar ise öğretmen adaylarının çoğunlukla takdir edilen sınıf yönetim profiline sahip olduklarını, bunu otoriter, aldırılmaz ve başboş profillerin izlediği görülmüştür. Kişilik tipleriyle sınıf yönetim profilleri arasında ilişkiler tespit edilmesi araştırmanın bir diğer önemli sonucu olmuş, en yüksek ilişki takdir edilen sınıf yönetimi profili ile koruyucu kişilik tipi arasında; en düşük ilişki ise koruyucular ve otoriter sınıf yönetimi profili arasında gözlenmiştir.

Oğuz'un (2013) çalışmasının odağı öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar ve sınıf yönetim stilleri arasında ilişki olmuş, öğretmen adaylarıyla yapılan tarama modelindeki bu çalışmaya formasyon eğitimi alan 281 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretim sürecinin yönetiminde daha müdahaleci, insan yönetiminde ise müdahaleci olmayan tutuma sahip olduklarını göstermiştir. Araştırma sonuçları katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ılımlı olduğunu, mesleğe yönelik tutumlarla sınıf yönetim stilleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu belirlemiştir.

Polat, Kaya ve Akdağ (2013) tarafından yapılan çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin sınıf yönetimine ilişkin disiplin anlayışı çeşitli açılardan incelenmiştir. Kocaeli Üniversite'sinde yapılan araştırmaya farklı bölümlere devam 2, 3 ve 4.sınıf öğrencilerinden 731 öğrenci katılmıştır. Örneklem oluşturulurken sınıf yönetimi ve öğretmenlik uygulaması derslerini alan ve almayan öğrencilerden oluşmasına dikkat edilmiştir. Veri toplama aracı olarak uygulanan envanter iki çözüm yolu içeren 12 farklı disiplin olayından oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının disiplini sağlarken yüzleştirme-anlaşma modelini daha çok tercih ettikleri saptanmıştır. Araştırmaya konu olan değişkenler açısından bakıldığında sınıf yönetimiyle ilgili almanın adayların disiplin modeli tercihlerinde anlamlı bir yaratmadığı, öğretmenlik uygulaması dersi alan adayların yüzleştirme-anlaşma, almayanların ise kural-sonuç modelini tercih etme eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet açısından kadın, bölüm açısından ise okul öncesi ve ilköğretimde görev alacak olan öğretmen adaylarının da yüzleşme-anlaşma modelini tercih puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Keleş (2013) tarafından yapılan araştırmada okulöncesi öğretmen adayları ve öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançları incelenmiş, Adana ilinde yapılan araştırmaya 164 öğretmen ve 141 öğretmen adayı katılmıştır. Karma yöntemin izlendiği araştırmada nicel veriler ölçek uygulanarak nitel veriler ise her iki katılımcı grubundan gönüllü olan on öğretmenle (toplam 20 öğretmen) yapılan görüşmelerle elde edilmiştir. Araştırma sonucunda gerek öğretmenlerin gerekse öğretmen adaylarının tutumlarının benzer olduğu (müdahaleye dayalı) saptanmıştır. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü tutumlarını etkilememiştir. Ancak devam ettikleri sınıf düzeyler açısından tutumlar arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiş, son sınıftaki öğrencilerde ders yönetimine karşı müdahaleci tutumun azaldığı saptanmıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları lise türleri açısından elde edilen sonuçlar çocuk gelişimi mezunu olan öğretmenlerin ders yönetiminde okulöncesi eğitimi mezunu olan öğretmenlerden daha müdahaleci oldukları görülmüş, kıdeme göre öğretmenlerin tutumlarında anlamlı bir farklılık olmamıştır. Öğretmen ve öğretmen

adaylarının görüşleri karşılaştırıldığında gerek ders gerekse insan yönetiminde öğretmenlerin daha müdahaleci oldukları ve gözlenen puan farklılıklarının ders yönetiminde anlamlı olduğu saptanmıştır.

Ekici ve Kurt (2014) tarafından bir diğer çalışmada disiplin öz yeterlik algısı sınıf yönetim profilleri açısından analiz edilmiş, araştırma Gazi Üniversitesinden 165 öğretmen adayı (116 kadın ve 49 erkek) ile gerçekleştirilmiştir. Disiplin öz yeterlik ve sınıf yönetim profiline yönelik iki ölçeğin ve görüşme belirtme formunun uygulanmasıyla elde edilen verilerden elde edilen sonuçlara göre öğretmenler disiplinde öz yeterliklerini iyi düzeyde algılamaktadır. Kadın adayların yeterlik algısı erkeklerden daha yüksek olurken devam edilen bölüm anlamlı bir fark yaratmamıştır. Disiplin profilleri otoriter olarak saptanan adayların en az tercih ettiği profil ise başıboş yönetim olmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğretim yeterlik boyutu algıları disiplin tercihlerini kişisel yeterlik algılarına göre daha fazla etkilemektedir.

Güvenç ve Güvenç (2014) tarafından yapılan çalışmada ise özerlik desteği algısının öğretmenlerin sınıf yönetim biçimleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çanakkale ilinde yürütülen çalışma 97 erkek ve 81 kadın olmak üzere toplam 178 fen ve matematik öğretmenin katılımıyla gerçekleşmiştir. Araştırmada veriler öğretmen özerkliğine ve sınıf yönetim biçimlerine yönelik iki ayrı ölçeğin uygulanmasıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin özerklik desteği algılarının orta düzeyde olduğunu, karar alma boyutuna yönelik algının daha olumlu olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin özerklik desteği algıları arasında branş ve hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Katılımcıların sınıf yönetim tutumlarıyla ilgili sonuçlar ise öğretmenlerin öğretimde müdahaleci, insan yönetiminde müdahaleden uzak bir tutumu benimsediklerini göstermiş, kıdem öğretmenlerin yönetime yönelik tutumlarında anlamlı fark yaratmazken, matematik öğretmenlerinin öğretimde daha müdahaleci oldukları saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre özerklik desteğinin öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutumlarında anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermiştir.

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimiyle ilgili tutum ve inançlarına odaklanan bir başka çalışma Sadık ve Türkoğlu (2015) tarafından yapılmıştır. Adana Çukurova Üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimine katılan 482 öğretmen adayının gönüllü katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada veriler ölçek uygulanarak toplanmıştır. Elde edilen bulgular katılımcıların öğretim yönetiminde müdahale, insan ve davranış yönetiminde etkileşime dayalı yönetim anlayışına sahip oldukları saptanmıştır. Öğretmenlik deneyimine sahip olma öğretmenlerin tutumlarında anlamlı bir fark yaratmazken, cinsiyet açısından kadın

öğretmenlerin erkeklere göre daha müdahaleci olduğu görülmüştür. Mezun olunan fakülteler açısından bakıldığında güzel sanatlar fakültesinden mezun olan öğretmen adaylarının öğretim yönetimine ilahiyat ve fen-edebiyat fakültesi mezunu olan adaylardan daha müdahaleci yaklaştıkları saptanmıştır. Lisedeki öğretmenlerinin sınıf yönetim davranışlarını müdahaleden uzak olarak tanımlayan öğretmen adaylarının öğretim yönetiminde daha kontrolcü bir tutumu benimsedikleri görülmüş, yaş değişkenine göre yapılan analizler de 31 yaş üzerindeki öğretmenlerin de birey yönetiminde daha kontrolcü oldukları belirlenmiştir.

Sadık ve Bulut Özsezer'in (2015) birlikte yaptıkları bir diğer araştırmada ise ilköğretim bölümlerinde eğitim gören farklı branşlardan öğretmen adaylarıyla çalışılmış, katılımcıların sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançları birçok açıdan ele alınmıştır. Araştırmaya toplam 812 öğrenci katılmış, veriler bir ölçek yardımıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların öğrenci ve davranışlarını yönetmede etkileşimci, öğretim sürecini yönetirken müdahaleci bir tutuma sahip oldukları saptanmıştır. Cinsiyet açısından erkek öğretmen adaylarının öğrencileri yönetim boyutunda daha müdahaleci oldukları belirlenirken, genel lise mezunu olan adayların meslek lisesi mezunlarına göre insan ve davranış yönetiminde müdahaleden uzak tutuma yaklaştıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının devam ettikleri bölümlere göre ise okulöncesi öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutumlarının diğer bölümlerdeki adaylardan daha etkileşimci olduğu saptanmıştır. Adayların devam ettikleri sınıf düzeyine göre yapılan analiz sonuçlarına göre üst sınıflara doğru adayların öğretimde ve davranış yönetiminde müdahaleci tutumları azalmaktadır.

Bulut Özsezer ve Sadık'ın (2016) ilkökul öğretmenlerinin sınıf yönetim tutumlarını inceledikleri bir diğer çalışma Adana merkezinde görev yapan 215 (320 kadın ve 105 erkek) öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç ölçeğinin uygulanmasıyla elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin öğretime müdahaleci insan yönetimine etkileşimci yaklaştıkları saptanmıştır. Araştırmaya konu olan değişkenlerden cinsiyet, medeni durum, mezun olunan program, çocuk sahibi olma ve sınıf yönetimi dersi alıp almama durumu öğretmenlerin sınıf yönetim tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Bununla birlikte bir ve üçüncü sınıflara derse giren, sınıf mevcudu 31-40 öğrenci olan ve 11-20 yıl arasında değişen öğretmenlerin daha müdahaleye yatkın oldukları görülmüştür. Araştırma sonuçları öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik algısının sınıf yönetimine yönelik inançlarında farklılık yarattığını göstermiş, etkili öğretim yapma ve sınıf kurallarını belirleme açısından kendilerini her zaman yeterli algılayan öğretmenlerin öğretimde daha müdahaleci bir tutuma sahip oldukları belirlemiştir.

Öztürk ve Gangal'ın (2016) çalışmasında okulöncesi eğitim kademesindeki öğretmenlerin disiplin, sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlara yönelik inançları birlikte ele alınmış, nitel araştırma modellerinden durum çalışması olarak planlanan araştırma üç öğretmenle gerçekleşmiştir. Veri toplama sürecinde karma bir yöntem izlenen araştırmada sınıf içi gözlemler ve öğretmen görüşmelerinin yanı sıra öğretmenlerin günlükleri de incelenmiştir. Araştırma sonucunda üç öğretmeninde görüş ve davranışlarında farklılıklar olmakla birlikte sınıf yönetimine daha çok davranışsal yaklaşıtları ve geleneksel yöntemler izleyerek, çocuklara müdahale etme eğiliminde oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf yönetin inançlarını etkinliklerine yansıtmadıkları, çocukların özdenetimlerine geliştirmeye yönelik çalışmalara yer verilmediği, disiplinde otorite figürünü önemsedikleri, etkili sınıf yönetimi için gerekli bilgi ve becerilere sahip olunmasını vurgulayan öğretmenlerin bu açıdan hizmet öncesi aldıkları eğitimi yetersiz buldukları görülmüştür.

Sezer (2017) tarafından yapılan araştırmanın amacı ise sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırmanın verileri formasyon programına katılan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 32 öğrenciden görüşme yoluyla toplanmıştır. Görüşme sırasında katılımcılara öğrencilik yıllarında öğretmenlerinin davranış biçimlerinin onların akademik ve sosyal gelişimlerini nasıl etkilediğini öğrenmek amacıyla sorular yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular ilk, orta ve lise yıllarında öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışlarının öğrencileri olumsuz, olumlu tutum ve davranışlarının ise olumlu etkilerinin olduğunu göstermiştir. Katılımcılar otoriteye dayalı, cezalandırıcı tutumların etkilerini dersten soğuma, öğrenme kaygısı, korkusu, öğretmene karşı önyargı geliştirme, özgüven eksikliği ve okuldan soğuma olarak açıklamış, kayıtsız ilgini ise dikkat eksikliğine yol açtığını ifade etmişlerdir. Hissettikleri duyguları kırgınlık, pişmanlık, üzüntü, nefret olarak ifade eden öğrenciler tüm bu duyguların iletişim sorunları yarattığını belirtmişlerdir. Olumlu tutum ve tavırlar ise öğrencilere karşı sabırlı olma, sevgisini gösterme, güvenme, derse esnasında destekleme, anlayışlı davranma olarak saptanmış, bu tutum ve davranışların etkisi özgüven artması, önyargıların azalması olarak saptanmıştır. Araştırmanın bu etkilerin günümüzde bile devam ettiğini saptaması öğretmenlerin sınıflarını yönetirken sergiledikleri olumsuz tutumların etkisinin anlık olmadığını göstermiştir.

Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının yönetimle ilgili tutum ve inançlarına etkisini analiz eden bir diğer çalışma Akçaoğlu ve Arsal (2018) tarafından yapılmış, yarı deneysel olan bu çalışmada veriler sınıf kontrolünde tutum ve inançlar envanterinin sınıf yönetimi dersi öncesinde ve sonrasında iki uygulamasıyla elde edilmiştir. Araştırma sosyal bilimler öğretmenliği bölümünde okuyan 17 kadın ve dokuz erkek öğrenciyle

gerçekleştirilmiştir. Ön testten elde sonuçlar katılımcıların insan ve ders yönetiminde orta düzeyde otoriter (etkileşimci) bir tutuma sahip olduklarını göstermiştir. Uygulama sonrasında elde edilen sonuçlar da bu doğrultuda olmuş, araştırma sonuçları sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının tutum ve inançlarında anlamlı bir değişiklik yaratmadığını göstermiştir.

Zenciroğlu ve Sadık (2018) tarafından yapılan çalışmanın konusu ise okul yaşam kalitesinin öğretmenlerin sınıf yönetimi tutum ve inançları üzerindeki etkisi olmuştur. Erzincan ilinde yapılan araştırmaya ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 198 öğretmen katılmış, veriler iki farklı ölçeğin uygulanmasıyla elde edilmiştir. Katılımcıların 32'si ilkokul, 98' i ortaokul ve 68' i lise kademesinde görev yapmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin görev yaptıkları ilçedeki okulların okul yaşam kalitesini orta düzeyde olumlu algıladıkları saptanmış, en olumsuz algıları öğrencilerin kendi aralarındaki iletişim biçimleriyle ilgili olmuştur. Öğretmenlikte geçen süre ve cinsiyet öğretmenlerin okulların yaşam kalitesine yönelik algılarında anlamlı bir fark yaratmamış, ancak ortaokulda görev yapan fen-matematik öğretmenlerinin algılarının diğerlerine göre anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu görülmüştür. Sınıf yönetimine yönelik tutumlar açısından öğretimde daha çok müdahaleci bir tutum sergileyen öğretmenlerin öğrencileri ve davranışlarını yönetirken etkileşime dayalı bir anlayış içinde oldukları belirlenmiştir. Hizmet yılı ve cinsiyet de öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark yaratmamış, bununla birlikte beden eğitimi, resim, müzik vb. beri derslerine giren öğretmenlerin insan ve davranış yönetimindeki tutumlarının daha müdahaleye yatkın olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul yaşam kalitesi öğretmenlerin sınıf yönetim tutum ve inançlarını anlamlı bir şekilde etkilemekte, okulun yaşam kalitesini daha olumlu algılayan öğretmenler öğrencilere karşı daha etkileşime açık bir tutum sergilemektedirler.

Yılmaz, Aydın Şengül ve Çavdar (2018) tarafından yapılan araştırmanın amacı da fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf yönetimindeki kontrol yaklaşımları belirlemeyi ve çeşitli değişkenlerle ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Dumlupınar Üniversitesine devam eden 53 öğretmen adayının katıldığı çalışmada veriler ölçek yardımıyla toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre katılımcıların yarısından fazlasının orta düzey kontrol yaklaşımını benimsedikleri, cinsiyet ve akademik başarının anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin öğretmenlik uygulamasına gittikleri sınıflardaki öğrenci sayısına göre kontrol düzeyleri incelendiğinde sınıfında 31' den fazla öğrenci olan öğretmen adaylarının kontrol düzeylerinin daha yüksek, sınıf mevcudu daha az olan sınıflarda

uygulama yapan öğretmen adaylarının ise daha düşük kontrol düzeyine sahip oldukları saptanmıştır.

Şen ve Onur Sezer (2019) tarafından yapılan araştırmada okulöncesi öğretmen adaylarının yaratıcı drama dersine yönelik tutumları ile sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma Uludağ Üniversitesi' ne devam eden öğrencilerle gerçekleşmiş, toplam 200 öğrenciden veri toplanmıştır. Katılımcıların 88' i üçüncü, 112' si dördüncü sınıfta öğrenci olup, yarısı birinci yarısı ikinci öğretime devam etmektedir. Kadın öğretmen adayı sayısı (N=178) erkeklerden daha fazla olup, 185 öğretmen adayı drama, 165'i sınıf yönetimi dersini almıştır. Verilerin iki ölçeğin uygulanmasıyla elde edildiği araştırma sonucunda adayların sınıf yönetimine yönelik inanç ve tutumlarının yüksek (müdahaleci), drama dersine yönelik tutumlarının ise düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre yönetimle ilgili tutum ve inançlar öğretmen adaylarının drama dersine yönelik tutumlarının önemli bir yordayıcısıdır.

Debbağ ve Fidan (2020) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim tutumları ve sınıf yönetimi stilleri incelenmiştir. Araştırma iki devlet üniversitesinin farklı eğitim bölümlerine devam eden toplam 495 öğretmen adayıyla yapılmıştır. Katılımcıların 187' si erkek ve 298' i kadın olup sınıf yönetimi dersini almış öğrencilerdir. Araştırma verileri iki farklı ölçek kullanılarak toplanmış, yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ve demokrasiye yönelik tutumlarının olumlu olduğu ancak kültürel farklılıklara yönelik tutum puanlarının düşük olduğu saptanmıştır. Çoğunlukla otoriter bir sınıf yönetim anlayışına sahip olan öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim tutumları ile sınıf yönetim tutumları arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre otoriter yönetim tarzı demokratik ve çok kültürlü anlayışla uyumludur. Diğer taraftan çok kültürlü eğitime karşı önyargılar ile bırakın yapsınlar olarak ifade edilen ilgisiz sınıf yönetimi tutumuyla ilişkili olduğu saptanmıştır. Regresyon analizinden elde edilen bulgulara göre çok kültürlü eğitime yönelik tutumun en güçlü yordayıcısı olumsuz bir tutum olan otoriter sınıf yönetimi tarzıdır. Buna karşın kayıtsız ve daha az otoriter sınıf yönetimi tarzı çok kültürlü eğitime yönelik önyargılı tutumun yordayıcısı olmuştur.

Öğretmen adaylarıyla yürütülen bir başka çalışma Akdemir ve Kaf (2021) tarafından yapılmış olup, Çukurova Üniversitesi'nde öğrenim gören sınıf öğretmeni adayı 632 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Verilerin bir ölçek yardımıyla toplandığı çalışma sonucunda öğretmen adaylarının tutumlarının öğretimde müdahaleci, birey ve davranış yönetimi boyutlarında ise müdahaleci olmayan inanç ve tutumlara sahip oldukları görülmüştür.

Cinsiyetin katılımcıların tutum ve inançlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı araştırmada sınıf yönetimi dersi alanların öğretim ve davranış yönetiminde daha etkileşimci tutuma yaklaştıkları saptanmıştır.

2.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Araştırma konusuyla ilgili doğrudan ilişkili ulaşılabilen yurtdışı araştırmaların önemli sonuçları kronolojik olarak ve iki ana başlık altında aşağıda kısaca özetlenmiştir.

2.2.2.1. Öğretmenlik Meslek Etiği İle İlgili Araştırmalar

Maher (2004) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının etik kimlikleri incelenmiş; bu kapsamda adayların etik duyarlılığı, etik yargısı ve etik eylemleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Etik yargıları ölçmek için yaşları 18-49 arasında değişen 33 kadın, 7 erkek olmak üzere 40 öğretmen adayına Sorunları Tanımlama Testi uygulanmış bu süreçte katılımcılara etik duyarlılık testine katılımları rica edilmiştir. İlk örneklemden gönüllü olan ve yaşları 19-19 arasında değişen 22 öğrenciye (19 kadın, 3 erkek) Etik Duyarlılık İrksal Duyarlılık Testi uygulanmış ve değerlendirilmiştir. Araştırmanın bir sonraki aşamasında ikinci örneklem grubundan yaşları 19-22 arasında değişen 12' si (10 kadın ve 2 erkek) Sorunları Tanımlama Testi, ırk ve cinsiyet olmak üzere üç ölçüte göre seçilerek üçüncü çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmada örneklem grubunun ülkedeki çoğunluk kültürünü yansıtabilmesi için öğretmen adaylarının beyaz ve çoğunlukla kadınlar arasından seçilmesine özen gösterilmiştir. Bunun bir diğer nedeni de araştırmanın amacının öğrencilerin ırksal ve toplumsal cinsiyete karşı hoşgörüsüzlük sorunlarıyla ve kendi kültürlerinden farklı bir kültürü temsil eden ebeveynlerle nasıl iletişim kurduklarını incelemek olmasıdır. Çalışmanın klinik etik performans bileşeni, bir öğretmen adayı ile ebeveyn/bakıcı arasındaki bir görüşmeyi içermektedir. Bu görüşmede Afrikalı-Amerikalı bir kadın olan "standartlaştırılmış" bir ebeveyn, deneyimli bir öğretmen ve bir mentor bulunmaktadır. Veri toplama sürecinde öğretmen adaylarından her birine aynı öğretmen-veli görüşmesi deneyimini yaşatmak için oluşturulan kurgu veli-öğretmen toplantısı aynı odada, aynı kurgu üzerine ve aynı standart ebeveynle yapılmış, görüşmeler video kaydına alınmıştır. Görüşme sonrasında adaylardan bu deneyimle ilgili bir anket cevaplamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının etik duyarlılık ve etik yargı seviyelerinin çok yüksek olduğu, etik kimliklerinin öğrenci ve ailesinin ihtiyaçlarına karşı sorumluluk duygusuna dayandığı ve etik duyarlılık ve yargılarında cinsiyet ve yaşa göre

anlamalı bir fark olmadığı, belirlenmiştir. Klinik performans bulgularına göre öğretmen adayının etik duyarlılığı arttıkça ebeveyn ile konuşma miktarı artmaktadır. Bir diğer ifadeyle etik duyarlılığı arttıkça öğretmen adayının konuşma miktarının arttığı ve öğretmen adayının konuşması arttıkça veli konuşmasına tepki yüzdesinin arttığı belirlenmiştir.

Shapira-Lishchinsky ve Orland-Barak (2009) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler incelenmiş, araştırma İsrail’de ilkökul, ortaokul ve lise olmak üzere farklı eğitim kurumlarında (11 okul) görev yapan 22 öğretmenler gerçekleştirilmiştir. Her bir öğretmenler ortalama 45-50 dakika süren görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda her öğretmenin açıklamalarında en az iki veya üç etik ikilemden bahsettiği saptanmıştır. Çok yönlü oldukları gözlenen etik ikilemlerin çoğunlukla; resmi görevlere bağlı kalma; öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına dikkat etme, öğrenme süreçlerini desteklemede eşit davranma; ilerleyen eğitim süreçleri ile kapsayıcı müfredat içeriği arasındaki gerilimler ve okul kurallarını desteklemek ile aile normlarına katılma konusunda yaşanan gerginliklerle ilgili olduğu saptanmıştır. Resmi görevler teması altında dile getirilen etik ikilemler okul kuralları düzenlemeleri ve standartlarını suiistimal eden, öğrencilere veya meslektaşlara saygısız davranan, profesyonel olmayan bir şekilde öğretim meslektaşları koruma veya okul yöneticisine bildirme konusunda yaşandığı belirlenmiş, öğretmenler bu öğretmenlerle yüzleşmekte güçlük yaşadıklarını dile getirmişlerdir. İkinci altındaki etik ikilemler ise kaynakların dağıtımında, prosedürleri izlemede adil olma konusunda yaşanan ikilemlerle ilgili olmuştur. Üçüncü ikilem kategorisi, öğretmenlerin rolleriyle ilgili olmuş, değerler eğitimi mi yoksa müfredatı öğretmek mi önemli, hangisine odaklanmalı konularında gerilim yaşadıklarını ifade eden öğretmenler bilgi çıktılarına odaklanan öğretime karşı kendi vicdanlarıyla da çatışma yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Shapira-Lishchinsky (2011) tarafından yapılan bir diğer çalışmada etik ikilemler yaratan kritik olaylar ve neden oldukları tepkiler incelenmiştir İsrail’de ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan, farklı branşlardan 50 öğretmenle (40 kadın ve 10 erkek) gerçekleştirilen çalışmada veriler görüşme yoluyla toplanmış, katılımcılardan karşılaştıkları ve zorlandıkları etik durumları hikâye biçiminde anlatmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda etik ikilemlerin çoğunlukla öğretmenlerin eğitim-öğretim becerilerine olan güvensizliğinden ve uygun şekilde hareket edememe duygusundan kaynaklandığı belirlenmiştir. Etik ikilemleri çoğunlukla kariyerlerinin başında yaşadıklarını ifade eden öğretmenler davranışlarından dolayı pişman olduklarını, bu anıların onlar için acı verici olduğunu ifade etmişlerdir. Gizliliğe karşı okul kuralları, meslektaşına sadakat, aile gündemine karşı eğitim standartları

gibi çok farklı konularda oldukları saptanan etik ikilemler karşısında öğretmenlerin davranışları da farklılaşmıştır.

Maruyama ve Ueno (2010) tarafından yapılan çalışmada ise Japonya’ da son yıllarda giderek daha fazla önemsenen profesyonel mesleklerde (mühendislik, hemşirelik ve öğretmenlik) etik eğitimi üzerinde durulmuştur. Japonya’da mühendis ve hemşirelerin eğitimlerinde etik eğitime yer verilirken, öğretmen eğitim programlarında yeterli etik derslerine yer verilmediği tartışılmış, bunun nedeni Japonya da halen devam eden geleneksel Konfüçyüsçü öğretmen görüşüyle açıklanmıştır. Konfüçyüs’ün doğuştan gelen etik idealine göre etik öğretilecek bir şey değildir, doğuştan gelen bir disiplindir. Bu görüş, öğretmen etiğinin öğretmenlerin kişiliklerinden gelmesi gerektiği anlamına gelmekte, öğretmenlerden sahip oldukları her şeyi görevlerine adanmaları beklenmektedir. Bununla birlikte çalışmada öğretmenlerin giderek bağımlı olmalarından duyulan endişe dile getirilerek, öğretmenlerin hepsinin benzer etik karaktere sahip olduklarını varsaymak yerine öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerinde aktif, sosyal ve eleştirel olabilmelerini sağlamak için öğretmen eğitimi programlarında mesleki etik uygulamalarının yer alması gerektiği vurgulanmaktadır.

Anangisye (2010) tarafında yapılan araştırmada Tanzanyalı öğretmenlerin eğitimin doğasında var olan ahlaki karakter hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Nitel bir çalışma olan araştırmada veriler öğretmen eğitimcileri, okul öğretmenleri, öğretmen adayları ve yöneticilerle birincil kaynak olarak görüşmeler ve ikincil kaynak olarak belgesellerden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda bazı öğretmenler, mesleğin karakteri hakkında hala yeterince bilgi sahibi olmadıkları etik kodların ne anlama geldiğini bilmedikleri, mesleki davranış kurallarının bazı öğretmenler üzerinde hiç etkisinin olmadığı, özellikle öğretmenlik mesleğine yeni başlayanların profesyonel davranış kurallarının farkına genellikle bir suiistimal vakası meydana geldiğinde vardıkları görülmüştür. Öğretmen eğitiminde meslek etiği dersinin olmaması, kaynak yetersizliği ve nitelikli öğretmen eksikliği konuyla ilgili diğer sorunlar olarak saptanmıştır.

Boon (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adayları ve öğretmenlerin etik ve etik eğitimi hakkındaki düşünceleri ile yaşadıkları etik ikilemler incelemiştir. Çalışmanın nitel bölümüne üç yeni mezun öğretmen, yedi lisans öğrencisi ve devlet okullarında görev yapan 11 öğretmen katılmış, veriler araştırmacı tarafından yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Öğretmen yetiştirme programındaki etik konulara ilişkin öğretmen adaylarının algılarını öğrenmek amacıyla 12 sorudan oluşan ve cevaplamanın likert tipinde olduğu bir anket uygulanmış, araştırmanın bu bölümüne 86 son sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların etik eğitimi yapılmadığı konusunda hemfikir oldukları

görülmüştür. Etiğin ne olduğuyla ilgili bir fikri olduğunu, bu değerlerin üniversiteden önce geliştiğini belirten öğretmen adayları profesyonel standartların daha fazla açılması, dar görüşlü olmak istemediklerini, farklı yaklaşımlara ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Görüşmeler sırasında dile getirilen etik vakalar davranış yönetimi, eşitlik, insan hakları, meslektaşlar arasındaki çatışmalar (diğer öğretmenler tarafından yapılan çalışmaların izinsiz kullanılması, alaycı konuşmalar, uzun süreli dokunmalar, kötü niyetli dedikodu vb.), öğretmenler odasına öğrencilerin kişisel sorunlarıyla ilgili konuşulması, baştan çıkarıcı giyinme, küfürlü konuşma, okul bahçesinde sigara içme, cep telefonlarındaki pornografik görüntülere gülmeyle ilgili olmuştur.

Graham (2012) araştırmasında muhasebe lisans programlarında etik öğretiminin amaçlarını ve etkililiğini öğrencilerin bakış açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya üçüncü sınıfta olan 150 öğrenci katılmış, veriler anket ve görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Araştırma sonuçları etik eğitiminin verilmesinden öğrencilerin memnun olduklarını ve öğrencilerin bu konuda sağlam bir eğitim beklediklerini göstermiştir. Etik eğitiminin amacını bireyin ahlaki bakış açısını daha iyi yönde değiştirmek, etik ikilemler karşısında nasıl davranmaları gerektiğine yol göstermek olduğunu vurgularken bazı öğrencilerin etiğin kişinin yetiştirilme tarzı ve inancının bir parçası olduğu için etiğini etkili bir şekilde öğretilmeyeceğine değindiği, görülmüştür. Geleceklerine hazırlanırken etik öğrenmenin önemine değinen öğrenciler etkili etik eğitimi için önerileri ise etiğin bütünleşmiş bir yaklaşımın yerine diğer derslerden bağımsız olarak öğretilmesi yönünde olmuştur.

Youze, Fanta, Balyage ve Makew' nin (2014) birlikte yaptıkları araştırmanın amacı ise ortaokul öğretmenlerinin davranış biçimlerinin etik ilkelere uygunluğunu öğretmen ve öğrencilerin bakış açısından değerlendirmek olmuştur. Çalışma üç ortaokul da görevli 35 öğretmen ile bu okullara devam eden 322 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Anket yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda etik ilkelere uyma açısından öğretmenlerin hem kendilerini hem de meslektaşlarını çok olumlu değerlendirdikleri saptanmıştır. Bununla birlikte öğrenciler öğretmenlerinin etik ilkelere uyma durumlarını öğretmenlerin kendilerine göre daha olumsuz algılamış ve etik orta düzeyde değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerine göre bazı öğretmenlerin değerlendirme yaparken adil olma, öğrencileri dinleme, öğrencilere tavsiye verme, derse zamanında gelme, yetkililere karşı dürüst olma ilkelerine uyma düzeyleri düşüktür. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise öğrencilerin öğretmenlerinin kişilik özelliklerini genel olarak olumlu değerlendirirken, görünüşlerinin profesyonel imajlarını olumsuz etkilediğini düşünmeleri olmuştur.

Jahan ve Islam (2015) tarafından yapılan çalışmada üniversitede görev yapan öğretim elemanlarının öğretim sürecinde ortaya çıkan etik sorunlar hakkındaki düşüncelerini öğrenmek amaçlanmıştır. Araştırma Bangladeş’ te üç özel ve üç devlet olmak üzere altı üniversitede görev yapan öğretim elemanlarıyla gerçekleşmiş, verilerin anket yoluyla toplandığı çalışma 90 öğretim elemanı katılmıştır. Katılımcıların 44’ ü öğretim görevlisi, 21’ i yardımcı doçent, yedisi doçent ve 18’ i profesördür. Anket öğretim sürecine ilişkin ders programı, ders notları, değerlendirme, eğitim ortamı, araştırma yapma ve yayın, mali işlemler, öğrencilerle ve meslektaşlarla ilişkiler, sosyal ilişkiler olmak üzere 10 boyut ve 53 ifadeden oluşmaktadır. Cevaplama beşli likert şeklindedir. Katılımcılardan ankette ifade edilen davranışların etik olup olmaması hakkında düşüncelerini ve bu davranışları üniversitedeki öğretim elemanlarında gözleme durumlarını belirtmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların anketteki davranışların neredeyse tamamının (38 davranış) etik olmadığı yönünde görüş belirttikleri görülmüş bunlar arasında; öğrencilerden ekonomik ya da başka bir şekilde yararlanma, öğrencileri suiistimal etme veya başka suçları nedeniyle affetme, intihali hoş görme öne çıkmıştır. Elde edilen sonuçlar öğretim elemanlarının çoğunluğunun üniversitelerinde bu tür davranışların hiç olmadığı yönünde görüş belirttiği saptanmış, bununla birlikte bazı öğretmenlerin davranış ve uygulamalarında etik değerlerin büyük ölçüde eksik kaldığı saptanmıştır. Araştırma başta devlet üniversitelerinde olmak üzere araştırmanın yürütüldüğü üniversitelerdeki bazı öğretim elemanlarının birden fazla kez derslere geç kalarak veya erken ayrılarak ders saatlerini kısaltma, ders saatlerinde telefonla konuşma, ders notlarını güncellenmeme, aynı ders notlarının kullanma davranışları gösterdiklerini belirlemiştir.

Rimawi ve Naser (2016) birlikte yaptıkları çalışmada ile öğretmenlerin ve öğrencilerin etik davranışları öğrencilerin bakış açısından incelenmiştir. Kudüs Üniversitesi’nde tabakalı örneklem yöntemiyle belirlenen toplam 366 (162 erkek ve 204 kadın) öğrenciyle gerçekleşen çalışmanın verileri cevaplamanın beşli likert tipinde olduğu bir ölçek yardımıyla toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin öğretim elemanlarının davranışlarını orta düzeyde, kendi davranışlarını ise yüksek düzeyde etik algıladıklarını göstermiştir. Sınav saatlerine uygun hareket etme, üniversite ortamını temiz tutma, bahçedeki bitki örtüsünü koruma, arkadaşlarının özel sırlarını öğretim elemanları önünde açıklamama öğrencilerin yüksek düzeyde uydukları etik davranışlar olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin görüşlerine göre öğretim elemanları resmi çalışma saatlerine uymaktadır, bununla öğrenciler arasında popüler olmak için kolay sınavlar yapma, geç gelip erken bitirerek ders süresini kısaltma, öğrencilerin özel sorunlarını ortaya çıkarma gibi davranışlar

da dile getirilmiştir. Öğrencilerin öğretim elemanlarının etik davranışlarıyla ilgili görüşlerinde cinsiyet ve akademik düzey anlamlı bir fark gözlenmezken, sanat öğrencilerinin öğretim elemanlarının davranışlarını etik bulma düzeyi fen bilimlerindeki öğrencilerden daha yüksek düzeyde olumlu olmuştur.

Alkharusi (2016) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecindeki davranışlarının etik ilklere uygunluğu incelenmiştir. Araştırmaya Umman’ da yapılmış, devlet okullarında 5 -12. sınıflara eğitim veren 3557 öğretmen katılmış, veriler 11 maddelik bir anket uygulanarak toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda ölçme değerlendirmeyle ilgili etik boyutlar; test bütünlüğü, gizlilik ve şeffaflık olarak saptanmıştır. Test bütünlüğü öğretmenlerin sınavlarda usulsüzlüğü ne ölçüde önlediği; gizlilik öğretmenin öğrencilerin test sonuçlarını gizli tutması, yetkisiz kişilere ifşa etmemesi; şeffaflık ise öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmenin amacı, ölçütleri hakkında ne ölçüde bilgilendirdiğidir. Elde edilen bulgulara göre katılımcılar ölçme ve değerlendirmede etik ilkelere yüksek derecede bağlılık göstermiş, öğretmenlerin etik ilkelere bağlılık düzeyleri arasında eğitim düzeylerine göre (lisans ve yüksek lisans mezunu olma durumu) ve branşlarına göre anlamlı bir farklılık olmamıştır. Cinsiyete göre kadın öğretmenlerin gizlilik ve şeffaflık, erkek öğretmenlerin test bütünlüğü etik ilkelerine bağlılık düzeyi daha yüksek olduğu saptanırken meslekteki hizmet yılı açısından 10 yıldan fazla süredir öğretmenlik yapanların gizlilik ilkesine bağlılıklarının anlamlı bir şekilde 10 yılın altında hizmet süresine sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Lisans öncesi ölçme ve değerlendirme konusunda eğitim alan öğretmenlerde şeffaflık; hizmet içi eğitim alan öğretmenlerde ise gizlilik ilkesine bağlılık düzeyi daha yüksek olmuştur.

Ashraf, Hosseinnia ve Domskey’ nin (2017) çalışmalarında duygusal zekânın meslek etiğine bağlılığı üzerindeki etkisi incelenmiş, İran’da yapılan araştırmaya ülkenin farklı şehirlerinde ders veren 357 (146 kadın ve 211 erkek) İngilizce öğretmeni katılmıştır. Yaşları 22-45 arasında olan katılımcıların meslekteki hizmet süreleri 2-25 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türleri ise İngiliz dili ve edebiyatı, tercümanlık, İngilizce vb. değişmekte olup aralarında yüksek lisans ve doktora yapmış olan öğretmenlerde bulunmaktadır. Araştırmada veriler duygusal zekâ ve etik ilkelerle ilgili ölçeklerin uygulanmasıyla elde edilmiş, yapılan analizler öğretmenlerin duygusal zekâlarını ve etik ilkelere bağlılıklarını yüksek düzeyde algıladıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin en yüksek düzeyde benimsedikleri etik ilkeler alanda yeterli olma, mesleki gelişim, öğrencilerle ilişkiler ve pedagojik yeterlik olmuştur. Öğretmenlerin nispeten daha düşük puan aldıkları ilkeler ise hassas konularla ilgilenme ve velilerle işbirliği olmuştur. Elde edilen sonuçlar

duygusal zekâ ile mesleki etik ilklere bağlılık düzeyi arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiş, duygusal zekâ düzeyi artıkça mesleki ilkelere bağlılık düzeyi de artmıştır. Araştırmada nispeten en yüksek ilişki öğrencilerle ilişkiler, düşük ilişki ise kurumun ilkelerine bağlılık konusunda saptanmıştır.

George (2017) yılında yapılan araştırmada ise Nijerya'nın Delta eyaletindeki misyon okullarındaki etik dışı davranışlarla ilgili öğretmen görüşleri alınmıştır. Araştırma verileri 456 öğretmene anket uygulanarak toplanmış, katılımcılardan veri toplama aracında kendilerine verilen davranış listesinden okullarında gözlemlediklerini belirtmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda okullarda gözlenen etik dışı davranışlar arasında cinsel taciz, iş planına uymama, öğrenciye haksız puan verme öne çıkmıştır. Gözlenme sıklığı nispeten daha az olmakla birlikte diğer etik dışı davranışlar kopya çekme, okuldan kaçma, okul mallarını farklı amaçlar için kullanma, öğretmenlerin görevlerini yapmamak için bahaneler üretmesi/yalan söyleme, öğretmenlerin öğrencilerden para alması, okul zamanını kişisel amaçlar için kullanma vb. yer almıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin öğrencilerin etik dışı davranışların nedeni olarak ailelerin çocuklarını denetlemelerini, özgür bırakmalarını, öğrencilerin ise tembel ve okula uygunsuz kıyafetlerle gelmelerini gördüklerini göstermiştir. Gerek öğrenciler gerekse öğretmenler için etik eğitim programlarının hazırlanması, okullarda kuralların oluşturulması ve çocukların ev yaşamlarının denetlenmesi ise öğretmenlerin etik dışı davranışların önlenmesine yönelik çözüm önerileri arasında yer almıştır.

Kralova (2018) tarafından yapılan araştırmanın etik ilkelerin uygulanmasındaki mevcut durumu saptamaktır. Bu amaçla Bratislava'daki Comenius Üniversitesi Tıp Fakültesi'nin birinci sınıf öğrencilerine 2009/2010 (65 katılımcı) ve 2017/2018 (105 katılımcı) yıllarında uygulanan anket sonuçları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda gerek öğretmen-öğrenci gerekse öğrenci-öğretmen iletişimde etik ilkelerin uygulanma düzeyinin arttığı, teorik ve uygulamalı derslerde öğretim görevlilerin pedagojik ilkelere uygun, düşünceli davranışlarıyla ilgili algıların biraz olumlu olduğu, uygulamalı derslerdeki olumlu algının nispeten daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmada etik kurallara uygun davranmayla ilgili bu olumlu değişimin nedenleri arada geçen yıllar zarfında üniversitenin akademik kadrosunda değişim, sınavların objektif testlerle yapılması, kuralların önceden açıkça açıklanması ve zor konuların öğretiminde küçük gruplarla uygulamalı çalışmalar yapılması şeklinde açıklanmıştır.

Al-Hottali (2018) çalışmasında ortaokullarda göre yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin etik ilkelerine uyma durumlarını okul müdürlerinin algılarından incelemiştir.

Araştırma sonucunda yöneticilerin öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uyma performanslarını çoğunlukla yüksek ve orta düzeyde değerlendirdikleri saptanmıştır. Yöneticilerin yaş, hizmet yılı ve görev yaptıkları okul türü (devlet ve özel okul) öğretmenlerin davranış biçimlerine yönelik algılarında anlamlı bir fark yaratmadığını göstermiştir. Öğretmenlerin yüksek düzeyde uydukları etik ilkeler arasında mesleki performans boyutunda işini istekle ve en iyi şekilde yapma; öğrencilerle ilişkiler açısından dürüst ve iyi niyetli olma, alay etmeme; toplumla ilişkilere yönelik etik ilkeler arasında kültürel farkındalığı geliştirme özen gösterme; ebeveynlere yönelik etik ilkeler arasında aile üyelerini okul çalışmalarına dâhil etme, etkinliklere çağırma vb. ilkeler yer almıştır.

Mâtă ve Boghian (2019) tarafından yapılan çalışmada ise yükseköğretimde bilgi ve teknoloji kullanımıyla ilgili etik sorunlar incelenmiştir. Nitel araştırma olarak gerçekleşen çalışma Romanya'daki yükseköğretim kurumlarında görev yapan 31 öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiş, veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Katılımcıların 17'si eğitim bilimleri, psikoloji, sosyoloji ve felsefe, 14'ü ise bilgisayar ve teknoloji bölümlerinde görev yapmaktadır. Araştırma sonucunda öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçleriyle ilgili etik sorunlar telif hakkı, intihal, kişisel verilerin kötüye kullanımı; araştırma ve yayın yapma sürecinde başkalarından veya kendinden intihal, bilgisayar ve multimedya kaynaklarının etik dışı kullanımı olarak saptanmıştır. Çevrim içi teknoloji kullanımıyla ilgili olarak ise sosyal ağlarda eğitim amaçlı oluşturulan grupların düşük güvenlik düzeyi, belgelerin ve kişisel bilgilerin etik dışı kullanımı dile getirilmiştir. Akademik ortamda bilgisayar teknolojilerinin kullanımıyla ilgili bir ders veya konu olmadığını dile getiren katılımcılar teknolojinin etik kullanımıyla ilgili kursların verilmesi gerekliliğini vurgulamışlardır. Dile getirilen diğer öneriler ise akademik ortamda bilgi teknolojilerinin kullanımıyla ilgili yönetmeliklerin hazırlanması ve intihali denetleyen programların kullanılması yönünde olmuştur.

Gierczyk ve Harrison (2019) tarafından yapılan çalışmada profesyonel mesleklerde cinsiyetin etik karar verme üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma verileri 564 doktor, 728 avukat ve 517 öğretmen olmak üzere toplam 1809 katılımcıdan toplanmıştır. Katılımcıların 1137'si kadın, 682'si erkektir. Veri toplama aracı olan etik form kullanılmış, çevrimiçi gerçekleşen veri toplama sürecinde katılımcılardan kendilerine sunulan etik ikilimler karşısındaki davranış biçimlerinden birini seçmeleri istenmiştir. Öğretmenlere sunulan ikilem; planlanmış bir dersi keserek, çocukların oyun alanında karla oynamasına izin verip vermemeye ile ilgili olup, sunulan davranış seçenekleri; müfredatın esneklik özelliğini destekleyerek çocukları dışarı çıkarma (A) ve çocukların birkaç dakika dışarı

bakmalarına izin verip sonrasında derse odaklanmalarını isteme (B) şeklindedir. Araştırma sonuçları seçilen seçenek ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiş, kadın öğretmenlerinin %59' unun dersi bırakmayı tercih ederken erkek öğretmenlerin derse devam ettikleri, öğrencilerin isteklerini yerine getirmeye daha az istekli oldukları saptanmıştır.

Ting, Teng, Animi, Ping ve Xin (2021) tarafından yapılan araştırmada Çin, ABD ve Avustralya'daki öğretmenlerin etik kuralları ile ilgili belgeler incelenerek, karşılaştırılmış, benzerlik ve farklılıkları ortaya koymak amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemiyle yapılan araştırmada Çin' deki durumu ortaya koymak için 1253 alanyazın kaynağı ve öğretmenlerin etik kurallarını karşılaştırmak amacıyla da 20 kaynak analiz edilmiştir. Öğretmenliğin etik kurallarını oluşturmaya başlama zamanı açısından ABD'nin Çin' den çok önce, 1896 yılında eğitimciler için etik kuralları ifade ettiği, 1949 yılında etik kodları geliştirerek yayınladığı, Çin' de ise bu tür çalışmaların 1984 yılında başlayıp çok kısa sürede oluşturulduğu belirlenmiştir. Etik kuralların kapsamı karşılaştırıldığında batı ülkelerinde etik kurallarının her düzeydeki okullarda görev yapan tüm eğitimciler, hatta öğretmenler, araştırma teknik ve idari işlerdeki personeli ve içerdiği, Çin' de ise mevcut öğretmen etik kuralları yalnızca öğretmenler için geçerli olduğu görülmüştür. Etik kuralların içerikleri karşılaştırıldığında ABD ve Avustralya'da öğretmen etik kuralların normatif olduğu ve öğretmenlerin öğrenci, veli, meslektaş ilişkilerini düzenlediği öğrenci, öğretmen-veli, öğretmenler ve meslektaşları arasındaki ilişkilerini düzenlediği görülmüştür. Çin'de ise öğretmenlerin etik kuralları daha çok değer eğilimli olup, öğretmenlerin kendi kişiliklerini geliştirmeye özen göstermeleri, onurlu davranmaları, örnek olmaları, uygun giyinmeleri, uygun tavır ve davranışlar sergilemeleri beklenmektedir. Çin' de öğretmenler üzerlerinde büyük baskı oluşturan şey ahlaki ve sosyal modeller olup anlaşılması zor ve belirsiz, sübjektif ifadeler kullanılmaktadır (makul, uygun, onurlu vb.) vurgulanmaktadır. Araştırmada ayrıca Çin' deki etik kuralların yabancı ülkelerdeki gibi resmi olmadığı, internette web sayfalarında kaldığı için öğretmenler tarafından içselleştirilmediği, yabancı ülkelerdeki etik kuralların davranışı açıkça tanımlayarak davranış şartı getirirken Çin' de ise standartların duygusal nitelikler taşıdığı için doğrudan pratik ahlaki eylem kriterlerine dönüştürülmediği ifade edilmektedir.

Tefiki ve Maksuti' nin (2022) çalışmasında Makedonya'nın Tetovo, Kicevo ve Gostivar şehirlerindeki okulların etik nitelikleri (normlar hakkında bilgilendirme, yazılı etik kodlar, etik kurallara uyma ve uymama durumlarında tepkiler vb.) öğretmenlerin bakış açısından incelenmiştir. İlk, orta ve lise düzeyinde farklı okullardan 60 öğretmenin katıldığı

araştırmada veriler 30 soruluk anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların %46.7' si okullarında yazılı etik kuralları olduğunu; öğretmenlerin % 70' inin okulda eşitlik ve adalet değerinin önemsendiği, katılımcıların % 35' inin okullarda etik dışı davranışların sık sık, % 28' inin ise nadiren kınandığı şeklinde görüş belirttiği saptanmıştır. Katılımcıların görüşlerine okullarında yüksek düzeyde etik davranan öğretmenler hiçbir zaman ödüllendirilmemektedir.

2.2.2.2. Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnançlarla İlgili Araştırmalar

Ballard (2002) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları öğretmenlik uygulaması ve sonrasında karşılaştırılarak incelenmiştir. Araştırma dört öğretmen adayı ve araştırmaya katılmada işbirliği yapan dokuz sınıf öğretmeni ile gerçekleşmiştir. Nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı bu karma yöntem araştırmasında nicel veriler ölçek ve anket uygulanarak, nitel veriler ise görüşmeler, sınıf gözlemleri, kavram haritaları kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimi öncesi sınıf yönetim tutumları davranış yönetiminde daha çok kontrolcü olduğu, uygulama öncesinde benzer sınıf yönetim stratejileri seçtikleri ve disiplin üzerine odaklandıkları görülmüştür. Uygulama sonrasında öğretmen adaylarının sınıf yönetim stratejilerinde farklılıklar olmakla birlikte tutumlarının aynı kaldığı veya daha öğretmen merkezli bir boyuta evirildiği gözlenmiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik inançlarını inceleyen bir diğer çalışma Foxworthy (2006) tarafından Kanada' da yapılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak gerçekleşen araştırma Ontario' da iki ilkokulda görev yapan dört öğretmenle gerçekleştirilmiş, araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler, sınıf gözlemleri ve saha notları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların sınıf yönetimini; etkili öğretim, öğrencilerin pozitif davranışlarını cesaretlendirme, öğrenmeyi destekleyen bir sınıf atmosferi oluşturma, sınıf kurallarını oluşturma, süreç, gibi farklı boyutlarıyla tanımladıkları, sınıf yönetim inançlarının öğrenci merkezli ve onların ihtiyaçlarının karşılanması önceliğine dayandığı saptanmıştır. Sınıf yönetiminin olmadığı yerde hiçbir şey öğretilemeyeceğini, dikkatini toplayamayan çocukların çalışamayacağını, belirten katılımcılar, sınıf yönetiminin öğrencilerin güvenliğini sağlayan bir süreç olarak da vurgulamışlardır. Elde edilen bulgular göre öğretmenlerin uyguladıkları temel yönetim stratejileri; kararlı ve adil olma, derse hazırlık yaparak girme, öğretim sırasında esnek olma, değişen durumlara uyum sağlayabilme ve öğretmen zevk almaktır. Sınıf yönetim inançlarını

geliştirme üzerinde duran katılımcılar sahip oldukları sınıf yönetim inançlarını geliştiren /etkileyen değişkenleri profesyonel eğitim, sınıf yaşantıları, mesleki kitapları okuma şeklinde belirterek, öğretmenliğe başladıklarından bu yana da değişime uğradığını, geliştiğini vurgulamışlardır.

Castelló, Gotzens, Mar Badia and Genovard' ın (2010) araştırmasında ise sınıf ortamındaki disiplin problemlerine yönelik öğretmen ve öğrenci davranışları karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. İspanya'nın Katalonya bölgesinde gerçekleştirilen araştırmaya ortaöğretim düzeyinde belirlenen 18 okuldan toplam 1.389 öğrenci (13-16 yaş aralığında) ve 170 öğretmen katılmıştır. Seçilen okulların sınıf mevcutları 20-30 öğrenci arasında değişmektedir. Araştırma verileri 22 davranış içeren bir anketle toplanmış, katılımcılardan bu davranışlardan hangilerinin cezalandırılmayı hak ettiğini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen sonuçlar öğretmenlerin %66.70' inin öğretimsel, %93.24' ünün sosyal içerikli davranışların cezalandırılması gerektiğini düşündüklerini göstermiştir. Bir diğer ifadeyle öğretmenlerin disiplin planlaması okuldaki öğrenme durumlarıyla daha ilgili olan davranışlardan ("dikkat etmeme", "öğretim materyalini bırakma) çok daha fazla anti-sosyal davranışlara ("hırsızlık, eşyalara zarar verme, kavga etme, fiziksel saldırganlık " gibi) yönelik olmuştur. Benzer sonuçlar öğrenciler açısından da elde edilmiş, cezalandırılmaya değer olarak değerlendirilen davranışlar, eğitici nitelikteki davranışlar yerine (%54.8) genel sosyal nitelikteki davranışlar olmuştur (%82.67). Bununla birlikte hangi davranışlara ceza verildiğiyle ilgili öğretmen ve öğrenci algıları arasında farklılıklar oluşmuş, öğretmenlerin %80' i herhangi bir disiplin problemine tepki verdikleri konusunda hemfikir olurken, öğrencilerin sadece %8' i bu konuda görüş belirtmiştir. Araştırmanın bu sonucu, öğrencilerinin çoğunun sınıfta rahatsız edici davranışlar gerçekleştiğinde öğretmenlerin gösterdiği onaylama veya reddetmeyi algılamadığını ifade etmektedir.

Makarova ve Herzog (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın odağı ise öğretmenlerinin sınıf yönetim davranışları üzerinde kültürleşmenin etkisi olmuştur. İsviçre'nin Almanca konuşulan bölgesindeki altı kantonda yürütülen çalışmaya bu bölgelerdeki okullarda görev yapan toplam 225 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Öğretmenlerin %54.7' si kadın, %45.3' ü erkek olup, %37.3' ü kültürel açıdan oldukça heterojen sınıflarda eğitim vermektedir. Katılımcıların öğretmenlik deneyimi 1-22 yıl arasında değişmektedir. Araştırmanın verileri kişisel bilgi formunun yanı sıra araştırma konusunda uygun ölçeklerin birlikte kullanılmasıyla toplanmış, analizler sonucunda öğretmenlerin çoğunluğunun (%55,2) İsviçre'de yaşayan göçmenlerden ülkeden ayrılmasını beklediğini göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin kültürleşmeye yönelik

tutumları ve yıkıcı davranış algıları, öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına tepkisinin anlamlı yordayıcıları olduğu saptanmış, öğretmenlik deneyimi ve cinsiyet ise bu açıdan anlamlı değişkenler olmamıştır. Araştırma sonuçları özellikle göçmen gençlerden İsviçre kültürünün tamamen (yani asimilasyon stratejisi) veya kısmen (yani entegrasyon stratejisi) benimsenmesini bekleyen öğretmenlerin, öğrencileri sınıf ortamındaki problem davranışları için daha sık cezalandırmaya daha fazla istekli olduklarını gösteren ampirik kanıtlar sunmaktadır. Başka bir deyişle araştırmada göçmen gençlerin kültürleşmesiyle ilgili olarak asimilasyon ve entegrasyon stratejilerini tercih eden öğretmenlerin, sınıflarında davranış normlarının ihlal edilmesini daha şiddetli bir şekilde cezalandırma eğiliminde oldukları belirlenmiştir.

Saeedi (2016) tarafından yapılan araştırma deneyimli ve deneyimsiz İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik tutum ve davranışları arasında anlamlı farklar olup olmadığını saptamak amacıyla yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği' nin kullanıldığı araştırmaya deneyimi 0-7 yıl olan 92 ve deneyimi yedi yıldan fazla olan 92 öğretmen olmak üzere toplam 184 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla daha müdahaleci bir sınıf yönetimi anlayışına sahip oldukları görülmüştür. Hizmet yılı öğretmenlerin sınıf yönetim tutum ve davranışlarına anlamlı bir fark yaratmış, daha deneyimli olan öğretmenlerin gerek öğretim gerekse davranış yönetiminde kontrolcü/ müdahaleye dayalı bir yönetimi benimsedikleri görülmüştür.

Wahyuni' nin (2016) araştırmasının amacı İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik inançlarını ortaya çıkarmak olmuş, bu nitel çalışma Lampung'daki 12 İngilizce öğretmenleriyle gerçekleşmiştir. Katılımcıların altısı kadın, altısı erkektir. Araştırma verileri anket ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Uygulanan ilk ankette açık uçlu dört soru bulunmak ve öğretmenlerin sınıf yönetim tutumları hakkında bilgi edinmek amaçlanmaktadır. İkinci ankete ise 11 öğrenci davranışından oluşan bir ankettir. Son olarak verileri desteklemek ve daha fazla bilgi edinmek için öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimini öğretimin önemli bir yönü ve bitmeyen/devam eden bir süreç olarak tanımladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf yönetim inançları öğrencilerin ihtiyaçlarına öncelik verme; yönetim tarzları ise; sınıfa hazırlıklı girme, öğretimde esnek olma, kararlı olma, adil davranma, öğretimden keyif alma olarak saptanmıştır. Sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançların gelişmesinde etkili olan faktörler alınan profesyonel eğitim, yaşam deneyimleri, akademik olarak kendini geliştirme, okuma ve öğretmenlik deneyimleri olarak belirlenmiştir. Görüşmeler sırasında da benzer sonuçlar elde edilmiş,

sınıf yönetimini etkili öğrenme ortamları oluşturma ve ders boyunca bu ortamı sürdürme olarak algılayan öğretmenler böyle bir tutumun otorite figürünü vurgulamaya dayalı yönetimden daha etkili olacağını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin sınıflarında en yaygın karşılaştıkları problem davranışlar; gürültü yapma, saygısızlık yapma, diğerlerini rahatsız etme, motivasyonsuzluk, zorbalık, dersi unutma, gevezelik yapma, uygunsuz konuşmalar, söz kesme olmuştur. Davranışın durdurulmasına yönelik sözlü veya sözsüz ipuçları verme, uyarma, oturma düzenlerini değiştirme, cezalandırıcı davranış yönetimi, öğrencilerle resmi olmayan görüşmeler, davranış planı ve pozitif olarak güçlendirilmiş davranış yönetimi stratejileri ve yönetime bildirme öğretmenlerin yaygın kullandığı stratejiler olarak saptanmıştır.

Simhambili (2017) tarafından yapılan iç içe durum çalışmasında ise Gürcistan’ da kırsal bölgede yer alan ve azınlıkların (Afrikalı ve Amerikalı) olduğu üç okulda (ilkokul, ortaokul ve lise) öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik inançları ve uygulamaları incelenmiştir. Araştırma iki müdür, altı öğretmen ve 30 öğrenciyle gerçekleştirilmiş, araştırma verileri sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç ölçeği, öğrenci kontrol ölçeği, öğretmen-öğrenci ilişkisi ölçeği uygulanmış ayrıca katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Müdürlerin ikisi de erkek, öğretmenlerin dördü kadın ikisi erkek, öğrencilerin ise 17’ si erkek, 13’ ü kızdır. Görüşmelerden, gözlemlerden, odak gruplarından ve belgelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmenleri sınıf ve davranış yönetiminde etkili kılan inançları (1) saygı, (2) olumlu tutum, (3) farklılık, (4) tutarlılık, (5) sıcak ve samimi olma, (6) iyimser ilerleme olarak belirlenmiştir. Ayrıca Tüm vakalarda (okullar) katılımcılar, okulun disiplin tutarlılığına sahip ve personel, öğrenciler ve veliler arasında olumlu ilişkileri teşvik eden bir ortamın öğrenci davranışlarını yönetmede, inanç ve uygulamalarını etkilemede önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir.

Koutrouba, Markarian ve Sarianou (2018) tarafından yapılan çalışmada Yunan ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi hakkındaki algıları incelenmiş ve öğretmenlerin davranış ve öğretim yönetimi ile ilgili olarak müdahaleci, etkileşimci veya müdahaleci olmayan bir stil geliştirip geliştirmedikleri irdelenmiştir. Araştırmaya Atina ve Girit’ de bulunan toplam 17 ilkokuldan 463 öğretmen katılmış ancak analizler tam ve doğru şekilde doldurulan 418 anket üzerinden yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları, Yunan öğretmenlerin öğretim yönetimi açısından etkileşimci, davranış yönetimi açısından müdahaleci bir tutuma sahi olduklarını göstermiştir.

Saputra ve Rodliyah (2018) yaptıkları çalışmada İngilizce öğretmenlerin sınıf yönetim yaklaşımları ve uygulamalarını incelemişlerdir. Nitel araştırma desenlerinden olgu bilim

olarak tasarlanan çalışma üç İngilizce öğretmeniyle gerçekleşmiştir. Katılımcılardan Citra 13 yıl, Hassya 27 yıl ve Saidah 25 yıldır öğretmenlik yapmaktadırlar. Araştırma verileri gözlem ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda üç öğretmenininde sınıfta birinci dil kullanma konusunda benzer inançları paylaştıkları, İngilizce olarak açıkladıkları mesajların anlaşılıp anlaşılmadığını Endonezya’ca teyit ettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin çalışmalarını izlemek konusunda ise üç katılımcının farklı tutumlar sergilediği saptanmıştır. Citra’ nın tutumu öğretmenin her öğrencinin çalışmasında bir not vererek öğrencilerin çalışmalarını takdir etmesi, Hasyaa’ nın tutumu ise bu süreçte öğretmenin İngilizcesi daha iyi olan öğrencileri arkadaşlarının çalışmalarını kontrol etmek için kullanabileceği yönünde olmuştur. Görüşmeler sırasında sevginin öğrenme ve öğretme başarısı üzerine olumlu katkılarında hemfikir olan üç öğretmen de sınıfta öğrencilerle iletişim kurmaya odaklandıkları gözlenmiştir. Bununla birlikte araştırmada inançlarla davranışların uyumsuz olduğu noktalar da belirlenmiştir.

Zulkifli, Sulaiman ve Mohamed (2019) tarafından Malezya’ da yapılan araştırmada ise öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin anlayışları davranış yönetimi, olumlu pekiştirme ve olumsuz pekiştirme açılarından incelenmiştir. Araştırmaya üç devlet üniversitesinden 100 öğretmen adayı katılmış, veriler anket uygulanarak toplanmıştır. Öğretmen adaylarının 78’ i kadın, 22’ si erkektir. Araştırma sonucunda Malezya'daki üç devlet üniversitesinden öğretmen adaylarının ölçme aracının davranış yönetimi, olumlu ve olumsuz pekiştireç boyutlarından yüksek puanlar aldıkları, olumlu pekiştireç kullanımına yönelik algılarının daha olumlu olduğu saptanmıştır. Bir diğer ifadeyle öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda olumlu bir anlayış sergiledikleri saptanmış, farklı üniversitelere devam ediyor olmak öğretmen adaylarının görüşlerinde anlamlı bir fark yaratmamıştır.

Conriquez (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmen inançları, sınıf yönetimi ve öğretmen-öğrenci ilişkisi arasındaki ilişkileri incelemek amaçlanmıştır. Karma yöntem izlenen araştırma California’ da, aynı bölgede çalışan toplam 34 ortaokul öğretmeniyle gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin yedisi erkek, 27’ si kadındır. On yedi öğretmen 16- 25 yıl, dördü 26 yıl, 11’i 6-15 yıl iki öğretmen beş yıldan az kıdeme sahiptir. Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasında kişisel bilgi formunun yanı sıra sınıf yönetimine yönelik inançlar, öğrenci kontrol ideolojisi ve öğretmen-öğrenci ilişkilerine yönelik üç farklı ölçek kullanılmıştır. Nitel veriler için öğretmenlerle görüşme yapılmış, görüşmeler sırasında katılımcılara sınıftaki olumlu ve olumsuz deneyimleri hakkında nasıl düşündüklerini ve öğrencileriyle nasıl ilişki kurmaya devam ettikleri sorulmuştur. Araştırma sonucunda öğrencileri kontrol etme ideolojisine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik

inançlarının da müdahaleci olduğunu, öğrencilerle olan ilişkilerinde de çatışma puanlarının yüksek olduğunu göstermiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri, sınıf yönetimi inançları ve öğrencilerle ilişkileri arasında pozitif yönde ilişki bulunmakta, kontrolcü ideoloji güçlendikçe sınıf yönetiminde müdahaleci tutum ve buna bağlı olarak öğrencilerle yaşanan çatışmalar artmaktadır.

Isa ve Widiati' nin (2020) çalışması Endonezyalı İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya 99 erkek ve 298 kadın olmak üzere 397 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin 158'nin mesleki deneyimi üç yıldan azdır. Devlet okulları, özel okullar ve özel dil enstitülerinde görev yapan öğretmenlerin çoğu lisans mezunu, bazıları ise yüksek lisans ve doktora derecesine sahiptir. Araştırma verilerinin sınıf yönetimi tutum ve inanç ölçeği kullanarak toplandığı araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik genel tutumlarının etkileşime dayalı olmakla birlikte öğretim yönetimine yönelik kontrol düzeylerinin insan yönetiminden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Analiz sonuçlarına göre Endonezyalı İngilizce öğretmenlerin %72' sinin insanlar hakkındaki inançları etkileşimci, öğretmenlerin %47.86' sının öğretime yönelik tutumu müdahaleci, % 51.64' ünün ise öğretime yönelik tutumları etkileşime dayalıdır. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin hizmet süresi, çalıştığı kurum ve eğitim durumunun sınıf yönetimine yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmış, cinsiyete dayalı bir fark gözlenmemiştir.

Tahira, Muhammad ve Masood (2020) tarafından yapılan araştırmada kaynaştırma sınıflarında görev yapan okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik tutumları ve uygulamalarını incelemek amaçlanmıştır. Pakistan' da yapılan araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik bir çalışma olup, 12 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Görüşme yöntemiyle toplanan verilerin analizi sonucunda katılımcıların çoğunun sınıf yönetimi konusunda olumlu tutumlara sahip oldukları; çoğu katılımcının takdir ve pekiştirme kullanımının özgüven geliştirmek için önemli algıladığı, öğrencileri sadece ruh hallerinin olumsuz olduğu durumlarda sınıf dışına çıkarma stratejisini izledikleri, bunun dışında tüm öğrencilerde olumlu sonuçlar elde etmek için çabaladıkları saptanmıştır. Öğrencinin öğrenmelerini desteklemek için jest ve mimiklerini kullanan öğretmenlerin öğrencilerin gelişimini etkinliklerle değerlendirdikleri belirlenmiş, otistik öğrencilere soru sormadığını belirten öğretmenlerin sayısı çok az olmuştur. Bununla birlikte katılımcılar olumlu sınıf yönetim stratejilerinin kaynaştırma sınıflarında uygulanmasının zor olduğuna da değinmişlerdir.

Letina ve Diković (2021) tarafından yapılan araştırmanın amacı Hırvatistan’da iki farklı üniversitede öğrenim görev öğretmen adaylarının sınıf yönetim yönelimleri ve etkili öğretim davranışlarına yönelik inançları arasındaki ilişkiyi incelemek olmuştur. Araştırmaya toplam 238 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların 23’ ü erkek, 215’ kadındır. Öğrenciler eğitim bilimleri, öğretmen eğitimi ve insan ve toplum bilimleri fakültelerinin öğrencileri olup, 158’ i akademik lise, 68’ i meslek lisesi, 12’ si ise teknik okullardan mezun olan öğrencilerdir. Araştırma verileri sınıf yönetim yönelimleri ve etkili öğretim davranışlarına yönelik inançları ölçmeye yönelik iki ayrı ölçek uygulanarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin en yüksek puan ortalamasının insan yönetimi boyutunda olduğu bunu öğretimin yönetimi ve aktif öğretim boyutlarının izlediği belirlenmiştir. Bir diğer ifadeyle öğretmen adaylarının öğrencilere bir birey olarak saygı duymaya dayalı olan sınıf yönetimi stratejilerine daha fazla eğilim gösterdikleri, nitelikli ve yüksek düzeyde öğretmen-öğrenci etkileşimleri aracılığıyla öğrencilerin yetiştirilmesine yönelik öğretmen rollerini yansıttıkları ve öğretimin öğrenci merkezli olması gerektiğinin farkında oldukları saptanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yönelimleri ve araştırmaya dayalı etkili öğretim davranışlarına ilişkin inançları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir olduğu saptanmış, araştırmaya dayalı etkili öğretim hakkında daha olumlu inançlara sahip öğretmenlerin uygun sınıf yönetimi stratejilerini kullanma eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bir diğer önemli sonuç ise aktif öğretim alt ölçeği ile öğretim tasarımı ve uygulaması alt ölçekleri arasında orta düzeyde pozitif ilişki saptamasıdır. Bu, aktif öğretimi tercih eden öğretmen adaylarının dersleri, öğrencilerin başarı oranlarını ve öğrenilecek bilgilerle etkileşimde bulunma sürelerini ve bunu sağlayacak öğrenme kaynaklarını artıracak şekilde tasarlamaya daha yatkın olduklarını göstermiştir.

2.2.3. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

Meslek etiği ile ilgili yurtiçinde yapılan çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla öğretmenlerin etik ilkeleri benimseme ve uyma düzeylerinin incelendiği görülmektedir (Aydoğan, 2011; Başaran vd. 2017; Manolova, 2011; Namlı, 2017; Özbek, 2003; Sarıdaş ve Yıldırım, 2019; Tezuçar, 2019; Tunca, 2012; Tosunoğlu, 2017; Yeşilyurt ve Kılıç; 2014). Bu çalışmalardan bazılarında ortaokul ve lise öğrencilerinin (Aydoğan, 2011; Tosunoğlu, 2017; Yeşilyurt ve Kılıç; 2014) görüşlerine başvurulduğu, ancak araştırma sonuçlarının birbirine benzer olduğu; öğretmenlerin kendi davranışlarını, meslektaşların birbirlerinin

davranışlarını etik bulma düzeylerinin çok yüksek, ortaokul, lise öğrencileri ve öğretmen adaylarının da öğretmenlerinin davranış biçimlerine yönelik algılarının olumlu olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının etik dışı davranışlarla ilgili algılarını inceleyen çalışmaların (Altinkurt, ve Yılmaz, 2011; Gözütok, 1999; Pelit ve Güçer, 2005; Yılmaz ve Altinkurt, 2009) yanı sıra etik ilkeleri benimsenme ve ahlaki yargı düzeyi (Sakin, 2007), etik ilkelerin algılanma düzeyi ve eleştirel düşünme (Sakar ve Aybek, 2015), etik ilkelere uyma düzeyi ve yaşam doyumu (Yıldız, 2016), meslek etiği algısı ve öz yeterlik (Mutlu, 2018), etik ve meslek etiği algısı ile öğretmenlik meslek etiği dersine yönelik algı (Karataş vd. 2018) gibi farklı değişkenlerin meslek etiği algısıyla ilişkisini inceleyen çalışmaların da yapılmaya başlandığı saptanmıştır. Henüz sınırlı sayıda olan nitel çalışmalarda ise öğretmen adaylarının meslek etiği algısı (Aybek ve Karataş, 2016), öğretmenlik mesleğinin değerleri (Coşkun, 2016), ilk ve ortaokul öğretmenlerinin öğrencilerden ya da velilerden hediye alma davranışına yönelik bakış açıları (Erdemli ve Güner Demir, 2018) ve sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları etik ikilimler incelenmiştir (Çelik ve Saban, 2020). Ulaşılabilen çalışmalardan sadece üçü doğrudan sınıf öğretmenleriyle ilgili olup (Çokan, 2006; Çelik ve Saban, 2020; Namlı, 2017;), bunlardan sadece birinde sınıf öğretmenlerinin öğretim etiği algılarının sınıf yönetimine yansımalarını incelenmiştir (Çokan, 2006).

Yurt dışında öğretmenlik meslek etiğiyle ilgili incelenen çalışmalar değerlendirildiğinde çoğunlukla nitel yöntemlerle yapıldıkları görülmüştür. Az sayıda nicel çalışmalar arasında ortaokul ve lise öğretmenlerinin davranışlarının etik ilkelere uygunluğunu inceleyen çalışmalarda konuya okula müdürleri (Al-Hottali, 2018), öğretmenlerin kendileri ve meslektaşları (Youze vd. 2014) ve öğrencilerin (Rimawi ve Naser, 2016) bakış açısından yaklaşılmış, sonuçlar algıların olumlu olduğunu, katılımcıların öğretmenlerin mesleki ilkelere yüksek düzeyde uyduğunu düşündüklerini göstermiştir. Nitel çalışmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarının etik ikilemleri ve etik karar vermede zorlandıkları durumlar (Boon, 2011; Shapira-Lishchinsky ve Orland-Barak, 2009; Shapira-Lishchinsky, (2011), etik öğretimin amaçları (Graham, 2012), öğretim sürecinde (Jahan ve Islam, 2015) ve ölçme değerlendirme süreçlerinde etik sorunlar (Alkharusi, 2016), okullarda gözlenen etik dışı davranışlar (George, 2017), okulların etik nitelikleri (Tefiki ve Maksuti, 2022), ahlaki karakter (Anangisye, 2010) ve üniversitelerde teknoloji kullanımında yaşanan etik sorunlar incelenmiştir (Mata ve Boghian, 2019). İlişkisel araştırmalarda ise etik yargısı, etik duyarlılık ve etik eylemler (Maher, 2004), duygusal zekâ ve mesleki etik algısı (Ashrad, 2017), profesyonel mesleklerde (avukatlık,

doktorluk ve öğretmenlik) cinsiyetin etik karar verme sürecine etkisinin (Gierczyk ve Harrison, 2019) irdelendiği görülmüştür.

Yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalar karşılaşıldığında öğretmenlik meslek etiğinin son 20 yıldır üzerinde daha fazla durulmaya başlanan bir konu olduğu görülmektedir. Ulusal çalışmalarda genellikle öğretmen davranışlarının etik ilkelere uygunluğu ve öğretmenin etik davranmasını etkilediği düşünülen öğretmenin kendisiyle ilgili değişkenlerin (zekâ, iş doyum, eleştirel düşünme, ahlaki yargı düzeyi, öz yeterlik algısı gibi) incelendiği ve daha çok nicel yöntemlerin izlendiği söylenebilir. Yurtdışında yapılan araştırmalar ise daha çok nitel yöntemlerle meslek etiğini irdelediği, öğretme ve ölçme değerlendirme sürecine yansımaları ile okulların etik nitelikleri, öğretmenlerin yaşadıkları etik iklimler ile etik öğretim ve etik eğitiminin niteliğini ve gerekliliğini irdelediği söylenebilir.

Sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarla ilgili yurtiçinde ulaşılabilen araştırmalar genel olarak incelendiğinde neredeyse tamamının farklı branşlardan öğretmen adaylarıyla yapıldığı, nicel yöntemler izlediği ve ilişkisel tarama modelinde olup; eğitim inançları (Okut, 2011), denetim odağı (Güvenç, 2012), matematik öğretimi öz yeterlik algısı (Hacıömeroğlu, 2013), kişilik tipleri (Kurt vd.2013), öğretmenlik mesleğine yönelik tutum (Oğuz, 2013), disiplin öz yeterlik algısı (Ekici ve Kurt, 2014), öz yeterlik algısı (Güvenç ve Güvenç, 2014), okul yaşam kalitesi (Zenciroğlu ve Sadık, 2018), kontrol yaklaşımları (Yılmaz vd.2018), yaratıcı drama dersine yönelik tutum (Şen ve Onur Sezer, 2019), çok kültürlü eğitim tutumları (Debbağ ve Fidan, 2020) ile sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları inceledikleri görülmüştür. Ulaşılabilen birkaç yarı deneysel çalışmada mikro öğretim uygulamaları (Arsal, 2008) ile sınıf yönetimi dersinin (Akçaoğlu ve Arsal, 2018; Ekici, 2008) öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarına etkisi incelenmiş ve katılımcıların sınıf yönetim tutumlarında müdahaleci tutumdan uzaklaşma şeklinde olumlu gelişmeler olduğu saptanmıştır. Doğrudan sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarıyla yapılan araştırmalar (Akdemir ve Kaf, 2014; Bulut Özsezer ve Sadık, 2016; Yıldırım, 2012) katılımcıların sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarını belirlemeye odaklanmış ve gerek öğretmen gerekse öğretmen adaylarının özellikle öğretim sürecinde kontrole dayalı/müdahaleci bir yönetim anlayışını benimsedikleri saptanmıştır. İncelenen nitel araştırmalarda ise okul öncesi öğretmenlerinin disiplin, sınıf yönetimi ve problem davranışlara yönelik inançları (Öztürk ve Gangal, 2016) ve öğretmenlerin sınıf yönetim tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkilerinin incelendiği görülmüştür (Sezer, 2017). Konuyla ilgili yurtdışında yapılan araştırmalarda nicel yöntemlerle (ölçek, anket)

yapılan araştırmaların öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarını (Saeedi, 2016; Koutrouba vd. 2018; Isa ve Widiati, 2020; Zulkifli vd. 2019), öğretmen ve öğrencilerin disiplin algısını (Castello vd. 2010), öğretmenlik uygulamalarının (Ballard, 2002), etkili öğretim davranışlarına yönelik algıların (Letine ve Diković, 2021) öğretmen adaylarının; kültürleşmenin ise öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutumlarıyla ilişkisinin ele alındığı görölmektedir (Makarova ve Herzog, 2013). Nitel araştırmalarda ise öğretmenlerin sınıf yönetim algıları, tutumları ve inançlarının eyleme nasıl dönüştüğü (Foxforthy, 2006; Saputra ve Rodliyah, 2018; Simhambili, 2017; Tahira vd. 2020) ve öğretim-öğrenci ilişkisine yansımaları (Conriquez, 2020) incelenmiştir. Doğrudan ilkokul sınıf öğretmenleriyle yapılan çalışmalar ise sınırlı sayıdadır (Foxforthy, 2006; Koutrouba vd. 2018).



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölüm araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, araştırmacın rolü, veri toplama süreci ve analizi hakkında bilgilerden oluşmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin mesleki etik ilkeleri benimseme düzeyleri, uyma durumları ve sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarını belirlemek ve etik ilkelerin sınıf yönetimine nasıl yansıdığını derinlemesine incelemek amacıyla yapılan bu araştırma nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı bir karma yöntem araştırmasıdır. Karma yöntem araştırmalarında daha zengin ve çeşitli veri setleri elde edilerek araştırma problemine daha geniş bir yaklaşımla yaklaşmak, kapalı uçlu olan nicel verileri açık uçlu olan nitel verilerle bütünleştirmek ve sayısal verilerin kişisel hikayeler yoluyla daha iyi anlaşılması sağlamak amaçlanır (Creswell 2013; Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Karma yöntem desenleri; yakınsayan paralel desen, açıklayıcı sıralı desen, keşfedici sıralı desen, iç içe karma desen, dönüştürücü desen ve çok amaçlı desen olmak üzere altı gruba ayrılmaktadır (Creswell & Plano Clark, 2014, s.78-80).

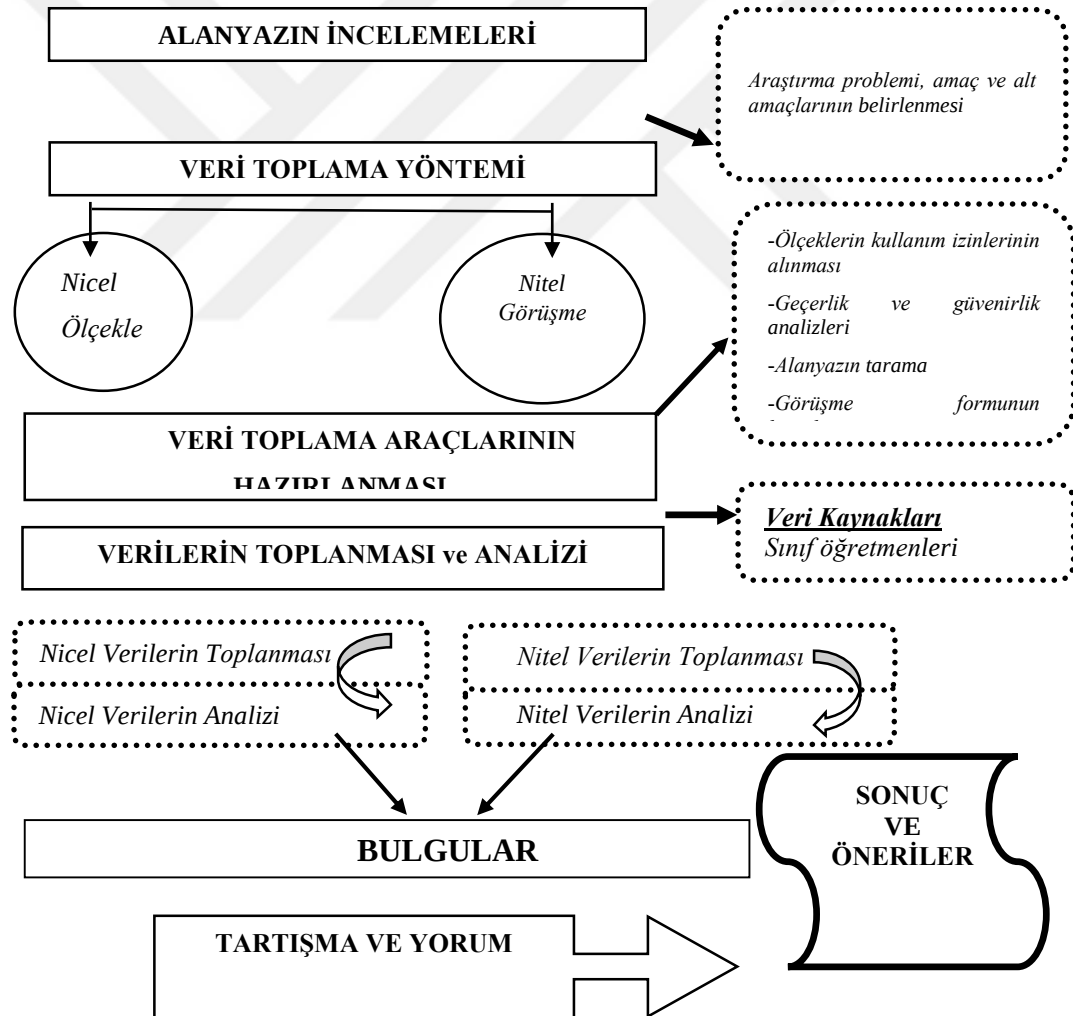
Araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda bu çalışmada karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desen izlenmiştir. Eşzamanlı üçgenleme olarak da ifade edilen bu desenin amacı, araştırma problemini en iyi bir biçimde anlamak için farklı fakat birbirini tamamlayıcı veri toplamaktır. Bir yöntemin zayıflıklarını diğer yöntemin güçlü yönleriyle dengelemek için nicel ve nitel yöntemler ayrı kullanılır, yorumlama aşamasında iki yöntemin sonuçlarını bütünleştirilir (Creswell & Plano Clark, 2014; Teddlie& Tashakkori, 2015). Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin mesleki etik ilkeleri benimseme düzeylerini, meslektaşlarının uyma durumlarına yönelik görüşlerini ve sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarını belirleme süreciyle başlamıştır. Bu süreçte katılımcılara ilgili ölçekler uygulanmış, elde edilen veriler araştırmaya konu olan değişkenler açısından analiz edilmiştir. Sonrasında öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri benimseme düzeyi ile sınıf yönetimine yönelik tutumları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Süreç devam ederken aynı zamanda araştırmanın nitel kısmı geliştirilmiş, bu boyutta sınıf öğretmenleriyle görüşme yapılarak öğretmenlerden etik, meslek etiği, çalışma hayatlarında karşılaştıkları etik dışı

davranışlar, benimsedikleri etik ilkelerin sınıf yönetimine yansımaları ve etik davranmakta zorlandıkları durumlar hakkında daha derin ve gerçekçi bilgiler elde etmek amaçlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler de analiz edildikten sonra araştırmanın nicel ve nitel verilerinden elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sırasıyla sunulmuştur. Tartışma bölümünde ise nicel ve nitel bulgular karşılaştırılarak, aralarındaki ilişkiler, birbirini destekleyen veya çelişen durumlar vurgulanmaya çalışılmıştır. Şekil 1, araştırma sürecini bütünsel olarak özetlemektedir.



ARAŞTIRMA SORULARI

- Öğretmenler etik ve mesleki etik kavramlarını nasıl tanımlamakta, öğretmenlerin hangi davranış biçimlerini etik ve etik dışı nitelendirmekte, çalışma hayatlarında ne tür etik dışı olaylar/durumlarla karşılaşmaktadırlar?
- Öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri benimseme düzeyleri çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin meslektaşlarının mesleki etik ilkelere uyma durumlarıyla ilgili görüşleri çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutumları çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri benimseme durumları ile sınıf yönetimine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğretmenlerin mesleki etik algılarını ve sınıf yönetimine yönelik tutumlarını oluşturan /geliştiren, faktörler nelerdir?
- Öğretmenler sınıf yönetiminin hangi boyutlarında/ hangi durum ya da koşullarda etik davranma konusunda zorluk yaşamaktadırlar?
- Öğretmen ve öğretmen adaylarında etik davranışların geliştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?



Şekil 1. Araştırma süreci

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerindeki devlet ve özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada örnekleme oluşturmak için küme örnekleme yöntemi izlenmiştir. Küme örnekleme, sınırları saptanmış bir evren içerisinde farklı kümelerin olduğu durumlarda kullanılır ve belirlenen alt grupların, evreni temsil etmesi sağlanacak şekilde oluşturulması önemlidir (Karasar, 2012). Bu araştırmada kümeler devlet okulları ve özel okullar olarak kabul edilmiştir. Örneklem grubunun evreni temsil edecek büyüklükte olması için ilk olarak Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü web sayfasından merkez ilçelerde bulunan devlet ilkokullarının listesi alınmış ve her ilçeden tesadüfi olarak 10' ar okul olmak üzere toplam 40 okul belirlenmiştir. Daha sonra üç merkez ilçedeki (Seyhan, Çukurova ve Sarıçam) özel okullar listelenmiş ve tesadüfi olarak toplamda dokuz okul belirlenmiştir. Araştırmanın veri toplama sürecinde örnekleme yer alan okullardaki müdürler, müdür yardımcıları ve rehber öğretmenlerin de yardımlarıyla bu okullarda görev yapan tüm öğretmenlere ulaşılmış, araştırmaya katılımda gönüllük esas alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmaya 376 kadın ve 189 erkek olmak üzere toplam 565 öğretmen katılmıştır. Ancak geri dönen veri toplama araçlarının ilk incelemesinde 66 katılımcının veri toplama araçlarını eksik doldurduğu tespit edilmiş, bu nedenle bu veriler analiz dışında bırakılmıştır.

Tablo 1' de veri toplama aracını geçerli bir şekilde dolduran 499 öğretmenin demografik bilgileri yer almaktadır.

Tablo 1.

Nicel Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	338	67.7
	Erkek	161	32.3
	Toplam	499	100.0
Yaş	20-30 yaş	41	8.2
	31-40 yaş	106	21.3
	41 yaş ve üzeri	352	70.5
	Toplam	499	100.0
Medeni durum	Bekâr	90	18.0
	Evli	409	82.0
	Toplam	499	100.0
Çocuk sahibi olma	Evet	417	83.6
	Hayır	82	16.4
	Toplam	499	100.0
Mezun olunan fakülte	Eğitim fakültesi	348	69.7
	Diğer	151	30.3
	Toplam	499	100.0
Hizmet yılı	1-10 yıl	86	17.2
	11-20 yıl	125	25.1
	21 yıl ve üzeri	288	57.7
	Toplam	499	100.0
Görev yapılan okul türü	Devlet	389	78.0
	Özel	110	22.0
	Toplam	499	100.0
Okulun bulunduğu çevrenin SED' ne yönelik algı	Alt	134	26.9
	Orta	259	51.9
	Yüksek	106	21.2
	Toplam	499	100.0
Görev yapılan okuldaki hizmet süresi	0-2 yıl	93	18.6
	3-5 yıl	182	36.5
	6-8 yıl	83	16.6
	9-11 yıl	56	11.3
	12 yıl ve üzeri	85	17.0
	Toplam	499	100.0
Derse girilen sınıf düzeyi	Birinci sınıf	121	24.6
	İkinci sınıf	136	27.4
	Üçüncü sınıf	119	23.8
	Dördüncü sınıf	121	24.2
	Toplam	499	100.0
Sınıf mevcudu	20' den az öğrenci	65	13.0
	21-30 öğrenci	297	59.5
	31-40 öğrenci	117	23.4
	40 öğrenci ve üzeri	20	4.0
	Toplam	499	100.0
Lisans eğitiminde sınıf yönetimi dersi alma durumu	Evet	344	68.9
	Hayır	155	31.1
	Toplam	499	100.0
Etik dersi alma durumu	Hiç almadım	108	21.6
	Lisans da bazı dersler içinde değinildi	160	32.1
	Lisans sonrası formasyonda konu olarak geçti	64	12.8
	HİE' lere katıldım	167	33.5
	Toplam	499	100.0

Tablo 1' de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin çoğunluğu kadın (%67.7), 41 yaş ve üzerinde (%70.5), evli (%82.0) ve çocuk sahibidir (%83.6). Katılımcıların mezun oldukları fakültelere göre dağılımları incelendiğinde %69.7' sinin eğitim fakültesi mezun olduğu görülmektedir. Hizmet yılları açısından öğretmenlerin %57.7' si 21 yıl ve üzerinde, %25.1'i 11-20 yıl ve % 17.2' si 1-10 yıldır öğretmenlik yapmaktadırlar. Çoğunluğu (%78.0) devlet okulunda görev yapmakta olan katılımcıların % 36.5' i 3-5 yıldır şu an bulunduğu okulda görev yapmakta ve %51.9' u okullarının bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyini orta düzeyde tanımlamaktadır. Öğretmenlerin derse girdikleri sınıf düzeylerine göre dağılımları birbirine yakın olup çoğunlukla (%59.5) sınıflarında 21-30 öğrenci bulunmaktadır. Tablo 1' de görüldüğü % 68.9' u lisans eğitimi sırasında sınıf yönetimi dersi almıştır. Katılımcıların %32.1' i etik konularına lisans eğitimleri sırasında bazı derslerde değinildiğini belirtirken, % 33.5' i bu konuyla ilgili hizmet içi eğitimlere katılmıştır. Etik ile ilgili herhangi bir eğitim almadığını belirten öğretmenlerin oranı ise %21.6' dır.

Görüşme yapılacak öğretmenleri belirlemek amacıyla nicel veri toplama araçları uygulanırken ulaşılabilen öğretmenlere araştırmanın görüşme boyutu olduğu hakkında bilgi verilmiştir. Görüşme grubunu oluştururken öğretmenlerin kişisel özelliklerinin (cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, mezun olunan fakülte, hizmet yılı görev yapılan okul türü, bu okuldaki hizmet süresi, derse girilen sınıf düzeyi, derse girilen sınıftaki öğrenci sayısı, görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine yönelik algı, sınıf yönetimi ve etik dersi alma durumları) yanı sıra mesleki etik ilkeleri benimseme ve sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç düzeyleri bakımından farklılık gösteren öğretmenler belirleyerek maksimum çeşitlilik sağlamak amaçlanmıştır. Böylece çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi bir ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını belirlemek ve problemin farklı boyutlarını ortaya koymak istenmiştir (Crewell, 2013; Merriam, 2013; Patton, 2014; Glesne, 2013). Bununla birlikte araştırmanın nicel bulguları öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri çok yüksek düzeyde/tamamen benimsediklerini; sınıf yönetimine yönelik tutumlarının da öğretimde müdahaleci, insan ve davranış yönetiminde ise etkileşimci tutuma sahip olduklarını göstermiştir. Dolayısıyla görüşme grubunu oluşturmak için gönüllük esası temel alınmış ve araştırmanın nitel çalışma grubunu görüşmeye gönüllü olan 14 öğretmenden oluşmuştur. Katılımcıların kimliklerini etik kurallar gereği gizli tutmak amacıyla onlara alfabetik kodlar verilmiştir. Tablo 2, araştırmanın nitel çalışma grubunun kişisel bilgilerini özetlemektedir.

Tablo 2.

*Nitel Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri**

	Gruplar	Öğretmenler
Cinsiyet	Kadın	A, B, C,D, E, G, H, I, J, K, L, M, N
	Erkek	F
	Toplam	14
Yaş	31- 34	M, N
	41 yaş ve üzeri	A, B, C, D, E, F,G, H, I, J, K, L
	Toplam	14
Medeni durum	Bekâr	D, H, I, L, N
	Evli	A, B, C,E, F, G, J, K, M
	Toplam	14
Çocuk sahibi olma	Evet	A, B, C, D, E, F,G, I, J, K, M
	Hayır	H, L, N
	Toplam	14
Mezun olunan fakülte	Eğitim fakültesi	E, F, I, K, L,M,N
	Diğer	A, B, C, D, G, H, J
	Toplam	14
Hizmet yılı	11-15 yıl	M, N
	16-20 yıl	D, L
	21 yıl ve üzeri	A, B, C, E, F, G, H, I, J, K,
	Toplam	14
Görev yapılan okul türü	Devlet	D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N
	Özel	A, B, C
	Toplam	14
Okulun bulunduğu çevrenin SED' ne yönelik algı	Alt	K
	Orta	A, B, G, H, I, J, L, M, N
	Yüksek	C, D, E, F
	Toplam	14
Görev yapılan okuldaki hizmet süresi	0-2 yıl	K
	3-5 yıl	A, F, M, N
	6-8 yıl	D, I
	9-11 yıl	C, L
	12 yıl ve üzeri	B, E, G, H, J
	Toplam	14
Derse girilen sınıf düzeyi	Birinci sınıf	F, L,
	İkinci sınıf	A, B,
	Üçüncü sınıf	D, E, H, M
	Dördüncü sınıf	C, G, I, J, K,
	Birleştirilmiş sınıf	N
	Toplam	14
Sınıf mevcudu	20' den az öğrenci	A, M, N
	21-30 öğrenci	B, C, G, H, I, J, K, L,
	31-40 öğrenci	D, E, F,
	Toplam	14

(Tablo 2 devamı)

Lisans eğitiminde sınıf yönetimi dersi alma durumu	Evet	B, E, I, K, L, M, N
	Hayır	A, C, D, F, G, H, J
	Toplam	14
	Hiç almadım	F, L, M, N
	Lisans da bazı dersler içinde değinildi	B, C, D, E, I, J, K
Etik dersi alma durumu	Lisans sonrası formasyonda konu olarak geçti	C, G, H
	HİE' lere katıldım	A, C, G, H, I, J
	Toplam	14

* Kullanılan harflerin öğretmenlerin ad veya soyadlarıyla herhangi bir ilişkisi bulunmamaktadır.

Tablo 2’de görüldüğü gibi görüşme yapılan öğretmenlerin 13’ ü kadın, biri erkek olup, 12 öğretmenin yaşı 41 ve üzerindedir. Çoğunluğu (9 öğretmen) evli ve çocuk sahibi olan öğretmenlerin yedisi eğitim fakültesi mezunudur. Görüşme yapılan öğretmenlerin ikisi 11-20 yıl, ikisi 16-20 yıl, 10 öğretmen 21 yılın üstünde bir süredir öğretmenlik yapmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu devlet okulunda görev yapmakta olup, okullarının bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyini orta düzeyde algılamaktadır. Şuan bulundukları okullarda ÖK hariç (0-2 yıl) en az 3 yıldır görev yapmakta olan öğretmenlerden ÖF ve L birinci sınıfta; ÖA ve ÖB ikinci sınıfta; D, E, H ve M üçüncü sınıfta; ÖC, G, I, J, K ve N dördüncü sınıfta görev yapmaktadır. Sınıf mevcutlarını genellikle 21-30 öğrenci olarak tanımlayan öğretmenlerin yarısı (yedi öğretmen) lisans eğitimi sırasında sınıf yönetimi dersi almıştır. Katılımcıların yedisi lisans eğitimi sırasında bazı derslerde etik konusuna değinildiğini ifade ederken dört öğretmenin etikle ilgili herhangi bir eğitim almadığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Mesleki Etik İlkeler Ölçeği (MEİÖ), Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği (SYTİÖ), araştırmacı tarafından uzman görüşleri ve ilgili alanyazın doğrultusunda geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (YYGF) ile Kişisel Bilgi Formu (KBF) kullanılmıştır. Ölçme araçlarının yapısal özellikleri ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları hakkında ayrıntılı açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

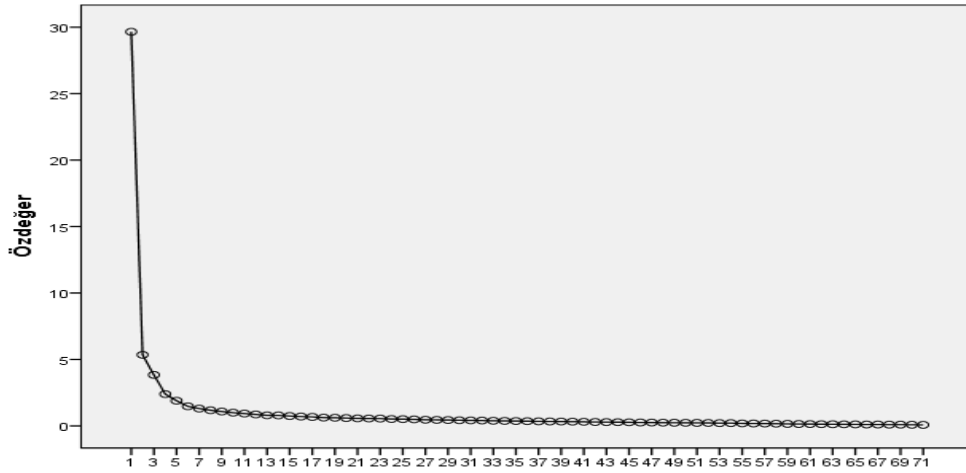
3.3.1. Mesleki Etik İlkeler Ölçeği (MEİÖ)

Manolova (2011) tarafından geliştirilen MEİÖ topluma (7 madde), okula (8 madde), mesleğe (12 madde), meslektaşlara (11 madde), öğrencilere (21 madde) ve velilere (12 madde) yönelik etik ilkeler olmak üzere toplam altı alt boyut ve 71 madden oluşmaktadır. Katılımcıların ölçekte yer alan bu maddelere ilişkin tepkilerini belirlemede likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmaktadır. Öğretmenler ölçek üzerinde; kendilerinin mesleki etik ilkeleri benimseme ve meslektaşlarının bu ilkelere uyma durumuna ilişkin olmak üzere iki bölümde cevaplama yapmaktadır. Seçeneklerin “tamamen”(5 Puan), ve “hiç bir zaman” (1) şeklinde puanlandığı ölçekte elde edilen puanlar öğretmenlerin bu mesleki etik ilkeleri benimseme ve meslektaşlarının uyma durumlarını göstermektedir.

Ölçeğin “Topluma yönelik mesleki etik ilkeler” alt boyutunda KMO değeri .91 olup faktör yükleri .72 ile .80 arasında değişmektedir. “Toplum içinde örnek davranışla sergiler, toplum içinde bireylerin haklarına saygı gösterir, toplum içinde konuşurken mesleğine yakışır bir dil kullanır” maddelerinin yer aldığı bu boyutun açıklanan toplam varyansı %72, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .92’ dir. “Okula yönelik mesleki etik ilkeler” alt boyutunun KMO değeri .81 olup faktör yükleri .52 ile .69 arasında değişmektedir. “Okuldaki ders süresini kendi özel işlerini yapmak için kullanmaz, okul yönetimine karşı saygılı davranır, okul çalışmalarına özel hayatıyla ilgili sorunlarını yansıtmaz” vb. maddelerin yer aldığı bu boyutta açıklanan toplam varyans %48, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .85’ dir. “Mesleğe yönelik etik ilkeler” alt boyutunun KMO değeri .90 olup faktör yükleri .53 ile .84 arasındadır. Bu boyutta yer alan maddeler; “Gereksiz biçimde izin-rapor alarak çalışmalarını ihmal etmez, meslek onurunu zedeleyebilecek davranışlardan kaçınır, ders süresini nitelikli eğitim etkinlikleri ile değerlendirir” vb şekline olup, açıklanan toplam varyans %54, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .93’ dür. “Meslektaşlara yönelik mesleki etik ilkeler” alt boyutunda KMO değeri .90 olup faktör yükleri .52 ile .85 arasında değişmektedir. Açıklanan toplam varyans %59, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .92’ dir. Bu boyutta yer alan maddeler; “Meslektaşlarına karşı dürüst davranır, meslektaşlarıyla işbirliği içinde çalışır, meslektaşlarının özlük haklarına saygı duyar” vb. şeklinde ifade edilmektedir. MEİÖ’ nün “Öğrencilere yönelik mesleki etik ilkeler” alt boyutunda; “Öğrenciye zarar verecek eylemlerden kaçınır, öğrencileri arasında ayrımcılık yapmaz, öğrencilerine verdiği sözü tutar “ vb. maddeler bulunmaktadır. KMO değeri .89 olup faktör yükleri .51 ile .82 arasında değişmektedir. Öğrencilere yönelik mesleki etik ilkeler alt boyutunun açıkladığı toplam varyans %49, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı

ise .94' dür. Ölçeğin son alt boyutu olan “Velilere yönelik mesleki etik ilkeler boyutunun ise KMO değeri .80 olup faktör yükleri .40 ile .78 arasındadır. Bu boyutta açıklanan toplam varyans %38, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .83 dür. Bu alt boyutta yer alan maddelerden örnekler; “Tüm velilere yeterli zaman ayırır, veliler önünde meslektaşlarını ve yönetimi kötülemez, velilerden hediye kabul etmez” vb. şeklindedir (Ek-3).

Bu araştırmadan elde edilen veriler üzerinde araştırmacı tarafından açımlayıcı faktör analizi tekrar yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde öncelikle verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi için Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) örneklem yeterliği ölçütü testi ve Barlett testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda KMO değeri .964 bulunmuş, Barlett Sphericity testi sonucu istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır (KMO=.964, $p<.001$). Verilerin faktör analizine uygunluğu değerlendirildikten sonra mesleki etik ilkeler ölçeğinin kaç faktörden oluştuğunu belirlemek amacı ile özdeğer istatistiği ve toplam varyansların yüzdesine bakılmıştır. Bu ölçeğe ait özdeğer grafiği Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Mesleki etik ilkeler ölçeğinin faktörlerine ait özdeğer grafiği

Şekil 2’ de görüldüğü gibi özdeğeri birin üzerinde olan altı faktörün olduğu, diğer faktörlerin özdeğerlerinin birin altında değerler aldığı görülmektedir. Buna göre MEİÖ’ nün toplam altı faktörden oluştuğu söylenebilir. Ölçeğin altı faktörden oluştuğu belirlendikten sonra rotasyon aşamasında, döndürülmüş faktör matrisi oluşturulmuş ve maddelerin her bir faktördeki yük değerleri incelenmiştir. Mesleki Etik İlkeler Ölçeği’ ne ait faktör ortak varyansı ve döndürme sonrası yük değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Mesleki Etik İlkeler Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Döndürme Sonrası Yük Değerleri					
		1	2	3	4	5	6
1	.634	.702					
2	.692	.682					
3	.648	.660					
4	.628	.683					
5	.602	.607					
6	.604	.539					
7	.555	.595					
8	.696		.792				
9	.684		.795				
10	.367		.511				
11	.688		.786				
12	.516		.616				
13	.493		.602				
14	.550		.638				
15	.474		.502				
16	.675			.714			
17	.591			.672			
18	.572			.565			
19	.622			.615			
20	.512			.523			
21	.560			.704			
22	.646			.578			
23	.582			.553			
24	.585			.662			
25	.588			.663			
26	.597			.594			
27	.550			.579			
28	.631				.651		
29	.624				.598		
30	.600				.589		
31	.610				.533		
32	.655				.624		
33	.644				.574		
34	.444				.451		
35	.556				.640		
36	.618				.542		
37	.549				.552		
38	.638				.587		
39	.713					.746	
40	.767					.794	
41	.751					.777	
42	.605					.686	
43	.759					.767	
44	.597					.570	
45	.745					.746	

(Tablo 3 devamı)

46	.758	.797
47	.521	.563
48	.634	.720
49	.760	.768
50	.810	.797
51	.696	.744
52	.485	.607
53	.688	.715
54	.723	.741
55	.657	.674
56	.610	.567
57	.770	.798
58	.661	.725
59	.710	.738
60	.516	.476
61	.664	.710
62	.582	.621
63	.787	.769
64	.607	.572
65	.670	.673
66	.616	.688
67	.643	.684
68	.622	.613
69	.598	.658
70	.695	.647
71	.732	.685

Tablo 3 incelendiğinde analize alınan 71 maddenin özdeğeri 1’den büyük olan altı faktör altında toplandığı görülmektedir. Ayrıca bu altı faktörün ölçeğin toplam varyansın %62.821’lik kısmını açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin araştırmacı tarafından yeniden hesaplanan Cronbach-alpha güvenilirlik katsayıları ise “Topluma yönelik etik ilkeler” boyutu için .92, “Okula yönelik etik ilkeler” boyutu için .88, “Mesleğe yönelik etik ilkeler” boyutu için .96, “Meslektaşlara yönelik etik ilkeler” boyutu için .94, “Öğrencilere yönelik etik ilkeler” boyutu için .97 ve “Velilere yönelik etik ilkeler” boyutu için .92 olarak saptanmıştır.

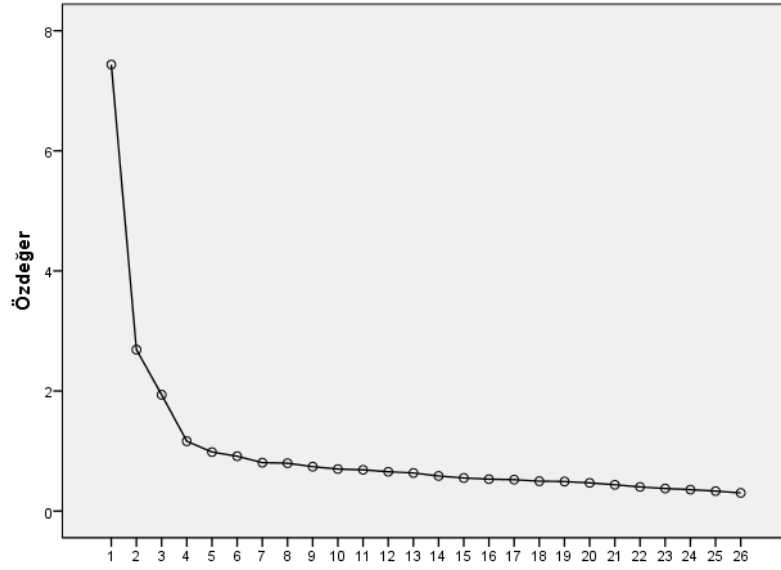
3.3.2. Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği (SYTiÖ)

Martin, Yin ve Baldwin (1998) tarafından geliştirilen Attitudes And Beliefs on Classroom Control (ABCC) Inventory, Türkçeye Ekici (2008) tarafından Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği olarak uyarlanmıştır. Ölçek; Öğretimin yönetimi, İnsan ve Davranış yönetimi olmak üzere üç alt boyut ve toplam 26 maddeden (15 olumlu, 11 olumsuz

madde) oluşmaktadır. Öğretimin Yönetimi alt boyutunda toplam 14 madde olup, maddeler “öğretmenlerin, bir öğrenme etkinliğinden diğerine geçerken, öğrencileri yönlendirmesi gerektiğine inanıyorum, öğrencilerin hangi konuları öğreneceğine ve bu konuları öğrenirken hangi etkinliklerin kullanılacağına, öğretmenlerin karar vermesi gerektiğine inanıyorum” şeklindedir. İnsan Yönetimi alt boyutunda; “öğrencilere, kendi ilgilerini çeken konuları çalışma özgürlüğü verilirse, onların başarılı olacaklarına inanıyorum, sınıf kurallarının, öğrencilerin kişilik gelişimlerini engellediğine inanıyorum, bir öğrenme etkinliğinden diğerine geçerken, öğrencilerin öğrenme hızlarına göre ilerlemelerine izin veririm” şeklinde toplam sekiz madde yer almaktadır. Davranış yönetimi alt boyutunda ise toplam dört madde yer almaktadır (Örneğin, eğer öğrenciler sınıf kurallarının adil olmadığını düşünürlerse, sınıf kurallarını öğrencilerin adil gördüğü şekilde değiştiririm, öğrenciler iyi davranış gösterirse, onları değişik şekillerde ödüllendiririm). Cevaplamanın 4’ lü likert tipinde olduğu ölçekte puanlama; “Beni Çok İyi Tanımlıyor”(4 Puan), “Beni Genel Olarak Tanımlıyor” (3 Puan), “Beni Tanımlıyor” (2 Puan), “Beni Hiç Tanımlamıyor” (1 Puan) şeklindedir.

Ölçeğin Ekici (2008) tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmasında madde analiz çözümlemesi ve Varimax Faktör analizi ile yapılan döndürme işlemi sonucunda ölçekte öz değeri (eigenvalue) 1’ den büyük üç boyut bulunmuştur. Üç alt ölçeğin öz değerleri sırasıyla 18,42, 1,96 ve 1.24 ve açıkladıkları varyans düzeyleri ise sırasıyla 72.11, 7.46 ve 4.07 olarak hesaplanmıştır. Üç alt ölçeğin tümü toplam varyansın %83.64’ ünü açıklamaktadır. Güvenirlik hesaplamaları da Cronbach alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla .82, .70, ve .65 olduğunu göstermiştir. Ölçeğin her bir alt boyutundan elde edilen yüksek puan müdahaleciliği, düşük puan ise müdahaleci olmamayı yansıtmaktadır (Ek-4).

Araştırma kapsamında SYTİÖ’ den uygulama sonrasında elde edilen veriler üzerinde araştırmacı tarafından açımlayıcı faktör analizi tekrar yapılmıştır. Öncelikle verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi için Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) örneklem yeterliği ölçütü testi ve Barlett testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda KMO değeri .918 bulunmuş ve Barlett Sphericity testi sonucu istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır (KMO=.918, $p<.001$). Daha sonra ölçeğin kaç faktörden oluştuğunu belirlemek amacı ile özdeğer istatistiği ve toplam varyansların yüzdesine bakılmıştır. SYTİÖ’ nün özdeğer grafiği Şekil 3’de verilmiştir.



Şekil 3. Sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç ölçeğinin faktörlerine ait özdeğer grafiği

Şekil 3 incelendiğinde özdeğeri birin üzerinde olan üç faktörün olduğu, diğer faktörlerin özdeğerlerinin birin altında değerler aldığı görülmektedir. Bu sonuca bakılarak sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç ölçeğinin orijinal halinde olduğu gibi üç faktörden oluştuğu söylenebilir. Ölçeğe ait döndürülmüş faktör matrisi oluşturulmuş ve maddelerin her bir faktördeki yük değerleri bulunarak Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.

Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum Ve İnanç Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Döndürme Sonrası Yük Değeri		
		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
1	.370	.451		
2	.455	.483		
3	.388	.590		
4	.362	.596		
5	.431	.630		
6	.364	.600		
7	.405	.592		
8	.541	.544		
9	.497	.620		
10	.416	.624		
11	.529	.518		
12	.544	.565		
13	.542	.574		
14	.595	.626		
15	.485		.668	
16	.513		.707	
17	.437		.629	
18	.458		.576	
19	.496		.679	
20	.493		.689	
21	.478		.647	
22	.525		.686	
23	.407			.526
24	.480			.672
25	.377			.614
26	.473			.670
Açıklanan Varyans	%46.392	%28.602	%10.339	%7.451

Tablo 4' de görüldüğü gibi analize alınan 26 maddenin özdeğeri 1'den büyük olan üç faktör altında toplanmaktadır. Birinci faktör tek başına toplam varyansın %28.602'sini, ikinci faktör %10.339'unu ve üçüncü faktör %7.451'ini açıklamaktadır. Üç faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans ise %46.392'dir.

SYTİÖ' nin araştırmacı tarafından yeniden hesaplanan Cronbach-alpha güvenilirlik katsayıları ise; Öğretimin Yönetimi boyutu için .87, İnsan Yönetimi boyutu için .72, Davranış Yönetimi boyutu için .57 ve ölçek geneli için .88 olarak saptanmıştır.

3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (YYGF)

Görüşme sorularının hazırlanma sürecinde ilgili alanyazın incelenmiş ve bu araştırmanın nicel verilerini toplamak amacıyla uygulanan ölçeklerin maddeleri göz önünde

bulundurulmuştur. Hazırlanan taslak form uzman görüşü için Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri ve Temel Eğitim bölümlerinde görev yapan toplam 12 öğretim üyesine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütlerle bazı soruların ifadelerinde düzeltmeler yapılmış, bazı sorular birleştirilmiş ve yeni sorular eklenerek görüşme formuna son hali verilmiştir (Ek-5). Sorularının geçerliğini test etmek amacıyla son olarak uygulama öncesinde örnekleme dahil olmayan ve farklı okullarda görev yapan iki öğretmenle pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmelerde soruların anlaşılabilirliği test edilmiş, dil ve anlatım açısından geliştirilmesi gereken herhangi bir durumla karşılaşılmamıştır.

YYGF; etik ve mesleki etik ve sınıf yönetimiyle ilgili sorular olmak üzere iki bölüm ve toplam 14 sorudan oluşmaktadır. Sorular açık uçlu sorular olup görüşme sırasında gerek duyulduğunda kullanmak amacıyla formda sonda sorular da yer almaktadır. Etik ve mesleki etiği ile toplam dokuz sorudan ilk ikisi öğretmenlerin etik ve meslek etiği kavramlara yükledikleri anlamlar veya anladıklarıyla ilgilidir (Örneğin, meslek etiği denilince ne anlıyorsunuz? Tanımlamak isterseniz nasıl tanımlarsınız?). Sonraki iki soru öğretmenlerin bu mesleğinin temel etik ilkeleri olarak hangi davranış biçimlerini tanımladıklarını ve hangilerinin niçin çok daha önemli olduğunu düşündüklerini öğrenmek amacıyla sorulmuştur (Örneğin, size göre öğretmenlik mesleğinin temel etik ilkeleri nelerdir? neler olması gerektiğini düşünüyorsunuz? Örnek verebilir misiniz?). Diğer beş soru öğretmenlerin benimsedikleri etik ilkelerin gelişmesini hangi faktörlerin nasıl etkilediği, öğretmenlik mesleğinde etik bulmadıkları ve meslektaşlarında gözlemledikleri etik olmayan davranış biçimleri, öğretme ve öğretmen adaylarında meslek etiğinin geliştirilmesine yönelik görüş ve önerileri hakkında olmuştur (Örneğin, size göre hangi öğretmen davranışları etik dışıdır? (öğrencilere, ailelere, okul yönetimine, meslektaşlara ve topluma yönelik) neden? Örnek verebilir misiniz?; Meslektaşlarınızda en sık gözlemlediğiniz etik dışı davranışlar/etik ihlaller nelerdir?). Sınıf yönetimiyle ilgili hazırlanan toplam beş sorudan ilk ikisi öğretmenlerin kendi sınıf yönetim anlayışlarını nasıl tanımladıkları ve bu anlayışı geliştirme süreciyle ilgilidir (Örneğin; sınıf yönetim anlayışınızı tanımlamak isterseniz nasıl tanımlarsınız, benimsediğiniz sınıf yönetimi anlayışınızın gelişmesinde neler etkili oldu? örnek vererek açıklayabilir misiniz?). Formda ayrıca öğretmenlerin öğretmenlerin sınıflarını yönetirken öğretmenlerin etik ilkelere uyma durumları, etik davranmakta zorlandıkları durumlar, yaşadıkları etik ikilemlerle ilgili sorular bulunmaktadır (Örneğin; sınıfınızı yönetirken öğretmenlik meslek etiği ilkelerini hayata geçirebiliyor musunuz? örnek vererek açıklayabilir misiniz?, Etik davranmanızı zorlaştıran faktörler nelerdir?, Sınıf yönetiminde hangi

durum ya da koşullarda etik davranmada zorlanıyorsunuz? İkilem yaşıyor musun, ne tür ikilemler? Örnek verebilir misiniz?).

3.3.4. Kişisel Bilgi Formu (KBF)

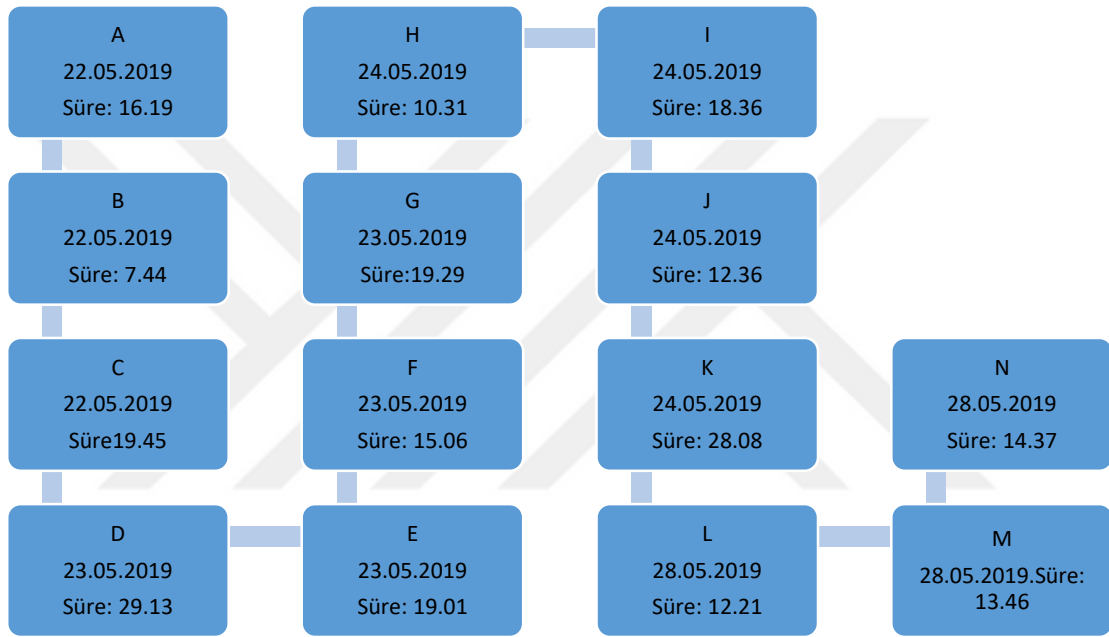
Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, mezun olunan fakülte, hizmet yılı, görev yapılan okul türü, okulun bulunduğu çevrenin SED' ne yönelik algı, görev yapılan okuldaki hizmet süresi, derse girilen sınıf düzeyi, sınıf mevcudu, sınıf yönetimi ve etik dersleri alıp/almama durumu gibi kişisel demografik özelliklerini belirlemek amacıyla sorulan toplam 14 kapalı uçlu sorudan oluşmaktadır (Ek-6).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel verileri 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar, nitel verileri ise 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz dönemlerinde toplanmıştır. Bu süreçte ilk olarak Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli resmi izinler alınmıştır (Ek-1). Daha sonra okullara gidilerek okul müdür ya da yardımcılara araştırma ile ilgili bilgi verilmiş ve il milli eğitim müdürlüğünden alınan izin belgelerinin kopyaları bırakılmıştır. Birçok okulda okul yöneticileri öğretmenleri bir araya toplamanın güçlüğünden dolayı formları dağıtıp toplama ve geri teslim etme görevini bir öğretmene vermiş, sınırlı sayıdaki okulda araştırmacı anketleri öğretmenlerle kendisi uygulamıştır. Okulun ve ilgili kişinin iletişim bilgileri not edilmiş, haber verildiğinde ya da araştırmacı arayarak anketlerin doldurulduğu bilgisine ulaştığında belirlenen tarihlerde gidip doldurulan anketleri almıştır. Okuldaki öğretmen sayısı kadar anket bırakılmasına rağmen her okuldan bırakılan anketlerin yaklaşık yarısı boş dönmüştür. Bazı okullar boş formları açıklama yaparak teslim ederken, bazı okullarda bu konuda herhangi bir bilgi verilmemiştir.

Nicel veri toplama süreci Mart 2018- Mayıs 2018 tarihleri arasında tamamlanmış, uygulamalar sırasında açıklanan durumlar haricinde herhangi bir sorun yaşanmamıştır. Süreç içerisinde araştırmanın nitel kısmı hakkında da ulaşılabilen öğretmenlere bilgi verilmiş, görüşme yapma konusunda gönüllü olup olmadıkları sorulmuş ve gönüllü olan öğretmenler belirlenmiştir. Gönüllülük esasına göre belirlenen ve mümkün olduğunca çeşitlik gösteren 15 öğretmenle idarenin izni ile belirlenen mekânlarda görüşme yapılmıştır. Özel okullarda bu mekânlar bahçe ya da idarecilerden birinin ofisi iken; devlet okullarında çoğunlukla öğretmenler odasında görüşülmüştür. Bu mekânlar ayrıca

öğretmenler tarafından da tercih edilmiştir. Farklı olarak sadece iki özel okul öğretmeni ile okul dışında görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcılara verilen cevapların sadece bu araştırma için kullanılacağı, kişisel bilgilerin gizli kalacağı tekrar açıklanmış, onay verdikleri için görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Görüşmede yarı yapılandırılmış tarzda sorulan soruların yanı sıra gerektiğinde katılımcılara sondaj soruları da sorulmuş, tüm bu süreçte araştırmacı öğretmenlerin rahat olmasına özen göstermiştir. Her bir öğretmenle yapılan görüşmenin tarihi ve görüşme süreleri Şekil-1’ de gösterilmiştir.



Şekil 4. Öğretmen görüşmelerinin tarih ve süreleri

3.5. Verilerin Analizi

Karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desen (eşzamanlı üçgenleme) izlenen bu araştırmada veriler, nicel ve nitel olmak üzere iki boyutta analiz edilmiştir.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Veri analizinde SPSS 24 istatistik programı kullanılmış, ilk olarak 565 öğretmenin yanıtladıkları Mesleki Etik İlkeler Ölçeği (MEİÖ) ve Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği (SYTİÖ) ön incelemeden geçirilmiş ve boş bırakılan, geçersiz cevaplanan veri toplama aracı olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bu incelemeler sonucunda 66 katılımcının formu analiz dışında bırakılmıştır. Daha sonra her bir öğretmenin mesleki etik ilkeleri

benimseme ve sınıf yönetimine yönelik inanç ve tutumlarını belirlemek amacıyla MEİÖ ve SYTİÖ' den elde ettikleri puanlar (ters maddeler çevrilerek) ve bu puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. MEİÖ' den elde edilen sonuçlar üzerinde karşılaştırma ve yorumlamayı kolaylaştırmak amacıyla öğretmenlerin ölçeklerden elde ettikleri puanlarına ait aritmetik ortalamaları alt ölçeklerde yer alan madde sayılarına bölünerek 1 – 5 arasında değerler elde edilmiştir. Bu değerler 1.00 – 1.80 “Hiç uygun değil- hiçbir zaman”, 1.81 – 2.60 “Çok az uygun- az ”, 2.61 – 3.40 “Biraz uygun-orta”, 3.41 – 4.20 “Büyük ölçüde uygun-büyük ölçüde” ve 4.21 – 5.00 “Tamamen uygun-tamamen” aralıklarında değerlendirilerek yorumlanmıştır. Benzer adımlar dörtlü likert türü bir ölçek olan Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği (SYTİÖ) için de izlenmiş ancak bu ölçeğin her bir alt boyutundan elde edilen yüksek puan müdahaleciliği, düşük puan ise müdahaleci olmamayı yansıttığı için elde edilen sonuçların değerlendirilmesinde düşük-orta-yüksek şeklinde gruplamaya gidilmiştir. Öğretmenlerin ölçek puanlarının aritmetik ortalamaları ≥ 1.33 ise (düşük) müdahaleci olmayan, ≤ 2.67 ise (yüksek) müdahaleci, 1.34-2.66 ise (orta) etkileşimci olarak yorumlanmış ve yapılan tüm analizler için anlamlılık düzeyi. 05 alınmıştır.

Sonraki aşamada ise öğretmenlerin her iki ölçekten elde ettikleri puanlar arasında araştırmada ele alınan değişkenler açısından anlamlı farklılıklar olup olmadığını incelemeye kullanılacak analiz tekniklerini belirleme aşamasına geçilmiştir. Bu amaçla öncelikle puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için testler yapılmış, grup büyüklüğünün 50'den büyük olması durumunda Kolmogorov Smirnov (K-S) testi kullanıldığı için her bir değişkenin tüm düzeylerindeki ölçümlerin normallik sayıltısını karşılayıp karşılamadığı K-S testi ile incelenmiştir (Büyüköztürk, 2006). Tablo 5, MEİÖ' den elde edilen verilerin normalliğine yönelik analiz sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 5.

MEİÖ Puanlarına Yönelik Normallik Testi Analizleri

Mesleki Etik İlkeler Ölçeği		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Öğretmenin kendisi	Topluma yönelik	.136	499	.000	.897	499	.000
	Okula Yönelik	.214	499	.000	.789	499	.000
	Mesleğe yönelik	.189	499	.000	.832	499	.000
	Meslektaşlara yönelik	.171	499	.000	.859	499	.000
	Öğrencilere yönelik	.225	499	.000	.766	499	.000
	Velilere yönelik	.191	499	.000	.827	499	.000
Meslektaşı	Topluma yönelik	.101	499	.000	.954	499	.000
	Okula Yönelik	.126	499	.000	.916	499	.000
	Mesleğe yönelik	.119	499	.000	.924	499	.000
	Meslektaşlara yönelik	.104	499	.000	.938	499	.000
	Öğrencilere yönelik	.127	499	.000	.899	499	.000
	Velilere yönelik	.122	499	.000	.911	499	.000

p<0.5

Tablo 5’ de görüldüğü gibi Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinin anlamlılık düzeyi .05’ten küçüktür. Normallik testlerinde hipotez “puanların dağılımı normal dağılımdan anlamlı farklılık göstermez” şeklinde ifade edildiği için elde edilen bu sonuç ölçümlerin normallik sayıltısını karşılamadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2010, s.42).

Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği’nden (SYTİÖ) elde edilen verilerin normalliğine yönelik analiz sonuçları Tablo 6’ da verilmiştir.

Tablo 6.

SYTİÖ Puanlarına Yönelik Normallik Testi Analizleri

SYTİÖ	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Öğretimin yönetimi	.101	499	.000	.929	499	.000
İnsan yönetimi	.114	499	.000	.937	499	.000
Davranış yönetimi	.178	499	.000	.937	499	.000

p<0.5

Tablo incelendiğinde SYTİÖ’nden elde edilen veriler üzerinde için yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testinden elde edilen sonuçlarında .05’ten küçük olduğu ve normallik sayıltısını karşılamadığı görülmektedir. Bu nedenle katılımcıların ölçek

puanlarını araştırmaya konu olan değişkenler açısından karşılaştırırken parametrik olmayan (non-parametrik) testler kullanılmıştır. İkili karşılaştırmalar Mann Whitney- U, çoklu karşılaştırmalar Kruskal Wallis H testleri ile yapılmıştır. Mann Whitney- U testi sonucunda gözlenen anlamlı farkın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için grupların puanlarına ait sıra ortalamalarına bakılmış, Kruskal Wallis H testi sonucunda anlamlı farklılıkların olduğu durumlarda ise grupların ikili karşılaştırmaları Mann Whitney U testleriyle tekrarlanarak anlamlı farkın hangi gruplar lehine olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki etik ilkeleri benimseme durumları ile sınıf yönetimine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla ise Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı hesaplanmış, elde edilen korelasyon katsayısı mutlak değer olarak .70-1.00 “yüksek”, .69-.30 “orta” ve .29-.00 “düşük” seviyede ilişki olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2010).

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Görüşme yoluyla elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniği izlenmiştir. Bu tekniğin amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Analiz süreci, verilerin kodlanması, ortaya çıkan kavramların mantıksal olarak düzenlenmesi, bir diğer ifadeyle veriyi açıklayabilecek kategoriler (temalar) belirlenmesi ve bulguların belirlenen bu temalar çerçevesinde okuyucuya sunularak, yorumlanması şeklinde gerçekleşir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu doğrultuda ilk olarak öğretmenlerle yapılan görüşmelerin ses kayıtları her bir öğretmen için bilgisayarda word ortamına aktarılmış ve toplam 60 sayfalık ham veri metni elde edilmiştir. Daha sonra elde edilen metinler ses kayıtları eşliğinde araştırmacı tarafından tekrar kontrol edilmiş ve aktarım sırasında oluşan eksiklikler ya da yanlış anlaşılan kelimeler düzeltilmiştir. İçerik analizinin ilk aşaması olan kodlama aşamasında ham veri metni satır satır okunmuş, öğretmenlerin verdikleri yanıtlarda araştırmanın amaçları doğrultusunda anlamlı olan noktalar belirlenerek, karşılırlarına açıklayıcı kodlar yazılmıştır. Kodlama sürecinde güvenilirliği sağlamak amacıyla araştırmacı farklı zaman aralığıyla ikinci bir kodlama yapmıştır. Bunun yanı sıra ikinci bir kodlayıcı da katılımcılar arasından rasgele sekiz öğretmen belirleyerek, bu öğretmenlere ait görüşme metinleri üzerinde ayrı bir kodlama yapmış ve kodlar karşılaştırılarak iki kodlayıcı arasındaki tutarlılık hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (2016) Güvenirlik= $\frac{\text{Görüş birliği}}{(\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı})} \times 100$ formülü ile hesaplanan kodlayıcılar arası güvenirlilik % 85 olarak hesaplanmıştır. Sonraki

aşamada kodlar ortak özelliklerine ve aralarındaki ilişkilere göre sınıflandırılmış, böylece temalar oluşturulmuş, Son aşamada ise veriler tablolar halinde düzenlenerek sunulmuştur. Bulguların sunumunda açık, net ve akıcı bir dil kullanmaya özen gösterilmiş, tekrarlardan kaçınılmıştır. Bulguların sunumunda öğretmenlerin açıklamalarından sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiş, alıntılara yer verilirken öğretmenlere atanan alfabetik kodların başına “öğretmen” kelimesinin baş harfi ÖA, ÖB vb. konulmuştur.

3.6. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde tamamladığı yüksek lisans tezinde (1996) tarama çalışması yaparak TCDD 6. Bölge Baş Müdürlüğü personel ve eşlerinin aile planlaması yöntemlerine ilişkin bilgi, görüş ve eğilimlerini incelemiştir. Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü Tıp Tarihi ve Etik Anabilim Dalı Doktora Programı’nda doktora eğitimi sırasında bilim felsefesi, etik ve biyo etik derslerini almış, 2011 yılında tamamladığı doktora tezinde fiziksel şiddete uğramış kadınların tıptan beklentilerini kadın hasta hakları çerçevesinde değerlendiren bir nitel çalışma yapmıştır. Bu çalışma kapsamında Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü’nün belirlediği Adana, Mersin, Samsun, Gaziantep, Ankara, Eskişehir, İzmir ve İstanbul’daki sığınma evlerinde şiddet mağduru 51 kadınla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, doktora tezini tamamladığı 2011 yılından bu yana Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu’nda “Kurum Dışı” üye olarak görev yap araştırmacının etik kurula başvuran dosyaların incelenmesindeki aktif görev yapmaktadır. Bu araştırmada araştırmacının temel rolü verilerin toplanması, verilerin analizi ve verileri yorumlanmasından oluşmaktadır. Araştırmacı gerek nicel gerekse nitel verilerin toplanma sürecinde objektifliğini korumaya özen göstermiş, nicel verilerin toplanma sürecinde okul yöneticilerinin belirlediği prosedürlere uygun davranmış, görüşmeler sırasında yansız ve objektif davranmaya özen göstermiştir.

3.7. Araştırmada Geçerlik, Güvenirlik ve Etik Önlemler

Aşağıda bu araştırmanın geçerlik, güvenirlik çalışmaları ve etik önlemleri hakkında ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır.

3.7.1. Nicel verilerde geçerlik çalışmaları

Nicel veri toplama araçlarının kullanıldığı araştırmalarda geçerlik; ölçme araçlarının ölçmeyi hedeflediği özelliği ölçme gücünü, güvenilirlik ise ölçülen özelliğin ne düzeyde doğru ölçülebildiği ile ilgilidir (Büyüköztürk, 2016). Bu araştırma da öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri benimseme ve uyma durumu ile sınıf yönetimine yönelik inanç ve tutumlarını ölçmeye en uygun olan ölçme araçları seçilmiş ve bu araçların açımlayıcı faktör analizleri yeniden yapılmıştır. Ayrıca ölçeklerin güvenilirlik analizleri için her bir ölçeğin genel ve alt boyutları bazında Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış, analizler sonucunda ölçeklerin geçerli ve güvenilir olduğu ispatlanmıştır.

3.7.2. Nitel verilerde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları

Nitel araştırmalarda geçerlik “araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi” anlamına gelmekte; iç geçerlik araştırmada izlenen süreçlerin gerçeği ortaya çıkarmadaki yeterliği, dış geçerliği ise elde edilen sonuçların aktarıla bilirliliği olarak tanımlanmaktadır. Nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamaya yönelik alınan tüm önlemler ise araştırmanın çeşitli aşamalarında kullanılan stratejileri daha belirgin hale getirerek, diğer araştırmacıların da kullanabilmesine olanak sağlamaya yöneliktir (Creswell, 2013; Merriam, 2013; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu amaçla;

- Araştırmacı araştırmadaki rolünü ayrıntılı bir şekilde betimlemiştir.
- Yarı yapılandırılmış görüşme formu, alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda geliştirilmiş ve asıl uygulamadan önce pilot çalışması yapılmıştır.
- Görüşmeler için öğretmenlere uygun olan gün ve saatler belirlenmiş, görüşmelerin rahat ve sohbet havasında geçebilmesi için görüşme sorularına başlamadan önce katılımcılarla kısa sohbetler yapılmıştır.
- Görüşme ortamının sesten uzak ve kendilerini rahat ifade edebilecekleri ortam olmasına dikkat edilmiş ve görüşme anında tarafsız olmaya özen gösterilmiştir.
- Veri kaybını önlemek için görüşmeler sırasında ses kaydı yapılmıştır.
- Nitel verilerin toplanmasında, analizinde ve bulguların sunumunda nesnel olmaya dikkat edilmiş, analizler uzman görüşüne/tez danışmanına sunulurak dönüt alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

- Bulguların sunumunda tanımlayıcı olmaya özen gösterilmiş, sık sık katılımcıların açıklamalarından alıntılar yapılmıştır.
- Nitel ve nicel verilerden elde edilen bulgular bir bütün halinde tartışılarak yorumlanmıştır.

3.8. Etik Önlemler

Bilimsel araştırma etiği; araştırma probleminin alanyazındaki yeri, çalışma grubunun kullanılan yöntemler hakkında bilgilendirilmesini, katılımcıların tüm haklarına saygı duyulmasını, veri toplamada geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının ve analiz tekniklerinin kullanılmasını, bulguların yansız sunulmasını ve tüm verilerin kolay ulaşılabilir şekilde arşivlenmesini içermektedir (Uğurlu, 2020). Bu doğrultuda araştırma kapsamında alınan önlemler şunlardır:

- Araştırmacı öncelikle araştırma probleminin ilgili alanyazındaki yerini ve önemini göstermiş, araştırma sorularını açık ve net bir şekilde ifade etmiştir.
- Araştırmanın yöntem ve veri toplama araçları ilgili alanyazın incelenerek ve uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir.
- Veri toplama araçlarının uygulanacağı okullar için Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır.
- Okul yöneticilerine araştırma ve kullanılacak olan veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiş, öğretmenlerin gönüllü katılım sağlaması gerektiği vurgulanmıştır.
- Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ses kaydı katılımcıların onayıyla yapılmış ve istedikleri zaman görüşmeyi sonlandırabilecekleri hatırlatılmıştır.
- Görüşme öncesi katılımcılara kimliklerinin gizli tutulacağı söylenmiş ve verecekleri bilgilerin başka hiçbir kişi ya da kurumla paylaşılmayacağı açıklanmıştır.
- Görüşme gizliliği için görüşmeler okul binası içinde boş ve sessiz alanlarda yapılmıştır.
- Araştırma raporu yazılırken katılımcıların kimlikleri gizlenmiş, açıklamalarından alıntılar yapılırken kodlardan faydalanılmıştır.
- Araştırma planı, yöntemi, veri toplama araçları ve süreç hakkında detaylı açıklamalar yapılarak Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında

Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu' na başvurularak "Etik Onay" alınmıştır (Ek-2)



BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama araçlarından elde edilen bulgular nicel bulgular, nitel bulgular, nicel ve nitel bulguların karşılaştırılması olmak üzere üç ana başlık altında ve araştırmanın alt amaçlar doğrultusunda sırayla sunulmuştur.

4.1. Nicel Bulgular

Aşağıda Mesleki Etik İlkeler Ölçeği (MEİÖ) ve Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği' nin (SYTİÖ) uygulanmasıyla elde edilen nicel bulgular ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

4.1.1. Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri Benimseme Düzeyleriyle İlgili Bulgular

Tablo 7 öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeler Ölçeği' nden (MEİÖ) elde ettikleri puanlara ait betimsel istatistikleri göstermektedir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin MEİÖ Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek boyutları	Min.	Max	$\bar{X}$	Standart sapma
Topluma yönelik etik ilkeler	2.14	5.00	4.44	.49
Okula yönelik etik ilkeler	2.63	5.00	4.50	.62
Mesleğe yönelik ilkeler	2.17	5.00	4.60	.45
Meslektaşlara yönelik etik ilkeler	2.73	5.00	4.54	.47
Öğrencilere yönelik etik ilkeler	2.19	5.00	4.63	.48
Velilere yönelik etik ilkeler	2.33	5.00	4.49	.58

Tablo 7' de görüldüğü gibi öğretmenlerin MEİÖ puanlarına ait aritmetik ortalamalar “Topluma yönelik mesleki etik ilkeler” boyutunda 4.44, “Okula yönelik mesleki etik ilkeler” boyutunda 4.50, “Mesleğe yönelik etik ilkeler” boyutunda 4.60, “Meslektaşlara yönelik mesleki etik ilkeler” boyutunda 4.54, “Öğrencilere yönelik mesleki etik ilkeler” boyutunda 4.63 ve “Velilere yönelik mesleki etik ilkeler” boyutunda 4.49’ dur. Bu puanlar

öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri tamamen/ çok yüksek düzeyde benimsediklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin MEİÖ puanlarının madde bazında betimsel istatistikleri de Tablo 8’ de verilmiştir.

Tablo 8.

MEİÖ Maddelerine Ait Betimsel İstatistikler

	Öğretmen;	$\bar{X}$	Ss
Topluma yönelik	Toplum içinde örnek davranışlar sergiler.	4.44	.56
	Topluma karşı bir yurttaş olarak sorumluluklarını yerine getirir.	4.53	.58
	Toplum içinde konuşurken mesleğine yakışır bir dil kullanır.	4.47	.63
	Toplum içinde açıkladığı bütün ifadeler doğruyu ve gerçeği yansıtır.	4.35	.66
	Toplum içinde bireylerin haklarına saygı gösterir.	4.26	.72
	Toplum içinde sözleriyle davranışları arasında tutarlılık vardır	4.57	.62
	Toplum içinde gelişmeyi ve kalkınmayı destekleyecek çalışmalara katkı sağlar.	4.49	.69
Okula yönelik	Okul yönetimine karşı saygılı davranır.	4.27	1.28
	Okula ait parayı kişisel amaçla kullanmaz.	4.26	1.43
	Okuldaki ders süresini kendi özel işlerini yapmak için kullanmaz.	4.66	.64
	Okul araç – gereçlerini dikkatli kullanır.	4.39	1.19
	Okul kurallarına uyar.	4.73	.48
	Okul çalışmalarına özel hayatıyla ilgili sorunlarını yansıtmaz.	4.65	.54
	Okuldaki sorumluluğunun sadece ders vermek olmadığını bilincindedir.	4.61	.57
	Okul malzemelerini kişisel amaçla kullanmaz.	4.39	.86
Mesleğe yönelik	Bir öğretmen olarak her zaman sorumluluk bilinci içinde hareket eder.	4.66	.53
	Meslek onurunu zedeleyebilecek davranışlardan kaçınır.	4.74	.54
	Gereksiz biçimde izin- rapor alarak çalışmalarını ihmal etmez.	4.64	.56
	Meslekle ilgili kararlarında tutarlı davranır.	4.67	.53
	Mesleğini özenle yerine getirir.	4.61	.60
	Mesleğini yaparken disiplinlidir.	4.55	1.00
	Ders süresini nitelikli eğitim etkinlikleri ile değerlendirir.	4.55	.59
	Derse hazırlıklı girer.	4.50	.63
	Nöbet görevlerini özenle yerine getirir.	4.65	.57
	Nöbet görevlerini öğrencinin korunması açısından önemli görür.	4.63	.58
	Mesleki yeterliğini sürekli geliştirme ihtiyacı içerisinde.	4.49	.64
	Mesleğini yerine getirirken yaratıcılığını ve potansiyelini kullanır	4.48	.64

(Tablo 8 devamı)

Meslektaşlarına yönelik	Meslektaşlarının çalışmalarına saygı gösterir.	4.62	.58
	Meslektaşlarının özlük haklarına saygı duyar.	4.67	.56
	Meslektaşların düşüncelerine saygılıdır.	4.62	.61
	Meslektaşlarının sırlarını yasal zorunluluk olmadıkça kimseyle paylaşmaz.	4.52	.60
	Meslektaşlarıyla işbirliği içinde çalışır.	4.35	.67
	Meslektaşlarına karşı dürüst davranır.	4.42	.68
	Meslektaşlarına karşı açık ve duyarlı davranır.	4.57	.80
	Yeni gelen meslektaşlarının işe ve çevreye uyum sağlamalarına yardımcı olur.	4.66	.60
	Meslektaşlarıyla öğretimsel bilgiyi paylaşır.	4.50	.64
	Meslektaş toplantılarında yapıcı eleştirilerde bulunur.	4.52	.65
	Stajyer öğretmen adaylarının yetişmesi için gereken katkıyı sağlar.	4.54	.60
Öğrencilere yönelik	Öğrencilerin onurunu korur.	4.69	.53
	Öğrencilerin motivasyonunu arttırmak için uğraş verir.	4.70	.52
	Öğrenci değerlendirmesinde adil ve yansız davranır.	4.71	.51
	Öğrencileri arasında ayrımcılık yapmaz.	4.68	.60
	Öğrenci haklarının çiğnenmesine duyarsız kalmaz.	4.71	.56
	Hem başarılı öğrencilere hem daha az başarılı öğrencilere ilgi gösterir.	4.61	.73
	Öğrencilerine verdiği sözü tutar.	4.66	.57
Öğrencilere yönelik	Öğrencilerin davranışları hakkında ancak yeterli bilgi sahibiyse değerlendirme yapar.	4.72	.53
	Öğrencilere karşı dürüst davranır.	4.50	.89
	Öğrenciye zarar verecek eylemlerden kaçınır.	4.62	.59
	Öğrencilerin haklarına saygı duyar.	4.61	.57
	Öğrencilerin bilgi ve etik değerlerinin gelişimine katkıda bulunur.	4.66	.59
	Öğrencilerin düşüncelerine değer verir.	4.64	.56
	Öğrencilerin geldikleri sosyoekonomik ve kültürel çevrelerin özelliklerinden dolayı öğrencilere önyargılı davranmaz.	4.55	.67
	Öğrencileri küçük düşürecek eylemlerden ve sözlerden kaçınır.	4.58	.57
	Öğrencilere sevgi ile yaklaşır.	4.62	.55
	Ders notlarını öğrencilere karşı baskı aracı olarak kullanmaz.	4.54	.59
	Öğrencilerine karşı daima iyimser bir yaklaşım sergiler.	4.55	.84
	Öğrencilerine hem psikolojik, hem fiziksel anlamda güvenli ve sağlıklı bir ortam sağlar.	4.64	.57
	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurur.	4.63	.59
	Öğrencilerine ödül de ceza da adildir.	4.63	.58

(Tablo 8 devamı)

Velilere yönelik	Velilerin çocuğun eğitiminde aktif rol almaları için işbirliği ortamı sağlar.	4.62	.58
	Velilere çocuğun gelişim ve öğretim durumu ile ilgili ayrıntılı bilgi verir.	4.41	1.12
	Velilere karşı daima iyimser bir yaklaşım sergiler.	4.14	1.08
	Veliler önünde meslektaşlarını ve yönetimi kötülemez.	4.41	1.13
	Veli olanaklarını kişisel amaçlar için kullanmaz.	4.45	.67
	Velilere karşı kaba ve hakaret içeren sözcükler kullanmaktan kaçınır.	4.47	.66
	Velilerle iletişimde onların sosyoekonomik düzeyine göre ayırım yapmaz.	4.37	1.15
	Velilere karşı dürüst davranır.	4.68	.66
	Veli düşüncelerine ve eleştirilerine saygı gösterir.	4.56	.62
	Velilerin öğrencinin notunun yükseltilmesi ya da benzer baskılarını kabul etmez.	4.47	1.04
	Tüm velilere yeterli zaman ayırır	4.67	.57
	Velilerden hediye kabul etmez	4.60	.62

Tablo 8’ de görüldüğü gibi öğretmenler en yüksek puanları; Topluma yönelik etik ilkeler alt boyutunda “toplum içinde sözleriyle davranışları arasında tutarlılık vardır ($\bar{x}=4.57$)” ve “topluma karşı bir yurttaş olarak sorumluluklarını yerine getirir ($\bar{x}=4.53$)”; Okula yönelik etik ilkeler boyutunda “okul kurallarına uyar ($\bar{x}=4.73$)” ve “okuldaki ders süresini kendi özel işlerini yapmak için kullanmaz ($\bar{x}=4.66$)”; Mesleğe yönelik etik ilkeler boyutunda ise “meslek onurunu zedeleyebilecek davranışlardan kaçınır ($\bar{x}=4.74$)” ve “meslekle ilgili kararlarında tutarlı davranır ($\bar{x}=4.67$)” maddelerinden aldıkları görülmektedir. Öğretmenler en yüksek puanı Meslektaşlara yönelik etik ilkeler alt boyutunda “meslektaşlarının özlük haklarına saygı duyar ($\bar{x}=4.67$)” ve “yeni gelen meslektaşlarının işe ve çevreye uyum sağlamalarına yardımcı olur ($\bar{x}=4.66$)”, Öğrencilere yönelik etik ilkeler alt boyutunda; “öğrencilerin davranışları hakkında ancak yeterli bilgi sahibiyse değerlendirme yapar ($\bar{x}=4.72$)” ve “öğrencilerin motivasyonunu arttırmak için uğraş verir ile haklarının çiğnenmesine razı olmaz ($\bar{x}=4.71$)”; Velilere yönelik etik ilkeler alt boyutunda ise “velilere dürüst davranır ($\bar{x}=4.68$)” ve “tüm velilere yeterli zaman ayırır ($\bar{x}=4.67$)” maddelerinde almışlardır.

4.1.2. Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri Benimseme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin MEİÖ puanları üzerinde araştırmaya konu olan değişkenler açısından yapılan istatistiksel analizlerin sonuçları ayrıntılı bir şekilde aşağıda sunulmuştur.

Cinsiyet

Tablo 9, öğretmenlerin MEİÖ puanlarının cinsiyete göre Mann Whitney U testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 9.

MEİÖ Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Topluma yönelik	Kadın	338	252.18	85235.50	26473.50	.621
	Erkek	161	245.43	39514.50		
Okula yönelik	Kadın	338	252.97	85503.00	26206.00	.493
	Erkek	161	243.77	39247.00		
Mesleğe yönelik	Kadın	338	255.58	86387.00	25322.00	.200
	Erkek	161	238.28	38363.00		
Meslektaşlara yönelik	Kadın	338	252.23	85253.00	26456.00	.611
	Erkek	161	245.32	39497.00		
Öğrencilere yönelik	Kadın	338	248.96	84150.00	26859.00	.811
	Erkek	161	252.17	40600.00		
Velilere yönelik	Kadın	338	242.15	81846.50	24555.50	.07
	Erkek	161	266.48	42903.50		

Tablo 9 incelendiğinde cinsiyetin öğretmenlerin MEİÖ puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Yaş

Tablo 10, öğretmenlerin MEİÖ puanlarının yaşlarına göre Kruskal Wallis H testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 10.

MEİÖ Puanlarının Yaşa Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Yaş	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p
Topluma yönelik	20-30 yaş	41	221.55	1.803	2	.406
	31-40 yaş	106	251.00			
	40 yaş ve +	352	253.01			
Okula yönelik	20-30 yaş	41	225.40	1.387	2	.500
	31-40 yaş	106	251.01			
	40 yaş ve +	352	252.56			
Mesleğe yönelik	20-30 yaş	41	223.38	1.649	2	.439
	31-40 yaş	106	249.58			
	40 yaş ve +	352	253.23			
Meslektaşlara yönelik	20-30 yaş	41	236.99	.455	2	.797
	31-40 yaş	106	247.76			
	40 yaş ve +	352	252.19			
Öğrencilere yönelik	20-30 yaş	41	226.15	1.341	2	.511
	31-40 yaş	106	254.60			
	40 yaş ve +	352	251.39			
Velilere yönelik	20-30 yaş	41	225.39	1.341	2	.511
	31-40 yaş	106	251.47			
	40 yaş ve +	352	252.42			

Tablo 10’ da görüldüğü gibi yaş, öğretmenlerin topluma, okula, mesleğe, meslektaşlara, öğrencilere ve velilere yönelik mesleki etik ilkeleri benimseme durumlarında anlamlı bir farklılık yaratmamıştır ($p > .05$).

Medeni durum

Katılımcıların ölçek puanlarının medeni durumlarına göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 11’ de gösterilmiştir.

Tablo 11.

MEİÖ Puanlarının Medeni Duruma Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Topluma yönelik	Bekâr	90	249.43	22449.00	18354.00	.967
	Evli	409	250.12	102301.00		
Okula yönelik	Bekâr	90	243.61	21925.00	17830.00	.633
	Evli	409	251.41	102825.00		
Mesleğe yönelik	Bekâr	90	244.27	21984.00	17889.00	.670
	Evli	409	251.26	102766.00		
Meslektaşlara yönelik	Bekâr	90	251.76	22658.00	18247.00	.897
	Evli	409	249.61	102092.00		
Öğrencilere yönelik	Bekâr	90	236.02	21242.00	17147.00	.295
	Evli	409	253.08	103508.00		
Velilere yönelik	Bekâr	90	239.84	21586.00	17491.00	.454
	Evli	409	252.23	103164.00		

Tablo 11 incelendiğinde medeni durumun katılımcıların topluma, okula, mesleğe, meslektaşlara, öğrencilere ve velilere yönelik etik ilkeleri benimseme düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Çocuk sahibi olma durumu

Öğretmenlerin MEİÖ puanlarının çocuk sahibi olma durumlarına göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 12’ de verilmiştir.

Tablo 12.

MEİÖ Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Durumlarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Topluma yönelik	Evet	417	246.93	102971.50	15818.50	.278
	Hayır	82	265.59	21778.50		
Okula yönelik	Evet	417	251.62	104923.50	16423.50	.561
	Hayır	82	241.79	19826.50		
Mesleğe yönelik	Evet	417	247.61	103254.00	16101.00	.393
	Hayır	82	262.15	21496.00		
Meslektaşlara yönelik	Evet	417	247.33	103137.00	15984.00	.393
	Hayır	82	263.57	21613.00		
Öğrencilere yönelik	Evet	417	248.53	103636.00	16483.00	.596
	Hayır	82	257.49	21114.00		
Velilere yönelik	Evet	417	251.16	104735.50	16611.50	.680
	Hayır	82	244.08	20014.50		

Tablo 12’ de görüldüğü gibi çocuk sahibi olma/olmama durumu öğretmenlerin MEİÖ puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmamıştır ($p > .05$).

Mezun olunan fakülte

Araştırmaya katılan öğretmenlerin MEİÖ puanlarının mezun oldukları fakültelere göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 13’ de verilmiştir.

Tablo 13.

MEİÖ Puanlarının Mezun Olunan Fakültelere Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Fakülte	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Topluma yönelik	Eğitim	348	251.64	87571.00	25703.00	.696
	Diğer	151	246.22	37179.00		
Okula yönelik	Eğitim	348	251.72	87599.50	25674.50	.677
	Diğer	151	246.03	37150.50		
Mesleğe yönelik	Eğitim	348	256.44	89242.50	24031.50	.121
	Diğer	151	235.15	35507.50		
Meslektaşlara yönelik	Eğitim	348	252.50	87869.50	25404.50	.551
	Diğer	151	244.24	36880.50		
Öğrencilere yönelik	Eğitim	348	255.84	89031.00	24243.00	.157
	Diğer	151	236.55	35719.00		
Velilere yönelik	Eğitim	348	254.13	88437.50	24836.50	.325
	Diğer	151	240.48	36312. 50		

Tablo 13 incelendiğinde eğitim fakültesi veya diğer fakültelerden mezun olmanın sınıf öğretmenlerinin mesleki etik ilkeleri benimseme durumlarında anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Hizmet yılı

Sınıf öğretmenlerinin ölçek puanlarının hizmet yıllarına göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 14’ da verilmiştir.

Tablo 14.

MEİÖ Puanlarının Hizmet Yılına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Hizmet yılı	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p
Topluma yönelik	1-10 yıl	86	228.31	2.628	2	.269
	11-20 yıl	125	249.60			
	21 yıl ve +	288	256.65			
Okula yönelik	1-10 yıl	86	229.98	2.127	2	.345
	11-20 yıl	125	254.95			
	21 yıl ve +	288	253.83			
Mesleğe yönelik	1-10 yıl	86	233.77	1.946	2	.378
	11-20 yıl	125	245.45			
	21 yıl ve +	288	256.82			
Meslektaşlara yönelik	1-10 yıl	86	226.48	2.887	2	.236
	11-20 yıl	125	252.90			
	21 yıl ve +	288	255.76			
Öğrencilere yönelik	1-10 yıl	86	225.94	3.189	2	.203
	11-20 yıl	125	251.46			
	21 yıl ve +	288	256.55			
Velilere yönelik	1-10 yıl	86	228.28	2.424	2	.298
	11-20 yıl	125	254.81			
	21 yıl ve +	288	254.40			

Tablo 14' de görüldüğü gibi öğretmenlerin MEİÖ puanları arasında hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$).

Görev yapılan okul türü

Tablo 15 araştırmaya katılan öğretmenlerin MEİÖ puanlarının görev yaptıkları okul türüne göre Mann Whitney U testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 15.

MEİÖ Puanlarının Görev Yapılan Okul Türüne Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Okul	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Topluma yönelik	Devlet	389	239.13	93020.00	17165.00	.001*
	Özel	110	288.45	31730.00		
Okula yönelik	Devlet	389	246.23	95784.00	19929.00	.258
	Özel	110	263.33	28966.00		
Mesleğe yönelik	Devlet	389	236.72	92085.50	16230.50	.000*
	Özel	110	296.95	32664.50		
Meslektaşlara yönelik	Devlet	389	241.85	94079.50	18224.50	.016*
	Özel	110	278.82	30670.50		
Öğrencilere yönelik	Devlet	389	237.73	92477.00	16622.00	.000*
	Özel	110	293.39	32273.00		
Velilere yönelik	Devlet	389	244.38	95065.00	19210.00	.097
	Özel	110	269.86	29685.00		

Tablo 15 incelendiğinde görev yapılan okul türünün öğretmenlerin topluma, mesleğe, meslektaşlara ve öğrencilere yönelik etik ilkeleri benimseme düzeylerinde anlamlı fark yarattığı, sıra ortalamaları açısından bu farkların özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir ($p < .05$). Okula ve velilere yönelik etik ilkelerin benimsenme düzeylerinde gözlenen puan farklılıkları ise istatistiksel olarak anlamlı olmamıştır ($p > .05$).

Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine yönelik algı

Katılımcıların ölçek puanları arasında görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine (SED) yönelik algılarına göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 16’ da verilmiştir.

Tablo 16.

MEİÖ Puanlarının Okul Çevresinin SED' ne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	SED	N	Sıra ort.	χ^2	Sd	p	Anlamlı Fark
Topluma yönelik	Alt	134	223.45	6.992	2	.030*	
	Orta	259	263.47				
	Üst	106	250.64				
Okula yönelik	Alt	134	234.45	5.016	2	.081	
	Orta	259	263.50				
	Üst	106	236.67				
Mesleğe yönelik	Alt	134	214.91	11.456	2	.003*	A < O
	Orta	259	264.36				
	Üst	106	259.26				
Meslektaşlara yönelik	Alt	134	223.11	6.948	2	.031*	A < O
	Orta	259	262.78				
	Üst	106	252.77				
Öğrencilere yönelik	Alt	134	221.53	7.598	2	.022*	A < O
	Orta	259	259.96				
	Üst	106	261.67				
Velilere yönelik	Alt	134	234.31	2.272	2	.321	
	Orta	259	256.73				
	Üst	106	253.40				

Tablo 16' da görüldüğü gibi öğretmenlerin görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine yönelik algı öğretmenlerin okula ve velilere yönelik etik ilkelerin benimseme düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratamamıştır ($p > .05$). Öğretmenlerin topluma, mesleğe, meslektaşlara ve öğrencilere yönelik etik ilkeleri benimseme düzeylerinde gözlenen anlamlı puan farklılıkları ise alt ve orta SED çevrelerdeki okullarda görev yapan öğretmenler arasında orta SED çevrelerdeki okullarda görev yapan öğretmenler lehine olmuştur [$U = 14536.00$, $p = .008$; $U = 13900.00$, $p = .001$, $U = 14566.50$, $p = .008$, $U = 14645.50$, $p = .009$, $p < .05$].

Görev yapılan okuldaki hizmet süresi

Tablo 17, öğretmenlerin MEİÖ puanlarının görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre Kruskal Wallis H testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 17.

MEİÖ Puanlarının Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Süre	N	Sıra ort.	χ^2	Sd	P
Topluma yönelik	0-2 yıl	93	225.99	7.369	4	.118
	3-5 yıl	182	257.30			
	6-8 yıl	83	247.93			
	9-11 yıl	56	286.48			
	12 yıl ve +	85	238.63			
Okula yönelik	0-2 yıl	93	223.63	6.303	4	.178
	3-5 yıl	182	263.09			
	6-8 yıl	83	264.83			
	9-11 yıl	56	242.64			
	12 yıl ve +	85	241.20			
Mesleğe yönelik	0-2 yıl	93	229.38	3.769	4	.438
	3-5 yıl	182	254.84			
	6-8 yıl	83	264.09			
	9-11 yıl	56	261.53			
	12 yıl ve +	85	240.86			
Meslektaşlara yönelik	0-2 yıl	93	245.24	1.233	4	.873
	3-5 yıl	182	247.95			
	6-8 yıl	83	255.92			
	9-11 yıl	56	266.35			
	12 yıl ve +	85	243.06			
Öğrencilere yönelik	0-2 yıl	93	238.47	1.331	4	.856
	3-5 yıl	182	249.40			
	6-8 yıl	83	252.06			
	9-11 yıl	56	265.22			
	12 yıl ve +	85	251.86			
Velilere yönelik	0-2 yıl	93	230.34	3.237	4	.519
	3-5 yıl	182	251.78			
	6-8 yıl	83	268.66			
	9-11 yıl	56	248.78			
	12 yıl ve +	85	250.29			

Tablo 17' de görüldüğü gibi öğretmenlerin MEİÖ puanları arasında görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$).

Sınıf düzeyi

Sınıf öğretmenlerinin MEİÖ puanlarının derse girdikleri sınıf düzeyine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 18’ de verilmiştir.

Tablo 18.

MEİÖ Puanlarının Derse Girilen Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Sınıf	N	Sıra ort.	χ^2	Sd	P
Topluma yönelik	1.sınıf	123	247.35	2.152	3	.541
	2.sınıf	136	259.98			
	3.sınıf	119	235.47			
	4.sınıf	121	255.77			
Okula yönelik	1.sınıf	123	235.97	2.161	3	.540
	2.sınıf	136	249.06			
	3.sınıf	119	261.71			
	4.sınıf	121	253.80			
Mesleğe yönelik	1.sınıf	123	238.14	2.165	3	.539
	2.sınıf	136	262.14			
	3.sınıf	119	244.38			
	4.sınıf	121	253.93			
Meslektaşlara yönelik	1.sınıf	93	245.10	2.253	3	.522
	2.sınıf	182	263.21			
	3.sınıf	83	237.67			
	4.sınıf	56	252.26			
Öğrencilere yönelik	1.sınıf	123	246.91	.482	3	.923
	2.sınıf	136	250.14			
	3.sınıf	119	257.22			
	4.sınıf	121	245.88			
Velilere yönelik	1.sınıf	123	251.27	.464	3	.927
	2.sınıf	136	245.06			
	3.sınıf	119	256.64			
	4.sınıf	121	247.74			

Tablo 20 incelendiğinde öğretmenlerin derse girdikleri sınıf düzeyinin öğretmenlerin topluma, okula, mesleğe, meslektaşlara, öğrencilere ve velilere yönelik etik ilkeleri benimseme düzeylerinde anlamlı fark yaratmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Sınıf mevcudu

Tablo 19, araştırmaya katılan öğretmenlerin MEİÖ puanlarının derse girdikleri sınıfların mevcutlarına göre Kruskal Wallis H testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 19.

MEİÖ Puanlarının Sınıf Mevcutlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Sınıf mevcudu	N	Sıra ort.	χ^2	Sd	P
Topluma yönelik	20 den az	65	262.90	4.873	3	.181
	21-30 öğrenci	297	257.11			
	31-40 öğrenci	117	231.87			
	40 ve +	20	208.55			
Okula yönelik	20 den az	65	256.40	3.405	3	.333
	21-30 öğrenci	297	252.04			
	31-40 öğrenci	117	250.84			
	40 ve +	20	193.95			
Mesleğe yönelik	20 den az	65	267.94	3.230	3	.358
	21-30 öğrenci	297	252.64			
	31-40 öğrenci	117	239.84			
	40 ve +	20	211.88			
Meslektaşlara yönelik	20 den az	65	271.23	2.831	3	.418
	21-30 öğrenci	297	250.30			
	31-40 öğrenci	117	243.14			
	40 ve +	20	216.67			
Öğrencilere yönelik	20 den az	65	263.62	4.838	3	.184
	21-30 öğrenci	297	253.41			
	31-40 öğrenci	117	244.26			
	40 ve +	20	188,63			
Velilere yönelik	20 den az	65	265.39	3.214	3	.360
	21-30 öğrenci	297	251.63			
	31-40 öğrenci	117	245.56			
	40 ve +	20	201.77			

Tablo 19’ da görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri benimseme düzeylerinde derse girdikleri sınıfların mevcutları anlamlı bir fark yaratmamıştır ($p > .05$).

Etik konusunda herhangi bir eğitim alma durumu

Katılımcıların mesleki etik ilkeleri benimseme düzeylerinde etik konusunda herhangi bir eğitim alma durumlarına göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 20’ de verilmiştir.

Tablo 20.

MEİÖ Puanlarının Etik Konusunda Herhangi Bir Eğitim Alma Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek	Eğitim alma durumu	N	Sıra ort.	χ^2	Sd	p
Topluma yönelik	Hiç almadım	108	254.83	.604	3	.896
	Lisans da bazı dersler içinde değinildi	160	243.62			
	Lisans sonrası formasyonda konu olarak geçti	64	247.28			
	HİE’ lere katıldım	167	254.03			
Okula yönelik	Hiç almadım	108	261.83	1.594	3	.661
	Lisans da bazı dersler içinde değinildi	160	240.31			
	Lisans sonrası formasyonda konu olarak geçti	64	254.22			
	HİE’ lere katıldım	167	250.01			
Mesleğe yönelik	Hiç almadım	108	256.59	1.027	3	.795
	Lisans da bazı dersler içinde değinildi	160	249.49			
	Lisans sonrası formasyonda konu olarak geçti	64	234.73			
	HİE’ lere katıldım	167	252.08			
Meslektaşlara yönelik	Hiç almadım	65	233.32	3.089	3	.378
	Lisans da bazı dersler içinde değinildi	297	257.86			
	Lisans sonrası formasyonda konu olarak geçti	117	236.95			
	HİE’ lere katıldım	20	258.26			
Öğrencilere yönelik	Hiç almadım	108	250.31	3.480	3	.323
	Lisans da bazı dersler içinde değinildi	160	255.80			
	Lisans sonrası formasyonda konu olarak geçti	64	233.73			
	HİE’ lere katıldım	167	250.48			
Velilere yönelik	Hiç almadım	65	250.31	1.105	3	.776
	Lisans da bazı dersler içinde değinildi	297	255.80			
	Lisans sonrası formasyonda konu olarak geçti	117	233.73			
	HİE’ lere katıldım	20	250.48			

Tablo 20 incelendiğinde etik konusunda herhangi bir eğitim alma durumunun öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri benimseme düzeylerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir ($p > .05$).

4.1.3. Öğretmenlerin Meslektaşlarının Mesleki Etik İlkelerine Uyma Durumlarıyla İlgili Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Tablo 21 araştırmaya katılan öğretmenlerin meslektaşlarının mesleki etik ilkelere uyma durumlarıyla ilgili görüşlerine ait betimsel istatistikleri göstermektedir.

Tablo 21.

Öğretmenlerin Meslektaşlarının Etik İlkelerine Uyma Durumlarıyla İlgili Görüşlerine Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek boyutları	Min.	Max.	$\bar{X}$	Standart sapma
Topluma yönelik etik ilkeler	1.57	5.00	4.00	.67
Okula yönelik etik ilkeler	1.88	5.00	4.15	.73
Mesleğe yönelik ilkeler	1.33	5.00	4.18	.67
Meslektaşlara yönelik etik ilkeler	1.73	5.00	4.16	.64
Öğrencilere yönelik etik ilkeler	1.90	5.00	4.31	.60
Velilere yönelik etik ilkeler	1.25	5.00	4.21	.67

Tablo 21 incelendiğinde öğretmenlerin meslektaşlarının mesleki etik ilkelere uyma durumuna ilişkin görüşlerinin ortalama değerlerinin “Topluma yönelik mesleki etik ilkeler” boyutunda 4.00, “Okula yönelik mesleki etik ilkeler” boyutunda 4.15, “Mesleğe yönelik etik ilkeler” boyutunda 4.18, “Meslektaşlara yönelik mesleki etik ilkeler” boyutunda 4.16, “Öğrencilere yönelik mesleki etik ilkeler” boyutunda 4.31, “Velilere yönelik mesleki etik ilkeler” boyutunda 4.21, ölçek toplamında 4.20 olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin topluma, okula, mesleğe ve meslektaşlara yönelik etik ilkelere “büyük ölçüde”; öğrencilere ve velilere yönelik etik ilkelere “tamamen” uydıklarını göstermektedir.

Tablo 22, öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uyma durumlarıyla ilgili betimsel istatistikleri madde bazında ayrıntılı bir şekilde göstermektedir.

Tablo 22.

Öğretmenlerin Etik İlkelerine Uyuma Durumlarının Madde Bazında Betimsel İstatistikleri

	Meslektaşlarım;	$\bar{x}$	Ss
Topluma yönelik	Toplum içinde örnek davranışlar sergiler.	4.01	.74
	Topluma karşı bir yurttaş olarak sorumluluklarını yerine getirir.	4.13	.74
	Toplum içinde konuşurken mesleğine yakışır bir dil kullanır.	4.05	.76
	Toplum içinde açıkladığı bütün ifadeler doğruyu ve gerçeği yansıtır.	3.90	.80
	Toplum içinde bireylerin haklarına saygı gösterir.	3.94	.87
	Toplum içinde sözleriyle davranışları arasında tutarlılık vardır	4.06	.82
	Toplum içinde gelişmeyi ve kalkınmayı destekleyecek çalışmalara katkı sağlar.	3.93	.86
Okula yönelik	Okul yönetimine karşı saygılı davranır.	3.97	1.22
	Okula ait parayı kişisel amaçla kullanmaz.	4.01	1.35
	Okuldaki ders süresini kendi özel işlerini yapmak için kullanmaz.	4.32	.85
	Okul araç – gereçlerini dikkatli kullanır.	4.06	1.11
	Okul kurallarına uyar.	4.26	.79
	Okul çalışmalarına özel hayatıyla ilgili sorunlarını yansıtmaz.	4.26	.79
	Okuldaki sorumluluğunun sadece ders vermek olmadığının bilincindedir.	4.26	.74
Mesleğe yönelik	Okul malzemelerini kişisel amaçla kullanmaz.	4.07	.90
	Bir öğretmen olarak her zaman sorumluluk bilinci içinde hareket eder.	4.25	.71
	Meslek onurunu zedeleyebilecek davranışlardan kaçınır.	4.36	.70
	Gereksiz biçimde izin- rapor alarak çalışmalarını ihmal etmez.	4.25	.75
	Meslekle ilgili kararlarında tutarlı davranır.	4.20	.79
	Mesleğini özenle yerine getirir.	4.13	.80
	Mesleğini yaparken disiplinlidir.	4.10	.91
	Ders süresini nitelikli eğitim etkinlikleri ile değerlendirir.	4.18	.76
	Derse hazırlıklı girer.	4.16	.78
	Nöbet görevlerini özenle yerine getirir.	4.18	.82
	Nöbet görevlerini öğrencinin korunması açısından önemli görür.	4.16	.81
	Mesleki yeterliğini sürekli geliştirme ihtiyacı içerisinde.	4.05	.87
Meslektaşlarına yönelik	Mesleğini yerine getirirken yaratıcılığını ve potansiyelini kullanır	4.11	.82
	Meslektaşlarının çalışmalarına saygı gösterir.	4.19	.82
	Meslektaşlarının özlük haklarına saygı duyar.	4.15	.83
	Meslektaşların düşüncelerine saygılıdır.	4.12	.84
	Meslektaşlarının sırlarını yasal zorunluluk olmadıkça kimseye paylaşmaz.	4.14	.73
	Meslektaşlarıyla işbirliği içinde çalışır.	4.03	.76
	Meslektaşlarına karşı dürüst davranır.	4.00	.83
	Meslektaşlarına karşı açık ve duyarlı davranır.	4.17	.86
	Yeni gelen meslektaşlarının işe ve çevreye uyum sağlamalarına yardımcı olur.	4.33	.74
	Meslektaşlarıyla öğretimsel bilgiyi paylaşır.	4.12	.82
	Meslektaş toplantılarında yapıcı eleştirilerde bulunur.	4.25	.75
	Stajyer öğretmen adaylarının yetişmesi için gereken katkıyı sağlar.	4.26	.74
Öğrencilere yönelik	Öğrencilerin onurunu korur.	4.33	.71
	Öğrencilerin motivasyonunu arttırmak için uğraş verir.	4.35	.67
	Öğrenci değerlendirmesinde adil ve yansız davranır.	4.37	.70
	Öğrencileri arasında ayrımcılık yapmaz.	4.31	.78
	Öğrenci haklarının çiğnenmesine duyarsız kalmaz.	4.36	.69
	Hem başarılı öğrencilere hem daha az başarılı öğrencilere ilgi gösterir.	4.35	.73
	Öğrencilerine verdiği sözü tutar.	4.32	.71

(Tablo 22 devamı)

	Öğrencilerin davranışları hakkında ancak yeterli bilgi sahibiyse değerlendirme yapar.	4.42	.68
	Öğrencilere karşı dürüst davranır.	4.17	.92
	Öğrenciye zarar verecek eylemlerden kaçınır.	4.27	.77
	Öğrencilerin haklarına saygı duyar.	4.29	.70
	Öğrencilerin bilgi ve etik değerlerinin gelişimine katkıda bulunur.	4.35	.68
	Öğrencilerin düşüncelerine değer verir.	4.33	.68
	Öğrencilerin geldikleri sosyoekonomik ve kültürel çevrelerin özelliklerinden dolayı öğrencilere önyargılı davranmaz.	4.25	.76
	Öğrencileri küçük düşürecek eylemlerden ve sözlerden kaçınır.	4.30	.68
	Öğrencilere sevgi ile yaklaşır.	4.28	.73
	Ders notlarını öğrencilere karşı baskı aracı olarak kullanmaz.	4.24	.73
	Öğrencilerine karşı daima iyimser bir yaklaşım sergiler.	4.20	.87
	Öğrencilerine hem psikolojik, hem fiziksel anlamda güvenli ve sağlıklı bir ortam sağlar.	4.32	.72
	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurur.	4.28	.73
	Öğrencilerine ödül de ceza da adildir.	4.33	.70
Velilere yönelik	Velilerin çocuğun eğitiminde aktif rol almaları için işbirliği ortamı sağlar.	4.30	.71
	Velilere çocuğun gelişim ve öğretim durumu ile ilgili ayrıntılı bilgi verir.	4.13	1.06
	Velilere karşı daima iyimser bir yaklaşım sergiler.	3.87	1.06
	Veliler önünde meslektaşlarını ve yönetimi kötülemez.	4.12	1.11
	Veli olanaklarını kişisel amaçlar için kullanmaz.	4.17	.76
	Velilere karşı kaba ve hakaret içeren sözcükler kullanmaktan kaçınır.	4.22	.79
	Velilerle iletişimde onların sosyoekonomik düzeyine göre ayırım yapmaz.	4.17	1.06
	Velilere karşı dürüst davranır.	4.37	.82
	Veli düşüncelerine ve eleştirilerine saygı gösterir.	4.30	.74
	Velilerin öğrencinin notunun yükseltilmesi ya da benzer baskılarını kabul etmez.	4.17	1.03
	Tüm velilere yeterli zaman ayırır	4.40	.69
	Velilerden hediye kabul etmez	4.31	.74

Tablo 22’ de görüldüğü gibi öğretmenler Topluma yönelik etik ilkeler alt boyutunda topluma karşı bir yurttaş olarak sorumluluklarını yerine getirme ($\bar{x}=4.13$) ve toplum içindeki sözleriyle davranışlarının tutarlı olma ($\bar{x}=4.06$)” ilkelerine büyük ölçüde; Okula yönelik etik ilkeler boyutunda okuldaki ders süresini kendi özel işlerini yapmak için kullanmama ($\bar{x}=4.32$) ile okul kurallarına uyma, okul çalışmalarına özel hayatıyla ilgili sorunlarını yansıtmama, okuldaki sorumluluğunun sadece ders vermek olmadığının bilincinde olma ($\bar{x}=4.26$); mesleğe yönelik etik ilkeler alt boyutunda ise meslek onurunu zedeleyebilecek davranışlardan kaçınma ($\bar{x}=4.36$), bir öğretmen olarak her zaman sorumluluk bilinci içinde hareket etme ve gereksiz biçimde izin- rapor alarak çalışmalarını ihmal etmeme ($\bar{x}=4.25$) ilkelerine “tamamen” uygun davranmaktadır. Öğretmenler Meslektaşlara yönelik etik

ilkeler alt boyutunda meslektaş özlük haklarına saygı duyma ($\bar{x}=4.67$) ve yeni gelen meslektaşlarının işe ve çevreye uyum sağlamalarına yardımcı olma ($\bar{x}=4.66$); Öğrencilere yönelik etik ilkeler alt boyutunda; öğrencilerin davranışları hakkında ancak yeterli bilgi sahip olduklarında değerlendirme yapma ($\bar{x}=4.72$), öğrencilerin motivasyonunu arttırmak için uğraşma, haklarının çiğnenmesine razı olmama ($\bar{x}=4.71$); Velilere yönelik etik ilkeler alt boyutunda da velilere dürüst davranma ($\bar{x}=4.68$) ve tüm velilere yeterli zaman ayırma ($\bar{x}=4.67$) ilkelerine “tamamen” uymaktadırlar.

4.1.4. Öğretmenlerin Meslektaşlarının Mesleki Etik İlkelerine Uyma Durumlarıyla İlgili Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin meslektaşlarının mesleki etik ilkelere uyma durumlarıyla ilgili görüşlerinin araştırmaya konu olan değişkenlere göre yapılan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir.

Cinsiyet

Tablo 23, öğretmenlerin meslektaşlarının etik ilkelere uyma durumlarına ait görüşlerinin cinsiyete göre Mann Whitney U testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 23.

Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Topluma yönelik	Kadın	338	245.07	82833.00	25542.000	.265
	Erkek	161	260.35	41917.00		
Okula yönelik	Kadın	338	248.44	83974.00	26683.000	.725
	Erkek	161	253.27	40776.00		
Mesleğe yönelik	Kadın	338	250.51	84673.50	27035.500	.908
	Erkek	161	248.92	40076.50		
Meslektaşlara yönelik	Kadın	338	242.21	81867.00	24576.000	.078
	Erkek	161	266.35	42883.00		
Öğrencilere yönelik	Kadın	338	245.82	83087.00	25796.000	.343
	Erkek	161	258.78	41663.00		
Velilere yönelik	Kadın	338	245.24	82891.00	25600.000	.282
	Erkek	161	259.99	41859.00		

Tablo 23 incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenlerin meslektaşlarının etik ilkelere uyma durumlarıyla ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Yaş

Öğretmenlerin meslektaşlarının mesleki etik ilkelere uyma durumlarıyla ilgili görüşlerinin yaşlarına göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 24’ de verilmiştir.

Tablo 24.

Yaşa Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Yaş	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p	Anlamlı Fark
Topluma yönelik	20-30 yaş	41	223.90	3.411	2	.182	
	31-40 yaş	106	235.41				
	40 yaş ve +	352	257.43				
Okula yönelik	20-30 yaş	41	225.41	2.316	2	.314	
	31-40 yaş	106	240.03				
	40 yaş ve +	352	255.87				
Mesleğe yönelik	20-30 yaş	41	220.15	3.535	2	.171	
	31-40 yaş	106	237.30				
	40 yaş ve +	352	257.30				
Meslektaşlara yönelik	20-30 yaş	41	203.21	8.044	2	.018*	A < C
	31-40 yaş	106	232.10				
	40 yaş ve +	352	260.84				
Öğrencilere yönelik	20-30 yaş	41	221.43	2.489	2	.288	
	31-40 yaş	106	242.41				
	40 yaş ve +	352	255.62				
Velilere yönelik	20-30 yaş	41	222.83	1.752	2	.416	
	31-40 yaş	106	247.86				
	40 yaş ve +	352	253.81				

A= 20-3 yaş, B= 31-40 yaş, C= 40 yaş ve +

Tablo 24’ de görüldüğü gibi öğretmenlerin yaşı, meslektaşlarının meslektaşlara yönelik etik ilkelere uyma durumlarıyla ilgili görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmıştır. Grupların ikili kombinasyonları üzerinden yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre gözlenen fark 20-30 yaş ve 40 ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenler arasında, 40 ve üzeri yaş üzerinde olan öğretmenler lehine olmuştur [$U = 5569.000$, $p = .016 < .05$]. Öğretmenlerin meslektaşlarının topluma, okula, mesleğe, öğrencilere ve velilere

yönelik etik ilkelere uyma durumlarıyla ilgili görüşlerine ait ortalama değerlerde gözlenen farklar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Medeni durum

Tablo 25 araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin meslektaşlarının etik kurallara uyma durumlarıyla ilgili görüşleri arasında medeni durumlarına göre anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 25.

Medeni Duruma Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Topluma yönelik	Bekâr	90	257.87	23208.50	17696,500	.565
	Evli	409	248.27	101541.50		
Okula yönelik	Bekâr	90	259.52	23356.50	17548,500	.486
	Evli	409	247.91	101393.50		
Mesleğe yönelik	Bekâr	90	257.31	23157.50	17747,500	.593
	Evli	409	248.39	101592.50		
Meslektaşlara yönelik	Bekâr	90	238.94	21505.00	17410.000	.419
	Evli	409	252.43	103245.00		
Öğrencilere yönelik	Bekâr	90	248.67	22380.50	18285.500	.922
	Evli	409	250.29	102369.50		
Velilere yönelik	Bekâr	90	255.09	22958.00	17947.000	.709
	Evli	409	248.88	101792.00		

Tablo 25’ de görüldüğü gibi medeni durum katılımcıların meslektaşlarının etik ilkelere uyma durumlarıyla ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır ($p > .05$).

Çocuk sahibi olma durumu

Tablo 26, öğretmenlerin meslektaşlarının etik kurallar uyma durumlarıyla ilgili görüşlerinin çocuk sahibi olup olmadıklarına göre Mann Whitney U testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 26.

Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Topluma yönelik	Evet	417	250.26	104357.00	16990.000	.928
	Hayır	82	248.70	20393.00		
Okula yönelik	Evet	417	250.78	104574.00	16773.000	.784
	Hayır	82	246.05	20176.00		
Mesleğe yönelik	Evet	417	249.11	103877.50	16724.500	.753
	Hayır	82	254.54	20872.50		
Meslektaşlara yönelik	Evet	417	252.05	105106.50	16240.500	.470
	Hayır	82	239.55	19643.50		
Öğrencilere yönelik	Evet	417	247.06	103025.00	15872.000	.300
	Hayır	82	264.94	21725.00		
Velilere yönelik	Evet	417	247.78	103324.00	16171.000	.434
	Hayır	82	261.29	21426.00		

Tablo 26’ da görüldüğü gibi çocuk sahibi olma/olmama durumu öğretmenlerin meslektaşlarının etik kurallara uyma durumlarıyla ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır ($p > .05$).

Mezun olunan fakülte

Meslektaşlarının etik kurallara uyma durumlarıyla ilgili öğretmen görüşlerinin mezun oldukları fakültelere göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 29’ da verilmiştir.

Tablo 27.

Mezun Olunan Fakültele Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Fakülte	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Topluma yönelik	Eğitim	348	251.78	87621.00	25653.000	.673
	Diğer	151	245.89	37129.00		
Okula yönelik	Eğitim	348	253.46	88203.50	25071.500	.413
	Diğer	151	242.03	36546.50		
Mesleğe yönelik	Eğitim	348	252.69	87936.00	25338.000	.524
	Diğer	151	243.80	36814.00		
Meslektaşlara yönelik	Eğitim	348	251.14	87395.00	25879.000	.788
	Diğer	151	247.38	37355.00		
Öğrencilere yönelik	Eğitim	348	252.85	87991.00	25283.000	.499
	Diğer	151	243.44	36759.00		
Velilere yönelik	Eğitim	348	250.12	87043.00	26231.000	.977
	Diğer	151	249.72	37707.00		

Tablo 27 incelendiğinde mezun olunan fakültenin öğretmenlerinin meslektaşlarının mesleki etik ilkelere uyma durumlarıyla ilgili görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Hizmet yılı

Sınıf öğretmenlerinin meslektaşlarının etik kurallara uyma durumlarıyla ilgili görüşlerinin hizmet yıllarına göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 28’ de verilmiştir.

Tablo 28.

Hizmet Yılına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Hizmet yılı	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p	Anlamlı Fark
Topluma yönelik	1-10 yıl	86	224.80	4.463	2	.107	
	11-20 yıl	125	243.32				
	21 yıl ve +	288	260.43				
Okula yönelik	1-10 yıl	86	227.88	2.485	2	.289	
	11-20 yıl	125	255.19				
	21 yıl ve +	288	254.35				
Mesleğe yönelik	1-10 yıl	86	227.51	4.760	2	.093	
	11-20 yıl	125	238.86				
	21 yıl ve +	288	261.55				
Meslektaşlara yönelik	1-10 yıl	86	211.95	9.141	2	.010*	A < B
	11-20 yıl	125	243.52				
	21 yıl ve +	288	264.17				
Öğrencilere yönelik	1-10 yıl	86	227.03	2.815	2	.245	
	11-20 yıl	125	251.04				
	21 yıl ve +	288	256.40				
Velilere yönelik	1-10 yıl	86	232.04	1.685	2	.431	
	11-20 yıl	125	256.08				
	21 yıl ve +	288	252.72				

A= 1-10 yıl, B= 11-20 yıl, C= 21 yıl ve +

Tablo 28’ de görüldüğü gibi öğretmenlerin hizmet yılı, meslektaşlarının topluma, okula, mesleğe, öğrencilere ve velilere yönelik etik ilkelere uyma durumlarıyla ilgili görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamıştır ($p > .05$). Bununla birlikte Tablo 26 incelendiğinde öğretmenlerin meslektaşlarının meslektaşlara yönelik etik ilkelere uyma durumlarıyla ilgili görüşlerinde hizmet yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda hizmet yılı

1-10 yıl ve 11-20 yıl olan öğretmenler arasında gözlenen bu farkın hizmet yılı 11- 20 yıl olan öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır [$U= 4637.000$, $p=.038<.05$].

Görev yapılan okul türü

Tablo 29, araştırmaya katılan öğretmenlerin meslektaşlarının mesleki etik kurallara uyma durumlarıyla ilgili görüşlerinin görev yaptıkları okul türüne göre Mann Whitney U testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 29.

Görev Yapılan Okul Türüne Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Okul	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Topluma yönelik	Devlet	389	246.11	95738.50	19883.500	.254
	Özel	110	263.74	29011.50		
Okula yönelik	Devlet	389	245.94	95670.50	19815.500	.233
	Özel	110	264.36	29079.50		
Mesleğe yönelik	Devlet	389	242.51	94334.50	18479.500	.028*
	Özel	110	276.50	30415.50		
Meslektaşlara yönelik	Devlet	389	244.20	94992.50	19137.500	.089
	Özel	110	270.52	29757.50		
Öğrencilere yönelik	Devlet	389	238.44	92754.50	16899.500	.001*
	Özel	110	290.87	31995.50		
Velilere yönelik	Devlet	389	242.82	94456.00	18601.000	.035*
	Özel	110	275.40	30294.00		

Tablo 29 incelendiğinde görev yapılan okul türünün öğretmenlerin meslektaşlarının mesleğe, öğrencilere ve velilere yönelik etik ilkelere uyma durumlarıyla ilgili görüşlerinde anlamlı fark yarattığı, sıra ortalamaları açısından bu farkların özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir ($p < .05$). Öğretmenlerin meslektaşlarının topluma, okula ve meslektaşlara yönelik etik ilkelere uyma durumlarıyla ilgili görüşlerine ait ortalama değerlerde gözlenen farklılıklar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyine yönelik algı

Katılımcı öğretmenlerin meslektaşlarının mesleki etik ilkelere uygun davranışlarıyla ilgili görüşlerinin görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyine Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 30’ da verilmiştir.

Tablo 30.

Okulun Bulunduğu Çevrenin SED' ne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	SED	N	Sıra ort.	χ^2	Sd	p	Anlamlı Fark
Topluma yönelik	Alt	134	215.20	11.650	2	.003*	A < O
	Orta	259	267.15				
	Üst	106	252.09				
Okula yönelik	Alt	134	227.98	5.621	2	.060	
	Orta	259	263.52				
	Üst	106	244.82				
Mesleğe yönelik	Alt	134	216.24	11.263	2	.004*	A < O
	Orta	259	267.35				
	Üst	106	250.30				
Meslektaşlara yönelik	Alt	134	206.83	17.883	2	.000*	A < O
	Orta	259	271.21				
	Üst	106	252.74				
Öğrencilere yönelik	Alt	134	217.34	9.748	2	.008*	A < O
	Orta	259	260.16				
	Üst	106	266.48				
Velilere yönelik	Alt	134	236.01	3.457	2	.178	
	Orta	259	261.39				
	Üst	106	239.84				

Tablo 30' da görüldüğü gibi öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyine yönelik algıları meslektaşlarının topluma, mesleğe, meslektaşlara ve öğrencilere yönelik etik ilkelere uyma durumlarıyla ilgili görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı fark yaratmış, yapılan analizler sonucunda bu farkın alt ve orta SED çevrelerdeki okullarda görev yapan öğretmenler arasında orta SED çevrelerdeki okullarda görev yapan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür [U= 13681.50, p=.001; U= 13778.50, p=.001, U= 12795.50, p=.000, U=14354.50, p=.005]. Okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyine yönelik algıya göre okula ve velilere yönelik etik ilkeler boyutlarında ortalama değerler arasında gözlenen farklar ise istatistiksel olarak anlamlı olmamıştır (p> .05).

Görev yapılan okuldaki hizmet süresi

Tablo 31, öğretmenlerin meslektaşlarının mesleki etik kurallara uyma durumlarıyla ilgili görüşlerinin görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre Kruskal Wallis H testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 31.

Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Süre	N	Sıra ort.	χ^2	Sd	p
Topluma yönelik	0-2 yıl	93	239.54	4.207	4	.379
	3-5 yıl	182	266.82			
	6-8 yıl	83	246.23			
	9-11 yıl	56	234.04			
	12 yıl ve +	85	239.63			
Okula yönelik	0-2 yıl	93	230.01	5.442	4	.245
	3-5 yıl	182	259.73			
	6-8 yıl	83	265.86			
	9-11 yıl	56	224.71			
	12 yıl ve +	85	252.21			
Mesleğe yönelik	0-2 yıl	93	241.31	2.756	4	.599
	3-5 yıl	182	260.24			
	6-8 yıl	83	257.16			
	9-11 yıl	56	229.76			
	12 yıl ve +	85	243.93			
Meslektaşlara yönelik	0-2 yıl	93	237.57	2.336	4	.674
	3-5 yıl	182	262.02			
	6-8 yıl	83	249.77			
	9-11 yıl	56	242.79			
	12 yıl ve +	85	243.06			
Öğrencilere yönelik	0-2 yıl	93	248.11	3.362	4	.499
	3-5 yıl	182	261.04			
	6-8 yıl	83	256.58			
	9-11 yıl	56	228.35			
	12 yıl ve +	85	236.25			
Velilere yönelik	0-2 yıl	93	236.48	3.521	4	.475
	3-5 yıl	182	257.08			
	6-8 yıl	83	268.31			
	9-11 yıl	56	235.63			
	12 yıl ve +	85	241.21			

Tablo 31’ de görüldüğü gibi öğretmenlerin meslektaşlarının mesleki etik kurallara uyma durumlarıyla ilgili görüşleri arasında görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$).

Sınıf düzeyi

Öğretmenlerin meslektaşlarının mesleki etik kurallara uyma durumlarıyla ilgili görüşlerinin derse girdikleri sınıf düzeyine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 32’ de verilmiştir.

Tablo 32.

Derse Girilen Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Sınıf	N	Sıra ort.	χ^2	Sd	p
Topluma yönelik	1.sınıf	123	243.80	1.031	3	.794
	2.sınıf	136	259.96			
	3.sınıf	119	245.05			
	4.sınıf	121	249.98			
Okula yönelik	1.sınıf	123	230.78	3.362	3	.339
	2.sınıf	136	250.61			
	3.sınıf	119	262.21			
	4.sınıf	121	256.85			
Mesleğe yönelik	1.sınıf	123	237.15	3.336	3	.343
	2.sınıf	136	264.90			
	3.sınıf	119	256.63			
	4.sınıf	121	239.80			
Meslektaşlara yönelik	1.sınıf	93	230.77	3.903	3	.272
	2.sınıf	182	265.73			
	3.sınıf	83	249.17			
	4.sınıf	56	252.69			
Öğrencilere yönelik	1.sınıf	123	232.49	2.520	3	.472
	2.sınıf	136	253.31			
	3.sınıf	119	257.05			
	4.sınıf	121	257.14			
Velilere yönelik	1.sınıf	123	232.45	2.549	3	.467
	2.sınıf	136	254.97			
	3.sınıf	119	258.92			
	4.sınıf	121	253.48			

Tablo 32 incelendiğinde öğretmenlerin derse girdikleri sınıf düzeyinin meslektaşlarının topluma, okula, mesleğe, meslektaşlara, öğrencilere ve velilere yönelik etik ilkelere uyma durumlarıyla ilgili görüşlerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Sınıf mevcudu

Tablo 33, araştırmaya katılan öğretmenlerin meslektaşlarının etik ilklere uygun davranma durumlarıyla ilgili görüşlerinin derse girdikleri sınıfların mevcutlarına göre Kruskal Wallis H testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 33.

Sınıf Mevcutlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Sınıf mevcudu	N	Sıra ort.	χ^2	Sd	p
Topluma yönelik	20 den az	65	264.69	5.807	3	.121
	21-30 öğrenci	297	255.60			
	31-40 öğrenci	117	238.43			
	40 ve +	20	186.73			
Okula yönelik	20 den az	65	265.38	3.267	3	.352
	21-30 öğrenci	297	253.61			
	31-40 öğrenci	117	239.39			
	40 ve +	20	208.45			
Mesleğe yönelik	20 den az	65	282.63	6.981	3	.072
	21-30 öğrenci	297	253.30			
	31-40 öğrenci	117	226.75			
	40 ve +	20	230.92			
Meslektaşlara yönelik	20 den az	65	266.06	3.232	3	.357
	21-30 öğrenci	297	253.85			
	31-40 öğrenci	117	237.63			
	40 ve +	20	213.08			
Öğrencilere yönelik	20 den az	65	263.70	3.225	3	.358
	21-30 öğrenci	297	254.40			
	31-40 öğrenci	117	237.89			
	40 ve +	20	210.92			
Velilere yönelik	20 den az	65	264.68	2.590	3	.459
	21-30 öğrenci	297	254.05			
	31-40 öğrenci	117	234.64			
	40 ve +	20	231.95			

Tablo 33’ de görüldüğü gibi öğretmenlerin meslektaşlarının mesleki etik ilkelere uyma durumlarıyla ilgili görüşleri arasında derse girdikleri sınıfların mevcutları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > .05$).

Etik konusunda herhangi bir eğitim alma durumu

Sınıf öğretmenlerinin meslektaşlarının etik kurallara uygun davranmalarıyla ilgili görüşlerinin etik konusunda herhangi bir eğitim alma durumlarına göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 34’ de verilmiştir.

Tablo 34.

Etik Konusunda Herhangi Bir Eğitim Alma Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek	Eğitim alma durumu	N	Sıra ort.	χ^2	Sd	p
Topluma Yönelik	Hiç almadım	108	257.89	1.633	3	.652
	Lisans da bazı dersler içinde değinildi	160	251.87			
	Lisans sonrası formasyonda konu olarak geçti	64	229.81			
	HİE’ lere katıldım	167	250.84			
Okula Yönelik	Hiç almadım	108	266.93	2.660	3	.447
	Lisans da bazı dersler içinde değinildi	160	249.75			
	Lisans sonrası formasyonda konu olarak geçti	64	231.80			
	HİE’ lere katıldım	167	246.27			
Mesleğe Yönelik	Hiç almadım	108	257.44	4.826	3	.185
	Lisans da bazı dersler içinde değinildi	160	250.69			
	Lisans sonrası formasyonda konu olarak geçti	64	214.30			
	HİE’ lere katıldım	167	258.20			
Meslektaşlara yönelik	Hiç almadım	65	247.41	1.789	3	.617
	Lisans da bazı dersler içinde değinildi	297	251.18			
	Lisans sonrası formasyonda konu olarak geçti	117	230.30			
	HİE’ lere katıldım	20	258.09			
Öğrencilere yönelik	Hiç almadım	108	246.68	1.549	3	.671
	Lisans da bazı dersler içinde değinildi	160	259.32			
	Lisans sonrası formasyonda konu olarak geçti	64	233.99			
	HİE’ lere katıldım	167	249.36			
Velilere Yönelik	Hiç almadım	65	259.58	1.455	3	.693
	Lisans da bazı dersler içinde değinildi	297	249.16			
	Lisans sonrası formasyonda konu olarak geçti	117	232.55			
	HİE’ lere katıldım	20	251.29			

Tablo 34 incelendiğinde etik konusunda herhangi bir eğitim alma durumunun öğretmenlerin meslektaşlarının mesleki etik kurallara uygun davranmasıyla ilgili görüşlerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir ($p > .05$).

4.1.5. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine Yönelik Tutumlarıyla İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği'nden (SYTİÖ) elde ettikleri puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 35' de verilmiştir.

Tablo 35.

SYTİÖ' den Elde Edilen Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek boyutları	Min.	Max.	$\bar{X}$	Standart sapma
Öğretimin yönetimi	1.00	4.00	3.07	.46
İnsan yönetimi	1.00	4.00	2.08	.41
Davranış yönetimi	1.50	3.75	2.41	.35
Ölçek toplam puan	1.50	3.42	2.67	.24

Tablo 35' de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının Öğretim Yönetimi alt ölçeğine ait puan ortalamaları yüksek ($\bar{x} = 3.07$) İnsan ($\bar{x} = 2.08$) ve Davranış Yönetimi ($\bar{x} = 2.41$) alt ölçekleri ile ölçek toplam puanlarına ait ortalamaları ise orta düzeydedir ($\bar{x} = 2.67$). Bu durum öğretmenlerin öğretimin yönetiminde müdahaleci, insan ve davranış yönetiminde ise etkileşimci tutuma sahip olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin SYTİÖ puanlarının madde bazında betimsel istatistikleri de Tablo 36' da yer almaktadır.

Tablo 36.

SYTIÖ Maddelerine Ait Betimsel İstatistikler

	Ölçek maddeleri	$\bar{X}$	Ss
Öğretimin yönetimi	Öğretmenlerin, bir öğrenme etkinliğinden diğerine geçerken, öğrencileri yönlendirmesi gerektiğine inanıyorum.	3.37	.72
	Öğretmenlerin, öğrencilerin yerlerinde gösterdikleri öğrenme davranışlarını, sürekli kontrol etmesinin önemli olduğuna inanıyorum.	3.22	.70
	Öğrencilerin hangi konuları öğreneceğine ve bu konuları öğrenirken hangi etkinliklerin kullanılacağına, öğretmenlerin karar vermesi gerektiğine inanıyorum.	2.96	.77
	Derslerin başladığı hafta, öğrencilere sınıf kurallarını duyurur ve kurallara uymayanların cezalandırılacağı konusunda bilgilendiririm.	2.69	.86
	İdeal bir öğrenme için, eğitim araç ve gereçlerinden nasıl yararlanılacağını, en iyi öğretmenler bilir.	2.91	.79
	Bir öğrenci diğer öğrencileri rahatsız ettiğinde, hemen o öğrenciye sessiz olmasını ve arkadaşlarını rahatsız etmemesini söylerim.	2.90	.78
	Kütüphane araştırmaları ile ilgili bir ders anlatırken, bir öğrenci araştırması hakkında konuşmaya başlarsa, ona dersi ders sonuna kadar bitirmek zorunda olduğumu hatırlatırım.	2.39	.86
	Öğretmenlerin, öğrencilerden kurallara saygı duymalarını ve onlara uymalarını istemesi gerektiğine inanıyorum.	3.29	.70
	Öğrencilerin, öğretmenler tarafından hazırlanan ve uygulanan günlük çalışma programına ihtiyaç duyduklarına inanıyorum.	3.04	.78
	Öğrencilerin, onlar için neyin en iyi olduğunu bilen yetişkinleri dinlerlerse, okulda başarılı olacaklarına inanıyorum.	2.91	.73
	Ödevlerin asıl amacının, sınıfta öğrenilen konuların pratiği ve tekrarı olduğuna inanıyorum.	3.37	.68
	Öğrencilerin, birlikte nasıl çalışacakları konusunda yönlendirilmeye ihtiyaç duyduklarına inanıyorum.	3.28	.62
	Her öğrenme etkinliği için belli bir zaman belirlerim ve planlarıma uymaya çalışırım.	3.24	.67
	Sınıf kurallarının önemli olduğuna inanıyorum, çünkü onlar öğrencilerin davranışlarını ve gelişimini şekillendirir.	3.47	.67
İnsan yönetimi	Öğrencilerin, kendi günlük etkinliklerini oluşturmalarının, onların sorumluluk duygularını geliştireceğine inanıyorum.	1.65	.70
	Öğrencilere, kendi ilgilerini çeken konuları çalışma özgürlüğü verilirse, onların başarılı olacaklarına inanıyorum.	1.63	.72
	Sınıf kurallarının, öğrencilerin kişilik gelişimlerini engellediğine inanıyorum.	2.97	.80
	Bir öğrenme etkinliğinden diğerine geçerken, öğrencilerin öğrenme hızlarına göre ilerlemelerine izin veririm.	1.87	.59
	Öğrencilerin kendi oturacakları yerleri seçmelerine izin veririm.	2.43	.77
	Öğrencilerin, öğretmenlerin onların çalışmaları hakkında söylediklerine bağımlı olmaktansa, kendi çalışmalarını kendilerinin değerlendirmesi gerektiğine inanıyorum.	2.37	.72
	Benim sınıfımdaki öğrenciler, öğrenme süreci boyunca istedikleri materyalleri kullanmakta serbesttir.	2.14	.72
	Öğrencilerin saygıyı, dostluğu, samimiyeti ve nezaketi, sınıf arkadaşlıkları ile kendi ortamlarında yaşayarak öğrenmeleri gerektiğine inanıyorum.	1.56	.66
Davranış yönetimi	Eğer öğrenciler sınıf kurallarının adil olmadığını düşünürlerse, sınıf kurallarını öğrencilerin adil gördüğü şekilde değiştiririm.	1.92	.77
	Öğrenciler iyi davranış gösterirse, onları değişik şekillerde ödüllendiririm.	3.35	.66
	Öğrencilerin, öğrenecekleri konuları ve ödevleri kendilerinin seçmesi gerektiğine inanıyorum.	2.73	.77
	Derslerin başladığı hafta, öğrencilere sınıf kuralları ile ilgili önerilerini söylemelerine izin veririm.	1.65	.70

Tablo 36 incelendiğinde öğretmenlerin Öğretimin yönetimi alt boyutunda; sınıf kurallarının önemli olduğuna inanıyorum, çünkü onlar öğrencilerin davranışlarını ve gelişimini şekillendirir ($\bar{x}=3.47$), öğretmenlerin, bir öğrenme etkinliğinden diğerine geçerken, öğrencileri yönlendirmesi gerektiğine inanıyorum ($\bar{x}=3.37$) ve ödevlerin asıl amacının, sınıfta öğrenilen konuların pratiği ve tekrarı olduğuna inanıyorum ($\bar{x}=3.37$) maddelerinden nispeten daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. İnsan yönetimi alt boyutunda; sınıf kurallarının, öğrencilerin kişilik gelişimlerini engellediğine inanıyorum ve öğrencilerin kendi oturacakları yerleri seçmelerine izin veririm ($\bar{x}=2.97$), davranış yönetimi alt boyutunda ise öğrenciler iyi davranış gösterirse, onları değişik şekillerde ödüllendiririm ($\bar{x}=3.35$) ve öğrencilerin, öğrenecekleri konuları ve ödevleri kendilerinin seçmesi gerektiğine inanıyorum ($\bar{x}=2.73$) en yüksek puan alınan maddeler olmuştur.

4.1.6. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular

Aşağıda öğretmenlerin SYTİÖ' den elde ettikleri puanlar üzerinde araştırmaya konu olan değişkenler açısından yapılan istatistiksel analizlerin sonuçları ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Cinsiyet

Öğretmenlerin EÖDÖ puanlarının cinsiyete göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37.

SYTİÖ Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Öğretimin yönetimi	Kadın	338	243.61	82340.00	25049.000	.151
	Erkek	161	263.42	42410.00		
İnsan yönetimi	Kadın	338	257.68	87096.00	24613.000	.083
	Erkek	161	233.88	37654.00		
Davranış yönetimi	Kadın	338	254.08	85879.50	25829.500	.345
	Erkek	161	241.43	38870.50		
Ölçek toplam puan	Kadın	338	247.86	83776.50	26485.500	.630
	Erkek	161	254.49	40973.50		

Tablo 37 incelendiğinde öğretmenlerin SYTiÖ puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Yaş

Tablo 38, öğretmenlerin SYTiÖ puanlarının yaşlarına göre Kruskal Wallis H testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 38.

SYTiÖ Puanlarının Yaşa Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Yaş	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p
Öğretimin yönetimi	20-30 yaş	41	227.76	2.614	2	.271
	31-40 yaş	106	236.74			
	40 yaş ve +	352	256.58			
İnsan yönetimi	20-30 yaş	41	228.02	4.432	2	.109
	31-40 yaş	106	274.39			
	40 yaş ve +	352	245.21			
Davranış yönetimi	20-30 yaş	41	226.04	1.365	2	.505
	31-40 yaş	106	249.43			
	40 yaş ve +	352	252.96			
Ölçek toplam puan	20-30 yaş	41	206.87	4.071	2	.131
	31-40 yaş	106	250.86			
	40 yaş ve +	352	254.78			

Tablo 38' de görüldüğü gibi farklı yaş gruplarında olan öğretmenlerin ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > .05$).

Medeni durum

Tablo 39, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin SYTiÖ puanları arasında medeni durumlarına göre anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 39.

SYTİÖ Puanlarının Medeni Duruma Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Öğretimin yönetimi	Bekâr	90	239.81	21583,00	17488.00	.458
	Evli	409	252.24	103167,00		
İnsan yönetimi	Bekâr	90	237.59	21383,00	17288.00	.364
	Evli	409	252.73	103367,00		
Davranış yönetimi	Bekâr	90	248.54	22368,50	182573.50	.913
	Evli	409	250.32	102381,50		
Ölçek toplam puan	Bekâr	90	236.60	21294.00	17199.000	.329
	Evli	409	252.95	103456.00		

Tablo 39’ da görüldüğü gibi öğretmenlerin SYTİÖ puanları arasında medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p > .05$).

Çocuk sahibi olma durumu

Tablo 40, öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç düzeylerinin çocuk sahibi olup olmadıklarına göre Mann Whitney U testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 40.

SYTİÖ Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Öğretimin yönetimi	Evet	417	250.28	104368.50	16978.50	.921
	Hayır	82	248.55	20381.50		
İnsan yönetimi	Evet	417	253.36	105652.50	15694.50	.237
	Hayır	82	232.90	19097.50		
Davranış yönetimi	Evet	417	250.59	104496.50	16850.50	.831
	Hayır	82	246.99	20253.50		
Ölçek toplam puan	Evet	417	252.16	105150.50	16196.500	.450
	Hayır	82	239.02	19599.50		

Tablo 40’ de görüldüğü gibi çocuk sahibi olma/olmama durumu öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmamıştır ($p > .05$).

Mezun olunan fakülte

Sınıf yönetimine yönelik öğretmen tutumlarının mezun oldukları fakültelere göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 41’ de verilmiştir.

Tablo 41.

SYTİÖ Puanlarının Mezun Olunan Fakültelere Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Fakülte	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Öğretimin yönetimi	Eğitim	348	242.23	84295.00	23569.000	.067
	Diğer	151	267.91	40455.00		
İnsan yönetimi	Eğitim	348	258.26	89874.00	23400.000	.051
	Diğer	151	230.97	34876.00		
Davranış yönetimi	Eğitim	348	243.66	84795.00	24069.000	.124
	Diğer	151	264.60	39955.00		
Ölçek toplam puan	Eğitim	348	243.52	84746.50	24020.500	.127
	Diğer	151	264.92	40003.50		

Tablo 41 incelendiğinde diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin SYTİÖ puanlarına ait sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu, bununla birlikte gözlenen puan farklılıklarının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Hizmet yılı

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin SYTİÖ puanlarının hizmet yıllarına göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 42’ de verilmiştir.

Tablo 42.

SYTİÖ Puanlarının Hizmet Yılına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Hizmet yılı	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p
Öğretimin yönetimi	1-10 yıl	86	250.97	0.24	2	.988
	11-20 yıl	125	248.31			
	21 yıl ve +	288	250.45			
İnsan yönetimi	1-10 yıl	86	233.67	1.972	2	.373
	11-20 yıl	125	261.84			
	21 yıl ve +	288	249.74			
Davranış yönetimi	1-10 yıl	86	245.10	1.356	2	.508
	11-20 yıl	125	239.45			
	21 yıl ve +	288	256.04			
Ölçek toplam puan	1-10 yıl	86	240.33	.599	2	.741
	11-20 yıl	125	255.89			
	21 yıl ve +	288	250.33			

Tablo 42’ de görüldüğü gibi öğretmenlerin hizmet yılı, öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamıştır ($p > .05$).

Görev yapılan okul türü

Tablo 43, sınıf öğretmenlerinin SYTİÖ puanlarının görev yaptıkları okul türüne göre Mann Whitney U testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 43.

SYTİÖ Puanlarının Görev Yapılan Okul Türüne Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Okul	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Öğretimin yönetimi	Devlet	389	251.74	97927.00	20718.000	.612
	Özel	110	243.85	26823.00		
İnsan yönetimi	Devlet	389	257.41	100134.00	18511.000	.030*
	Özel	110	223.78	24616.00		
Davranış yönetimi	Devlet	389	252.42	98189.50	20455.500	.468
	Özel	110	241.46	26560.50		
Ölçek toplam puan	Devlet	389	255.67	99456.00	19189.000	.098
	Özel	110	229.95	25294.00		

Tablo 43 incelendiğinde devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin İnsan yönetimi alt boyutunda elde ettikleri puanların özel okulda görev yapan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir ($p < .05$). Öğretimin yönetimi, Davranış yönetimi ve ölçek genelinde elde edilen puanlar arasındaki farklar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine yönelik algı

Öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutumlarının görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine yönelik algılarına göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 44' de verilmiştir.

Tablo 44.

SYTİÖ Puanlarının Okulun Bulunduğu Çevrenin SED' Ne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	SED	N	Sıra ort.	χ^2	Sd	p
Öğretimin yönetimi	Alt	134	245.47	4.653	2	.003*
	Orta	259	261.86			
	Üst	106	226.76			
İnsan yönetimi	Alt	134	248.40	.301	2	.060
	Orta	259	248.06			
	Üst	106	256.76			
Davranış yönetimi	Alt	134	241.87	1.692	2	.004*
	Orta	259	248.14			
	Üst	106	264.83			
Ölçek toplam puan	Alt	134	241.26	4.085	2	.000*
	Orta	259	262.11			
	Üst	106	231.46			

Tablo 44' de görüldüğü gibi öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine yönelik algıları sınıf yönetimine yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmıştır ($p < .05$). Öğretmenlerin ölçek puanlarının sıra ortalamalarına dikkat edildiğinde gözlenen bu anlamlı farkın gerek ölçeğin öğretim ve davranış yönetimi boyutlarında gerekse ölçek toplam puanı açısından okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyini orta düzeyde algılayan öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır.

Görev yapılan okuldaki hizmet süresi

Tablo 45, öğretmenlerin öğretim, insan ve davranış yönetimine, genel olarak sınıf yönetimine yönelik tutum puanlarının görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre Kruskal Wallis H testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 45.

SYTİÖ Puanlarının Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Süre	N	Sıra ort.	χ^2	Sd	p
Öğretimin yönetimi	0-2 yıl	93	243.25	2.141	4	.343
	3-5 yıl	182	251.11			
	6-8 yıl	83	223.45			
	9-11 yıl	56	270.24			
	12 yıl ve +	85	267.60			
İnsan yönetimi	0-2 yıl	93	239.83	1.233	4	.540
	3-5 yıl	182	261.25			
	6-8 yıl	83	253.16			
	9-11 yıl	56	238.89			
	12 yıl ve +	85	241.28			
Davranış yönetimi	0-2 yıl	93	263.97	.487	4	.784
	3-5 yıl	182	254.69			
	6-8 yıl	83	250.54			
	9-11 yıl	56	237.07			
	12 yıl ve +	85	232.66			
Ölçek toplam puan	0-2 yıl	93	240.12	1.791	4	.408
	3-5 yıl	182	254.28			
	6-8 yıl	83	229.90			
	9-11 yıl	56	264.48			
	12 yıl ve +	85	261.74			

Tablo 45’ de görüldüğü gibi öğretmenlerin SYTİÖ puanları arasında gözlenen farklılıklar görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$).

Sınıf düzeyi

Katılımcıların sınıf yönetimine yönelik tutumlarının derse girdikleri sınıf düzeyine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 46’ da verilmiştir.

Tablo 46.

SYTİÖ Puanlarının Derse Girilen Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Sınıf	N	Sıra ort.	χ^2	Sd	p
Öğretimin yönetimi	1.sınıf	123	243.17	3.697	3	.296
	2.sınıf	136	242.79			
	3.sınıf	119	243.03			
	4.sınıf	121	271.90			
İnsan yönetimi	1.sınıf	123	247.38	4.871	3	.181
	2.sınıf	136	271.28			
	3.sınıf	119	245.76			
	4.sınıf	121	232.90			
Davranış yönetimi	1.sınıf	123	240.59	1.396	3	.706
	2.sınıf	136	247.87			
	3.sınıf	119	250.57			
	4.sınıf	121	261.40			
Ölçek toplam puan	1.sınıf	93	239.61	3.110	3	.375
	2.sınıf	182	255.42			
	3.sınıf	83	238.30			
	4.sınıf	56	265.98			

Tablo 46 incelendiğinde öğretmenlerin derse girdikleri sınıf düzeyinin öğretim, insan ve davranış yönetimine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Sınıf mevcudu

Tablo 47, araştırmaya katılan öğretmenlerin SYTİÖ puanlarının sınıf mevcutlarına göre Kruskal Wallis H testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 47.

SYTİÖ Puanlarının Sınıf Mevcutlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Sınıf mevcudu	N	Sıra ort.	χ^2	Sd	p
Öğretimin yönetimi	20 den az	65	260.43	5.807	3	.121
	21-30 öğrenci	297	256.23			
	31-40 öğrenci	117	233.56			
	40 ve +	20	219.80			
İnsan yönetimi	20 den az	65	232.68	3.267	3	.352
	21-30 öğrenci	297	251.41			
	31-40 öğrenci	117	253.54			
	40 ve +	20	264.72			
Davranış yönetimi	20 den az	65	252.78	6.981	3	.072
	21-30 öğrenci	297	241.77			
	31-40 öğrenci	117	268.89			
	40 ve +	20	252.63			
Ölçek toplam puan	20 den az	65	255.32	3.232	3	.357
	21-30 öğrenci	297	255.69			
	31-40 öğrenci	117	237.09			
	40 ve +	20	223.80			

Tablo 47’ de görüldüğü gibi öğretmenlerin derse girdikleri sınıflardaki öğrenci sayısı sınıf yönetimine yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamıştır ($p > .05$).

Sınıf yönetimi dersi alma durumu

Sınıf öğretmenlerinin SYTİÖ puanlarının sınıf yönetimi dersi alma durumlarına göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 48’ da verilmiştir.

Tablo 48.

SYTİÖ Puanlarının Sınıf Yönetimi Dersi Alma Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Öğretimin yönetimi	Evet	417	246.28	84721.00	25381.000	.390
	Hayır	82	258.25	40029.00		
İnsan yönetimi	Evet	417	252.35	86807.50	25852.500	.585
	Hayır	82	244.79	37942.50		
Davranış yönetimi	Evet	417	246.18	84687.00	25347.000	.363
	Hayır	82	258.47	40063.00		
Ölçek toplam puan	Evet	417	244.52	84114.00	24774.000	.205
	Hayır	82	262.17	40636.00		

Tablo 48 incelendiğinde sınıf yönetimi dersi alıp almamanın öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir ($p > .05$).

4.1.7. Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri Benimseme Düzeyleri ve Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum Arasındaki İlişkiyle İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeler Ölçeği (MEİÖ) ve Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği (SYTİÖ) puanları üzerinde yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49.

Korelasyon Analizi Sonuçları

	Öğretimin yönetimi	İnsan yönetimi	Davranış yönetimi
Topluma yönelik	.19**	-.10**	.01
Okula yönelik	.06	-.02	.02
Mesleğe yönelik	.15**	-.07	.00
Meslektaşlara yönelik	.13**	-.10**	.00
Öğrencilere yönelik	.13**	-.07	-.02
Velilere yönelik	.09**	-.11**	-.05

Tablo 49’ da görüldüğü gibi öğretmenlerin topluma, mesleğe, meslektaşlara, öğrencilere ve velilere yönelik etik ilkeleri benimseme düzeyleri ile sınıf yönetiminin “Öğretimin yönetimi” boyutuna yönelik tutumları arasında düşük düzeyde pozitif ilişki bulunmaktadır ($r = .19, .15, .13, .13, .09, p < .001$). Buna göre öğretmenlerin topluma, mesleğe, meslektaşlara, öğrencilere ve velilere yönelik etik ilkeleri benimseme durumları yönelik etik ilkeleri benimseme düzeyleri arttıkça düşük düzeyde de olsa öğretimi yönetmeye yönelik müdahaleci tutumları artmaktadır. Benzer şekilde öğretmenlerin sınıf yönetiminin “İnsan yönetimi” boyutuna yönelik tutumları ile topluma, meslektaşlara ve velilere yönelik mesleki etik ilkelere benimseme düzeyleri arasında düşük düzeyde ancak negatif yönde bir ilişki saptanmıştır. Bu durum öğretmenlerin topluma, meslektaşlara ve velilere yönelik etik ilkeleri benimseme düzeyleri arttıkça, insan yönetiminde müdahaleci tutumlarının azaldığını göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri benimseme düzeyleri ile davranış yönetimine yönelik tutumları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

4.2. Nitel Bulgular

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ayrıntılı bir şekilde aşağıda sırayla açıklanmıştır.

4.2.1. Öğretmenlerin Etik ve Mesleki Etik Kavramlarına Yönelik Algıları

Görüşmeler sırasında on dört öğretmene yöneltilen ilk soru grubu etik ve meslek etiği kavramlarını nasıl algıladıkları/tanımladıklarıyla ilgili olmuş, bazı öğretmenler çok genel ve kısa yanıtlar verirken, meslek etiğini tanımlamakta/açıklamakta zorlanan öğretmenler de olmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlardan elde edilen kodlar Tablo 50’ de sunulmuştur.

Tablo 50.

Etik ve Meslek Etiği ile İlgili Algılar

<i>Etik ile İlgili kodlar</i>	<i>Öğretmenler</i>
Doğru olan/olmayan	A
Hayata uygun olan durumlar	B
Gelenekler ve göreneklere uygun davranma	C
Ortama uygun davranışlar	C, H
Ahlaki ölçütler/kurallar	D, E, F, I, J, L, N
Toplumsal değerler	E
Herkese eşit davranma	C, G
Fikirilere saygı duyma	G
Yaşadığınız topluma uygun olan davranma	H, N
Nesilden nesile aktarılan kurallar bütünü	K
Duygu yönetimi	M
Davranış kuralları	I
<i>Meslek Etiği ile ilgili Kodlar</i>	
Dürüst çalışma	A
İşini en iyi ve doğru şekilde yapma	A, D, I
Eğitim-öğretimle ilgili tüm davranışların olumlu/uygun olması	B
Öğretmene yakışan şekilde davranma	C, D
Mesleki kurallara uygun davranma	E, F, H, J, L
Mesleğin gerektirdiği davranışlar	F
Hizmet verdiğin kişileri mutlu etme	K
Mesleki ahlak	N

Tablo 50’ de görüldüğü gibi öğretmenlerin etik ve mesleki etik algıları, bu kavramlara yükledikleri anlamlar birbiriyle örtüşmektedir. Etik kavramını çoğunlukla ahlak kuralları/ahlaki ölçütler olarak tanımlayan öğretmenler (D, E, F, I, J, L, N) buna bağlı olarak meslek etiğini de meslekle ilgili kurallar (E, F, H, J, L) ve işini en doğru şekilde yapma (A, D, I) olarak ifade etmişlerdir. Örneğin ÖE etik ile ilgili görüşlerini “*Genel olarak düşünebiliriz, en başta diyelim ki etik davranış, ahlak, ahlak kuralları. Yemekte mesela etik kurallarımız nelerdir, elimizi yıkamak, büyüklerimizin sofraya gelmesini beklemek gibi...*” şeklinde ifade etmiş, meslek etiği ile ilgili açıklamasını da “*eğitim açısından bakarsanız, etik kurallar nedir, çocuklara doğru davranmak, sınıf kurallarını öğretmek, sınıfa nasıl girileceği, öğretmene nasıl davranılacağı, aynı şekilde öğretmenin de öğrencisinin seviyesine nasıl ineceğiyle ilgili kurallara uymak...*” sözleriyle belirtmiştir. Benzer şekilde ÖH etik ve meslek etiği ile ilgili açıklamasını birbiriyle ilişkilendirerek “*etiği bulunduğumuz toplumda, bulunduğumuz ortamda doğru olan ve uygun olan davranışlar olarak tanımlıyorum. Sınıftaysanız etik olan sınıf davranışlarıdır. Yaptığım öğretmenlikle ilgili, çocuklara olan davranışlarım, okul içerisinde diğer arkadaşlarımla olan davranışlarım, idare ile olan ilişkilerim.*” şeklinde ifade etmiştir. Etiği ahlaki kurallara uygunluk olarak tanımlayan ÖI, meslek etiği ile algısını “*meslek içerisinde muhatap olduğumuz grupla güzel davranışlar sergileyip onlarla güzel bir birliktelik sağlayıp bu mesleği güzel bir şekilde icra etmek olarak algılıyorum*” sözleriyle belirterek mesleki etiğini “*işi en doğru şekilde yapma*” olarak açıklamıştır. Diğer katılımcılardan farklı olarak etik kavramını duygu yönetimi olarak tanımlayan ÖM’ nin açıklaması ise “*Etik deyince duyguların yönetimi olarak düşünüyorum ben çünkü etik davranmak kapsamında davranışları kontrol ediyoruz, duygularımızın daha planlı olduğunu düşünüyorum*” şeklinde olmuştur. Aşağıda diğer öğretmenlerin etik, meslek etiği ile ilgili açıklamalarından alıntı örnekleri verilmiştir:

Etik, uygun davranmak, geleneklerimizi, göreneklerimizi unutmadan, eşit davranmak, olması gereken davranışları olduğu yerde gösterebilmek, benim etik anlayışım budur... .Mesleki etik de aynı benim için fark etmez, yani mesleki etik de yaşamdaki etik de paralel, çünkü yaşamında etik davranan insan mesleğinde de etik davranır, mesleğinde etik davranan kişi yaşamında da etik davranır. Ben hiçbir yerde öğretmen olduğumu unutmam hiçbir yerde, ben bir öğretmenim bana yakışan neyse öyle davranmalıyım. ÖC

Etik deyince, bir toplumun temeli olan, toplumu ayakta tutan ve insan ilişkilerini düzenleyen yazılı, çoğunluğu yazılı olmayan kuşaktan kuşağa aktarılan kurallar bütünü diye tanımlıyorum. Meslek etiği kendi mesleğim ile ilgili... Bence yapılan işin

bir para karşılığı olarak değil de, karşıda hizmet verdiğin kişiye hizmet etmenin, nasıl ifade edeyim, karşıdaki insana hizmet ederek onu mutlu etme yani onun işini kolaylaştırma diye düşünüyorum. ÖK

Etik, yani ahlak, iyi insan olma, ahlaklı toplumun kurallarına uygun yaşayan, insan haklarına saygılı olarak yaşanabilecek bir kavram. Meslek etiğini de meslek içerisinde kişiler arası iletişim olarak ya da davranış olarak, insanların birbirleri arasında kurulması gereken bağdaki ahlak ve iyi davranışlar bütünü olarak düşünüyorum. ÖN

4.2.2. Öğretmenlik Mesleğinin Temel Etik İlkeleri/Etik Davranış Biçimleri

Öğretmenlere görüşmeler sırasında öğretmenlik mesleğinde temel etik ilkelerinin neler olduğu sorulduğunda bazı öğretmenler; çocuklara rol model olma (ÖA, ÖK, ÖL), ailelerle birlikte bir insanın yetiştirilmesinden sorumlu olma (ÖB), öğretmen gibi hissetmek ve davranmak gerekliliği (ÖC), yapılan işin vicdani boyutlarının olması ve toplumu geliştirme sorumluluğu (ÖD), bir çocuğa şekil verme ve uzun süreli birlikte olma durumu (Öİ) ve çocukların her şeyi gözlemleme gücü (ÖN) nedeniyle zaten hareketlerine dikkat etmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Örneğin ÖA çocuklara rol model olduklarını “...çocuklar bizim aynamız, çocuklar biz gibi davranıyorlar, onun için hal ve hareketlerime düşüncelerime, ders anlatırken orada birazda eğitime daha ağırlık vermek gerektiğini düşünüyorum...” sözleriyle belirtmiş, aynı görüşte olan ÖL görüşünü “Öğretmenlik mesleğinin apayrı bir meslek olduğunu düşünüyorum her yönden topluma, öğrencisine örnek olması gerektiğini tabi ki her konuda, dürüstlük olsun, kılık kıyafet olsun, davranış olsun her konuda topluma ve öğrencilerine örnek olması gerektiğini düşünüyorum öğretmen” sözleriyle belirtmiştir. Öğretmenin etik davranması/ etik olması gerekliliğiyle ilgili görüş belirten diğer öğretmenlerin açıklamalarından alıntı örnekleri şöyledir:

...ben bir öğretmenim, velimle nasıl konuşmalıyım, nerde nasıl davranmalıyım, öğrencilerimle nerde nasıl davranmalıyım, toplumda nasıl hareket etmeliyim, nasıl konuşmalıyım. Bunlar o kadar önemli şeyler ki, öğretmen olduğunuzu hissederek, konuşmanız, davranışınız, giyiminiz kuşamınız, girdiğiniz çıktığınız yerler, öğretmenliğinizin unutulmaması ile alakalı. ÖC

...işin içine biraz daha vicdan giriyor, diğer meslek gruplarına göre çünkü karşımızdaki kitle tamamen savunmasız. Size bağımlı olduğu için yaptığımız işten dolayı bizim burada biraz daha özenli, biraz daha dikkatli davranmamız gerektiğini düşünüyorum, etik açısından. Bizim çalıştığımız kitleden dolayı bizim bu etik anlayışı daha çok dikkat etmemiz gerekiyor, konuşurken, dokunurken, severken, kızarken

çünkü onlar bizim her şeyimizi örnek alıyorlar ve o hamuru biz şekillendirmeye çalışıyoruz. Biz doğru şekillendirirsek, doğru örnek davranışlar sergilersek, doğru yaklaşımlar sergilersek, toplumu en alt kademedен şekillendiririz diye düşünüyorum. ÖD

...çocuklar gözlem yeteneğine sahip canlılardır aslında bu şeyi, karmaşayı alabiliyor diye düşünüyorum. Biz ne kadar iyi ol, şöyle yap desek bile, siz nasıl onu yapmadığınızı çok rahat algılayabiliyorlar dışarıda. ÖN

Katılımcıların öğretmenlik mesleğinin temel etik ilkeleriyle ilgili yaptıkları açıklamalardan elde edilen kodlar ise Tablo 51 özetlenmiştir.

Tablo 51.

Öğretmenlik Mesleğinin Temel Etik İlkeleri

Temalar	Kodlar	Öğretmenler
Öğrenciye yönelik etik ilkeler (f:12)	Çocuklara eşit davranma	A, D, G, I, L
	Çocuklarla etkili iletişim kurma (yapıcı eleştiri, yönlendirici vb.)	C, D, I
	Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun davranmak	F, G, N
	Çocuk sevgisi	I, K
	Demokratik olma	B, J
	Çocuk haklarını gözetme	M
	Her koşulda öğrencinin yanında olma	B
	Adil olma	D
	Çocuğun bedenine dokunmama/fiziksel ceza uygulamama	D
Mesleğe yönelik etik ilkeler(f:8)	Saygı gösterme (öğrenci, meslektaş, veli, idareci vb.)	H, I, J
	Mesleğini en iyi şekilde yapma	A, D, E
	Türkçeyi düzgün ve doğru kullanma	K, L
	Kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalar yapma	H, J
	Tutarlı olma	K
	Milli eğitim ilkelerine uygun davranma	A
	Görevini Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda yapma	A
	Görevini zamanında yapma	G
	İdealist olma	A
	Sorumluluklarını yerine getirme	L
	Zamanı etkili kullanma/hakkını verme	G

(Tablo 51 devamı)

Topluma yönelik etik ilkeler (f. 8)	Dürüst olma/yalan söylememe	A,B,C, D, E F, J
	Tutum ve davranışlarıyla model olma	J, K, L
	Kişisel bakımına özen gösterme (Kılık, kıyafet, temizlik vb.)	J, L
	Etkili bir lider olma	J, K
	İyi bir insan yetiştirme	A
Velilere yönelik etik ilkeler(f:6)	Velilerle iletişim içinde olma	B, D, E, F, G, I
	Velileri doğru bilgilendirme	
Meslektaşlara yönelik etik ilkeler (f:5)	Meslektaşlarla iyi ilişkiler içinde olma (paylaşımçı olma, fikir alışverişinde bulunma vb.)	E, F, G, I, L

Tablo 51 incelendiğinde katılımcıların çoğunlukla (f:12) öğrencilere yönelik etik ilkeler üzerinde durdukları; bunu mesleğe (f:8) ve topluma yönelik etik ilkelerin (f:8) izlediği görülmektedir. Bazı öğretmenler (f:6) velilere yönelik etik ilkeleri belirtmiş, bazı öğretmenler de meslektaşlara yönelik olması gereken davranış biçimleri üzerinde durmuşlardır (f:5). Öğrencilere yönelik etik ilkeler teması altında en sık vurgulanan davranış biçimi ise çocuklara eşit davranma olmuştur (f:5). Örneğin ÖG eşit davranmayla ilgili olarak “...mesela sırada oturmak bile bende eşittir. Boyu uzun bir öğrenciyi arkaya oturtup, yıl boyunca orda oturtturmam. Bir hafta en arkada oturmuşsa o öğrenci, bir hafta sonra bir ön sıraya, bir hafta sonra bir ön sıraya, bütün öğrencilerim hem en önde hem en arkada oturur ama şudur, boyu uzun öğrencileri kenara oturtturarak, diğerlerinin de önüne girmesini engellerim” şeklinde açıklama yaparken; Öİ görüşlerini “tabii ki eşitlik en önemli şey, öğrenciler arasındaki eşit davranma, kuralları benimsetebilme. Bütün bunların içerisinde sevgi-saygı birlikte olduğu için, temeli ona oturtuyorum, olduğu zaman zaten o eşitlik ve temel ilkeler tamamıyla geliyor” sözleriyle belirtmiştir. Çocuklarla etkili iletişim kurma (yapıcı eleştiri, yönlendirici vb.), bireysel farklılıklarına uygun davranma, çocuk sevgisi ve demokratik olma öğrencilere yönelik etik davranış biçimleri arasında belirtilen diğer davranışlar olmuştur. Aşağıda bu konuda açıklama yapan öğretmenlerin görüşlerinden birkaç alıntı verilmiştir:

... Her insan her çocuğu sevmeyebilir, buna katılıyorum ama her insan bir çocuğun öğretmeni tarafından sevilme duygusunu yaşatmalı, bunu yaşatmalısınız sevmek

zorunda değilsiniz, en azından bu duyguyu karşınızdakine geçirip bu duyguyu ona yaşatabilirsiniz. Bunu yaptığımı inanıyorum. ÖD

Öğretmen verici olmalı ve her zaman öğrencinin yanında olmalı. Şöyle diyebilirim yani çocuk, öğretmeni hem yakın hissetmeli, sıkıntılarını dertlerini paylaşabilmeli, hem de belirli kurallara uyması gerektiğini bilmeli. ÖB

...yani bende şimdi otuz sekiz tane çocuk var, otuz sekiz tane değişik davranışta olan çocuk var hepsine değişik davranmak gerekiyor, tamam belli bir ortamda söylüyorsun ama bir yüzde ellisi alırsa yüzde ellisine de tek tek davranışlarının kötü olduğunu veya iyi olduğunu anlatmak. ÖF

Mesleğe yönelik etik ilkeler teması altında ise öğrenci, öğretmen, meslektaş vb. saygılı davranma (f:3), mesleğini en iyi şekilde yapma (f:3) davranışları öne çıkmış, bu davranışları Türkçeyi düzgün ve doğru kullanma, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalar yapma, tutarlı olma, milli eğitim ilkeleri ile Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda görevini yapma ve zamanı etkili kullanma izlemiştir. Örneğin ÖH saygılı olmayla ilgili olarak *“Karşıda olan kişiye olan saygınız, onlara olan davranışlarınız, onlara verdiğiniz değeri gösterir, bence en önemlisi budur. Bu öğrenci içinde geçerli, ona olan etik davranışım, ona olan saygımı gösterir ve ona da o duyguyu verebiliyorsam ilerde zaten o gereken şeyi yapacaktır”* şeklinde ifade etmiş; ÖA görevini milli eğitim ilkeleri doğrultusunda yapmayla ilgili olarak *“Meslek olarak mesleğimi en iyi şekilde yapmak, bir de milli eğitimin koyduğu kurallara uymak, Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda çalışmak, yani dürüst ve idealist olmak, çocuklara eşit davranmak, iyi bir insan yetiştirmek zorundasınız diye düşünüyorum”* şeklinde açıklama yapmıştır. Görevini zamanında yapma/zamanı etkili kullanma konusundaki görüşlerini ifade eden ÖG ise *“...öğrencilerin zamanını onlara harcamak yani benim dikkat ettiğim şeyler bunlar. Ben kırk dakika o sınıfta isem o kırk dakikanın hakkını vermek, her öğrenci ile her öğrencinin bir ulaşma sınırı vardır, ona inebilmek, öğrenciye göre davranabilmek”* sözleriyle açıklama yapmıştır.

Topluma yönelik etik ilkeler arasında dürüst olma/yalan söylememe (f:7), tutum ve davranışlarıyla model olma (f:3) öne çıkmış, velilere yönelik olarak altı öğretmende (B, D, E, F, G, I) velileri onları doğru bilgilendirme/iletişim kurma üzerinde durmuş, beş öğretmen ise (E, F, G, I, L) meslektaşlara yönelik etik ilke olarak meslektaşlarla iyi ilişkiler içinde olmayı vurgulamıştır. Örneğin ÖA doğru söylemekle ilgili olarak *“yani hocam doğru söylemek bir şeyi, mesela eleştiriyorsunuz veya güzel bir şekilde çok yanlış diyorsunuz ama onun düşüncesi o olmadığı için, işte öğretmen olacağım diye öğretmenliğe girilmediği için*

belki biraz oradan da kaynaklanıyor. Birazda Türkiye de daha bireyselleşti insanlar, eleştiriye açık değiller, tecrübelerimizden faydalanmak isteyen var, istemeyen var, ama onlara örnek olmaya çalışıyoruz, sizi eleştiriyorlar, konuşmuyorlar, kırılıyorlar, ama örnek olmaya devam ediyoruz”; ÖD model olmayla ilgili olarak... Konuşurken, dokunurken, severken, kızarken çünkü onlar bizim her şeyimizi örnek alıyorlar ve o hamuru biz şekillendirmeye çalışıyoruz. Biz doğru şekillendirirsek, doğru örnek davranışlar sergilersek, doğru yaklaşımlar sergilersek, toplumu en alt kademedен şekillendiririz diye düşünüyorum” şeklinde açıklama yapmışlardır. Velileri doğru bilgilendirme üzerinde duran öğretmenlerden ÖE ise düşüncelerini “ Öğretmenlik şöyle biliyorsunuz, sadece öğretmenlik değil, öğretmen, öğrenci, veli özellikle veli iletişimi çok önemli. Veli ile bir araya gelip çocuğun, ortak bir çocuk yetiştiriyoruz biz. Bu çocuk ile ilgili davranış ve akademik olarak her şeyi paylaşmamız gerekiyor ve doğru olarak paylaşacağız” sözleriyle açıklamıştır. Aşağıda diğer öğretmenlerin görüşlerinden alıntı örnekleri verilmiştir:

...yalan söylemek, zaten bırakın öğretmene hiçbir insana yakışmaz, yalan söylemeyeceksin, yaptığınız davranıştan, ağzınızdan çıkan her kelime ile bir öğretmen olduğunuzu unutmadığınız zaman her şey çok güzel gider. Bunun içine yalanda girer, kötü konuşmada girer ondan sonra doğru oturma da, doğru bakışta girer. Fikir olarak değil görsel anlamda, doğru algılama, doğru ifade etme, bakışlarınızla her şeyi anlama ve anlatma, bu fikir olarak da böyle, bakış açınız, herkes sizinle aynı fikirde olmayabilir ama doğru bildiklerinizi doğru aktarmayı da bilebilmeliyiz. ÖC

...örnek olma, model olma çok önemli, iyi bir lider olmak gerekli. Araştıran, sorgulayan nesil yetiştireceğin için senin de araştırmacı olman önemli ve çocuklara model olmanın yanında aileleri de eğiterek ortak bir noktada buluşmak. Benim için en önemlisi öğretmenin tutarlı olması, ailenin tutarlı olması, bunların hep bir arada yürütülebilmesi yani tutarlılık önemli. OK

Velilerle iletişim çok önemli. Velilerin doğru davranışlar sergilemesi çok önemli neden diyeceksiniz çünkü öğretmen burada doğru bir davranış sergilediği zaman arkasının evde desteklenmesi, pekiştirilmesi gerekiyor. Fakat aileyi eğitmemişseniz, aile doğru davranışlar sergilemiyorsa, sizin burada yapmış olduğunuz etik değerler, doğru davranışlar, edindirmeye çalıştığınız birçok davranış evde pekişmediği için geri dönütü alamıyorsunuz. ÖD

Katılımcılara bu konuda yöneltilen bir diğer soru dile getirdikleri bu etik ilkeler arasında en fazla hangisini/hangilerini önemsedikleri olmuştur. Bu soruya mesleki etik ilkelere bütün olarak baktıklarını belirtmekle birlikte ÖA dürüst ve adaletli olma, ÖB

demokratik olma, ÖC kırııcı olmama, yol gösterici olma, ÖD başkalarının eşyalarına dokunmama, hırsızlık yapmama, kötü söz söylememe, birine fiziksel olarak dokunmama, ÖE dürüstlük, doğruluk ve çalışkanlık, ÖF dürüstlük ve açık sözlülük, ÖG hak yememek /vicdanın rahat olması, eşitlik, ÖH saygılı gösterme, ÖI sevgi ve saygı, ÖJ dürüst ve demokrat olma, ÖK tutarlı olma, ÖL eşit davranma, ÖK tarafsız olma, ÖL eşit davranma, ÖM duygularını yönetme ve ÖN açık iletişim kurma olarak ifade etmiştir. Örneğin eşitlik ilkesinin öne çıktığını belirten öğretmenlerden ÖK görüşünü *“Eşitlik ilkesi daha ağır bastı neden çünkü öğrencilerimiz arasında ayırım yapmamaktan dolayı hani her öğrenciye eşit davranmak, çalışkana- tembele, başarılıya- başarısız, akıllıya- yaramaz öğrenciye”*, ÖG *“Soru çözülecekse, bu hafta bu gruptan, bu sıradan başladıysam, bir daha ki hafta, bir gün sonra bu sıradan başlarım soru çözmeye, kitap okutmaya, soru çözülecekse buradaki öğrencim tahtaya çözmüşse, bir dahaki soruyu yanındaki çözer, ondan sonraki yanındaki, bütün öğrenciler tahtaya kalkar”* şeklinde ifade etmiş, duygularını yönetebilmenin en önemli etik ilke olduğunu tekrar vurgulayan ÖM ise *“Başta da söylemiştim hani etiklik benim için duygu yönetimi demek, çoğunu geçirmeye çalışıyorum. Tarafsız örnek vermek gerekirse, velisi ile iletişim problemi çektiğim öğrenciye bile tarafsız davranmaya çalışıyorum ya da veli katılımında da aynı şekilde”* sözleriyle açıklama yapmıştır. Aşağıda diğer öğretmenlerin açıklamalarından örnek alıntılar yer almaktadır:

Dürüstlük ve adaletli olmak çok önemli. Mezun ettiğim öğrencilerim hep iyi yerlere yerleştiler, kendini ifade eden dürüst çocuklar olsunlar isterim. Öğretim her yerde olur ama eğitim çok önemli, şimdiki ailelerimizin eğitimi yeterli gelmiyor, anne babadan çok eksikliklerle geliyor, daha çok şey katmak istiyorsunuz çünkü topluma iyi bir insan yetiştirmek amacınız. ÖA

Kırııcı olmamak konuşmada, davranışta, insanlara daha çok yön gösterici, yönlendirici, eleştiri yaparken eleştiriye kötü anlamda yaparken bile onun altından bir iyilik çıkarmayı, ders verici nitelikte kazandığınız bir takım tecrübeleri aktarma niteliğinde ÖC

...hırsızlık, başkalarının eşyalarına dokunmama ya da almama, kullanmama. Çocuklarda oluşturmaya çalıştığımız davranışlardan yola çıkarak önemsediklerimizi ön plana koymaya çalışıyorum. Onun haricinde kötü söz söylememek, bunlar öncelikle toplumda oluşturmaya çalıştığımız ya da hedef davranışlar... Bu kadar yıl içerisindeki en önemli davranış şekli ya da öğretmemiz gereken ya da kazandırmamız gereken şeyin asıl insan vücudunun özel olduğu ve kimsenin buna sevmek için, kızmak için,

dövmek için, cezalandırmak için dokunmaması gerektiğini öğretmemiz lazım. Etik olarak ben bunu çok önemişiyorum, gerçekten çok önemişiyorum. ÖD

...doğruluk, dürüstlük ön planda, çocuklarımızı çalışma ortamına biraz daha sokabilmek, biraz da velilerimizin elini taşın altına koyabilmesini sağlamak önemli olan, tek başımıza biz öğretmen ağzımızla kuşta tutsak çocukları belirli bir düzeye anca getirebiliyoruz... Velilerle de mutlaka iletişimin iyi olması lazım, en azından çocuktaki görülen iyi veya kötü davranışları velilerle birlikte paylaşabilmeliyiz, onlara karşı olumsuz davranışları onlara “söylemeliyiz kine”, çocuklarımıza daha istendik davranışları kazandırabilelim. ÖF

4.2.3. Öğretmenlerin Mesleki Etik Anlayışlarının Gelişmesinde Etkili Olan Faktörler

Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki etik ilkelerin gelişmesinde etkili olan faktörlerle ilgili görüşlerinden elde edilen tema ve kodlar Tablo 52’ de verilmiştir.

Tablo 52.

Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkelerinin Gelişmesinde Etkili Olan Faktörler

Temalar	Kodlar	Öğretmenler
Kişisel özellikler (f: 9)	Kendini geliştirme çabası	D,H, I, L, M,
	Öğretmen olmayı isteme	A, L
	Kişiliğine uygun olması	J, L
	Çocuk sevgisi	K
	Gözlemci olma	H,E
Mesleki deneyimler (f: 9)	Dini görüşler	G
	Öğretmenlik yapma	E,F, J, K, L
	Görev yapılan bölgeler/okullarda karşılaşılan olaylar	D, I, K, M, N
	Meslektaşların katkıları	F, N
	Veli davranışları	F
	Öğrenci davranışları	F
Alınan eğitimler (f:8)	Yönetici davranışları	K
	Hizmet içi eğitimler (kurslar, seminerler)	B, D,H,I,
	Ailede alınan eğitim	C, J, K
Model alma (f:5)	Hizmet öncesi alınan eğitim	A, I, J
	Öğretmenlerinden etkilenme	A, B, C, K, N
	Öğretmen olan babayı örnek olma	C

Tablo 52’ de görüldüğü gibi öğretmenler mesleki etik ilkeleri benimsemelerinde genellikle kişisel özellikleri ve mesleki deneyimlerin etkili olduğunu düşünmektedirler. Kişisel özellikler içinde özellikle kendini geliştirme çabası öne çıkarken (f:5) bunu öğretmen olmayı isteme ve öğretmenliğin kişilik özelliklerine uygun olması yönünde görüşler izlemiş, çocuk sevgisi, gözlemci olma ve dini görüşler dile getirilen diğer özellikler olmuştur. Örneğin ÖH kendini geliştirme yönündeki girişimlerini “ *Önce bu konuda kendimi biraz geliştirmeyi severim, çok seminerlere katılmışımdır. Kişisel gelişimle ilgili meslek dışında da çok kitap okurum ve değişik girdiğim ortamlardaki davranışları gözlemleyerek uygun ve doğru olanları* ” şeklinde ifade etmiş, ÖD’ nin açıklaması ise “*bu konu ile ilgili olarak ben meslek etiği arkasından buna benzer seminerler almaya çalıştım, kişisel gelişim dersleri almaya çalıştım kendimi geliştirmek adına, çünkü çevremdekiler de kendimi geliştiremediğimi, bir süre sonra siz de onlar gibi bakmaya başlıyorsunuz. Bunun doğru olmadığını biliyorsanız eğer kendinizi geliştirmeniz gerekir. Oradan biraz kendinizi soyutlamanız, ayıklamanız gerekiyor*” şeklinde olmuştur. Etik değerleri benimsemesinde kişilik özelliklerinin daha ağır bastığını belirten ÖL “*Kişisel deneyimlerim, kişilik özelliklerim daha çok etkili oluyor. Çalıştığım yerde çevre faktörü, falan bilmiyorum beni çok şey yapmıyor, bağlamıyor bu anlamda, kendi kişiliğim, kişisel özelliklerim daha çok ağır basıyor*” sözleriyle açıklarken, ÖJ görüşünü “*Benim karakteristik özelliğim, etik ilkelerin gelişmesinde etkili. Aynen kendimden kaynaklı, ailemden almış olduğum eğitim, okullardan almış olduğum eğitimin katkıları da var ve bunların hepsini derleyip, kendi bünyemde barındırıp böyle bir yapmam gerçekten benim*” sözleriyle belirtmiştir. ÖE gözlemci olmanın katkısını “*ben hayatım boyunca hep farklı kişileri gözlemleyip, onların gözlemlerinden yararlanmanın daha doğru olduğunu düşünüyorum. Çünkü birebir uygulamaya kalktığınız zaman alıyor öğrenmeniz güç oluyor ama gözlemlediklerinizden doğru mu yanlış mı yapıldığını görüyorsunuz ve uygulayıp uygulamamak en doğru kararı vermiş oluyorsunuz*” ve ÖG dini görüşlerinin etkisini “*Dini görüşler de benim için önemli, hak yememek, sonuçta bir çocuğun hakkının bana göre onların zamanını iyi değerlendirmiyorsam onların haklarını yediğimi düşünüyorum. Bunlar benim için dini konulardır, benim için önemlidir, etik olmak lazım, doğruluk, yalan söylememek, bunların hepsi bizim dinimizde de olan şeyler*” şeklinde ifade etmişlerdir.

Mesleki deneyimler etik ilkelerin benimsenmesinde öne çıkan bir diğer tema olmuş, bu tema altında öğretmenler öğretmen olarak yapılan uygulamalar sırasında edinilen deneyimler, farklı bölgelerde ve okullarda görev yapmanın kazandırdıkları, veli, öğrenci ve

yönetici davranışları hakkında açıklamalar yapmışlardır. Aşağıda öğretmenlerin açıklamalarından örnek alıntılar yer almaktadır:

Yaşantılar, deneyimler. Meslek hayatımda da bu etik kuralları öğrenmem de en büyük şey, fakülteden çıktığımda beni direkt bir köy okuluna gönderdiler ben orada deneyimsiz çok kötü bir durumda hissettim kendimi başarısız olacağım diye ama zaman içinde deneyimlerle bu pekişti... ÖE

Kendi deneyimlerim bu, yaşantımda gördüğüm veli davranışları veya öğretmen arkadaşlarımdan davranışları ile birlikte, veli ve öğrenci davranışları ile birlikte deneyim de kazandım. ÖF

Cizre’de çok iyi bir yönetici ile çalıştım, Md. Yardımcısı, Müdür demiyorum, çok iyi bir yönetici idi eski TÖBDER’ li idi. Bir çocuğa nasıl davranılır, bir okulda bir öğretmen nasıl model olur, onu sonuna kadar sevdiğin nasıl hissettirilir bunları çok iyi işledi. Yani ben mesela kendi öğretmenlerim, üniversitedeki hocalarım önemli idi ama meslekte daha çok şey öğrendim diyebilirim. Şöyle, mesela buraya gelene kadar bu çevreyi ben hep Güneydoğu’da çalıştım. Yani dört yıl orada çalıştım, 14-15 yılda Antep-Nizip’te çalıştım genelde şey olarak ailelerde bir öğretmene karşı bir saygı duvarı vardı ve sana her koşulda çocuğunu emanet ediyordu, bu çok önemliydi. OK

Hizmet içi eğitim hiç almadım bu konu da ama ilk söylediğim yani çalıştığım okullar çok etkili oldu, çünkü ben taşrada çalıştım, ilk defa il merkezinde çalışıyorum 8 yıl doğuda çalıştım, oradan buraya geldim. Bu çok önemli bir kriter oldu benim için, kendi kişisel gelişimim için okuduğum kitaplarda etkiledi ama hani üzerine direk kitap okumadım öğretmen meslek etiği ile alakalı kendi kişisel okuduğum kitaplarda bunu mesleğime uydurmaya çalıştım kendi hayatımda da o şekilde uydurmaya çalıştım. ÖM

Bir öğretmen olarak benimsedikleri mesleki etik ilkelerde aldıkların eğitimin katkısını vurgulayan öğretmenlerden bazıları hizmet içi eğitimin etkilerine (B,D,H,I) bazıları ise ailede aldıkları eğitime değinmiş (C, J, K), iki öğretmen de hizmet öncesi eğitimlerinin kalitesine vurgu yapmışlardır. Örneğin hizmet içi eğitimlerle ilgili olarak ÖB “*En çok etkilendiğim aldığım seminerler. Mesela şöyle bir seminerin konusu “ çocuğa ders anlatma ve karşılığını alabilme” Nasıl anlatabilirsiniz, nasıl olumlu sonuçlar alabilirsiniz, onun ben çok faydasını gördüm*” şeklinde görüş belirtirken aile içi eğitimle ilgili olarak ÖC “*Benim önce ailem, benim babam da öğretmendi, çok küçük yaşta ben babamı kaybettim, etrafımızdan babamın nasıl bir insan olduğu anlatılırdı bize, annem bizi öyle yetiştirdi. Babamızın çok iyi, çok düzgün, çok karakterli, çok kaliteli, insan ilişkileri olsun, yaşam tarzı olsun, bunlarla ilgili çok örnekler verildi*” ve ÖK “*Benim ilkelerimin oluşmasında temel*

sebepe “babamdır, bu bir gerçektir. Babamdır ama “o” bir yol çizmiştir, daha sonra bende karşılaştığım her durumda izlemiştir” sözleriyle açıklama yapmışlardır.

Çok iyi bir eğitim aldığını belirten öğretmenlerden ÖA eğitiminin ve öğretmenlerinin katkısını “Öğretmen okulu çıkışlıyım. Bize öğretmenlerimiz öyle öğretmişti, biz onların yolunda aynen devam ettik. Öğretmen olmak için çabalayarak, dördüncü sınıftan itibaren sınıf öğretmenimizin şeyi ile yani onu çok beğeniyordum, onun içinde öğretmen olmak istedim, istediğim için oldum, ben şunu diyorum, öğretmen kendi istediği için mesleği yapmalı ve öğretmen olacağım diyerek öğretmen olmalı ben böyle düşünüyorum. Bakıyorum arkadaşlarıma hepimizde aynı düşünceler o kadar güzel yetiştirilmişiz ki ufkumuz açık, eşit davranma, demokratik davranma, hep böyle düşüncede arkadaşlar çok beğeniyorum keşke yine öğretmen okulları açılrsa, ufkumuz böyle aynı şekilde devam etse” sözleriyle belirtmiş, benzer görüşte olan Öİ düşüncelerini “En başta okuduğum okul, eğitim fakültesi mezunuyum ben, sınıf öğretmenliği mezunuyum, en başta okuduğum okul, arkasından, göreve başladıktan sonra hizmet içi eğitimler” şeklinde açıklamıştır.

Eğitimleri süresince karşılaştıkları öğretmenlerden etkilendiklerini belirten öğretmenlerden ÖB “Benim çevremdeki öğretmenlerin davranışları da etikti, beni yetiştiren öğretmenim de etik bir öğretmendi” şeklinde açıklama yaparken benzer görüşte olan ÖC düşüncelerini “ Öğretmen okulunda biz çok iyi öğretmenler tarafından yetiştirildik, onların bize kazandırdıkları yine okulda yapmamız gerekenleri yaptırdı. Zorluklara nasıl göğüs gerebiliriz, biz okula atandığımız da, badanamızı da yaptık, sobamızı da yaktık, tezekte topladık, onları kendimiz yaktık, çocuklarımızın saçlarını da kestik tırnaklarını da kestik, bunlar karşılaştığımız güçlüklerdi, yaptık, çünkü biz o sınıfın her şeyiyiz” sözleriyle belirtmiştir. Aşağıda diğer görüşlerle ilgili alıntı örnekleri verilmiştir:

Ben hepsinin mutlaka katkısı olmuştur diye düşünüyorum. Sadece birisini öne çıkarmak, ben insanın kendi vicdanı ile rahat olmasıyla, bu etik değerlerin daha çok yerleşeceğine taraftar olan bir insanım. Demek istediğim şu arkadaşlarım, idarecilerim, velilerim bunların hepsi okuduğum okul, gördüğüm, aldığım eğitim bunların hepsi etken olmuştur. Etik davranmamızda, etik yaklaşımlarımızda hepsinin etkisi olmuştur. ÖG

Biz bunları zaten birçok şeyi eğitimlerde aldık. Meslek içerisinde aldık öğrendik... Daha sonrasında çalışma ortamına başladığımız zaman tecrübelerinden faydalanmak istediğimiz öğretmenlerin, bir çocuğun davranışını edindiremiyorsunuz yardım istiyorsunuz işi bilmediğiniz için ya da bir tek yolunu bildiğiniz için, başka yolları bilmediğiniz için tecrübelerden faydalanmak istiyorsunuz. Çocuk durmuyor,

oturmuyor, sözümü dinletemiyorum diyorum mesela “bir tane çakacaksın”, anlatabiliyor muyum bunun yolu bu olmamalı... Sonrasında çalıştığım bölgelerde, özellikle doğuda, burada da birkaç tane rastladım ama çocuğun vücuduna dokunmak her hâlükârda yetişkin için normal bir davranış gibi algılanıyordu. Ben İstanbul’da da çalıştım, İstanbul’un kırsal bölgelerinde ama dediğim gibi en çok bunu yaşadığım yer doğu oldu. Benim kafamda, bu kadar hassasiyet gelişmesinin sebebi orada yaşadığım ve gördüğüm olaylar. ÖD

...sınıf içerisinde oluşan durumlarla kendimden de öğrenebildiğim, gerçekten tecrübe ile elde edebildiğim şeyler, aynı zamanda katıldığım seminerler ve okuduğum kitaplarda aynı zamanda etkili. Meslek içerisinde gelişen bir durum, aynı zamanda birazda hani yaradılışla da ilgili açıkçası... Gerçekten yapabileceğine inanan kişilerin bu mesleği seçmesi gerekiyor... Bunu en başta gelen şey seçerken kendi kişiliğine uygun bir şey seçmesi, en başta gelen şey o, çünkü gerçekten, bazı kişiler için uygun olmayabilir, her meslek farklı kişiler için biraz daha uygunluk gösterir, öğretmenlikte, zaten bunların içerisindeki en önemli olan kısım. Öİ

...ben ilkokul dördüncü sınıfta öğretmen olacağıma karar verdim. İlkokul öğretmenim, hala görüşürüm, muhteşem bir öğretmendi, dördüncü sınıfta bir kompozisyon yazdırdı, “Ne olmak istiyorsunuz” diye, ben oraya “benim babamı, ben çok küçük yaşta kaybettim, öğretmendi, öğretmenliğini tamamlayamadığı için ben tamamlamak istiyorum” diye yazmıştım. Ve onun üzerine ben öğretmen oldum. Birçok kişi bana birçok meslekler sundular, kendi okulumda da çok başarılı idim, öğretmenlerimde Gazi Eğitime gitmem için çok öneride bulundu, hayır ben ilkokul öğretmeni olarak devam edeceğim dediğim için ilkokul öğretmeni oldum. ÖC

4.2.4. Öğretmenlik Mesleğinde Etik Olmayan Davranış Biçimleri

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sırasında yöneltilen bir diğer soru öğretmenlikte etik bulmadıkları/ ve çevrelerinde karşılaştıkları davranış biçimleri hakkında olmuş, verdikleri yanıtlar Tablo 53 de özetlenmiştir.

Tablo 53.

Öğretmenlik Mesleğinde Etik Bulunmayan Davranışlar

Temalar	Kodlar	Öğretmenler
Mesleğe yönelik (f:9)	Disiplinsizlik/disiplince ölçsüzlük	B, C
	Sorumluluklarını yerine getirmeme/görevlerini etkili bir şekilde yapmama	L, M
	Söz ve davranışlarında tutarsız olma	F, N
	Özel hayatıyla meslek hayatını birbirine karıştırma	J, K
	Okul ortamında öğretmenlik dışı konuların daha çok konuşulması (para, maaş vb.)	M, N
	Kendini geliştirmeme	D
	Sınıfa kahve/çayla girme	C
	Ders/okul günü öncesi alkol alma	K
	Okul ortamında ticaret yapma	N
	Dürüst olmama	E
Öğrenciye yönelik (f:7)	Okula geç gelme	K
	Çocuklara karşı aşağılayıcı bir dil kullanma/hakaret etme	C, H, I, L, K, M
	Öğrenciye fiziksel şiddet uygulama	L, M
	Çocuğu bir birey olarak görmeme	H, I
	Çocuklar arasında ayırım yapma	C, D
	Öğrenciyi taciz etme	I
Meslektaşlara yönelik (f:7)	Çocukları sevmeme/sevgi göstermeme	D
	Meslektaşlarıyla iletişim kurmama/iletişim sorunları	D, E, H
	Meslektaşlarıyla rekabet içinde olma/yarışma	J, L
	Gerçek düşüncelerini gizleme/dürüst olmama	E, H
	Meslektaşlarını kıskanma	L
	Meslektaşına fiziksel şiddet uygulama	K
	Yargısız infaz yapma	G
	Eleştiriye açık olmama	A
Velilere yönelik (f:3)	Taraf tutma/yanlı davranma	G
	Veliye karşı kaba bir dil kullanma	E, H, I
Topluma yönelik (f:3)	Veliye gerçekleri yansıtmama	E
	Kılık kıyafetine dikkat etmeme	A
	Öğretmene yakışmayacak tutum, tavır ve davranışlar sergileme/ model olmama	A, C

Tablo 53 incelendiğinde öğretmenlerin bu soruyu yanıtlarken daha çok mesleğe (f:9) yönelik davranış biçimleri üzerinde durdukları, bunu öğrenciye (f:7), meslektaşlara (f:7) yönelik davranış biçimlerinin izlediği görülmektedir. Öğretmenlerin etik olmayan davranışlarını genel olarak öğretmene yakışmayan davranışlar olarak açıklayan katılımcılar veliler ve topluma yönelik olumsuz algıladıkları davranışlar da tanımlamışlardır.

Öğretmenler mesleğe yönelik etik olmayan davranış biçimleri arasında disiplinde ölçsüzlük, sorumluluklarını yerine getirmeme, söz ve davranışlarında tutarsız olma, özel hayatıyla meslek yaşamını birbirine karıştırma ve okul ortamında akademik konulardan çok paranın konuşulması üzerinde durmuşlar, bunun yanı sıra okulda ticaret yapma, okula geç gelme vb. okul kurallarına da aykırı olan davranış biçimlerini de örnekler vermişlerdir. Örneğin bu davranış biçimleriyle meslek yaşamlarında da karşılaştıklarını ifade eden öğretmenlerden ÖM, sorumluluklarını yerine getirmeme davranışıyla ilgili olarak “*Mesela ben fiziksel şiddetin etik olmadığını düşünüyorum onun dışında, bu, nasıl söyleyeyim size, yani model eğitimi takip etmemenin de etik olmadığını düşünüyorum aslında. Öğretmenler açısından, eski sistemle devam etmeye çalışmalarının da etik olmadığını düşünüyorum. Bazı okullarda yeni eğitim modelleri çok güzel şekilde sürekli devam ederken, işte mesela kendi bulunduğumuz okulda etmiyorsa onun da öğrenciler için haksızlık düşünüyorum ve bunu etik bulmuyorum*” ifade etmiş, ÖL ise sorumluluklarını yerine getirmemelerine rağmen çok rahat davrandıklarını “... *Mesela öğretmen arkadaşların öğrencilere davranış kazandırmaması, bir de çok rahat davranmaları, mesleklerinde çok rahat davranmaları tasvip etmiyorum*” şeklinde belirtmiştir.

Öğretmenlerin söz ve davranışların tutarlı olmadığını, öğrencilerine yapma dedikleri şeyleri kendilerinin yaptığını ifade eden öğretmenlerden ÖF düşüncelerini “...*çocuğa yapma dediğiniz şeyleri çocuğun karşısında yapmak, yani sonuçta burada ne olabilir, sigara içmek olabilir mesela, çocuğa biz sigara içme kötüdür diyoruz, ama sokağa çıkıp ta o kapıda sigara içmek hoş değil tabii ki*” şeklinde ÖN ise “*Çocuğa mesela diyoruz ki “çocuğum küfür etme, yalan söyleme” ama dediğim gibi yine çocuk bunu gözlemleyebilen bir canlı, siz şurada arkadaşınızla konuşurken, yanınızdan geçen bir öğrenci, sizin arkadaşınıza “lan” dediğini ya da daha başka bir şekilde seslendiğinizi anladığı an bitiyor yani onun için*” sözleriyle belirtmişlerdir. Özel hayatıyla meslek yaşamını ayıramamayla ilgili olarak ÖJ “*Özel hayatını, meslek hayatına karıştırma, ben ifade edemiyorum, özel hayatın mesleğine yansıtması, karıştırması, ilişkilerin dengesiz, dengede tutamaması. Bir veli ile öğretmenin ilişkisinin farklı yöne kayması gibi*” sözleriyle görüş belirtirken, ÖK “*Mesela insanlar bazen hayatında yaşadığı olumsuzlukları, kendimiz yaşıyoruz, çok bilmiyorum mesleki şeyden*

dolayımı duygusalız, yeni güne de taşıyabiliyor bazı arkadaşlarımız, kayıp yaşandığında, farklı şeylerde, bunlar mutlaka ister istemez günlük yaşamda “bu gün moralim bozuk” filan, yarın girince biraz unutmak gerekiyor, çocuğu görünce unutmak gerekiyor” şeklinde açıklama yapmıştır. Aşağıda mesleğe yönelik etik bulunmayan davranış biçimleriyle ilgili olarak yapılan diğer açıklamalardan alıntı örnekleri verilmiştir:

...çoğunluk olarak şöyle diyebilirim, öğretmenlerin çok fazla para ile ilgili muhabbetlerinin olmasını gereksiz olarak düşünüyorum. Akademik başarıyı yükseltmek için yapılması gerekenleri göz ardı etmelerini, sadece sınıf yönetimi ile uğraşmalarında etik olmadığını düşünüyorum. Geçim kaygısından bahsediyorum, sürekli ek ders konuşulması, işte maaşın yetersizliği, bununla birlikte çalışmama isteğinin artmasını çok anlamsız buluyorum. ÖM

Öğretmenlerimiz kendi aralarında iletişim sorunu yaşıyorlar. Öğretmenlerimiz kendilerini doğru ifade edemiyorlar, öğretmenler odasında bir kütüphane kurdum, yaz tatiline gitmeden önce öğretmen arkadaşlarıma beşer tane kitap dağıtıyorum, isimlerini not alıyorum, onları daha sonra okumalarını isteyip dönüşte topluyorum diyorum ki kitap okuyun okumazsanız, en büyük eksikimiz kitap okumuyorlar, nerede eksiklikleri olduğunun da farkında değiller, kendilerini geliştirmiyorlar. ÖD

Çocuklarla olan konuşma tarzları, giyim tarzları, oturuş biçimleri o kadar önemli ki, çocuk için siz modelsiniz, konuşmanızla, davranışınızla, yürüyüşünüzle, oturuşunuzla, kalkışınızla, yemek yiyişinizle. Ben sınıfıma su bile götürmem, çocuklarımla karşımda içmem, şimdiki kahvesiyle giriyor. ÖC

Öğretmen davranışları çok önemli mesela öğretmenin, ertesi gün okula gelecek olan öğretmenin geç, yeni farklı şeyler yapmaması, ne bileyim alkol almaması ya da yani geceyi uzatmaması, bu benim için etik değil. Alkol alabilirsin, ben de içerim, ama bunu akşam belirli saatlerde tutmak, ertesi gün için verimi düşürüyor diye düşünüyorum. ÖK

...çalıştığım bir okula, bir öğretmen gelmişti, hepimiz gençtik o yüzden 5-6 yıllık öğretmenken, kendisi 20-25 yıllık öğretmendi, sanırım bir yandan da ticaretle uğraşıyormuş. Köyde potansiyel olarak görmüştü yaptığı işle ilgili daha çok eğitimle ilgilenmek yerine, teneffüslerde veliler geldiği zaman daha çok kendi işine yönelik, yaptığı ticarete yönelik çalışıyordu... Öğlen aralarında velileri ziyarete gidiyorum dediğinde aslında veli yine yaptığı o iş ile alakalı çalışmalara gittiğini fark etmiştik, bu hoş değildi, zaten velilerde şey diyordu “ya işte adam buraya öğretmenliğe mi gelmiş, ticarete mi gelmiş”. Ya da birileri geliyor okulda yardım toplamaya çalışıyoruz o araya giriyor, işte benimde şöyle bir işim var, gücüm var diye, ama yeri ve zamanı o değildi. Okul üçte bitiyor, ondan sonra ne yapacaksan yap. ÖN

Tablo 53’ de öğrenciye yönelik etik olmayan davranış biçimleri arasında öğrenciye karşı aşağılayıcı bir dil kullanma (f:6) öne çıkmış, bunu fiziksel şiddet uygulama, çocuğu bir birey olarak görmeme, sevgi göstermeme, çocuklar arasında ayırım yapma ve taciz etme davranış biçimleri izlemiştir. Örneğin çocuğa hitap biçimleriyle ilgili olarak ÖH düşüncelerini “*Öğrencilere olan hitap şekilleri, onlarla konuşma şekilleri, onlara kurdukları kelimeler mesela ben hiç sevmediğim şeylerdir kime olursa olsun kurulmaması gerekiyor ama bir öğretmenin öğrencisine asla kurmaması gerekiyor. İşte "çok aptalsın" "geri zekâlı" buna benzer tabirler, onları böyle aşağılayıcı, küçük düşürücü, rencide edici*” şeklinde ifade ederken; Öİ “*öğretmenin öğrenciye yaptığı hakaret kelimeleri bunların içerisindeki kötü olan her bir kelimeyi hakaret olarak kabul ediyorum. Tabii ki buna tek yönlü bakmamak lazım çünkü öğrencinin öğretmene yaptığı orda aynı durum var. Velinin ki, yakın zamanda yaşanan şeyler var, velinin öğretmene yaptığı aynı şeyler. Biz şu an sadece öğretmen konusunu konuşuyoruz ama karşılıklı olan şeylerin hepsi bence etik olmayan bu hakaret tarzındaki ya da şiddete dair her şey çok yanlış*” ifadesiyle iletişim kiminle kuruluyor olursa olsun hakaret etmenin etik olmadığını vurgulamıştır. Aşağıda öğretmenlerin çocuğa yönelik etik olmayan davranış biçimleriyle ilgili olarak verilen örneklerden alıntılar yer almaktadır:

Ayrımcılık, hala bunu aşamayan, hala öğrenciye çalışkan, zeki, temiz düzenli, pasaklı pis, sorumsuz diye hala öğrenciyi ayırtıran, ayıran öğretmenlerimiz maalesef var. Ama yeni jenerasyon da değil... Bu çok etik olmayan bir davranış, ama çocuk fark etmiyor ama öğretmen fark ettirdiğinin farkında, pis buluyor, pasaklı buluyor, dokunmak istemiyor, sevgisini göstermek istemiyor. ÖD

...ben sadece basından duyduğum kadarıyla en çirkin olan durum o, ona yakın bir durum da hakaret tarzı şeyler, etik olmayan ve hani gerçekten karşıdan bir sevgi gösterisi, çocuktan saygı ile alırsın bu ilkeye uyduğum zaman zaten her şey daha güzel gidecek. Karşınızdakini de tamamıyla bir çocuk gibi de değil, bazen yetişkin olarak da göreceğiz çünkü geleceğin yetişkinleri bunlar, anlatınca anlayabiliyorlar. Evet, her çocuk aynı şekilde anlamıyor ama zamanla olabilecek şeyler en başta dediğim gibi basından duyduğumuz o çok çirkin, ismini bile kullanmak istemediğim o taciz durumları etik olmayan durumlar. Öİ

...öğrenciye şiddet, öğrenciyi aşağılama, yani öğretmenlik mesleğine yakışmayacak davranışların etik olmadığını düşünüyorum. ÖL

Katılımcıların meslektaşların birbirine davranış biçimleri açısından etik bulmadığı davranışlar arasında iletişim sorunları, rekabet içinde olma, gerçek düşüncelerini

gizleme/dürüst olmama öne çıkmış, bazı öğretmenlerde kıskançlık, fiziksel şiddet, yargısız infaz yapma, eleştiriye açık olmama gibi davranış biçimleri dile getirmişlerdir. Örneğin ÖG yargısız infazla ilgili olarak *“genel olarak öğretmenlerin kendileri ile aynı fikri taşımıyorsa insanların onu yargıladıklarını düşünüyorum. Yani yargısız infaz yaptıklarını düşünüyorum, daha önce de başıma geldi”* görüş belirtirken, meslektaşlar arasındaki rekabetle ilgili olarak ÖE... *Meslektaşlarımızla ilişkiler, ben şu anki zümremle ilgili paylaşımcı, ilişkilerimiz iyi birbirimizden fikir alış veriş yapabiliyoruz, böyle de olması gerekir diye düşünüyorum daha öncelerden yaşadıklarımız, hoş değildi gizli saklı yapılan işler, birbirinden daha üstün olma, bireyselleştirme ki bunda onların başarılı olduklarını düşünmüyorum”* sözleriyle düşüncelerini açıklamıştır. Aşağıda diğer öğretmenlerin açıklamalarından yapılan alıntılar verilmiştir:

...eski okulumdan örnek vereyim, hatta daha önce bir okulda çalıştığım iki arkadaşımız, erkek arkadaşımız, tekme tokat öğretmenler odasında birbirine girdi, koridora çıktı, zil çaldı o ara çocuklar içeri giriyordu, eyvah, çocukların gözü önünde, diğerleri onları çekmeye çalıştı ve bütün mahalle duydu bunu çünkü çocuklar gördü. ÖK

İdare ile etik olmayan ilişkiler oluyor, arkadaşların gerçek görüş ve düşüncelerini idareye yansıtmadığını düşünüyorum bazı nedenlerden dolayı... Öğretmen arkadaşlar arasında işbirlikçi, paylaşımcı, iyi bir paylaşımcı olmamız lazım, aynı meslek gurubundaki arkadaşlarımızla, ne kadar çok paylaşırsak o kadar çok gelişiriz. ÖE

Meslektaşlar arasındaki kıskançlık olmaması gerektiğini düşünüyorum, çok fazla yaşıyoruz bunu, birbirimizi bir aile gibi görmemiz gerektiğini düşünüyorum. ÖL

...iki öğretmen arkadaşın birbirlerine meslek adına, yarış adı altında geçmeye çalışmaları, bunlar etik olmayan davranışlar diye düşünüyorum, ÖJ

Doğru söylemek bir şeyi, mesela eleştiriyorsunuz veya güzel bir şekilde çok yanlış diyorsunuz ama onun düşüncesi o olmadığı için, işte öğretmen olacağım diye öğretmenliğe girilmediği için belki biraz oradan da kaynaklanıyor. Birazda Türkiye de daha bireyselleşti insanlar, eleştiriye açık değiller, tecrübelerimizden faydalanmak isteyen var, istemeyen var, ama onlara örnek olmaya çalışıyoruz, sizi eleştiriyorlar, konuşmuyorlar, kırılıyorlar. ÖA

Tablo 53 incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin velilere yönelik kaba bir dil kullanılmasını, topluma yönelik davranış sorumlulukları açısından ise öğretmenlerin kılık

kıyafetlerine dikkat etmemelerini ve olumlu model olmamaları da etik olmayan davranışlar olarak ifade etmişlerdir. Örneğin ÖC eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin öğretmenlik tavır ve davranışlarına dikkat ettiklerini ancak güncel duruma bakıldığında eğitim fakültesi mezunlarının davranışlarında sorunlar olduğunu düşündüğünü “*Şimdi güncel, çağıma baktığımız zaman hala eğitim enstitüsü mezunları oldukları için eğitim enstitüsünde ki davranışları öğretmenlikte aynen devam ettiriyorlar. Şimdi şeyden öğretmen okulu çıkışlılar ile eğitim fakülteleri mezunları tamamen farklı, onlar hala okulda, öğretmenlerle, arkadaşlarıyla, velisi ile okul idaresiyle, öğrencisiyle, giyim kuşam tarzı ile konuşmasıyla üniversite öğrencisi gibiler “lay lay lom”, bir disiplin yok, bir ölçü yok, bir çekip düzen verme yok, bunlar yok*” sözleriyle ifade etmiş, ÖE veliyle ilişkilerin gerçekçi olması gerektiğini “*velilerle olan iletişim ise velilerle maalesef iyi geçinmek, sadece onlara iyi davranmak adı altında mı olmalı hayır, çocuklarının ne durumda nasıl oldukları gerçeklerin söylenmesi gerektiğini düşünüyorum*” şeklinde belirtmiştir.

Bunların yanı sıra iki öğretmen (F ve G) yöneticiler ve denetçilerin öğretmenler arasında ayırım yapmasının da etik olmadığını vurgulayarak yaşadıklarını “*Öğretmenliğimin ilk yıllarında ben bir kari koca ile birlikte çalıştım. İlk teftiş dönemimdi ve ben ilk yıllarım olduğu için her şeyi dört dörtlük hazırlamış vaziyetteydim. Müfettiş arkadaş eve misafir oldu, yendi, içildi ondan sonra gidildi, resmi evrak olarak da ve not verildi, şu anda benim için önemi yok ama mesleğin başlangıcı için kötü, hiçbir şeyleri hazır değildi ama onlara yüksek puan verildi, bana düşük puan verildi. Mesleğin ilk yıllarında bu beni çok etkiledi, şu an inanın ben o resmi evrakların prosedürlerin hiç birini gerçekleştirmiyorum (ÖF)*” ve “*... Okulda biz beş kişiydik. Müdürüm hem müdürdü hem de öğretmendi, müdürümün eşi ile aramızda sorunlar oldu, müdürüm o yüzden benimle sorun yaşadı, eşinden dolayı hatta benim yüzüme karşı “hocam siz haklısınız ama bir şey yapamıyorum” dedi. Kusura bakmayın dedi, yüzüme bu cümleleri kullandı, Sizin haklı olduğunuzu biliyorum, ama kusura bakmayın hiçbir şey yapamıyorum dedi, yüzüme karşı bunu dedi (ÖG)*” sözleriyle ifade etmişlerdir.

4.2.5. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Anlayışları

Bu kapsamda öğretmenlere yöneltilen ilk soru kendi sınıf yönetim anlayışlarını/ tutumlarını nasıl tanımladıklarıyla ilgili olmuş, verdikleri yanıtlardan elde edilen kodlar Tablo 54’ de gösterilmiştir.

Tablo 54.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Anlayışları

Kategoriler	Kodlar	Öğretmenler
Müdahaleci olmayan (N= 2)	Esnek kurallar	H, K
	Çocukları dinleme/ yaşadıkları duyguları önemseme	H
	Özgür bir sınıf atmosferi	H
	Çocukların ihtiyaçlarını karşılama	K
Etkileşimci (N=8)	Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirleme	C,D
	Öğrencilere sorumluluk verme/aktif kılma	C, I
	Gerektiğinde otoriter olma	C,F
	Çocukları anlamaya çalışma	E, M
	Öğretim sırasında öğrencilerin durumuna göre esnek geçişler yapma	E, M
	Çocukların aileleriyle tanışma	E
	Çocuklarla iletişimde olumlu bir dil kullanma	F
	Akademik becerilerin gelişimine rehberlik etme/yönlendirme	E, J
	Bireysel farklılıkları gözeterak öğretim yapma	I
	Öğrencinin derse hazır olmasını /motivasyon sağlama	F
	Kararlı/tutarlı davranma	E
	Problemleri öğrencilerle konuşarak çözme	J
	Çocukların fikirlerine saygı duyma	N
Müdahaleci (N=5)	Kuralları koyma	A, B, G, J, L
	Öğrencilerle ilişkilerinde mesafeli olma	A
	Ne istediğini bilme	A, G
	Disiplinli/ planlı öğretim	G, K
	Öğrencinin akademik performansı hakkında veliye düzenli bilgi verme	G
	Ödül- ceza verme	J

Tablo 54’ de görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğunluğunun sınıf yönetim anlayışı “etkileşimci” teması altında toplanmış, bu öğretmenler görüşmeler sırasında kendi sınıf yönetim davranışlarını “tatlı sert olarak” ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin birçoğu (f:12) sınıf yönetim anlayışlarını genel olarak ifade ederken, iki öğretmen (J ve K) öğretim, öğrenci ve davranış yönetimi şeklinde ayrı ayrı açıklama yapma yoluna gitmiştir.

Sınıf yönetimlerini etkileşime dayalı bir yönetim olarak algılayan öğretmenlerin belirttikleri yönetsel davranışlar arasında sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirleme, öğrencileri aktif kılma/sorumluluk verme, çocukları anlamaya çalışma ve öğretim sırasında öğrencilerin ihtiyaçlarına göre geçişler yapma, akademik gelişmelere rehberlik etme ve gerektiğinde otoriter olma öne çıkmıştır. Örneğin kuralları öğrencilerle birlikte belirlediğini ifade eden ÖC “*birinci sınıfta aldığımızda kurallarımızı belirleriz. Sınıfta nasıl olunur, derste nasıl olunur, giriş çıkışlar nasıldır, okulda, okul genelinde, bunları evimize de taşıyacağız, günlük olarak davranış veririm ben, o davranışları bugün yapacaksın, çantamı götürdüm yerine koydum, elbisemi astım, ayakkabılarımı yerine koydum gibi, bunlar hepsi hem sorumluluk taşır, hem davranış düzgünlüğü hem de çocuğu disipline eder*” şeklinde ifade etmiş, benzer görüşte olan ÖD görüşünü “*bir kuralı koyarken konuşuruz, ben bunu bunun için istiyorum, sizin için sakıncası var mı, siz bunu başarabilir misiniz, yapabilir misiniz? Eğer yapamayacaksanız biz bu kuralı koymayalım, bu şekilde kuralları belirlerim, o kurallar üzerinden doğru davranışlar edindirmeye çalışırım*” sözleriyle belirtmiştir. Her konuda çocukların fikirlerinin alınması gerektiğini belirten ÖN o zaman çocukların yapılan işi daha kolay benimsediklerini “*öğretmenlik yaptığım sürece dediğim gibi her zaman çocuğun fikrine saygı duyardım. Okulu boyatacağım zaman soruyordum hangi renge boyatalım gibilerinden. Çünkü onların fikirlerini aldığım zaman, yaptığın işi daha çok benimsiyorlar. İşe katmış oluyorsun, tepeden inme bir şey olmuyor ya da neyi, niçin yaptıklarını sorgulama fırsatı veriyorsunuz. Bunu böyle yaparız, bunun için dediğimiz zaman*” şeklinde ifade etmiş, öğrenciyle iletişim kurmaya yönelik bir diğer öğretmen ÖJ ise yönetim anlayışını “*Öğrenci ilişkilerimde de genelde konuşarak, onları dinleyerek, karşılaştığım sorunlarda en ince ayrıntısına kadar onları dinlemeyi ve birlikte karar verilir, öğrencilerle aynı sonuca birlikte ulaşmaya çalışırız. Bu, sadece benim kararım, burada sen yanlış yaptın, sen doğru yaptın şeklinde değil de oradaki sonuca hep beraber olayın içindeki insanlarla birlikte karar veriyoruz*” sözleriyle ifade etmiştir.

Gerektiğinde otoriter davranmayla ilgili olarak ÖD “*Ben, çok yumuşak, “her şeyi gerekirse yapacaksın” cümlesini de kullanırım. Eğer orada rica etmemi gerektirecek durum aşılmışsa eğer” sen bunu yapacaksın” çünkü bu sınıfta otorite benim, bu sınıfın yöneticisi benim, ama oraya gelene kadar çocuğu demokratik yöntemlere yönlendirmişimdir, yani eğer çocuk o yöntemlerden sonra hala daha o sınırı görememiş ve belirleyememişse sert bir şekilde sınırı koyarım. Bu benim senin duvarın*”; her şeyin başında öğrencileri anlamak gerektiğini belirten ÖE “*...çocuklarla da disiplini sağlayabilmek için, onları iyi anlamam lazım, onları iyi analiz etmem lazım ve bunun sonucunda canları sıkıldığında, o dersle*

bağlantıları koptuğunda hemen farklı bir konuya girmem lazım. Bunu ben ilkokul düzeyi için diyorum çünkü çocukların bu süreleri kısıtlı, onun için konudan konuya geçiş olmalı, şimdiki gibi katı olunmamalı, disiplin konusunda davranış konusunda yapılan kuralların belirlenirken yapılmaması gerekiyor, bir konudan bir konuya esnek olup atlanabilmesi gerekir diye düşünüyorum” şeklinde açıklama yapmış, öğretim sırasında öğrencilerin ihtiyaçlarına göre esnek olunması gerektiğini belirten ÖM “sürekli bağırarak, disiplini bağırarak yapmaya çalışan biri de değilimdir. Bunun da yanlış olduğunu düşünüyorum, bağırarak yapılan disiplini, öğretmenlik bir anda daha tamamen daha çok disiplinsizliğe döndüğünü düşünüyorum yüzden yeri geldiğinde konuşulacak, oyun oynatılacak, ama yeri geldiğinde de derse devam edilecek” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Aşağıda konuyla ilgili diğer açıklamalardan alıntı örnekleri verilmiştir:

...şimdi şu anda öyle bir enerji ile geliyorlar ki, onları şöyle bir on dakika, bir on beş dakika zihinlerini açık tutup da onlara bir şey vermeye çalışıyorsak ne mutlu bize. Bir on dakika, on beş dakikadan sonra çocuklar zaten ortamdan da kopuyor, konudan da kopuyor, onları daha motive etmek amacıyla bir şeyler yapmak, Öğretim anlamında, öğrencilerle ilişkilerimizde, öğrencilere devamlı iyi yönde bir şeyler söylemeye çalışıyoruz, kötü söyledığımız da, o bize ters tepiyor, ters tepmemesi için biz ne yapıyoruz, çocuğumuzu en güzel şekilde derse hazırlamaya çalışıyoruz. ÖF

...kuralları olan, o kuralları da böyle esnetebilen bir yapım olduğunu söyleyebilirim. Disiplin anlayışı, öğrenci ilişkilerimiz olumlu. Benim, tabii her sınıfta vardır, orta seviye, daha üst seviye, daha alt seviyedeki öğrenciler, buna göre her grubu da göz önüne alarak, bir ders anlatım yöntemini kullanmaya çalışıyorum. Her sınıfta olduğu gibi başarılı ve başarısız olan öğrenciler tabii ki çıkıyor. Öİ

...sınıf kurallarını işleriz, hepsini güzelce kâğıda yazarım ben tabii okuma yazma bilmedikleri için parmak bastırırım onun da bir imza olduğunu anlatırım, daha sonra okuma yazmaya geçtikten sonra artık imzamızı oluşturabiliriz. Sınıf kurallarını işlerim, uymayan çok olur, ama sürekli söylerim, biz bin kere bile söylesek bıkmayacağız, işimiz bu öğretmek öğreteceğiz, öğrenemiyor mu hala, yaptırımlar uygulamam, mesela tamam sen madem girişini çıkışını bilmiyorsun teneffüse çıkmayacaksın gibi. ÖD,

Disiplinli olduğumu düşünüyorum, eğitimde disiplinin olması gerektiğini düşünüyorum, kuralların olması gerektiğini düşünüyorum. Çocukların o kurallara uyması gerektiğini düşünüyorum. Kurallara uymazlarsa konuşarak çözüyoruz, uyarı, konuşma, zaten çözemediğimiz durumlar da olmuyor, üzerine gittiğim anda bu şekilde halledebiliyorsun. ÖJ

...aileleri iyi tanıyıp özellikle birinci sınıfta iyi veri toplanmalı ailelerle tanışmalı şu an çok mümkün olmuyor. Ama kaynaşmak için ortamlar sağlanmalı, öğretim olarak çocuklar bilgiyi aldıklarında bunu kullanabileceklerini, kendileri için yararlı olduğunu düşünmeli, hayatlarında, ödevlerini benden korktukları için değil, bir şeyler öğrenmek için, ilerde size yarayabileceğini düşünerek yapmanız gerek söyledim çıktım geldim. Disiplin konusunda kararlı olmalı, sınıf çünkü kararlı olmazsanız ipin ucu kaçır küçük çocuk bunlar. ÖE

“Öğretim sürecinde de genelde hani anlatıp öğrenciyi, bazı derslerde özellikle daha sosyal hale getirip, daha konuşur hale getirip bu şekilde dersleri işliyor ve değerlendirmelere çok fazla yer veriyorum. “ ÖI

Tablo 54 incelendiğinde sınıf yönetimlerini müdahaleci bulmayan bir diğer ifadeyle izin verici olarak tanımlayan iki öğretmenin dile getirdiği davranış biçimlerinin; esnek kurallar, çocukları dinleme/yaşadıkları duyguları önemseme, özgür bir sınıf ortamı sağlama ve ihtiyaçlarını karşılama olduğu görülmektedir. Bu konuda ÖH... *Çok aşırı disiplinli biri değilim ama var kurallarım. Ama şunu çok yapıyorum, her öğrenciyi çok dinliyorum, bu da onları biraz daha rahat davranmaya itiyor yani bu tabi bir disiplin sorunu mudur, yoksa doğrumu? Aslında eğitim yönetiminde doğru bir yönetim ama sınıf içerisinde böyle çok “sus pus” öğrenci modeli oluşturmıyorum, çocuk özgürce söylemek istediği her şeyi çok rahatça söyleyebiliyor. Bu da zaman zaman tabi böyle bir düzen oluşturmakta sıkıntı yaratabiliyor, belki değil doğru olan bu ama biz öğretmen olarak da biraz “mum gibi” öğrenci istediğimiz için” şeklinde açıklama yapmış, ÖK ise disiplinde /davranış yönetiminde izin verici olduğunu “Sınıf disiplini anlamında şu an izin vericiyim, onu anlamaya çalışıyorum. Mesela tuvalete gitmek istiyor, bazen yalan söylüyor ama diyorum sıkılmış, biraz orada gevşek davranıyorum kızmada” sözleriyle ifade etmiştir.*

Sınıf yönetiminde kuralcı olduklarını ifade eden öğretmenlerin açıklamaları ise müdahaleci teması altında toplanmış, bu öğretmenlerin sınıflarını yönetirken kural koyma, öğrencileriyle ilişkilerinde mesafeli olma, disiplin planlı öğretim yapma, öğrencinin akademik performansı hakkında velilere bilgi verme ve ödül-ceza kullanma yoluna gittikleri saptanmıştır. Örneğin ÖA bu konuyla ilgili olarak “Öyle aşırı şımarık öğrenci istemiyorum, hakikaten ne istediğini bilen ayağı yere basan öğrenciler yetiştirmek istiyorum, o yönden de tutarlı bir yol izlerim” şeklinde açıklama yapmış, ÖB bu konudaki düşüncelerini “Disiplin konusunda çok gevşek bir yapım yoktur, kurallarımı koyarım, nasıl koyarım, “benim kuralım şudur” şeklinde değil, tavırlarımla. Ders anlatırken yine öyle tavırlarımla, son derece toleranslıyım, ama mesafelidir... Öyle çok mucuk mucuk olmayı da sevmem, ama çok ta

uzak kalmayı da sevmem, onları çok seviyorum ama çok öyle yüz göz olmayı da sevmiyorum mesafeli ne istediğini bilen bir insan olmak, öyleyim yani” sözleriyle belirtmiştir. Aşağıda öğretmenlerin açıklamalarından ilgili alıntılar verilmiştir:

...sınıfta disiplin olmadığı zaman yani bir öğretmenin başarılı olabileceğine çok inanmıyorum. Ben ders yaparken sınıfta hiçbir gürültü olmaz, herkes derse odaklanır, Ben derse başlayınca kendiliğinden oluyor... Şöyle bir şey mesela ders yaparken hiçbir gürültü falan olmasın ama ders bittiği anda bütün öğrenciler koşar sarılır bana yani derste ayırır, sevgi ayırır, disiplinliyimdir öğretimde, yani ben verdiğimin karşılığını almak isterim. Verdiğim dersi veririm arkasından hemen küçük denemeler yaparım, ondan sonra onu birlikte çözeriz, velisiyle paylaşıyorum, birlikte götürürüz her şeyi, çok da başarılı bir sınıfım var, ben şöyle düşünürüm, Adana da en iyi sınıf kimin olacaksa, benim sınıfım olsun isterim, sağlamaya da çalışırım. Bunu yüzde yüz sağlamasam da yüzde doksan sağlarım. Ama çocukları benden hiç korkmazlar, benden çekinmezler istediklerini bana söylerler, bu disiplin, iyi polis kötü polis mi derler, tatlı sert yaparım ben. ÖG

Birkaç teknik metodu bir arada kullanarak, çünkü bir tane metotla uygulama yürütmek mümkün değil, sınıfta imkânsız o yüzden bazen tepkisel yönetim oluyor işte bu, ödül ceza yönetimi şeklinde. Bazen şey, bazı öğrencileri birebir yönlendirme yapılması gerekiyor, öğretim süreci. ÖJ

Öğretim sürecinde kaygılı davranıyorum, yani kendimi eleştirmem gerekirse yetiştirmem gereken bir program olduğu için o anda hani bir şeyi yetiştirecem kimse bozmasın istiyorum, o sihri, o büyüü bozmasınlar istiyorum. O yüzden şey olabiliyorum mesela çocuklara sesimi yükseltebiliyorum. ÖK

4.2.6. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Anlayışlarını Geliştiren Faktörler

Tablo 55, öğretmenlerin sınıf yönetim anlayışlarının gelişmesinde etkili olan faktörlerle ilgili görüşlerinden elde edilen tema ve kodları göstermektedir.

Tablo 55.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Anlayışlarının Gelişmesinde Etkili Olan Faktörler

Temalar	Kodlar	Öğretmenler
Mesleki deneyimler (f:9)	Farklı bölgeler/okullarda görev yapma Meslektaşların katkıları	D, E, F,G,H,I, J,K, N G, I, N
Alınan eğitimler (f:8)	Kurslar, seminerler Ailede alınan eğitim Hizmet öncesi alınan eğitim	D, H C C, I, L, N
Model alma (f:6)	Öğretmen okulundaki öğretmenlerinden etkilenme İlkokul öğretmeninden etkilenme	A, C, K B, C, L
Kişisel özellikler (f: 3)	Kitap okuma (kişisel gelişim, mesleki vb.) Deneme-yanılma Kişiliğine uygun olması	C, H M M

Tablo 55’de görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğu (f:9) sınıf yönetim anlayışlarını geliştiren faktörler içerisinde mesleki deneyimlerini vurgulamış, bunu alınan eğitimler, model alınan öğretmenler ve kişisel özellikler izlemiştir. Mesleki deneyimler arasında farklı okullarda görev yapma ve meslektaşların etkisi ÖK tarafından “*mesleğimin ilk yılları çok etkili oldu daha önce de örnek vermiştim, idarecim vardı ve çok genç olmama rağmen, kadroda çok gençti, birbirimizden faydalanabileceğimiz de bir şey yoktu aslında. Hepimiz yeniydik, o yüzden orası benim için bir dönüm noktasıdır. Halada görüşürüm zaten orayı söyleyebilirim, ora çok etkili oldu*” şeklinde ifade edilirken ÖG deneyimlerin katkısını “*En çok deneyimlerimiz diyeyim ben. Çünkü eğitimi bitirdiğinde sınıfa giriyorsun okula gidiyorsun ne yapacağını bilmiyorsun, ama biz ne yaptık hep birbirimizle, o köye, bu köye, onlar bize geldi biz onlara gittik hep birbirimizden alış veriş yaptık, bu şekilde kendimizi yetiştirdik*” sözleriyle açıklamıştır. Benzer görüşte olan Öİ “*...tek başıma atandığım bir köy okulunda çok şeyler öğrenmek zorunda kaldım, hem zor hem güzel. Yakın çevreden, yakın köylerden tecrübeli öğretmen arkadaşlardan ki öğretmenlik aldığımız eğitimlerin dışında tecrübedir*” sözleriyle mesleğinin ilk yıllarındaki deneyimlerin ve meslektaşlarının katkısını dile getirmiş, eşi de öğretmen olan meslekte deneyim kazanmanın ve meslektaş konuşmalarının önemini ÖG “*...eşim de öğretmendi, belki biz onunla aynı şartlarda hep birlikte şey yaptık, evde konuştuk bu konuları, en çok deneyimler. Öğretmen arkadaşlarımızla, hep doğuda falan biz bir araya gelirdik bunları konuşurduk, doğuda görev yaptım, ne zamana kadar, Adana’ya gelinceye kadar. Çevremizde hep öğretmenler vardı, hep biz onlarla, birbirimizle, çok iyi hatırlıyorum biz, köy köy gezerdik, sınıflarımıza*

girerdik, sen ne yaptın, ben ne yaptım, plan program. Eskiden böyle hazır planlar yoktu, biz planlarımızı alırdık, yaptığımız etkinlikleri paylaşırdık biz böyle bir çerçeveden bu güne kadar geldik” şeklinde açıklamıştır.

Alınan eğitimler teması altında hizmet öncesi eğitimler daha sık vurgulanmış (f:4), bunu seminer ve kurslara katılma ile ailede alınan eğitim izlemiştir. Bu konuda ÖC “...önce ailemden aldım, sonra ilkokul öğretmenimden ve öğretmen okulundan. Seminerlere çok katıldık biz fakat benim özümü oluşturan aile, ilkokul öğretmenim ve öğretmen okulunda yatılı okuduğumuz için orada aldığım eğitim. Ben çok okurum, mesleki kitaplar okurum, ama mesleki kitaplarda okuduğumuz şeylerin bir kısmı uygulamaya geçemiyor ne yazık ki, çünkü çocuk farklılıkları, eğitim farklılıkları, aile yapıları çok farklı, onu bir kişiye uygularsanız gider, ikinci farklı bir kişi” şeklinde açıklama yaparken, ÖI “En başta okuduğum okulundan başlayayım, stajlarımız, bizim gözlemlerimiz, 3. Sınıfta ve 4. Sınıfta farklı bölgelerde, farklı okullara gitmiştik, oralarda, her gittiğin yerde farklı bir şey görüyorsun, tabii ki onlar da sana katkı sağlıyor” ve ÖL “çok güzel bir üniversiteden mezun olduğumu düşünüyorum yani orada çok güzel şeyler öğrendik gerçekten üniversite hocalarımızdan, daha öncesinde temelden ilkokulda da çok iyi bir okulda okudum Mimar Kemal İlköğretim Okulundan mezunum, evet, ilkokul öğretmenimin de çok faydası oldu bunda. Mesleğe başlar başlamaz, 19 yıllık öğretmenim mesleğe başlar başlamaz hep tatlı-sert bir öğretmen oldum” şeklinde açıklama yapmışlardır. Aşağıda model alma ve kişisel özelliklerinin sınıf yönetim anlayışlarını geliştirdiğini ifade eden öğretmenlerin açıklamalarından alıntılar verilmiştir:

...öğretmen okulunda ki öğretmenlerimi hep düşünürüm, öğretmenlerimden çok etkilendim. Dolayısıyla zaten onların vasıtası ile seçtim. Çünkü o yıllarda bizim mahallede ilk okuyan kız benim öğretmenim, ben Ankara da Abidinpaşa da okudum ve ilkokul öğretmenimi çok beğeniyordum, çok otoriter, düzgün, o kadar güzel konu anlatırdı böyle hayran hayran dinlerdik o konuşurken ondan dolayı ben de böyle öğretmen olacağım dedim onun gibi öğretmen oldum. ÖA

En çok ben, kendimden yola çıkarak bu kuralları belirlediğimi ya da davranışları oturttuğumu söyleye bilirim... Daha sonrasında kişisel gelişim ve iletişim konusunda aldığım eğitimler açıkçası beni bu konuda çok güzel yönlendirdi. ÖD

Kendim kendimi çok geliştirdim, kendi deneyimlerimle... Seminerler, okuduğum kitaplar, görüştüğüm kişiler. Ben kişisel gelişimle ilgili, mesleki demiyorum ama özellikle kişisel gelişimle ilgili katıldığım seminerler ve okuduğum kitaplar diyebilirim. ÖH

...üniversiteden, Gelişim Psikolojisi hocam vardı Berna Hanım Hatay Üniversitesi gelişim psikolojisi, çocuk psikolojisi onun anlattığı her şey şu an aklımdadır, etkilendim. O hocamı hiç unutmam birde Türkçe hocamız vardı Mustafa Küçük diye O'da iyi idi, onları hiç unutamam. ÖK

Aslında bu biraz kişisel, evet okullar, biraz tüm mesleklerde olduğu gibi öğretmenlikte de kişiliğin ön planda olduğunu düşünüyorum. Ama dediğim gibi hani bunun dışında aldığım dönütler yani deneme-yanılma demeyeyim ama gözlemlerimin sonucunda da böylesinin daha sağlıklı olduğunu düşünüyorum. ÖM

4.2.7. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Öğretmenlik Meslek Etiği İlkelerini Uygulama Durumları ve Etik Davranmalarını Zorlaştıran Faktörler

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine görüşmeler sırasında bu kapsamda yöneltilen ilk soru genel olarak sınıf yönetiminde öğretmenlik meslek etiği ilkelerini hayata geçirebilme/uygulama durumlarıyla ilgili olmuş, öğretmenlerin tamamı bu soruya etik ilkelere uygun davrandıkları şeklinde olumlu cevap verirken, bunun için uğraş verdiklerini, kolay olmadığını da vurgulamışlardır. Örneğin ÖC bu konuda “ *Ben tamamını geçiriyorum, şöyle çocuklarımı da öyle yetiştirdim ve şu anda çocuklarım bana verdiğim sorumluluk duygusundan, verdiğim terbiye ve edepten, saygıdan, sevgiden insan ilişkilerine, davranış biçimlerine, konuşma tarzlarına, girip çıkacakları yerlere kadar anne iyi ki bizi böyle yetiştirmişsin diye defalarca bana geri dönüt yaparlar. Aynı şekilde mezun ettiğim, her öğrencim ve velim bana aynı şekilde dönütlerle gelir. ”* iyi ki öğretmenimiz sizsiniz”, “iyi ki siz bizim çocuğumuzu okuttunuz... Bu çok güzel velilerimden de aynı dönütü alıyorum”, ÖH “*hemen hepsini geçiriyorum aslında, doğru olduğunu, uygun bulduğum davranışların hepsini etik kuralların hepsini uyguluyorum*”, ÖJ “*kendim etik davrandığım için, etik olmayan davranışlar karşısında da tavrımı ve tepkimi koyarak hallettim. Yani öğrenci olsun, veli olsun, idare olsun o şekilde hareket ettim*” şeklinde cevap vermişlerdir. Bütün çocuklara aynı şekilde yaklaştığını ifade eden ÖL “*...tabi ki eğitim aile de başlar ama öğrencilerimi bu şekilde yaklaşıyorum, bunlar evde eğitilmemişler, aile hiçbir şey vermemiş diye değil, sıfırdan sanki yeni doğmuş çocuk gibi davranarak eğitim vermeğe çalıştığım için zorlanmıyorum. Her çocuktan beklentilerim çok farklı, ne alıyorsam da o çocuktan beklentime karşılık veriyorsa o benim için yeterli*” şeklinde cevap vermiş, benzer görüşte olan ÖM de etik kurallara uygun davrandığını “*kızdığım noktaların hep aynı olduğunu düşünüyorum yani tutarsızlık yapmamaya çalışıyorum bu da etiğe giriyor*” sözleriyle

örneklendirmiştir. Aşağıda diğer öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden alıntılar verilmiştir:

...idareci olarak yaptığım zamanda da, şunu her zaman yaparım, evet bir karar alınıyor ve bir kararla siz herkesi mutlu edemiyordunuz, mutlaka üzdüğünüz bir kesim oluyor. O üzgün kesime, en ince ayrıntısına kadar bu durumu, neden mesela bir kararı aldım, neden aldım, niçin böyle olmak zorunda olduğumu tek tek anlatıyorum. Böyle anlattığım zaman, oradaki insanların, “tamam o zaman “ haklısınız bu konuda diyerek yapıyorlar. Sınıf içerisinde öğretmenlik yaparken de aynı, öğrencilerle mesela bir karar aldığımız zaman hep beraber alırız. ÖN

Mesleki yaşamım da en çok şeyi çok iyi oturttuğumu düşünüyorum. Niye diyeceksiniz, çünkü ben kendi öğrencilik hayatımda, ilkokul hayatımda öğretmenimin ailesini sevdiği çocukları daha çok sevdiğini, benim ailemi sevmediği için beni sevmediğini, onlara davrandığı gibi davranmadığını gözlemledim. O zaman çocukça buldum kendimi bunun doğru olmadığını, duygusal davrandığımı, öğretmenimin böyle bir şey yapmayacağını kendime söylememe rağmen çünkü öğretmenimi seviyorum, rol model, sevecek başka kimse yok, onu seviyorsunuz. Sonrasında ben öğretmen olduktan sonra öğretmenler odasına girdiğim zaman, öğretmenlerin aslında bu duyguyu çocuklarına yaşattıklarını yani gerçekten bazılarını sevip bazılarını sevmediklerini hissettim. Ama çocuklar ön yargısız oldukları için bunu anlamadıklarını fark ettim. bir çocuğun öğretmeni tarafından sevilme duygusunu yaşatmalı, bunu yaşatmalısınız sevmek zorunda değilsiniz, bunu yaptığıma inanıyorum mesleki davranış olarak. ÖD

Velilerle işbirliği benim için çok önemlidir, velilerimle ben arkadaş gibiyiz, abla gibiyiz, anne gibiyiz, bu çocukların eğitiminde onlar olmadan olmayacağını çok iyi bilen bir insanım. Öğretmen arkadaşlarımla da, bir arkadaşta olması gereken neyse, her şeyimizi paylaşıyoruz, mesela bazı arkadaşlarımızla ödevlerimiz bile ortaktır, birlikte paylaşım içerisinde gideriz. ÖG

Benim şu ana kadar yaptığım şey yani herhangi bir sorun yaşandığında eğer çocuklarla yaşamışsam bu sorunu çocuklarla konuşarak. Veli ile eğer ben böyle ki bu türden taleplerde bulunan velilerde olmuyor zaten, gerçekten biraz ayrıcalık isteyen veliler oluyor. Veli ile konuşarak halletmeye çalışıyorum. Şu ana kadar yapabildim. Konuşarak halledebildiğimi düşünüyorum, belki içlerinde çok kendileri içinde uygun olmadığı bazı şeyler ama tabii ki her çocuk bizim için özel, değerli, kendileri için ne kadar, herkesin kendi çocuğu değerli olsa da bizim sınıfımızda ki her bir çocuk, bizim için değerli. Öİ

...kolaylıkla geçirebiliyorum. Yaşadığım hiçbir okulda Solaklı'da da çalıştım, Anadolu Mahallesinde de çalıştım hep Adana'da çalıştım. Ceyhan'ın Başöver (ya da

Başömer) köyü idi ilk görev yerim, 19 yıldır çalıştığım hiçbir kurumda ne idarecilerimle, ne öğretmen arkadaşlarımla, ne de velilerim ve öğrencilerimle sıkıntı yaşamadım. ÖL

Bu bağlamda öğretmenlere yöneltilen bir diğer soru mesleki etik kurallara uygun davranmalarını zorlaştıran faktörlerle ilgili olmuş, yaptıkları açıklamalardan elde edilen tema ve kodlar Tablo 56’ da özetlenmiştir.

Tablo 56.

Öğretmenlerin Etki Davranmalarını Zorlaştıran Faktörler

Temalar	Kodlar	Öğretmenler
Aile (f: 10)	Ailenin eğitimsizliği	F, H, L, A
	Öğretmene kaba ve saygısız davranmaları (fiziksel, sözel şiddet uygulamaları, suçlamaları, yok saymaları)	I, J, M
	Ailelerin çocuk yetiştirme anlayışları (aşırı korumacı, ilgisiz vb)	A, F, I
	Öğretmene değer vermemeleri/güvenmemeleri/suçlamaları	E, G, J
	Sorumluluklarını yerine getirmemeleri	C, E
	Öğretmenin uyarılarını dikkate almamaları bildiklerinden şaşmamaları	C
	Okul çalışmalarına karlı duyarsızlığı	E
	Saygısız davranışları	A, F
Öğrenci (f:6)	Öğrenme güçlükleri	K, N
	Akademik başarı/başarısızlıkları	K
	Fizyolojik, psikolojik rahatsızlıkları	I, M
	Olumsuz alışkanlıkları	C
Görev yapılan bölge (f:4)	Bölgelerin sosyokültürel farklılıkları	I, J
	Kırsal kesimde görev yapma	C
	Birleştirilmiş sınıfta görev yapma	N
Yönetici (f:2)	Yöneticilerin baskıcı tavırları	A
	Yöneticilerin olumsuz iletişim biçimleri	M

Tablo 56’ da görüldüğü gibi öğretmenlerin etik davranmalarını zorlaştıran faktörler arasında aile ile ilgili özellikler daha sık vurgulanmış (f:10), bunu öğrenci (f:6) , görev yapılan bölge (f:4) ve yöneticiyle ilgili özellikler izlemiştir. Aileyle ilgili olarak ailenin eğitimsizliği, öğretmene karşı kaba ve saygısız davranış biçimleri ve çocuk yetiştirme anlayışları öne çıkmıştır. Bazı öğretmenler ise ailelerin bildiklerinden şaşmadıklarını,

sorumluluklarını yerine getirmediklerini ve öğretmene güvenmediklerini vurgulamıştır. Ailenin eğitimsizliği ile ilgili olarak ÖL görüşünü “*velilerin öğrencilere yeterli gelmemesi, yaşadığımız çevreye göre mesela... Mahallede çalışırken veliler okuma yazma bilmediği için çocuğuna destek olamıyordu, orda hem anneydim, hem babaydım, hem öğretmendim. Aynı şeyi burada da yaşıyorum*” sözleriyle belirtirken, ÖE “*Aslında çok kolay geçmiyor, çünkü toplum buna yeteri kadar eğitildiğini düşünmüyorum, ben kendi toplumumuz adına doğru eğitimi aldığını düşünmüyorum Bundan dolayı da kuralların uygulanması zor oluyor*” ve ÖH “*...mesela çocuklara zaman zaman, aile içi gelişimleri farklı olduğu için, aile içi durumları, bazı öğrencilerle onda zorlanabiliyorum, Ama tabi yetişkin kişilerde çok daha zor, çocuklarla yakalayabilmek çok daha kolay. Çünkü biliyorum ki çocuk aslında bu sıkıntıyı aileden yaşıyor ama aileye bunu kabul ettiremiyorsun bir türlü*” şeklinde açıklama yapmıştır. Velilerin öğretmeni suçladıklarını, fiziksel ve şiddet uyguladıklarını, uyarılarını yok saydıklarını ifade eden öğretmenlerin açıklamalarından alıntılar ise şöyledir:

Ben hani, herhangi bir şiddet hakaret bir veli ile tam yaşamadım, çevrede gördüğüm büyük bir olay görmedim ama... Maalesef çok duyuyoruz daha yakın zamanda, birkaç gün öncesinde Adana’da yaşanan gene bir velinin öğretmene hakaretleri arkasından darp olayı duymuşsunuzdur. Çok yakın ortamda ben bunu yaşamadım, duyduğum şeyler var hakaret ve öğretmen hakkında kötü konuşmayı da duydum bu çevrede. Öİ

... Güneydoğu’da ailelerin çok dâhil olmamasından sıkıntı yaşarken, burada da çok fazla ve şey var biraz amiyane tabir olacak ama “hadsizlik” var, giriyorlar her şeye. Yetişkin insanlar, çocuklarının lafına bakıp, çok rahat o karşıdaki çocuğu da suçlayabiliyor, seni de suçlayabiliyor. ÖJ

Ailelerin çocuk yetiştirme anlayışlarındaki olumsuzluklara değinen öğretmenler aşırı korumacı veya ilgisiz tutumlar üzerinde durmuş, iki öğretmen ailelerin öğretmene güvenmeme ve öğretmeni suçlama davranışları vurgulamıştır. Örneğin ÖF aşırı korumacı olan velilerle ilgili olarak düşüncelerini “*...şu son, günümüzdeki anneler babalar çocuklarını çok korumacı bir ortamda okula gönderiyorlar. Öğretmen sana bir şey yaptığında benim haberim olsun. Öğretmen sonuçta çocuğa bir şeyler yapacaksa da, ya bir istenmedik söz söylemeye çalışırsanız, belki olabilir mi, ağzınızdan çıkabilir mi, sinirlilik ortamında çıkabilir, biz bunları söylediğimiz de veli bunu ters anlıyor, o çocuklar bizim oğlumuz kızımız, biz onları iyi yönden bir şeyler yapabilmek için velinin bizi desteklemesi lazım. Eskiden böyle miydi hayır, tamam belki eski öğretmenlerimizi şey yapmıyoruz, belki oda doğru değildi ama tatlı sert bir şeyler olması lazım*” sözleriyle belirtmiş, ÖA

“...Öğrencilerde saygı, ailede alması gereken davranışlar yok, çok eksik... Yani bir kaşık tutmasını bilmiyor, anne de çalıştığı için vicdani rahatsızlığı var, çocuğuna sadece para sağlıyor, çok seviyor ama çocuk yine de o sevgiye doymuyor. Yani çocuklar sevgisiz, bunların tek nedeni herhalde yalnızlık diye düşünüyorum, paylaşımsız, evde tek yetişiyor, anneleri çalışıyor, büyükleri ile beraber bir arada değiller belki örnek olamıyor” şeklinde açıklama yapmıştır. Velilerin kendi bildiklerinden şaşmadıklarını, sorumluluklarını yerine getirmediklerini ve öğretmene güvenmediklerini ifade eden öğretmenlerin açıklamalarından alıntılar ise aşağıda yer almaktadır:

... Biz ilkokulu dört yıl okutuyoruz ya, ilk başta veliler, bizi tanımadıkları için çok güvenmiyorlar. Örneğin bizim okulumuzda futbol turnuvaları olur, veli diyor ki benim çocuğum niye oynamıyor ya da herkes kadar niye oynamıyor, süre, zaman herkes aynı şekilde şey yapsın benim orada mesela çocuğun az oynamasında bir sebep vardır. Örnek verecek olursam; bu örnek, ama veli bana güvenmişse onu oynatmamamın ya da az oynatmamın ya hocam ne yapıyorsa doğru yapıyordur diyor. Ve durmuyor bile üzerinde ya da velinin beni tanıyincaya kadar bir zorluk yaşıyorum ben. ÖG

Şimdi o, önceden yoktu, şimdi var, velilerde birbirini görerek yapılan davranışlar var, yanlış olan, söylenildiği zaman bu, uyarı olarak onlara gittiği zaman “doğrusunuz haklısınız” diyor bildiğinden şaşmıyor. Çocuklar yine öyle ki ben sınıfta disiplini çok önemseyen biriyim, sınıf disiplini, sınıf kuralları, okul kuralları, bunlar çok önemli olmasına rağmen laf söz dinlemeyen bir kitle ile karşı karşıyayız. ÖC

Ödevleri kontrollü gelmiyor mesela. Çocuk ödevini yapsın siz mutlaka kontrol edin” derim ben, yapamadığı bir şeyi hatırlatmaya çalışın, hala yapamıyorsa bana gönderin soru işareti ile çünkü öğretmek benim işim sizin işiniz değil. ÖE

...beni değerli görmeli, onlarla birlikte verilen bazı araştırmaları birlikte yapmalı ama bu yok, veliler isteniyor ki sadece test çözsün çocuklar gelsin, ama diyelim ki geçen gün ben iletişim ve teknoloji ile ilgili bir ödev verdim içlerinde hazırlayıp gelen beş kişi, daha duyarlı, kurallara uyan veliler istiyorum bizim toplumumuzda genellikle kural problemi var. ÖE

Öğretmenleri etik davranmada zorlayan öğrenciyle ilgili özellikler ise öğretmene karşı saygısız davranışlar, öğrenme güçlükleri, akademik başarı ve başarısızlık yönündeki farklılıklar ve hastalıklar olarak dile getirilmiştir. Örneğin öğrencilerin saygısız davranışlarıyla ilgili olarak ÖF “ Çocukların genelde yüzde seksen, yüzde yetmiş güzel uyuyor, ama yüzde yirmilik, yüzde otuzluk kısmındaki bazı çocukların anne babadan

kaynaklanan veya aileden kaynaklanan bazı davranış bozuklukları bize göre. Yani bizi saymamaları, bizim söylediklerimizi alaya almaları, biraz dalgaya almaları söz konusu” şeklinde açıklama yaparken, ÖA’ nın açıklaması “...her nesil bir önceki nesli aratıyor, gittikçe iyiye değil kötüye gittiğini düşünüyorum. Öğrenciler bir arkadaşı ile konuşmasını ve son derece acımasız, gittikçe nesil birbirine karşı acımasız davranıyor. Ve saygısız bir nesil yetişiyor hocam” şeklinde olmuştur.

Öğrencilerin öğrenme güçlüklerinin yarattığı zorlukla ilgili olarak ÖK “Özel durumlarından dolayı zorlanıyorum, bazılarının algılaması düşük, bazıları çok çabuk öğreniyor, onlarda benim zamanımı alıyor eşit paylaştırmada, çünkü iyi çocuk da senin zamanını çok fazla alıyor. Çünkü sürekli seni itiyor “bana yeni bir şey öğret” diye” şeklinde görüş belirtirken, Öİ öğrencilerin rahatsızlıklarıyla ilgili olarak “Her öğretmenin istediği biraz daha sakin bir sınıf ve rahat dinleyen bir sınıf ama her sınıf öyle olmuyor. Bir kaç öğrenci, zorlayan öğrenciler olabiliyor bu durumda evet zorlanıyorsun. Çünkü bazı çocuklar dönemin hastalığı olan hiperaktivite falan, bunlar biraz zorluyor” ve ÖM “İlk zamanlarda yapmakta zorlandığım şey çocukları kontrol etmektir. Davranış edinmeyi bırakın, kontrol etmekte sıkıntı yaşıyordum... eskiden hiperaktivite nedir bilmezdik... bir çocuğa baktığım zaman dikkatimi dağınık, dikkat eksikliğimi var, disleksi, öğrenme güçlüğü mü var, hiperaktivitesi mi var, davranış bozukluğunun sebepleri nelerdir. Bu yüzden etik davranışı oluştururken zorlandım. Ama şu anda değiştirmek isteyip de değiştiremediğim, yapmak isteyip de yapamadığım çocukta oluşmasını istediğim davranışı hedefleyip de yapamadığım yok. Neden yok diyeceksiniz, kendimi geliştirdiğim için çocukları çok iyi tanıyorum, çocukları tanımayı öğrendim” şeklinde açıklama yapmışlardır.

Öğrencilerin olumsuz alışkanlıklarla ilgili olarak ÖC’ nin açıklaması ise “...çocuklarda temizlik anlayışı çok zayıf, kalemini açıyor yere atıyor, silgisini kaybediyor, kesme yapıyor toplamadan gidiyor, sorumluluk yok bir kere bunu ben birinci sınıfta uygulatarak hem de kalem kalem yazdırarak öğretmeye çalıştığım halde evde yapılmayınca devamı gelmiyor” sözleriyle olmuştur. Görev yapılan bölgelerin farklı özellikleri ve yöneticilerin tavırlarına değinen öğretmenlerin yaptıkları açıklamalardan örnek alıntılar aşağıda yer almaktadır:

İlk atamam olduğunda tabi tecrübesizlikle gelen bir şey vardı okulun müdürüsünüz, öğretmenisiniz, çocukların annesisiniz, babasısınız, her şeyisiniz, çünkü tek başınıza gitmişsiniz, biz okula atandığımız da, badanamızı da yaptık, sobamızı da yaktık, tezek te topladık, onları kendimiz yaktık, çocuklarımızın saçlarını da kestik tırnaklarını da kestik, bunlar karşılaştığımız güçlüklerdi. ÖC

... Tabii ki karşımızda farklı etkenler oluyor, bulunduğum farklı bölgelerde de çalıştım ben, bölgelerin farkı oluyor gerçekten, eşitlik dedik, doğruluk dedik bu ilkelerin dışında, velilerin çok fazla, senin yapmaya çalıştığın şeyin engellendiğini de görüyorsun karşı taraftan. Herkes kendi çocuğunun haklılığı ile ilgili geliyor. Sen orada, bütün çocuklar senin çocuğun ve hepsine eşit davranman gerekiyor ama veli için bu durum böyle değil. Öİ

Mesela ben dört yıl Konya da çalıştım, çok sıkıntılarla karşılaştım, seksenli yıllar, çok kötü davranışlarla karşılaştım. İl olarak değil de, mesela müdürün tavırları farklıydı, oruç tutuyorsun tutmuyorsun, ne işin var neden sigara içiyorsun gibi. O tür baskılar çok oldu üzerimizde ama hiçbir zaman yılmadık ben insanım yani içerim bu benim kendi hakkım okulda içmem dışarıda içerim, duruşumu hiç değiştirmedim ama tabii ki diğerleri çatışma yaşadılar. ÖA

4.2.8. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Öğretmenlik Meslek Etiği İlkelerini Uygulamada Zorlandıkları/Etik İkilem Yaşadıkları Durumlar

Öğretmenlerden son olarak sınıf yönetiminde etik davranmakta zorlandıkları/ davranış biçimleriyle ilgili etik ikilem yaşadıkları durumlara örnek vermeleri istenmiş, bu soruya cevap veren dokuz öğretmenin yaptıkları açıklamalardan elde edilen tema ve kodlar Tablo 57' de gösterilmiştir.

Tablo 57.

Etik Davranmakta Zorlanılan Durumlar

Temalar	Zorlandıkları etik ilkeler	Öğretmenler
Öğrenciye yönelik etik ilkeler (f:5)	Öğrenciler arasında ayırım yapmama	D, E, K
	Öğrencilerine karşı daima iyimser bir yaklaşım sergileme	A,D
	Öğrencilerin bilgi ve etik değerlerinin gelişimine katkıda bulunma	D
	Öğrencilerine ödül ve ceza verirken adil olma	H
	Öğrencilerin geldikleri sosyoekonomik ve kültürel çevrelerin özelliklerinden dolayı öğrencilere önyargılı davranmama	K
Velilere yönelik etik ilkeler (f:3)	Velilerle düzenli iletişim içinde olma	M, N
	Velilere çocuğun gelişim ve öğretim durumu ile ilgili ayrıntılı bilgi verme	J
	Velilere karşı dürüst davranma	J
Mesleğe yönelik etik ilkeler (f:2)	Ders süresini nitelikli eğitim etkinlikleri ile değerlendirme	B, M

Tablo 57 incelendiğinde öğretmenlerin etik davranmakta zorlandıkları/ davranış biçimleriyle ilgili etik ikilem yaşadıkları durumların genellikle öğrenciyle ilgili olduğu görülmektedir. Genellikle özel durumları nedeniyle (hastalık, öğrenme güçlüğü vb.) öğrencilere daha fazla zaman ayırdıkları veya ilgi gösterdikleri durumları örneklediren öğretmenlerden ÖD bu konuyla ilgili olarak *“Bazen oluyor o çocuğa farklı davranıyormuşsunuz gibi algılanıyor, eşitsizlik ilkesinde sanki sıkıntı yaşıyormuşsunuz gibi oluyor, orada çocuğa da bir şey öğretmeniz gerekiyor, hayatta her zaman eşit şeylerle karşılaşmaya bilirsiniz. Eşit durumlar olmayabilir, çocuk hasta olabilir, zihinsel sorunları olabilir, algı problemi olabilir, sonuçta karşınızdaki de çocuk”* açıklamasıyla bu duyguyu özellikle sınıftaki diğer çocukların yaşadığını ifade etmiş; ÖE ise öğrenme güçlüğü çeken öğrencisine nasıl yaklaşması gerektiğiyle ilgili ikilemler yaşadığını ve davranış biçiminin hem öğretim sürecini hem de davranış yönetiminde kendisine zorluklar yaşattığını *“Öğretim konusunda algılaması daha güç olan çocuklarda bunu uygulamakta zorlanıyorum çünkü süre veriyorum şu kadar sürede konu hakkında hadi çocuklar hikâyeyi tamamlayalım ama bir tane kızım var güç algılıyor ve hemen “ben yapmayacağım” diğerlerini de olumsuz etkiliyor, ona kararlı davranıp evet sen de yapmak zorundasın bazen diyorum ister istemez kurallar dışına çıktığım ama bazen de ona ses çıkarmamak gerekiyor çünkü bu sefer daha fazla agresif ve sinirli hale gelecek, bunu dediğim gibi çocukların farklı zeka seviyelerinde ki çocukların sınıfta olmalarından kaynaklı beni zorluyor. Öğrenci ilişkilerine zarar veriyor, bir tek o öğrenci ile değil, diğer öğrencilerle, ona esnek davrandığım zaman diğerleri de bundan etkileniyor. Benim de yapmamam gerekiyormuş diye düşünüyorum, sınıfın genelini etkiliyor disiplin zorlaşıyor”* sözleriyle açıklamıştır.

Gerek öğretim sürecinden gerekse öğrencilerle iletişiminden örnekler veren ÖK ise yaşadığı etik ikilemi *“Öğretim sürecinde her çocuğa eşit fırsat tanımaya çalışıyorum, ama bazı çocuklara daha çok zaman ayırmak zorunda kalıyorum. Özel durumlarından dolayı. Onun dışında adil davranmaya çalışıyorum, etik davranmaya çalışıyorum. Eşit davranamıyorum ama adil davranmaya çalışıyorum. Öğrenci ilişkilerinde “hepinizi çok seviyorum” cümlesi benim için gerçekçi değil, yani ben bilmiyorum başkası ne düşünür. Adil davranırım ama sevdiğim çocuklar vardır. Bunu bilmez ama diğerleri de bunu fark etmez, sevdiğim çocuklar vardır “adam olacak çocuk” şeklinde ifade etmiştir. Özellikle öğrencilerin davranışlarını yönetme/disiplin sürecindeki davranış biçimlerinden örnekler veren öğretmenlerin açıklamalarından alıntılar aşağıda yer almaktadır:*

...özellikle davranış problemlerini, şimdi orada çocuğa nasıl davranmam gerektiğini bilemiyorum, çok sert yaklaşıyorum ama çocuk bunu görüyor aileden sadece benim okulda verdiğim eğitimle yetiremiyorum. Yani atıyorum, bir rehber öğretmene yönlendirdiğimde gönderemiyorum, aile bunu kabul etmiyor ”benim çocuğum deli mi” tarzında şeylere giriliyor, bu durumlarda çok zorlanıyorum... Gözünüzün önünde yaşıyorsunuz, orada bile çocuk bazen kıvrabiliyor, görmediğim yerde o diyor ki ”ben yapmadım”, atıyorum bu diyor “ben yapmadım”. Sonra diyorum ki birlikte karar verelim, bunu nasıl çözeceğiz, siz benim yerimde olsanız nasıl çözerdiniz gibi bir yol izliyorum.

...duvar örerken (sınıf kuralları) ya da set çekerken zorlanıyorum. Açıkçası sanki çocuğa orada şunu da öğretmiş oluyorsunuz “sert bir şeyle sizden daha güçlü bir durumla karşılaştığınız zaman durun sözünü dinleyin ya da otoriteye boyun eğin” gibi bir şeyi de öğretmiş oluyorsunuz. Ama bunu yapmadan da çocuğa hem eğitim hem öğretim bunları veremiyorsunuz, ben aslında istemeden bunu yapmak zorundayım. ÖD

Disiplin anlamında ikilem yaşadığım oldu, Suriyeli öğrencilerimle, sınıf içinde bir öğrencimin sorunu oldu, kavga etmişler sonra ben bunları barıştırdım, çözdüm olayı konuştuk falan. Daha sonra dışarıda tekrar saldırıya geçti Suriyeli öğrenci, ailelere yansıdı olay, aileler geldi, Suriyeli öğrencinin ailesini çağırdım, babası geldi, çok ifade edemiyoruz ona, o’da çok algılayamıyor zaten. Daha sonra biz bunları biraz uzak tutmaya çalıştık, müdür beyin de haberi var. Biraz ayrı köşelerde çok temas olmasın diye uzak tuttuk. Uzak tuttuktan bir iki gün sonra geldiler “biz barıştık” dediler. ÖK

Böyle oturduğu yerden böyle abuk sabuk laga luga konuşmalar, hemen gözüne bakıyorum, gözene baktığım an susuyor veya sadece ismini söylemem yetiyor. Tabii çok arsız diyebileceğimiz çocuklar, o çocuklara elli kere baksanız da fayda etmiyor, veya size fayda ediyor sizden sonra branş öğretmenleri geldiğinde onlar artık illallah diyor. öyle yani çoğunlukta. ÖA

...beşinci sınıf okutuyorum, stajyerim, yeni atandım eğitim fakültesi mezunu değilim. Öğretmen beni sınıfa bıraktı gitti, kaldım böyle, bir tane çocuk var, çocuk sıraların üzerinde geziyor, ders anlatamıyorum, sıraların altına giriyor, oradan oraya, buradan buraya, ders esnasında, çocuğum otur, yavrum otur, laf dinle, tutuyorum elinden tahtada beraber, zıplıyor zıplıyor, en son gittim öğretmenler odasına dedim ki, benim sınıfımda böyle bir çocuk var, adı Recep dedim, Recep’i kontrol edemiyorum ağlıyorum, mutsuzum, beni mutsuz da ediyor. Dönem sonu geldi artık karneleri vereceğiz, en son bir konu anlatıyorum, Geometri herhalde tahtada anlatıyorum, sıraların üzerinde ben tahtadayım, arkamı her döndüğümde bir ön sıraya geçiyor, en son ön sırada yüz yüze geldik, Dedim ki “Recep senden olsa olsa marangoz olur” Bundan dört sene önceydi Facebook’ dan biri sürekli arkadaşlık isteğinde bulunuyor, kabul ettim adı Recep, dedim sen kimsin “öğretmenim beni tanımadın mı ben recep,

öğretmenim marangoz oldum oldum” farkında olmadan çocuğu kodlamışım. Vicdanım o konuda biraz rahatsız, çünkü ben kendimi yetiştirmeden o sınıfa koydukları için ben çok hatalar yaptım. ÖD

Yaşadıkları olayların velilere yönelik etik ilkelere uyma noktasında kendilerini zorladığını veya etik ikilem yaşattığını ifade eden öğretmenlerden ÖM “ *Geçen sene bir veli tarafından tehdit edildim, ölümle tehdit edildim yani bir insan olarak daha sonrasında veli ve öğrenci ile iletişimim çok zor oldu. Öğrenci ile ekarte edebildim ama veli ile yapamadım maalesef*” şeklinde ifade etmiş, ÖJ ise veliye çocuğuyla ilgili doğru bilgi vermediğini şu sözleriyle açıklamıştır:

... Bir velim geldi, kızının yanındaki öğrencim hep 100 alıyormuş ve kopya çekiyor diye onu (öğrenciyi) şikâyet etmeye geldiler, dünkü yazılıdan dolayı, sıraya yazmış dediler. Bende, dün de iki tane stajyer vardı sınıfta, ben de dedim ki “o öğrenci başarılı bir öğrenci” böyle bir şeyin gözümüzden kaçması mümkün değil, üç kişiydik sınıfta yazılı esnasında ve dedim ki yazdığı şey yazılıda çıkacak diye bir garantisi yok. Ünite değerlendirme sorularını tekrar edin demiştim yazılıdan önce sınıfta, şöyle bir bakın demiştim. Oradan çıkmadı ki dedim, benzer olabilir ama oradaki soruyu biz sormuyoruz yazılıda. Yani ben, bugün buna çok üzöldüm mesela. Niye dedim ya, yani beni hiçe sayıyor, sanki sınıfta ben yokum, kontrol bende değil, dedim yani ben varken, iki tane stajyer vardı ve o çocuklar ayakta durdular sınıfı kontrol etmek için, ben oturuyordum. Yapacak bir şey yok, açıkladım, disiplinlik bir durum yok. Ve şunu söylemek istedim, içimden de söyleyemedim. Bunun ikisinin de çocukları başarısız, yani şey söylemek istedim söyleyemedim evet ikilemde kaldım.

Öğretim sırasında ders süresini nitelikli eğitim-öğretim etkinlikleriyle geçirme noktasında etik ikilemler yaşayabildiklerini ve zorlandıklarını ifade eden öğretmenlerden ÖB bu konuda “*Özellikle ödev konusunda sıkıntılarımız oluyor. Velinin evde ödevi kontrol etmesini istiyorum, evdeki kontrollü de bize bırakıyor veliler. Evde kontrol edilirse biz burada çok daha rahat oluruz. O kontrollüde biz yaptığımız için, hem zaman kaybı oluyor hem de öğrenci ile biz bire bir karşı karşıya geliyoruz*” şeklinde görüş belirtmiş, ÖN yaşadığı durumu ve hissettiği duyguyu “*...şöyle olabiliyor, mesela, bir konuyu anlatmaya kalktığım zaman anlatınca, çocuk anlamıyor farkında oluyorsunuz, andan sonra 40 dakika boşa kürek çekmiş oluyorsun, onu fark ediyorsunuz. O an şey oluyorum... Çıktıktan sonra başka bir şekilde öğretmen gerekiyor benim başka bir şekil bulmam gerekiyor, anlatabileceğim şeklinde. Bir sonraki derste mesela ona alternatif ne yapabilirim. Çocuklardan soru geliyor zaten, anlayıp anlamadıklarına göre onları daha farklı boyutlara da sokarak, onlara*

vermeye çalışıyorum... Aslında öğrenciyi de çok iyi tanıman gerekiyor. Kim ne yapabilir kim neyi, nerede size sıkıntı çıkarabilir” sözleriyle açıklamıştır.

4.2.9. Öğretmenlik Meslek Etiği Algısı/Bilgisini Geliştirmeye Yönelik Öneriler

Katılımcılara görüşmeler sırasında yöneltilen son soru grubu öğretmen adaylarında ve şu an görev yapmakta olan öğretmenlerde meslek etiği algısının/bilgisinin nasıl geliştirilebileceğine yönelik düşünceleriyle ilgili olmuş, katılımcıların öğretmen adaylarına yönelik öneriler Tablo 58’ de özetlenmiştir.

Tablo 58.

Öğretmen Adaylarında Mesleki Etik Algısını/Bilgisini Geliştirmeye Yönelik Öneriler

Kodlar	Öğretmenler
Staj sürelerinin artması/daha fazla uygulama yapma	C, D, E, F, G, I, J, M, N
Mesleği sevmeye/bilinçli seçme	A, G, I
Deneyimli öğretmenlerle birlikte olma	C, M
Kişisel olarak kendilerini geliştirme	D, H
Örnek olaylarla nitelikli eğitim	K, L
Göreve başlamadan bilgilendirme	M
Eğitimle ilgili yenilikleri ve gelişmeleri takip etme	B
Mesleki kitapları okuma	B
Meslek etiğine yönelik bir ders olması	K

Tablo 58’ de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin öğretmen adaylarının mesleki etik algılarını geliştirme açısından staj sürelerinin artması, bir diğer ifadeyle uygulamaya dayalı bir eğitim vurgusu yaptıkları görülmektedir. Stajların artmasıyla ilgili görüş belirten öğretmenler bunun teoriden pratiğe geçişi sağlayacağını, öğretmenlikle ilgili kaygıların/korkuların azalacağını, özellikle farklı farklı okullarda staj yapmanın ve farklı öğretmenlerle karşılaşmanın mesleki katkılarını belirtmişlerdir. Örneğin stajların çok daha erken başlaması gerektiğini belirten öğretmenlerden Öİ “ öğrencilerin üçüncü ve dördüncü sınıftaki staj ve gözlemlerinin haftada bir gün değil bence biraz arttırılması gerekiyor. Çünkü bunu biraz yaparak, yaşayarak öğrenme gerçekten o sınıfın içinde tüm gün bulunma, bir öğretmen gözetiminde o sınıfı gerçekten yönetebilme, bunun daha fazlalaşması lazım ki en azından göreve başladığında gerçekten bir boşlukta hissediyor insan...” şeklinde açıklamış, uygulama yapmanın korkuları, kaygıları azaltacağını “teorikten pratiğe geçmek gerekiyor. Gerçekten çok önemli, sınıfa öğretmen girerken ki durum bile çok şey, yani çok farklı duygularla girmiştin. Ben ne yapacağımı bilemeden girdim ki eğitimini almış olduğum

halde ki diğer branşlardan geçen arkadaşlar ne yapmışlardır onu hiç bilmiyorum. Pedagoji işte onu aldık biz ama almışken bile, dört yıl boyunca ben öğretmen olacam diye gitmişken o korku ile girdim.” Ne yaparım şimdi sorunla karşılaşırsam, ne olur” bu sorunu nasıl çözebilirim şeklinde gittim. Stajlar arttırılırsa belki en az tecrübeli öğretmen arkadaşların o tür durumları daha rahat görebilirler o süre içerisinde haftada bir gün olmazsa da üç gün olabilir” şeklinde ifade etmiştir.

Stajların farklı farklı okullarda yapılması gerektiğini belirten ÖN görüşünü “...uygulamaları biraz daha farklı tutup, farklı yerlerde çalıştırmak gerekli diye düşünüyorum. Hani gerçekten nasıl bir kötü okul profili, çok iyi bir okul profili muhtemelen, zaten kötü profillerin içerisinde kendilerini kötü hissettikleri için muhtemelen niye böyle oluyor, olmaması gerekli, ya da iyi bir profile gittikleri zaman niye orada mutlu oldukları, mutsuz oldukları gibi dengeleri çok rahat ayarlayabilirler diye düşünüyorum” şeklinde açıklarken, ÖM staja gidecek öğrencilerin de seminer verilerek staja hazırlanmaları, direk okullara bırakılmamaları gerektiğini “Biz üniversitede iken, hem birinci sınıfta, hem dördüncü sınıftayken stajyer olarak okullara gitmiştik, oradaki öğretmenlerin de etkisi olabileceğini düşünüyorum aynı zamanda direk öğretmen adaylarının okullara bırakılmaması küçük bir seminerden geçmesi gerektiğini düşünüyorum, yani şu an. Bende Ağrı’ya atandım, kaç yaşındaydım, 21 yaşındaydım. Ağrı’nın ilçesinin 23 km. uzağında bir köye ve ilk giden bayan öğretmendim ben, hiçbir şey bilmiyordum gittiğimde, aldığım eğitim pratik değildi, teorikti ve ben çok zorlanmıştım” sözleriyle ifade etmiştir. Aşağıda öğretmenlik uygulamalarının /stajların süresinin uzatılması gerektiğini belirten diğer öğretmenlerin açıklamalarından alıntı örnekleri verilmiştir:

Bir kere çok uzun yıllar stajyerlik yapmaları lazım deneyimli öğretmenlerin yanında o öğretmen ya da öğretmenler, belki birkaç kişinin yanında yapacaklar, yeterlilik belgesini olumlu olarak doldurduğu zaman ona sınıf verilmeli yoksa verilmemeli, asla, çok geçti elimizden çünkü. ÖC

Bence staj, stajla olmalı, stajlarda yıl boyu olmalı, tıp fakültelerinde bir yıl boyunca staj yapıyor, bu da bize mesleğin, ben iki dönem şeklinde staj yapmıştım yanlış hatırlamıyorsam biri ikinci sınıfta, bir de dördüncü sınıfta, yani bence iki çok erken, dördüncü sınıfta ya da şimdi yeni başlatıldı sanırım altı aylık bir süreçte bir öğretmenin yanında bence bu çok daha etkili, bir yıl boyunca bence atandıktan sonra ki ilk bir yılları, beşinci yıl olarak belki cüzi bir maaş ile bir öğretmenin yanında tüm yıl boyunca, öyle bir saat, iki saat değil, olmasını düşünüyorum. ÖE

Mesela daha fazla uygulama olsun isterim. Ben, uygulamanın az olduğunu düşünüyorum, daha çok uygulama olsun, daha çok öğretmenle karşılaşsınlar. Daha çok öğretmeni ve sınıfı görsün, köyleri de görsün, daha çok köyler de çalışacak bunlar, orada da derslere girsin bu öğretmenler, öğretmen adayları, isterim, o zaman deneyim sahibi olurlar kesinlikle. ÖG

...üçüncü, dördüncü sınıftan itibaren, mühendislikler gibi ikinci sınıfta hatta birinci sınıftan itibaren adaylar okula gelsinler görsünler emin olun, ben kendi adıma söyleyeyim, kendim atandıktan sonra kendimi yetiştirmek için beş yılımı verdim, başka türlü olmuyor... Ben kendimi yetiştirmeden o sınıfa koydukları için ben çok hatalar yaptım ama stajyerlerimiz gelsin, okullara girsin, bu havayı solusunlar. ÖD

Yeni öğretmen adaylarının daha bilinçli gitmesi, gideceği ortama daha bilinçli gitmesi, gideceği kültüre daha bilinçli gitmesi sağlanabilir. Çünkü o zaman, başka işlerle uğraşacağına sadece sınıfı ile öğretmenliği ile öğrencileri ile uğraşabilir ama direkt gönderilen öğretmen adayları kendi problemlerini çözemezken, okulla, sınıfla nasıl ilgilenirsin diye düşünüyorum. ÖM

Meslek seçiminin bilinçli yapılması, öğretmenlik mesleğini severek seçilmesi gerektiğini belirten öğretmenler ise mesleğin sorumlulukları üzerinde durmuşlar, mesleki başarının temelinde bilinçli tercihler yattığını ifade etmişlerdir. Örneğin ÖI bu konuda *“...öğretmenlik mesleği farklı bir meslek”. Çünkü bir çocuğa gerçekten şekil veriyorsun, anlık görmüyorsun, bir öğrenci ile anlık değil ki bizim geçmişte beş yıl şu an dört yıl birlikte oluyoruz biz aynı öğrenci ile en başta seçerken zaten buna göre seçip daha sonrasında zaten meslek içerisinde geliştirerek devam ediyorsun. En başta gelen şey seçerken kendi kişiliğine uygun bir şey seçmesi”* şeklinde açıklama yapmış, benzer görüşte olan ÖA’ da düşüncelerini *“Mesleğini bir kere sevmesi gerekir hani tesadüfen burayı tutturmuş, yani ben yazdım tuttu gibi değil de gerçekten bu mesleği isteyerek yapan insanların daha başarılı olacağına inanıyorum”* sözleriyle belirtmiştir. Diğer önerilerle ilgili yapılan açıklamalardan alıntılar ise şöyledir:

Biz etik dersi almadık, bazı dersler arasında verildi bize... Bunun bir ders şeklinde verilmesi gerektiğini düşünüyorum... Bir mesleki alanda ders olarak verilmesi lazım ve bu çocukların karşısında otuz kişinin hayatını değiştireceğine dair ona ciddi telkinlerde bulunulması lazım temel ilkelerin verilmesi gerekiyor. Ve birinci sınıftan itibaren ve bunu zaten uygulayacaktır bunu alan kişi, ÖK

...eğitim ile ilgili değişiklikleri takip etmeleri gerekiyor, eğitim ile ilgili kitap okumaları gerekiyor. Bir de tecrübeli öğretmenlerle sohbet etmelerini isterim. ÖB

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin şu an görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleki etik anlayışlarının geliştirilmesine yönelik getirdikleri öneriler ise Tablo 59’ da gösterilmiştir.

Tablo 59.

Öğretmelerin Mesleki Etik Algısını/Bilgisini Geliştirmeye Yönelik Öneriler

Kodlar	Öğretmenler
Hizmet içi eğitimler düzenlenmesi (seminerler, kurslar)	A,B,C,D,E,F,G,H,I,J,K,L,M,N
Uygulamalı eğitimler (drama, rol oynama vb.)	E, F, L, M, N
Kapsamlı eğitim (kılık kıyafet, paydaşlarla ilişkiler, sınıf yönetimi, oturup-kalkma vb.)	C, G, K
Uzman kişiler (üniversitelerle işbirliği)	C, E
Deneyimli öğretmenler	C, L
Kişisel olarak kendini geliştirme	D, H, M
Denetleme (müfettiş/denetçi) yapılması	A
Atanan öğretmenlerin iyi seçilmesi	A
Deneyimli öğretmenlerle iletişim halinde olma	G
Eğitimle ilgili yenilikleri ve gelişmeleri takip etme	B
Mesleki kitapları okuma	B
Öğretmenlerin siyasetten uzak tutulması	K

Tablo 59’ da görüldüğü gibi öğretmenlerin görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleki etik anlayışlarının geliştirilmesine yönelik önerileri arasında bu konuyla ilgili seminer ve kurslar düzenlenmesi öne çıkmaktadır (f:14). Bu konuda ÖH “...kesinlikle sürekli bir gelişim içinde olmak gerek yani ben çok iyi bir öğretmenim, bunu on yıl sonra, ben mesela, 10. yılıma geldim artık çok tecrübeliyim diye bir durum yok. Eğitim, meslek hayatımız boyunca sürekli öğrenmek zorundasınız çocuklara yetmek için” şeklinde açıklama yaparak öğretmenler için gelişimin zorunlu olduğunu vurgulamış, benzer görüşte olan ÖA da “...eğitime devam edilmeli, çünkü okulda öğrendiği ile bir yere gelemiyorsunuz, yıllarca tecrübe edinmeniz lazım bunun içinde bir sürü kaybınız olacak o nedenle sık sık seminerler düzenlenmeli öğretmenlerimize” şeklinde açıklama yapmıştır. ÖK ise öğretmenlerin kişisel gelişimlerine önem vermediğini ve çoğunlukla alt sosyoekonomik düzeyden geldiklerine değinerek “Çünkü çok eksikiz, hem kendimizi geliştirme anlamında eksikiz, hem de öğretmenlerin çoğu sosyokültürel olarak daha alt aile çocukları. Şu an son dönem bilemiyorum, bizim dönemimizde iş garantisi olsun diye... Mesela ben köylü çocuğuyum babam çiftçi yani aileler böyleydi ve bizim toplumsal kuralları bize çok daha iyi öğrettiler. Ailelerin etkileşimi azdı diğer insanlarla, bu yüzden küçük yerde büyümemenin avantajını

yaşadık, çok da sorun yaşamadık. Ama genel olarak son dönemde gelenlerde özellikle ben şeyi gördüm, hani toplumda da siz bunu görüyorsunuz zaten... Eski okuluma gelen bir grup vardı, rehber öğretmende dâhil buna bir grup vardı bunlarda hepsi mesleki etiği değil bir insanın, ayakta tutan şeyleri vardır ya değerleri onlar bile yoktu o son dönem gelenlerde” şeklinde açıklama yapmıştır.

Hizmet içi eğitimlerin uygulamalı olması gerektiğine vurgu yapan öğretmenler geleneksel şekilde gerçekleşen eğitimlerin (düz anlatım) işe yaramadığını, ilgi çekmediğini, öğretmenlerin doğru ve yanlış davranış biçimlerini drama, tiyatro, rol oynama vb. aktif öğretim teknikleriyle görmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin yapılan seminerlerin dikkati çekmediğini ÖM “...seminerlerin ilgi çekici olması lazım yani işte gidiyoruz seminerlere katılıyoruz, çok kalabalık, herkes konuşuyor, biz kendi sınıfımızda da öyle öğrencinin dikkatini çekmek için farklı şeyler yapıyoruz... Seminerlerde, slayt gösteriliyor ya da bir konuşmacı oluyor, tamamen bizde insanı dinlemek istemiyoruz daha ilgi çekici, daha bizi işin içine koyan. Daha önce katıldığım bir seminerde drama şeklinde, bu daha çok öğretici ve ilgi çekici olduğu için sahada ki öğretmenler için daha rahat olur” sözleriyle belirtmiş, ÖE ise okullarda seminer haftalarının da verimli geçmediğini “...maalesef bizim burada seminer dönemlerinde biz burada oturup iki bardak çay içip arkadaşlarla sohbet edip gitme şeklinde oluyor. Ya da bir seminer konusu veriliyor çok da verimli olduğunu düşünmüyorum, uygulanmıyor daha doğrusu belki uygulansa, birkaç çeşit çalışma yapılıyor ama uygulanmadığı için” şeklinde ifade etmiştir. Aşağıda diğer öğretmenlerin bu konudaki açıklamalarından alıntılar verilmiştir:

Sahadaki öğretmenler, onların da birazda yetiştirme çevreleri veya yeniden seminer çalışmalarıyla bunlar anlatılarak veya uygulamalı gösterilerek bazı şeyler geliştirilebilir. ÖF

...gerçekten gidip sadece dinleyerek olabilen seminerler değil biraz daha katılımcı seminerler. Yapılıyor ama sadece dinleyici pozisyonunda olunca yani insan, kendi öğrencilerimizde öyle, çok uzun süre dinleyemiyor insanlar, katılımcı olduğu zaman derslerde de öyle, biraz önce söylediğim şey, katılımcı olursa çocuk derslerde daha sosyal olursa, derste kendisini özel hissedebilir. Öğretmenler içinde aynı şey. Örneklendirmelerle giderek, çünkü her kesimde bir ayna gibi karşısında kendisini o seminerde görmesi lazım, yaptığı hatayı o seminerde sadece anlatarak değil, olmuyor işte. ÖI

...bence uygulamalı eğitimler verilmeli diye düşünüyorum, ya da yaşayan kişilerin, yaşayan derken canlı örneklerle deneyim paylaşımı kesinlikle aynen evet paylaşarak. ÖL

...yani şimdi slayttan izlenen bir videoya ya da bir konuşmacının okuduğu metne, ben de kendim okuyabilirim ama beni işin içine koyarsa biz nasıl şimdi şu an yaşayarak, yaparak öğrenme modelini uyguluyoruz öğrencilerimize, benim öğretmen olarak bunu bilmem gerekiyor ki öğrenciye de bunu aksettirebileyim... Çocuk değişti, veli değişti yani ona uyum sağlamamız lazım ve bu yapılan hizmet içi eğitimlerin ilgi çekici olmalı ki öğretmenler bunu isteyerek dinlesin. ÖM

Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eksiklerinin çok olduğunu bu nedenle verilen seminerlerin çok daha kapsamlı olması ve uzman kişiler tarafından (deneyimli öğretmenler, üniversitelerden alan uzmanları) tarafından verilmesi gerektiğini belirten öğretmenlerden ÖC bu konuda *“Eksikleri çok, onlarda alınabilir yetiştirme kurslarına takviye yapılabilir. Yazın yetiştirme kursları açılır, deneyimli öğretmenlerle, sınıf disiplini sağlama, ders işleme, öğrenciye davranma, veli ile ilişkiler, öğretmen arkadaşlarıyla ilişkiler, idari, kesimle ilişkiler, personelle ilişkiler bunlar da çok önemli. Oturma kalkma, yeme içme, konuşma, giyim kuşam, bunların hepsi verilmeli çok eksiklik var”* şeklinde açıklama yapmış, benzer görüşte olan ÖG düşüncelerini *“seminer döneminde ben yeterli olduğunu düşünmüyorum, özellikle yeni atanmış öğretmenlerin daha böyle seminer dönemlerinde daha farklı eğitimler verilsin, öğrencilerle ilgili nasıl davranması gerektiği konusunda, bir veli ile neler konuşmaları konusunda seminerler verilirse daha faydalı olacağına inanıyorum. Orda da yine bizim gibi birbirleriyle iletişim halinde olsunlar, şimdi ki gençlere ben baktığım zaman her şeyi en iyi ben bilirim havasındalar”* sözleriyle belirtmiştir.

Özellikle seminer haftalarında üniversitelerle işbirliği yapılması gerektiğini belirten ÖL *“Bizim seminer dönemlerimiz var. Bu seminer dönemlerinin çok boş geçtiğini düşünüyorum, yılsonunda ve sene başında, bu dönemlerde bize seminerler verilebilir, bu konuda uzmanlaşmış kişiler tarafından, ya da üniversite ile yardımlaşarak”* sözleriyle ifade etmiş, benzer görüşte olan ÖK’ da bu konuyla ilgili düşüncelerini *“Sahadaki öğretmenlere, okula girdiğinden itibaren, zaten giyimiyle, tarzıyla, selamlaşmasıyla buna başlaması gerekiyor. Ve bunlar, kendi, kişisel olarak bunu yapmıyorsa eğer bunlar belirli seminerlerle bu konuda hizmet içi eğitim verilmeli. Ama hizmet içi eğitim için çağrılan kişiler yeterli değil... Akademisyen, bu alanda derinleşmiş insanların vermesi gerekiyor meslek etiğini bence”* şeklinde belirtmiştir. Öğretmenlerin kişisel olarak kendilerini geliştirmeleri gerektiğini belirten öğretmenlerden ÖH düşüncelerini *“...üniversitelerde buna yönelik formasyon eğitimi falan fazlasıyla veriliyor ama ben işin o tarafta değil de işin mutfağında öğrenildiği kısımdayım yani bunu çalışarak, tecrübe ederek, deneyimleyerek de kendinizi*

geliştirecek ortamlarda bulunarak yapacaksınız, kurs alacaksınız atıyorum seminer alacaksınız, okula devam ettiğiniz süre içerisinde bunu yapabilirsiniz, bu eğitimleri alabilirsiniz kendinizi geliştirmek için” şeklinde ifade etmiş, benzer görüşte olan ÖD görüşünü “Okumak, kişisel gelişim, iletişim, öğretmenliğin temelinde yüzde seksen iletişim var. Doğru etkili iletişim, seminer ve kurslara gidebilirler” sözleriyle ifade etmiştir.

Aşağıda diğer öğretmenlerin mesleki etik anlayışının geliştirilmesine yönelik önerilerinden alıntı örnekleri verilmiştir:

... İstemek en önemlisi kesin. Yani zaten istemeyen bir insana ne yapsak boş, istedikten sonra öğretmenlerimiz de ister muhakkak bunu çünkü bazen yetişmekte gerçekten zorlanıyoruz öğrencilerimize. ÖM

...insanın içsel motivasyonu çok önemli olacak “ölümü gösterip, sıtmaya razı etmek” durumları tarzı şeyler yapılması lazım yani nasıl diyeyim, demonstrasyon gibi, okul müdürü gidilecek, denilecek ki sen şu şekilde davranacaksın bir süre boyunca, ya da öğretmenlere rol verilecek arkadaşlarımıza böyle davranacaksın diye altı ay tiyatro şeklinde “iyi davranmanın nasıl olduğu” gösterilecek. ÖN

... Teftiş olayı hocam geri gelmeli diye düşünüyorum ama gerçekten şey anlamında değil. Bu eski müfettişlerin dün de biz arkadaşlarla bu konuyu konuştuk da, bir müfettiş geliyordu en azından, neler yapıyorsunuz, ne ediyorsunuz diye. Bazıları o kadar geri, kendine faydası olmayan kişilerdi sizi yok yerden mutsuz ediyorlardı, bunun bir ortası, bir düzeni bulunmalı bir takım kurallar konulabilmeli. Öğretmen en iyi şekilde seçilmeli, biraz seçmeli olması gerek. ÖA

Öğretmeni şeyden uzaklaştırmak gerekiyor, siyasetten uzaklaştırmak gerekiyor, bu sendika ile çıkıyor ortaya, bir kere sendikaların ortak olması gerekiyor yani sendikadan bayrak gibi çıkıyor zaten o da kendini nerde güvende hissedecekse... O popüler gruba dâhil oluyor kendini orada güvende hissediyor, sonra diyor buraya geçtiğimde kendim rahat ederim. Yani derse de geç giririm, görevimi de yapmam bana da benim arkamda o belirli grup var, siz biliyor musunuz ki kimse bana bir şey demez. ÖK

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde Manolova (2011) tarafından geliştirilen Mesleki Etik İlkeler Ölçeği ve Martin, Yin ve Baldwin (1998) tarafından geliştirilen ve Ekici (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği' nin uygulanmasıyla elde edilen nicel ve görüşmeler yoluyla toplanan nitel verilerden elde edilen bulgular ayrı ayrı tartışılmış, sonrasında bütünsel bir değerlendirme yapılmıştır.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin topluma, okula, mesleğe, meslektaşlara, öğrencilere ve velilere yönelik mesleki etik ilkeleri tamamen benimsedikleri saptanmıştır. Bu sonuç ulusal ve uluslararası alan yazında yer alan araştırmalarının sonuçlarına benzer olmuş, sınıf öğretmenlerinin yanı sıra farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin de davranış biçimlerini yüksek düzeyde mesleki etik ilkelere uygun algıladığı görülmüştür (Al-Hottali, 2018; Kralova, 2018; Manolova, 2011; Namlı, 2017; Özbek, 2003; Sakin, 2007; Tezuçar, 2019; Tunca, 2012; Tunca, Şahin, Sever, Aktaş, 2015; Yıldız, 2016; Youze vd. 2014). Öğretmenlik meslek etiği; eğitim ortamlarında öğretmenlerin ve diğer paydaşların davranış biçimlerini belirleyen, meslek üyeleri tarafından kabul edilmiş kodlardan oluşan bir kavram olup öğretmenlik etik bir meslek olarak tanımlanmakta ve bu kodların öğretmenlerin meslek uygulamalarında etik ilkelere uygun bir şekilde davranabilmeleri anlamında yol gösterici olması beklenmektedir. Jayamma ve Sumangala, (2012), öğretmen meslek etiğini, öğretmenler tarafından uygulamaya konan bir dizi onurlu ilke, öğretmenler tarafından öğrenciler, meslektaşlar, toplum ile ilgili olarak sergilenen ve uygulanan değerli stratejiler olarak tanımlamaktadır. Eğitimin, etik ile birlikte, dünya barışını ve evrensel kardeşliği özendiren, bireylerde, topluluklarda ve tüm evrende yaşamsal olumlu değişiklikler meydana getirmesi beklenmektedir. Öğretmenlik insan ilişkilerinin yoğun yaşandığı ve ahlaki sorumlulukları da bulunan bir meslek olarak tanımlanmakta ve öğretmenler öğretim ortamları ile öğretim süreçlerinde davranışlarını ve kararlarını etik değerler temelinde almak durumundadırlar. Öğretmenlik meslek etiği ilkeleri öğretmenlerin sadece öğrencilere ve velilere karşı değil, meslektaşlar ve toplum ile etkileşimleri sürecinde ve meslek uygulamaları sırasında uymaları gereken temel ilkeleri kapsamaktadır (Erdem, Şimşek 2013). Dolayısıyla bu sonuç öğretmenlerin öğrenciye, meslektaşına, veliye, okula ve topluma karşı görev ve sorumluluklarının farkında olduklarını ve davranış biçimlerinin başta öğrenciler olmak üzere iletişime girdikleri herkes üzerindeki büyük etkisinin bilincinde

olarak davranışlarına özen gösterdikleri ve kontrollü davrandıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuçlar öğretmenlerin kendilerini olumlu algılama eğilimlerinden kaynaklanmış olabileceği gibi anket, ölçek, envanter gibi ölçme araçlarıyla veri toplama sürecinde katılımcıların inançlarını, tutumlarını vb. doğru bildirmek zorunda olmamalarından da kaynaklanmış olabilir (Robson, 2015, s.294). Bununla birlikte öğretmenlerin davranışlarını öğrencilerin ve yöneticilerin bakış açısından inceleyen araştırmalarda öğrencilerin öğretmenlerinin davranışlarını ortanın üstünde/yüksek düzeyde etik ilkelere uygun değerlendirmesi öğretmenlerin davranışlarına özen gösterdiklerini destekler niteliktedir (Al-Hottali, 2018; Aydoğan, 2011; Başaran, Ekinci ve Arıkan, 2017; Tosunoğlu, 2017; Tunca, Alkın-Şahin, Sever ve Çam-Aktaş, 2015; Rimawi ve Naser, 2016, Yeşilyurt ve Kılıç, 2014).

Araştırma katılımcıların meslektaşlarının da topluma, okula, mesleğe ve meslektaşlara yönelik etik ilkelere “büyük ölçüde”; öğrencilere ve velilere yönelik etik ilkelere ise “tamamen” uyduklarını düşündüklerini göstermiş, cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma, mezun olunan fakülte, hizmet yılı, görev yapılan okuldaki hizmet süresi, derse girdikleri sınıf düzeyi, sınıf mevcudu değişkenleri öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir fark yaratmamıştır. Benzer sonuçlara ilgili alanyazında da rastlanmıştır (Manolova, 2011; Başaran, Ekinci ve Arıkan, 2017), öğretmenlerin meslektaşlarını etik ilkelere uygun davranma açısından olumlu algıladıklarını göstermiştir. Bu konuda kabul edilen genel görüş; öğretmen; meslektaşları arasında ırk, dil, din, renk, cinsiyet, siyasi görüş ve aile statüsüne dayalı ayrımcılık yapmaz, meslektaşlarıyla ilgili olumlu ya da olumsuz yönlendirmede bulunmaz şeklindedir. Öğretmen meslektaşları ile ilgili bilgiyi diğer kişilerle paylaşmamalı, öğrencilerin bulunduğu ortamlarda meslektaşı ile ilgili olumsuz söz ve davranışlar göstermemeli, meslektaşları ile her şekil ve şartta işbirliği yapar çözemediği sorunları okul yönetimi ile çözme yolunda girişimlerde bulunmalıdır (MEB, 2009). Dolayısıyla bu sonuç öğretmenlerin bu yaygın görüşlerin etkisinde kalmalarından, meslek ile ilgili yasal çerçeveleri bilmelerinden kaynaklanmış olabilir. Nitekim öğretmenlerin meslektaşlara yönelik etik ilkeler alt boyutunda en yüksek düzeyde benimsedikleri etik ilke “meslektaşlarının özlük haklarına saygı duyar ve yeni gelen meslektaşlarının işe ve çevreye uyum sağlamalarına yardımcı olur” ilkelerinin olması bu görüşü destekler niteliktedir. Erdemli, Demir (2018) ise gerçekleştirdikleri çalışmada, bu durumu “Sahte gereklilikler tuzağı” ya da rasyonalize etme yaklaşımı ile açıklamaktadır. Etik olarak kabul edilemez nedenlerin kabul edilebilir olduğuna kendilerini inandırma şeklinde açıklanabilen bu durum, aynı gerekçelendirmelerle öğretmenler tarafından meslektaşlarının etik dışı davranışları için de doğru ve geçerli bulunduğunu ifade etmek olasıdır. Bir diğer ifadeyle öğretmenlerin

meslektaşlarının etik ilkelere uyma düzeyini yüksek düzeyde olumlu algılaması öğretmenlerin meslektaşlarının meslek etiği ihlallerini kabul etmeme eğiliminde olmamaları da kaynaklanmış olabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri benimseme düzeyleri arasında da cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma, mezun olunan fakülte, hizmet yılı, görev yapılan okuldaki hizmet süresi, derse girdikleri sınıf düzeyi, sınıf mevcudu ve etik konusunda herhangi bir eğitim alma/almama durumuna göre anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Etkili bir eğitim için öğrenmeye ve öğretmeye uygun bir sınıf ortamı, karşılıklı etkileşime dayalı ve sağlıklı insan ilişkilerinin olduğu bir sınıf ortamı gerekmektedir. Eğitim yoluyla bireye kazandırılmak istenen bilgi, beceri, tutum, değer ve alışkanlıklar göz önüne alındığında eğitim ortamlarında etik konusunun son derece önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Çünkü etik hem eğitim-öğretim alanında yer alan herkesin bulundukları konumlarda dolayı sahip olması gereken hem de eğitim yolu ile bireylere kazandırılması gereken değerler bütünüdür. Etik, toplumsal yaşamı düzenleyen sosyal kuralların özümsemesiyle birlikte neyin doğru neyin yanlış olduğunu sorgulama davranışı ve bireyin davranışlarını içgüdülerinin etkisinden kurtarılmasıdır. Dolayısıyla cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma, mezun olunan fakülte, hizmet yılı, görev yapılan okuldaki hizmet süresi, derse girdikleri sınıf düzeyi, sınıf mevcudu açısından öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri benimseme ve uyma düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark yaratmaması beklenen ve arzu edilen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

İlgili alanyazında öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri benimsenme düzeyiyle ilgili olarak farklı sonuçlara rastlanmaktadır. Örneğin Arslan (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da cinsiyet, yaş, hizmet yılı, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir fark bulunamadığı saptanırken, Duran, (2014) tarafından okulöncesi öğretmenleriyle yapılan araştırmada öğretmenlerin etik davranış algılarının yüksek bulunduğu, ancak öğretmenlerin etik davranış algılarının, eğitim durumları ve görevli oldukları eğitim kurumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Benzer şekilde Manolova (2011) tarafından yapılan araştırmada da Türkiye ve Moldova'daki öğretmenlerin etik ilkeleri benimseme düzeyleri arasında hizmet yılı, branş ve cinsiyet açısından anlamlı bir fark gözlenmediği, bununla birlikte Türkiye'deki öğretmenlerin öğrenim düzeyi arttıkça topluma yönelik etik ilkeleri benimseme düzeylerinin arttığı, Moldova'daki sınıf öğretmenlerinin de branş öğretmenlerine göre bu ilkeleri daha yüksek düzeyde benimsediği görülmüştür. Sonuçlar arasındaki bu farklılıklar kültürel özelliklerin

yanı sıra verilerin katılımcıların özelliklerinden özellikle anılarından, bilgi ve deneyimlerinden, o andaki motivasyonlarından etkilenmesinden de kaynaklanmış olabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin topluma, mesleğe, meslektaşlara ve velilere; okul çevresini orta sosyoekonomik düzey algılayan öğretmenlerin de mesleğe, meslektaş ve öğrencilere yönelik etik ilkelere benimseme düzeylerinin daha yüksek olduğunu, benzer şekilde meslektaşlarını da etik ilkelere uyma açısından daha olumlu algıladıkları saptanmıştır. Okullar toplumun ve bireylerin eğitim gereksinimlerinin planlı, programlı ve istendik biçimde karşılanabilmesi için kurulmuş resmi kurumsal yapılardır. Doğal olarak toplum, etik ilkelerin okul kültüründe yer almasını ve benimsenmesi beklemektedir. Bunun gerçekleşmesi için okulun yönetsel değerleri ile kurallarının öğretmenler tarafından benimsenmiş olması gerekmektedir. Okul yöneticileri kendilerinin de benimsedikleri, etik değerlerin gerekliliğini ve önemini okulda görev yapmakta olan öğretmenlere anlatabilmeli ve yönetsel anlamda benimsenmesini sağlamak üzere çalışmalar planlamaları gerekmektedir. Çokan' a (2006) göre de kamusal bir kurum olan okulda eğitim- öğretim hizmetlerinin gerçekleştirilme süreçlerinden yöneticiler ve öğretmenler sorumludur. Bu sorumluluk profesyonel bir meslek olarak belirlenmiş öğretmenliğin mesleki etik kuralları ve ilkeleri ile gerçekleştirilmektedir. Bu kurallar öğretmenler tarafından adaylıktan meslek uygulayıcısı konumuna geçerken kabul edilmeli ve mesleki etkinliklerde göz ardı edilmeden uygulanmalıdır. Bu bağlamda göreve yeni başlayan öğretmenlerin çalıştıkları okulun etik kültürünü özümsemeleri önemli ve gereklidir. Mesleğin ilk yıllarından okulun etik kültürünün öğretmenlere kazandırılması beklenmektedir. Dolayısıyla devlet okulları özel okullarda görev yapan öğretmenlerin topluma, mesleğe, meslektaşlara ve velilere yönelik etik ilkeleri benimseme düzeylerinin devlet okullarındaki öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olması özel okulların okul kültürü ve değerleri konusunda yaptıkları çalışmalardan veya öğretmenlerine bu konuda yaptıkları hatırlatmalardan kaynaklanmış olabilir. Okulun sosyoekonomik çevresini orta düzeyde algılayan öğretmenlerin kendilerine ve meslektaşlarına yönelik algılarının daha olumlu olması okulların kültürel farklılıklarından kaynaklanmış olabilir.

Topluma yönelik etik ilkelerden; topluma karşı yurttaş olarak sorumluluklarını yerine getirme, okula yönelik ilkelerden ise okul kurallarına uyma, okuldaki ders süresini kendi özel işlerini yapmak için kullanmama öğretmenlerin kendilerinin benimseme, meslektaşlarının da uyma yönünde en olumlu algıya sahip oldukları etik ilkeler olmuştur. Akarsu' ya (1998) göre etik, insanların bireysel ve toplumsal yaşamında var olan ahlaki sorunlarını incelemektedir. Bu anlamda kişisel olarak erdemli birey olmaktan, toplumsal

bağlamda ise erdemli bir toplumun kurallarından söz edilmektedir. Topluma yönelik etik ilkelerin benimsenmesi ile öğretmenlik mesleğinde de başarılı ve etik ilkeleri benimsemiş bireylerin yetişmesi sonucunda etik ilkeleri benimsemiş bir toplumun gerçekleşmesi beklenmektedir. Toplumun öğretmenler ve öğretmenlik mesleği ile ilgili iyi insan ve iyi vatandaş olma gibi ön kabulleri bulunmaktadır. Bu durumda araştırmaya katılan öğretmenlerin topluma yönelik etik ilkeler alt boyutunda özellikle topluma karşı bir yurttaş olarak sorumluluklarını yerine getirme ve toplum içindeki sözleriyle davranışlarının tutarlı olma ilkelerine büyük ölçüde uygun davrandıklarının saptanması, kendilerini toplum içerisinde güvenilir ve danışılan kişiler konumunda olduklarını gördükleri söylenebilir.

Okula yönelik etik ilkelerden okul kurallarına uyma ve okuldaki ders süresini kendi özel işlerini yapmak için kullanmama ilkelerinin öne çıkması öncelikle öğretmenin okul kurallarına uyma sorumluluğu, rol model olma özelliği ile daha da önem kazanmaktadır. Rol model olarak, öğrenciler öğretmenin söylediklerinden çok yaptıklarına dikkat etmekte, farkına varmadan öğretmenin davranışları, uygulamalarını gözleyerek öğrenmektedirler. Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı; öğrenmenin sosyal bağlamda, etkileşim, gözlem ve taklit yoluyla gerçekleşen bir süreç olduğu temeline dayanmaktadır (Bandura,1971). Bu bağlamda, özellikle ilköğretim öğrencilerinin bütün günü birlikte geçirdikleri sınıf öğretmenleri özel bir konumda bulunmaktadırlar. İlkokul ve ilköğretim öğretmenleri hemen herkesin eğitim yaşamında özel bir yere sahip olduğu bir gerçekliktir ve isimleri hep hatırlanır, hiç unutulmaz. Öğretmenin, okuldaki ders süresini kendi özel işlerini yapmak için kullanmama ilkesi ile ilgili olarak etkili bir sınıf yönetimi için ders saatlerini etkin ve verimli kullanması gerekmektedir, eğitim-öğretim etkinlikleri dışında bir durum için ders saati kullanılmamalıdır. Sınıf eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği ortamdır. Dolayısıyla öğretmenlerin eğitim için ayrılan ders süresinin dersle ilgili etikliklere için kullanılmasına yönelik ilkenin benimsenme ve uyma düzeyinin daha yüksek olması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilmelidir.

Mesleğe yönelik etik ilkeler arasından benimsenme ve uyma açısından öne çıkan ilkeler; bir öğretmen olarak meslek onurunu zedeleyebilecek davranışlardan kaçınma, sorumluluk bilincinde olma, gereksiz biçimde izin- rapor alarak çalışmalarını ihmal etmeme olmuş; meslektaşlara yönelik etik ilkeler arasında ise meslektaşlarının özlük haklarına saygı duyma ve yeni gelen meslektaşlarının işe ve çevreye uyum sağlamalarına yardımcı olma ilkesi en yüksek düzeyde benimsenen ve uyulan etik ilkeler olarak saptanmıştır. Çoşkun ve Çelikten (2020) çalışmalarında, öğretmenlerin mesleki davranış biçimlerini tanımlarken üç boyuttan söz etmektedir. Bunlar; öğretmenlerin görev yaptıkları okulun değerleri ve

uygulamalarının farkında olmaları, işe devam konusunda hassasiyet göstermeleri ve mesleki sorumluluklarının yasal boyutlarına uygun davranmalarıdır. Öğretmenlerin temel sorumluluğu eğitim-öğretimidir. Bu nedenle araştırmada öğretmenlerin mesleğe yönelik etik ilkeler boyutunda meslek onurunu zedeleyebilecek davranışlardan kaçınma, meslekle ilgili kararlarında tutarlı davranma, bir öğretmen olarak her zaman sorumluluk bilinci içinde hareket etme ve gereksiz biçimde izin- rapor alarak çalışmalarını ihmal etmemenin öne çıkması doğaldır.

Öğretmen, öğrenciyle etkileşimi bulunan, sınıfta eğitim programlarını uygulayan, öğretimi yöneten, öğrencinin sınıf içi değerlendirilmesini yapan kişidir. Dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin esasını oluşturan öğretmen - öğrenci ilişkisidir. Sieberer-Nagler' e (2016) göre sınıf ortamında öğretmen ve öğrenciler iletişim içinde birbirini hem etkileyen hem etkilenen konumundadır. Öğretme ve öğrenme sürecinin önemli bir parametresi olan sınıf yönetiminin de önemli boyutlarından biri olan öğretmen-öğrenci iletişimi, öğrencilerin derse katılımı ve motivasyonunu etkileyerek gelişimlerini pozitif veya negatif yönde etkileme gücüne sahiptir (Arsal,2014). Pozitif bir sınıf ortamı için öğretmenlerin sınıf ortamında çocuk hakları, öğrenci hakları gibi hak temelli eğitimlerini tamamlamaya özen göstermeleri beklenmektedir. Öncelikle öğrencinin de bir birey olduğunu unutmaması ve yaşa dayalı ayrımcılık (ageism) yapılması önemlidir. Ateş' e (2012) göre öğretmenler çocuk hakları, insan hakları, anayasa ve demokrasi ilkelerinin tümünü benimseyerek önemseyerek mesleklerini uygulamalıdır. Bu yönde ki farkındalıkları artarsa öğrencilerinin haklarını koruma ve onların kendisine daha çok güvenmelerini sağlama anlamında da faydası olacağı önerilmektedir. Sınıftaki her çocuk bir birey olarak kabul edilmeli, öğretmenler her çocuğun kendine özgü öğrenme ve yaşam biçimlerini tanımaya çalışmalıdır Conriquez (2020). Öğretmen sınıfta öğrenci başarısını değerlendirmeden sorumlu kişi olduğuna göre doğru değerlendirmeler için doğru bilgilere gereksinim duyması gerektiğinin farkında olması gerekliliğini göz ardı etmemelidir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonunu arttırmak için uğraşma ve öğrenci haklarının çiğnenmesine razı olmama ilkelerini yüksek düzeyde benimsemesi ve meslektaşlarını bu ilkelere uyma yönünden yüksek düzeyde olumlu algılaması sevindirici bir sonuçtur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre velilere dürüst davranma ve tüm velilere yeterli zaman ayırma velilere yönelik etik ilkeler arasında benimsenme ve uygun davranma düzeyi en yüksek algılanan etik ilkeler olmuştur. Öğretmenlerin velilerle sağlıklı iletişim kurmaları sınıf yönetimi anlamında da gerekli ve önemlidir. Velilerle açık ve doğru iletişim kurma öğrencinin okul dışı yaşantısı hakkında bilgi almanın en etkili yolu olup, öğretmenler

olumlu bir etkileşimle, açık ve samimi bir şekilde velilerin bilgi edinmelerini sağlamaktan sorumludur. Öğretmenler için velilerle sağlıklı iletişim kurma becerisinin önemi göz ardı edilmemelidir. Özellikle okulun ilk günlerinde yapılandırılan çalışmaların velilerle yapılması, belli aralıklarla toplantılar düzenlenmesi ve velilerin bu toplantılara katılımları konusunda çalışmalar yapılması gerekmektedir. Sınıf öğretmenleri ayrıca velilerin çocuklarla iletişimlerini dikkatli bir şekilde takip etmeli ve güçlendirmek için çaba saf etmelidir (Celep, 2011). Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin sadece mesleki etik ilkelere değil etkili sınıf yönetimi açısından da aile desteğinin farkında oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutumlarının öğretimde müdahaleci, insan ve davranış yönetiminde ise etkileşimci olduğunu göstermiştir. İlgili alanyazında benzer sonuca ulaşan birçok araştırmaya rastlanmış, sadece sınıf öğretmenlerinin değil (Akdemir ve Kaf, 2014; Bulut Özsezer ve Sadık, 2016; Yıldırım, 2012), farklı branşlardan öğretmenlerin de özellikle öğretim sırasında müdahaleci tutumlar sergiledikleri saptanmıştır (Debbağ ve Fidan, 2020; Güvenç, 2009; Güvenç ve Güvenç, 2014; Oğuz, 2013; Okut, 2011; Okut, 2009; Şen ve Onur Sezer, 2019; Taptık, 2019; Tuna ve Savaşçı, 2016; Zenciroğlu ve Sadık, 2018). Koutrouba, Markarian ve Sarianou (2018) tarafından yapılan çalışmada Yunan ilkokul öğretmenlerinin öğretim yönetiminde etkileşimci, davranış yönetiminde müdahaleci bir tutuma sahip oldukları saptanırken, Isa ve Widiati' nin (2020) çalışmasında Endonezyalı İngilizce öğretmenlerinin genel sınıf yönetimi tutumlarının etkileşime dayalı olmakla birlikte öğretim yönetimine yönelik kontrol düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu sonuç programların yapısal özelliklerinden kaynaklanabileceği gibi, ülkelerin eğitim sistemlerindeki farklılıklardan da kaynaklanmış olabilir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumları ve davranışlarının etkileri öğrencilerin hayatları boyunca sürmekte; öğretmenlerin olumlu tutum ve davranışları öğrencileri olumlu kişilik geliştirme, iyi ve adil olma, sevgi ve saygılı davranmaya yönlendirerek öğretmenin rol model olarak algılanmasını sağlamasının olası olduğu bildirilmektedir. Müdahaleci tutuma sahip öğretmenler öğrencileri üzerinde olumsuz etkiler yaratırken, etkileşimci öğretmenler gelişim süreçlerini olumlu etkilemektedir (Sezer, 2018).

Sadık ve Bulut Özsezer'in (2015) birlikte yaptıkları çalışmada ise erkek öğretmen adaylarının öğrencileri yönetim boyutunda daha müdahaleci, Zenciroğlu ve Sadık (2018) tarafından yapılan çalışmada ise beden eğitimi, resim, müzik vb. beri derslerine giren öğretmenlerin insan ve davranış yönetimindeki tutumlarının daha müdahaleye yatkın olduğu görülmüştür. Bu araştırma da öğretmenlerin sınıf yönetim tutumları arasında cinsiyet, yaş,

medeni durum, çocuk sahibi olma, mezun olunan okul türü, hizmet yılı, okulun bulunduğu çevrenin SED düzeyine yönelik algı, görev yapılan okuldaki hizmet süresi, derse girilen sınıf düzeyi, sınıf mevcudu, sınıf yönetimi konusunda herhangi bir eğitim alma/almama değişkenleri öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığının saptanması nedeniyle elde edilen sonuçların görev yapılan kademeye ilgili olduğunu düşündürmektedir. İlkokul temel eğitim kademesi olup, çocukların planlı ve programlı ve akademik içerikli öğrenme-öğretme sürecine henüz başladıkları kademedir. Dolayısıyla bu sonuç henüz öğrenme, ders çalışma beceri ve alışkanlıkları olmayan küçük yaştaki çocuklarla karşılaşan sınıf öğretmenlerinin yanı sıra düzeltmek, eksikleri tamamlamak, doğruları pekiştirmek için öğrenme –öğretme sürecinde çocuklara daha çok müdahale etme gereği duymalarının yanı sıra, öğrenme-öğretme sürecinde neyin nasıl ve ne zaman yapılacağıyla ilgili kararlara öğrencileri dâhil edememelerinden de kaynaklanmış olabilir. Akar, Erden (2010) çalışmaların da öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi sağlayabilmek adına geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımlarını yeğlediklerini belirterek öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımı seçimlerinin özel okullar ve devlet okullarında birkaç durum dışında benzer olduğunu bildirmektedir. Dolayısıyla bu sonuç öğretmenlerin kişilik özelliklerinden veya eğitim inançlarından da kaynaklanmış olabilir. Nitekim Conriquez (2020) tarafından yapılan çalışmada öğrencileri kontrol etme ideolojisine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik inançlarının da müdahaleci olduğunun görülmesi; Okut 'un (2011) yaptığı araştırmada aktarmacı eğitim inancına sahip öğretmenlerin müdahaleci bir tutuma sahip olduklarının saptanması bu görüşü desteklemektedir.

Araştırma sonucunda devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin insan yönetiminde daha müdahaleci bir tutuma sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenler eğitim alanında görev yapma adına sorumluluk almış bulunan kamu personelleridir. Özel okul öğretmenlerinden farklı olarak iş yaşamı anlamında daha sağlam ya da kuvvetli konumda bulunmaktadır. Dolayısıyla bu sonuç devlet ve özel okulların kurumsal işleyişlerindeki farklılıkların yanı sıra devlet ve özel okulların sahip oldukları olanaklar ve okul kültürlerindeki farklardan da kaynaklanmış olabilir. Zenciroğlu ve Sadık.(2018) tarafından yapılan araştırmada okul yaşam kalitesi yüksek algılanan okullarda öğretmenlerin insan yönetiminde daha etkileşimci tutuma sahip olduklarının saptanması bu görüşü desteklemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin topluma, mesleğe, meslektaşlara, öğrencilere ve velilere yönelik etik ilkeleri benimseme düzeyleri ile sınıf yönetiminin “Öğretimin yönetimi” boyutuna yönelik tutumları arasında düşük düzeyde pozitif ilişki bulunmaktadır.

Buna göre öğretmenlerin topluma, mesleğe, meslektaşlara, öğrencilere ve velilere yönelik etik ilkeleri benimseme durumları yönelik etik ilkeleri benimseme düzeyleri arttıkça düşük düzeyde de olsa “öğretimi yönetmeye” yönelik müdahaleci tutumları artmaktadır. Benzer şekilde öğretmenlerin sınıf yönetiminin; İnsan yönetimi boyutuna yönelik tutumları ile topluma, meslektaşlara ve velilere yönelik mesleki etik ilkeleri benimseme düzeyleri arasında düşük düzeyde ancak negatif yönde bir ilişki saptanmıştır. Bu durum öğretmenlerin topluma, meslektaşlara ve velilere yönelik etik ilkeleri benimseme düzeyleri arttıkça, insan yönetiminde müdahaleci tutumlarının azaldığını göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri benimseme düzeyleri ile davranış yönetimine yönelik tutumları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar öğretmenlerin benimsedikleri etik ilkeleri sınıf yönetimlerine yansıtamadıklarını veya yönetim davranışlarının etik ilkelre uygunluğunu konusunda olumlu bir algıya sahip olduklarını düşündürmektedir. Öztürk, Gangal. (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da, öğretmenlerin inançları ile sınıf yönetimi anlayışları arasında farklılıkların bulunduğu saptanmış olup öğretmenlerin kişisel inançlarının aksine sınıf içinde daha çok geleneksel sınıf yönetimi uygulamalarını kullandıkları görülmüştür.

Öğretmenlik meslek etiği, eğitim ortamlarının düzenlenme kurallarını, öğretmen davranışlarının niteliklerini belirleyen ve tüm meslek üyelerince benimsenmiş kodlardan oluşmaktadır. Bu kodların varlığı hem kamuoyunun öğretmenlik mesleğine olan güvenini arttırmakta hem de öğretmenlik mesleğinin kurallara uygun bir şekilde uygulanabilmesi adına yol gösterici bir özellik taşımaktadır. (Maxwell,2017). Araştırmada görüşme yapılan öğretmenler etik ve meslek etiği kavramlarını tanımlarken zaman zaman kısa ve genel ifadeler kullanmışlar, bazıları da zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Etik kavramını öğretmenlerin çoğunluğu tarafından ahlak kuralları ve ahlaki ölçütler olarak tanımlanmış, buna bağlı olarak meslek etiği kavramını da meslekle ilgili kurallar ve işini en doğru şekilde yapma olarak ifade etmişlerdir. Bu durumda öğretmenlerin etik ve mesleki etik algıları, bu kavramlara yükledikleri anlamlar birbiriyle örtüştüğü söylenebilir. Meslek etiğini tanımlarken çoğunlukla soyut kavramlar (dürüst olma, öğretmene yakışan şekilde davranma, olumlu davranma vb.) üzerinde duran öğretmenler bu davranışların profesyonel olarak içerdiği somut davranışlara ise nadiren değinmişlerdir. Bu zorlanmanın nedeni, etik kavramının sıklıkla ahlak kavramıyla bir arada veya birbiri yerine kullanılması olabilir. Ahlâk toplum düzeninde var olan, çoğunluk sorgulamadan kabul edilen kurallar, normlar, değerler ve ideallerdir. Etik ise ahlâk kategorilerimizin bir eleştirisidir (Feldman, 2000). Bir diğer ifadeyle kişi ahlaki normları sorgulamaya, hayata geçirmeye çalıştığı değerler üzerine

düşünmeye başladığı, bu kuralların gerçekte neyi ifade etmeye çalıştığını tartışmaya başladığında etik yoluna girmektedir (Cevizci, 2003). Dolayısıyla öğretmenlerin zorlanmasının nedeni öğretmene yakışan şekilde davranmayı değerler bazında açıklamaya çalışırken yaşadıkları zihinsel bir sorgulama süreci de olabilir. Benzer sonuçlara Ting, Teng, Animi, Ping ve Xin (2021) tarafından yapılan araştırmada da ulaşılmış, Çin'de öğretmenlik mesleği etik kurallarının daha çok değer eğilimli olduğu (onurlu davranma, örnek olma, uygun giyinme ve davranma), belirsiz, sübjektif ifadeler kullanıldığı görülmüştür.

Katılımcılar çoğunlukla öğrencilere, mesleğe ve topluma yönelik etik ilkeler üzerinde durmuş, meslektaş ve velilere yönelik etik ilkelere nispeten daha az değinilmiştir. Öğretmenlerin okul zamanlarının büyük çoğunluğunu öğrencilerle bir arada geçirmeleri ve temel sorumluluklarının öğrencileri geliştirmek olduğu dikkate alındığında bu doğal bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Çocuklara/öğrencilere yönelik etik ilkeler arasında eşit davranma, etkili iletişim kurma, bireysel farklılıklara uygun davranma, çocukları sevmek ve demokratik olma; topluma yönelik ilkeler sırası ile dürüst olma/ yalan söylememek, tutum ve davranışlarıyla model olma, kişisel bakıma özen gösterme (kılık, kıyafet, temizlik vb.), etkili bir lider olma, iyi bir insan yetiştirme vurgulanmıştır. Velilere yönelik etik ilkeler arasında veliyle iletişim içinde olma en sık dile getirilen etik davranışlar olmuş, meslektaşlara yönelik olarak sadece iyi ilişkiler içinde olma dile getirilmiştir. Dürüstlük, eşit davranma ve açık iletişim öğretmenlerin en fazla önemseydiği etik ilkeler olmuştur.

Öğretmenlerin dile getirdiği bu davranış biçimleri MEB (2009) tarafından eğitim-öğretim hizmeti verenler için belirlediği mesleki etik ilkeler doğrultusundadır. Bu durumda öğretmenlerin öğretmenlik mesleği etik ilkeleri bilgisine sahibi oldukları söylenebilir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sırasında sözü edilen etik ilkelerden hangisinin çok daha önemli olduğu sorusuna yanıtlarında öğretmenler; öncelikle mesleki etik ilkelere bütün olarak baktıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, adaletli olma, demokratik olma, kırıcı olmama, yol gösterici olma, başkalarının eşyalarına dokunmama, hırsızlık yapmama, kötü söz söylememek, birine fiziksel olarak dokunmama, dürüstlük, doğruluk ve çalışkanlık, dürüstlük ve açık sözlülük davranışlarından söz etmişlerdir. Daha sonra, hak yememek, vicdanın rahat olması, eşitlik, saygı gösterme, sevgi ve saygı, dürüst ve demokratik olma, tutarlı olma, eşit davranma, tarafsız olma, duygularını yönetme ve açık iletişim kurma şeklinde devam ederek sıralamışlardır. Benzer sonuçlara Tefiki ve Maksuti' nin (2022) çalışmasında da ulaşılmış, Makedonyalı öğretmenlerin % 70' inin okulda eşitlik ve adalet değerinin önemseydiği, saptanmıştır. Aybek ve Karataş' ın (2016), Çoşkun' nun (2016) öğretmen adaylarıyla, Aktepe ve Yel' in (2009) ilköğretimde görev yapan öğretmenlerle

yaptığı çalışmalarda da katılımcıların adalet, dürüstlük, sorumluluk, eşitlik değerleri üzerinde durduğu görülmüştür Kazım Nami’ de “ Muallimin Meslek Ahlakı” kitabında da öğretmenin kişisel yaşamında kılık kıyafetine, tavırlarına, konuşmasına, gidişine özen göstermesi gerektiğine dikkati çekmektedir (Akt. Karakaya, 2010).

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin mesleki etik anlayışlarının gelişmesinde kişisel özellikleri ve mesleki deneyimleri daha etkili olmuştur. Kişisel özellikler teması içinde kendini geliştirme çabası, öğretmen olmayı isteme, öğretmenliğin kişilik özelliklerine uygun olması, çocuk sevgisi, gözlemci olma ve dini görüşler sırası belirtilmiştir. Öğretmenliğin kişisel özelliklerine uygun olduğuna inanarak öğretmen olmak istemek işini severek yapmayı getireceği için en çok istenilen durumdur. Ancak üniversite sınavları sonucuna göre bir tercih söz konusu olduğunda bu görüş değişmektedir. Böylece mesleği benimseme eğitim ile başlayarak, çalışma sürecinde oluşmak durumunda kalmaktadır. Mesleki deneyimlerde çoğunlukla görev yapılan bölge ve okullarda karşılaşılan olaylar, meslektaşların katkıları, veli davranışları, öğrenci davranışları ve yönetici davranışları üzerinde duran öğretmenler, eğitimleri sırasında karşılaştıkları öğretmenlerin olumlu etkilerini vurgulamışlardır. Bir bireyin etik derecesi, onun ahlaki gelişim aşaması ile özellikleri, organizasyonun yapısal tasarımı, organizasyonun kültürü ve ilgili etik konuların yoğunluğu dahil olmak üzere çeşitli düzenleyici değişkenler arasındaki karmaşık etkileşimde bulunabilir (Barcena ve Gil, 1993). Dolayısıyla öğretmenlerin etik anlayışlarının birçok değişkenin etkisiyle gelişmesi doğaldır. Bununla birlikte katılımcıların eğitim hayatları boyunca karşılaştıkları öğretmenlerinin etkisinin vurgulamaları ve onları rol model aldıklarını belirtmeleri ahlak eğitimi ve değerler açısından öğretmenler en güçlü faktör olduğunu göstermektedir. Bir diğer ifadeyle öğretmenler çoğu zaman akademik görevlerini yerine getirirken değerlerini de ifade etmektedirler.

Sonuçlar öğretmenlerin etik bulmadıkları/çevrelerinde daha sık gözlemledikleri davranışların çoğunluklara çocuklara ve velilere kaba bir dil kullanma, meslektaşlarla iletişim kurmama, ölçsüz disiplin, söz ve davranışlarda tutarsızlık, görevlerini yerine getirmeme olduğunu göstermiştir. Bunların yanı sıra özel hayatıyla meslek hayatını birbirine karıştırma, okul ortamında öğretmenlik dışı konuların daha çok konuşulması (para, maaş vb.), kendini geliştirmeme, sınıfa kahve/çayla girme, ders/okul günü öncesi alkol alma, okul ortamında ticaret yapma, dürüst olmama, okula geç gelme mesleğe yönelik etik olmayan davranışlar arasındadır. Öğrenciye fiziksel şiddet uygulama, çocuğu bir birey olarak görmeme, çocuklar arasında ayırım yapma, öğrenciyi taciz etme, çocukları sevmeme/ sevgi göstermeme çocuklara yönelik etik olmayan davranışlar arasında yer almıştır. Meslektaşlarla

ilgili olarak ise; meslektaşlarıyla iletişim kurmama/ iletişim sorunları, meslektaşlarıyla rekabet içinde olma/ yarışma, gerçek düşüncelerini gizleme/ dürüst olmama, meslektaşlarını kıskanma, meslektaşına fiziksel şiddet uygulama, yargısız infaz yapma, eleştiriye açık olmama, taraf tutma/ yanlı davranma davranışlarından söz edilmiştir. Velilerle ilgili dile getirilen davranışlar ise veliye karşı kaba bir dil kullanma ve veliye gerçekleri yansıtmamadır. Bu sonuçlar ilgili alanyazına çoğunlukla benzer olmuştur. (Altinkurt ve Yılmaz, 2011; George, 2017; Gözütok, 1998).

Öğretim ortamının okulun öğrenme iklimi büyük ölçüde öğretmenlerin meslektaşları ile etkileşim tarzları tarafından etkilenmekte bazı durumlarda belirlenmektedir. Meslektaşlar arasında sevgiye, saygıya ve meslek etiği ile uyumlu ilişkilere gereksinim bulunmaktadır. Etkili iletişimlerin yaratıldığı ortamlarda akademik başarıya ulaşmak olasıdır (Çelik, Saban. 2019). Öğrencinin akademik başarısı, sınıfta, okulda huzurlu olması öğretmenlerin velilerle açık iletişim kurmalarına bağlıdır. Gerçek dışı paylaşımlar öncelikle öğrenciye zarar sonrasında okul-aile işbirliğine zarar verecektir. Topluma yönelik davranışlar anlamında, kılık kıyafetine dikkat etmemek, öğretmene yakışmayacak tutum, tavır ve davranışlar sergilemek/ model olmama davranış kodları yer almaktadır. Rol model olarak öğretmenlerin okul içinde ve dışında her şekilde örnek birey olmaları gerektirmektedir. Öğrenciden yapmamalarını istedikleri davranışlardan uzak durmaları özellikle beklenmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin çok İyi bir gözlemci olduklarını unutmamalıdır. Toplumun, öğretmenlerin öğrencilerin yanında yetişkinlere de örnek olmasını bekledikleri, danışma makamı olarak kabul ettiklerini ifade etmek de olasıdır. Ateş (2012) çalışmasında, öğretmenlik meslek ahlakı ve etik değerlerinin toplumun sosyal ve kültürel değerleri ile oluştuğunu ve öğretmenin toplum bireyleri için en değerli ve nitelikli rol modeller olduğu bildirmektedir.

Araştırmanın nitel bulguları öğretmenlerin çoğunluğunun sınıf yönetim anlayışı etkileşime, bazılarının müdahaleye/kontrole dayalı olduğunu; bu anlayışın daha çok mesleki deneyimler, hizmet öncesi alınan eğitimler ve model alınan öğretmenlerin etkisiyle geliştiğini göstermiştir. Müdahaleci olmayan sınıf yönetimi anlayışına sahip öğretmenler davranışların; esnek kurallar koyma, çocukları dinleme/ yaşadıkları duyguları önemseme, özgür bir sınıf atmosferi oluşturma, çocukların ihtiyaçlarını karşılama olarak ifade etmişlerdir. Etkileşimci öğretmenler sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirleme, öğrencilere sorumluluk verme/ aktif kılma, gerektiğinde otoriter olma, çocukları anlamaya çalışma, öğretim sırasında öğrencilerin durumuna göre esnek geçişler yapma, çocukların aileleri ile tanışma, çocuklarla iletişimde olumlu bir dil kullanmak, akademik becerilerin

gelişimine rehberlik etme/ yönlendirme, bireysel farklılıkları gözeterak öğretım yapma yoluna gittiklerini belirtmişlerdir. Müdahaleci sınıf yönetimi anlayışına sahip öğretmenlerde davranışlarını ; kuralları koyma, öğrencilerle ilişkilerinde mesafeli olma, ne istediğini bilme, disiplinli/planlı öğretim, öğrencinin akademik performansı hakkında veliye düzenli bilgi verme, ödül-ceza verme olarak açıklamışlardır. Bu sonuçlar ilgili alanyazınla tutarlıdır. Öğretmen kontrolünün yüksek olduğu müdahaleci tutumda vurgulanan öğretmen davranışları; öğretimde öğretmen merkezli yöntem ve teknikler izleme, sınıf kurallarını belirleme ve sonuçlarıyla birlikte öğrencilere öğretme, davranışları ödül-ceza ile yönetme şeklindedir. Etkileşimci tutuma sahip öğretmenler sınıf yönetiminde öğrencilere de sorumluluk verirler. Karar süreçlerine öğrencileri dahil eden öğretmenler öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını ihmal etmezler. Müdahaleci olmayan tutumda ise öğretmen kontrolü düşük seviyededir, öğretmenler genellikle öğrencilere hayır demezler (Chambers ve Hardy, 2005; Martin et. al. 1998; Martin ve Soho, 1999). Bu durumda öğretmenlerin sınıf yönetim davranışlarının farkında oldukları söylenebilir.

Sınıflarını yönetirken etik ilkelere uygun davrandıklarını düşünen öğretmenlerin özellikle ailelerin olumsuz tutum ve davranışları nedeniyle etik davranmakta zorlandıkları görülmüştür. Sınıf yönetiminde yaşanan etik ikilemlerin çoğunlukla öğrencilere (öğrenciler arasında ayırım yapmama, öğrencilere karşı daima iyimser bir tavır sergileme) uygun davranma/davranmama hakkında olup, sınıf yönetiminin davranış yönetimi boyutunda (disiplini sağlama, kural koyma) yaşandığı saptanmıştır. Ders süresini nitelikli etkinliklerle değerlendirme ilkesi mesleğe yönelik etik ilkelerden biri olup, öğretim görevleri açısından nadiren sorgulanan /etik ikilem bir durum olmuş, benzer şekilde öğretmenlerin velilere yönelik davranış biçimleriyle ilgili nadiren ikilem yaşadıkları saptanmıştır. Etik ikilem bir olay sırasında veya karar verilmesi gereken bir durumda iki seçenek arasındaki karmaşadan kaynaklanan durum olarak tanımlanmaktadır. Etik karar verme süreçlerinde yaşanan karmaşaların sağlıklı çözümlenebilmesi için bireylerin etik duyarlılığa ve etik farkındalığa sahip olunması gerekmektedir. Etik farkındalık ve duyarlılık kişisel sorumluluk olup sorgulama yaşanan etkin bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Akfert, 2012). Benzer sonuçlara Tunca (2012) tarafından yapılan araştırmada da rastlanmış, öğretmenlerin kendilerini yetersiz buldukları parametrenin “şiddete karşı olma”, yeterli buldukları parametrenin ise “farklılıklara saygı duyma” olduğu görülmüştür. Çelik, Saban (2019) etik ikilemler olarak nitelendirilen durumlarla karşılaşarak etik ikilemlerle karşılaşan sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği ile ilgili sorgulamalar yapmakta olduklarına vurgu yapılmaktadır. Orly Shapira-Lishchinsky (2010) çalışmalarında, eğitim sürecinde ortaya çıkan etik ikilemlerin

çözümünde öğretmenlerin etik değerlere bağlı kalarak çözümlere ulaşılması beklenmektedir ve bu sürecin doğru ve değerlere bağlı gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin eğitim programlarında konu ile ilgili eğitimlerin yerleştirilmesi gerekmektedir. Nitekim bu araştırmada öğretmenler öğretmen ve öğretmen adaylarında etik anlayışın gelişmesi için staj sürelerinin artması, bilinçli meslek seçimi /mesleği sevmeye, deneyimli öğretmenlere birlikte olma ve kendini geliştirme öğretmen adaylarının; uygulamaya dayalı kapsamlı ve uzmanlar tarafından verilen hizmet içi eğitimler düzenlenmesi ve öğretmenlerin kişisel olarak kendilerini geliştirmeleri görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleki etik anlayışlarını geliştirilmesine yönelik öneriler getirmişlerdir. Karataş, Caner, Kahyaoğlu, Kâhya (2019) çalışmalarında öğretmen yetiştiren kurumların eğitim programlarında meslek etiği dersinin bulunması öğretmen adaylarına konu ile ilgili farkındalık kazandırılması ve farkındalıklarının güçlendirilmesi ile öğretmenlik mesleği uygulamaları sırasında faydalı olacaktır sonucu ile destek sağlamaktadır. Diğer taraftan, Boon (2011) makalesinde etik eğitiminin öneminden söz ederek, öğretmenlerin değerleri, inançları ve becerileri ile kaliteli bir eğitimin oluşmasını sağladıklarını belirtmiştir. Sonuç olarak öğretmen yetiştiren kurumların programlarında etik ve etik felsefe eğitimlerine de yer verilmesi gereğine dikkat çekilerek vurgu yapılmıştır.

Araştırmanın nicel ve nitel bulguları karşılaştırıldığında mesleki etik ilkeleri yüksek düzeyde benimsediği görülen öğretmenlerin etik, meslek etiği kavramlarını tanımlarken genellikle değerler açısından konuya yaklaştıkları görülmüş, profesyonel etik kodlar açısından ise çoğunlukla öğrencilerle ve meslekle ilgili etik ilkeleri vurguladıkları belirlenmiştir. Buradan yola çıkarak öğretmenlik meslek etiği ilkelerinin öğretmenlere yöneltilen bir duyuru ya da yönerge ile bildirilmesinin farkındalık ve benimseme davranışlarını oluşturulması için yeterli olmadığı söylenebilir. Araştırmanın nicel sonuçları öğretmenlerin meslektaşlarını etik ilkelere uygun davranma açısından yüksek düzeyde olumlu algıladığını gösterirken nitel sonuçları öğretmenlerin meslektaşlarının bazı davranış biçimlerini etik bulmadığını göstermiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutumları açısından nicel ve nitel sonuçlar uyumlu olmuş, öğretmenlerin sınıf yönetim anlayışları öğretimde müdahaleci, insan ve davranış yönetiminde etkileşimci olarak belirlenmiştir. Araştırmanın nicel sonuçları öğretmenlerin etik ilkeleri benimseme düzeyleri ile sınıf yönetim anlayışları arasında düşük düzeyde ilişki olduğunu göstermiş, nitel bulgular ise öğretmenlerin özellikle öğretim sırasında müdahaleci bir yönetim anlayışla gerçekleştirdikleri öğrenme-öğretme süreciyle çocuğa yönelik mesleki etik ilkelerin bazılarına uygun davranmadıklarını göstermiştir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde bulgulara dayalı sonuçlar ve bu sonuçlara göre uygulamaya ve gelecekte bu konuda yapılacak araştırmalara dönük önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Araştırma sonuçları nicel ve nitel bulgulardan elde edilen sonuçlar olmak üzere iki ana başlık altında aşağıda sunulmuştur.

6.1.1. Nicel Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen nicel sonuçlar araştırmanın alt amaçları doğrultusunda alt başlıklar olarak aşağıda yer almaktadır.

Mesleğe Yönelik Etik İlkelerin Benimsenme Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri topluma, okula, mesleğe, meslektaşlara, öğrencilere ve velilere yönelik mesleki etik ilkeleri tamamen benimsemektedirler.

Toplum içinde sözleriyle davranışlarıyla tutarlı davranma, topluma karşı bir yurttaş olarak sorumluluklarını yerine getirme (topluma yönelik); Okul kurallarına uyma, okuldaki ders süresini kendi özel işlerini yapmak için kullanmama (okula yönelik); Bir öğretmen olarak meslek onurunu zedeleyebilecek davranışlardan kaçınma, meslekle ilgili kararlarında tutarlı davranma (mesleğe yönelik); Meslektaşlarının özlük haklarına saygı duyma, yeni gelen meslektaşlarının işe ve çevreye uyum sağlamalarına yardımcı olma (meslektaşlara yönelik); Öğrencilerin davranışları hakkında yeterli bilgi sahipse değerlendirme yapma, öğrencilerin motivasyonunu arttırmak için uğraşma ve öğrenci haklarının çiğnenmesine razı olmama (öğrencilere yönelik), Velilere dürüst davranma ve tüm velilere yeterli zaman ayırma (velilere yönelik) benimsenme düzeyi anlamlı bir şekilde daha yüksek olan etik ilkelerdir.

Cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma, mezun olunan fakülte, hizmet yılı, görev yapılan okuldaki hizmet süresi, derse girdikleri sınıf düzeyi, sınıf mevcudu ve etik konusunda herhangi bir eğitim alma/almama durumu istatistiksel olarak anlamlı fark yaratmamıştır.

Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin topluma, mesleğe, meslektaşlara ve velilere; orta sosyoekonomik düzeydeki çevrelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin de mesleğe, meslektaş ve öğrencilere yönelik etik ilkelere benimseme düzeyleri daha yüksektir.

Mesleğe Yönelik Etik İlkeler Uyma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine göre meslektaşları topluma, okula, mesleğe ve meslektaşlara yönelik etik ilkelere “büyük ölçüde”; öğrencilere ve velilere yönelik etik ilkelere ise “tamamen” uymaktadırlar.

Öğretmenlerin meslektaşlarının nispeten daha yüksek düzeyde uyduğu yönünde görüş belirttikleri etik ilkeler alt boyutlara göre;

Topluma karşı bir yurttaş olarak sorumluluklarını yerine getirme ve toplum içinde sözleriyle davranışlarıyla tutarlı olma (topluma yönelik);

Okuldaki ders süresini kendi özel işlerini yapmak için kullanmama, okul kurallarına uyma, okul çalışmalarına özel hayatıyla ilgili sorunlarını yansıtmama, okuldaki sorumluluğunun sadece ders vermek olmadığının bilincinde olma (okula yönelik);

Bir öğretmen olarak her zaman sorumluluk bilinci içinde hareket etme ve gereksiz biçimde izin- rapor alarak çalışmalarını ihmal etmeme (mesleğe yönelik);

Meslektaşlarının özlük haklarına saygı duyma, yeni gelen meslektaşlarının işe ve çevreye uyum sağlamalarına yardımcı olma (meslektaşlara yönelik);

Öğrencilerin motivasyonunu arttırmak için uğraşma ve öğrenci haklarının çiğnenmesine razı olmama (öğrencilere yönelik)

Velilere dürüst davranma ve tüm velilere yeterli zaman ayırmadır (velilere yönelik).

Cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma, mezun olunan fakülte, görev yapılan okuldaki hizmet süresi, derse girilen sınıf düzeyi, sınıf mevcudu ve etik konusunda herhangi bir eğitim alma/almama değişkenleri öğretmenlerin meslektaşlarının mesleki etik ilkelere uyma durumlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılık yaratmamıştır.

Hizmet yılı 11-20 yıl arasında ve 40 yaş üzerinde olan öğretmenler meslektaşlara; özel okullarda görev yapan öğretmenler mesleğe, öğrencilere ve velilere; orta sosyoekonomik çevrelerdeki okullarda görev yapan öğretmenler de topluma, mesleğe, meslektaşlara ve öğrencilere yönelik mesleki etik ilkelere uyma açısından meslektaşlarını daha olumlu algılamaktadırlar.

Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnançlara İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri öğretimin yönetiminde müdahaleci, insan ve davranış yönetiminde ise etkileşimci tutuma sahiptir.

Cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma, mezun olunan okul türü, hizmet yılı, okulun bulunduğu çevrenin SED düzeyine yönelik algı, görev yapılan okuldaki hizmet süresi, derse girilen sınıf düzeyi, sınıf mevcudu, sınıf yönetimi konusunda herhangi bir eğitim alma/almama değişkenleri öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamıştır.

Devlet okullarında görev yapan öğretmenler insan yönetiminde daha müdahaleci bir tutuma sahiptirler.

Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri Benimseme ve Sınıf Yönetimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiyle İlgili Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin topluma, mesleğe, meslektaşlara, öğrencilere ve velilere yönelik etik ilkeleri benimseme düzeyleri ile sınıf yönetiminin “Öğretimin yönetimi” boyutuna yönelik tutumları arasında düşük düzeyde pozitif ilişki vardır.

Öğretmenlerin topluma, meslektaşlara ve velilere yönelik mesleki etik ilkelere benimseme düzeyleri ile öğretmenlerin sınıf yönetiminin “İnsan yönetimi” boyutuna yönelik tutumları ile arasında düşük düzeyde negatif ilişki vardır.

Öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri benimseme düzeyleri ile davranış yönetimine yönelik tutumları arasında ise anlamlı bir ilişki yoktur.

6.1.2. Nitel Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar

Öğretmenlerin etik ve mesleki etik algıları, bu kavramlara yükledikleri anlamlar birbiriyle örtüşmektedir. Etik genel olarak ahlak kuralları/ahlaki ölçütler, meslek etiği meslekle ilgili kurallar ve işini en doğru şekilde yapma olarak tanımlanmıştır.

Öğretmenler mesleki etiği tanımlarken çoğunlukla soyut kavramlar (dürüst olma, öğretmene yakışan şekilde davranma, olumlu davranma vb.) üzerinde durmuş, bu davranışların profesyonel olarak içerdiği somut davranışlara nadiren değinilmiştir.

Katılımcılar çoğunlukla öğrencilere, mesleğe ve topluma yönelik etik ilkeler üzerinde durmuş, meslektaş ve velilere yönelik etik ilkelere nispeten daha az değinilmiştir.

Çocuklara/öğrencilere yönelik etik ilkeler arasında eşit davranma, etkili iletişim kurma, bireysel farklılıklara uygun davranma, çocukları sevme ve demokratik olma;

mesleğe yönelik etik ilkeler arasında saygı gösterme, mesleğini en iyi şekilde yapma, Türkçeyi düzgün ve doğru kullanma, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalar yapma; topluma yönelik etik ilkeler arasında dürüst olma ve model olma; velilere yönelik etik ilkeler arasında veliyle iletişim içinde olma en sık dile getirilen etik davranışlar olmuş, meslektaşlara yönelik olarak sadece iyi ilişkiler içinde olma dile getirilmiştir.

Dürüstlük, eşit davranma ve açık iletişim öğretmenlerin en fazla önemsendiği etik ilkelerdir.

Kişisel özellikler ve mesleki deneyimler öğretmenlerin mesleki etik anlayışlarının gelişmesinde daha etkili olan faktörlerdir.

Öğretmenlerin etik bulmadıkları/çevrelerinde daha sık gözlemledikleri davranışlar çoğunluklara ve velilere kaba bir dil kullanma, meslektaşlarla iletişim kurmama, ölçsüz disiplin, söz ve davranışlarda tutarsızlık, görevlerini yerine getirmemedir.

Öğretmenlerin çoğunluğunun sınıf yönetim anlayışı etkileşime, bazılarının müdahaleye/kontrole dayalıdır.

Öğretmenlerin sınıf yönetim anlayışı daha çok mesleki deneyimler, hizmet öncesi alınan eğitimler ve model alınan öğretmenlerin etkisiyle gelişmiştir.

Etik ilkelere uygun davrandıklarını düşünen öğretmenler bunun için uğraş vermekte, özellikle ailelerin olumsuz tutum ve davranışları nedeniyle zorlanmaktadır.

Öğretmenlerin etik ikilemleri çoğunlukla öğrencilere yönelik etik ilkelere (öğrenciler arasında ayırım yapmama, öğrencilere karşı daima iyimser bir tavır sergileme) uygun davranma/davranmama hakkında olup, sınıf yönetiminin davranış yönetimi boyutunda (disiplini sağlama, kural koyma) yaşanmaktadır. Ders süresini nitelikli etkinliklerle değerlendirme ilkesi mesleğe yönelik etik ilkelerden biri olup, öğretim görevleri açısından nadiren sorgulanan /etik ikilem bir durumdur. Benzer şekilde velilere yönelik etik ilkelerle ilgili etik ikilemler nadiren yaşanmaktadır.

Staj sürelerinin artması, bilinçli meslek seçimi /mesleği sevmeye, deneyimli öğretmenlere birlikte olma ve kendini geliştirme öğretmen adaylarının; uygulamaya dayalı kapsamlı ve uzmanlar tarafından verilen hizmet içi eğitimler düzenlenmesi e öğretmenlerin kişisel olarak kendilerini geliştirmeleri görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleki etik anlayışlarını geliştirilmesine yönelik önerilerdir.

6.3. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonuçları okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyini alt düzeyde algılayan öğretmenlerin mesleğe, meslektaş ve öğrencilere yönelik etik ilkelere benimseme düzeylerinin nispeten daha düşük olduğunu göstermiştir. Bu doğrultuda özellikle dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlere verdikleri her kararın ve seçimlerinin öğrencilerinin ve diğerlerinin gelişimini nasıl etkilediğinin farkındalığına ulaşabilmelerine yardım edecek, gerçek yaşam sorunlarını içeren örnek olaylar ve canlandırma etkinlikleriyle seminerler düzenlenmesi önerilebilir.
2. Elde edilen sonuçlar öğretmenlerin öğretimin yönetiminde müdahaleci, insan ve davranış yönetiminde ise etkileşimci olduğunu göstermiştir. Öğretmenlere öğrenci merkezli öğretim ortamı düzenleme, öğrenci merkezli öğretim yöntem ve teknikleri, yaparak-yaşayarak öğrenme süreçlerinin yönetimi konularında gelişmelerini sağlayacak eğitimler verilerek, daha az otoriter öğrenme ortamlarında öğrencilerin eleştirel düşünme ve tartışma becerilerini geliştirebileceği farkındalığı oluşturulmalıdır.
3. Sonuçlar okul türüne göre devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin insan yönetiminde daha müdahaleci bir tutuma sahip olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin grupla ve bireysel çalışmalarda sınıf yönetimiyle ilgili mikro öğretim uygulamaları yapılarak müdahaleleri en aza indirgenebilir.
4. Öğretmenlerin etik ve mesleki etik algıları, bu kavramlara yükledikleri anlamlar birbiriyle örtüşmüş, ancak öğretmenler çoğunlukla mesleki etik ilkeleri/ kodları soyut kavramlarla (dürüst olma, işini iyi şekilde yapma, öğretmene yakışan şekilde davranma, olumlu davranma vb.) ifade etmiş, etik ilkeleri örnekleyecek somut davranışlar genellikle sunamamışlardır. Öğretmenlerin davranışlarında belli bir standartta ulaşılabilmesi için öğretmenlerle mesleki etik kodlarla ilgili çalışmalar yapılarak, söz konusu değerler üzerinde açıkça düşünebilecekleri güvenli öğrenme ortamları sağlanması önerilebilir.
5. Katılımcılar çoğunlukla öğrencilere, mesleğe ve topluma yönelik etik ilkeler üzerinde durmuş, meslektaş ve velilere yönelik etik ilkelere nispeten daha az değinilmiş, velilere kaba bir dil kullanma ve meslektaşlarla iletişim kurmama sık gözlemlenen etik dışı davranışlar olarak vurgulanmıştır. Okul yöneticileri öğretmenlerin meslektaşlarına ve velilere yönelik rollerinden ahlaki olarak

beklentilerini yansıtma ve netleştirmelerine, var olan normlar üzerinde tartışmalarına olanak sağlayacak okul içi toplantılar düzenleyebilirler. Ayrıca MEB tarafından öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği etik kurallarının kapsamı ve standartları/kodları konusunda bilgilerini, etik duyarlılıklarını ve farkındalıklarını arttırmaya yönelik resmi kaynaklar (modeller, çalıştaylar, çevrimiçi eğitimler) sağlanabilir.

6. Araştırma sonucunda öğretmenlerin topluma, mesleğe, meslektaşlara, öğrencilere ve velilere yönelik etik ilkeleri benimseme düzeyleri ile “Öğretimin yönetimi” boyutu arasında düşük düzeyde pozitif ilişki; topluma, meslektaşlara ve velilere yönelik mesleki etik ilkelere benimseme düzeyleri ile “İnsan yönetimi” boyutuna yönelik tutumları ile arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki saptanmış, öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri benimseme düzeyleri ile davranış yönetimine yönelik tutumları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bununla birlikte nitel bulgular öğretmenlerin etik ikilemlerinin insan ve davranış yönetimiyle ilgili olduğunu göstermiştir. Bu durumda öğretmenlerin öğretimde, insan ve davranış yönetiminde etigin ne anlama geldiğiyle ilgili bilgi ve farkındalıklarını arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması, örnek olaylar, yaşadıkları etik ikilemler ve verdikleri kararların etik yönünü sorgulayabilecekleri tartışma ve eğitim ortamları sağlanması önerilebilir.

6.3.1. Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma Adana ili merkez ilçelerinde bulunan devlet ve özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerle yapılabilir.
2. Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri benimseme düzeyi ve uyma durumları ile sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları iki ayrı ölçeğin uygulanması ve görüşme yöntemiyle incelenmiştir. Sınıf gözlemleri ile öğretmenlerin sınıf ortamındaki öğretim ve yönetim uygulamaları derinlemesine incelenerek, etik ilkelere ve sınıf yönetim anlayışlarına uygunluğu değerlendirilebilir.

3. Bu araştırmada sadece sınıf ğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uygun davranma durumları ve sınıf yönetim davranışları ğrenci, veli ve yönetici algılarına dayalı olarak araştırılabilir.
4. Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri benimseme düzeyleri ile sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Benzer araştırmalarda her iki konuda farklı değişkenler açısından inceleyebilir.



KAYNAKLAR

- Airaksinen, T. (2012). Professional ethics. In R. Chadwick (ed.). *Encyclopedia of applied ethics*, vol. 3, (pp. 612-623). Amsterdam: Elsevier.
- Akbaba, A., Sarıkaya A. (2017). Lise Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri İle Örgütsel Güven Algıları Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi (Van İl Örneği). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (8), 285-315.
- Akçaoğlu, M.Ö., Arsal, Z. (2018). Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Tutum ve İnançları Üzerindeki Etkisi. *Değişen Dünyada Eğitim*, 179-190, DOI:10.14527/9786052412480.13
- Akdemir, H. & Kaf, Ö. (2021). Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutumları. *International Journal of Active Learning*, 6 (1) , 1-13. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijal/issue/63409/839224>
- Akfert, S. K. (2012). Farklı kurumlarda çalışan psikolojik danışmanların yaşadıkları etik ikilemler ile bu ikilemler karşısındaki tutum ve davranışları. Yakın Doğu Üniversitesi, KKTC. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (3), 1791 – 1812.
- Akarsu, B. (1998). Felsefe Terimleri Sözlüğü, (8.Baskı). İnkılap Yayınları. İstanbul.
- Aktaş, K. (2014). Etik-Ahlâk İlişkisi ve Etiğin Gelişim Süreci. *Journal of International Management and Social Researches*, 1(2) 2014. 22-32.
- Aktepe, V.,Yel, S.(2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi: Kırşehir ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 607-622.
- Akyüz, Y.(1978). *Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki etkileri*. Ankara, Doğan Basımevi.
- Alkharusi, H. A. (2016). Measuring teachers’ adherence to ethical principles in educational assessment. *Asian Social Science*, 12 (4), 149- 158.
- Al-Hothali, H. M. (2018). Ethics of the teaching profession among secondary school teachers from school leaders’ perspective in riyadh. *International Education Studies*, 11 (9), 47-63.
- Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (22) 113-128.

- Anangisy, W.A.L. (2010). Promoting teacher ethics in colleges of teacher education in Tanzania: Practices and challenges. *African Journal of Teacher Education*. 1 (1), 64 – 77.
- Arastaman, G. (2013). Eğitim ve Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14 (2), 205-217.
- Ariga, A., & Lleras, A. (2011). Brief and rare mental ‘breaks’ keep you focused: Deactivation and reactivation of task goals preempt vigilance decrements. *Cognition*, 118, 439–443.
- Arsal, Z. (2014). Mikro öğretimin öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum ve inançlarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10 (3), 137- 150.
- Ashraf, H., Hosseinnia, M., & Domsy, J. (2017). EFL teachers’ commitment to professional ethics and their emotional intelligence: A relationship study. *Cogent Education*, 4(1): 1-9.
- Aslanargun, E., Kılıç, A. ve Acar, F. (2012). Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına rehberlik düzeyleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (391-21).
- Ataş, M. (2017). *Öğretmenlerin sanal kaytarma davranışları ile zaman yönetimi becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Ateş, N. (2012). Öğretmenlikte meslek ve mesleki değerler. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3 (6), 3-18.
- Atıcı, M. K. (2014). *Sınıfta davranış yönetimi*. Adana: Karahan Kitabevi
- Aybek, B., Karataş, T. (2016). Öğretmen adaylarının etik ve mesleki etik hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5, Özel Sayı, 96-108.
- Aydın, E. (2001). *Tıp Etiğine Giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2003). *Anadolu Öğretmen Liseleri İçin Eğitim Yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Aydın, İ. (2015.) *Eğitim ve Öğretimde Etik* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2001). *Yönetiş Mesleki ve Örgütsel Etik* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aydın, İ. (2011). *Öğretmenlik meslek etiği*, <http://inayetaydin.blogspot.com/2011/09/ogretmenlik-meslek-etigi.html>.
- Aydın, A. (2019). *Sınıf yönetimi* (20.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Aydın, B., Kara, E. ve Günbey, M. (2019). İlkokul yıllarında öğrencileri mutlu ve mutsuz eden öğretmen davranışları ve bu davranışların etkileri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (1), 69-92.
- Aydoğan, İ. (2011). Öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uyma düzeylerinin öğrenciler tarafından algılanması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (2), 87-96.
- Bahar, E. (2014). *Meslek Etiği*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Babaoğlu, E., Yıldırım C. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kullandığı sınıf yönetim modelleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (2), 1635-1650.
- Bakioğlu, A. (2014). *Çağdaş sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bal, M. (2015). Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Kurallara Uyma Davranışlarının İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (20), 1-14.
- Ballard, B. G. (2002). *Preservice teachers' beliefs about classroom management before and after student teaching*. Unpublished master thesis. University of Nevada, USA.
- Baloğlu, N., Karadağ, E., & Doğan, A. E. (2008). İlköğretim okulu yöneticileri mesleki etik davranışları. *İş Ahlakı Dergisi*, 1(2), 7-26.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Banks, T. (2014). Creating positive learning environments: Antecedent strategies for managing the classroom environment & student behavior. *Creative Education*, 5(7), 519-524.
- Banter, K.A. (2003). A descriptive analysis of the codes of ethics for educators. Doctoral thesis, University of Georgia. Retrieved from http://getd.libs.uga.edu/pdfs/banter_ken_a_200312_edd.pdf
- Barcena, F. & F. Gil (1993). The ethical dimension of teaching: A review and a proposal. *Journal of Moral Education*, 22(3), 241.
- Başar, H. (2011). *Sınıf Yönetimi* (17.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, S. T. , Ekinci, N. & Arıkan, S. (2017). Öğretim Elemanlarının Etik İlkelere Uygun Davranma Düzeyi Üzerine Bir Araştırma. *Yükseköğretim Dergisi*, 7 (3), 197-208.
- Baysal, A.C. (1981). Sosyal psikolojide tutumlar. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 121-138.
- Bear, G. G. (2010). *School discipline and self-discipline: A practical guide to promoting prosocial student behavior*. Guilford Press.
- Blond, P., Antonacopoulou, E., & Pabst, A. (2015) *In Professions We Trust: Fostering Virtuous Practitioners in Teaching, Law and Medicine*, London: ResPublica,

- [Online], Available at: www.respublica.org.uk/wp-content/uploads/2015/02/In-Professions-We-Trust.pdf
- Boon, H. (2011). Raising the Bar: Ethics Education for Quality Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), 104-121.
- Brophy, J. E. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 1–18.
- Bulut Özsezer, M. S., Sadık, F. (2016). İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *III. International Eurasian Educational Research Congress*, Muğla, Turkey, pp.296-305, 2016
- Burden, P. R. (1995). *Classroom management and discipline*. White Plains, NY: Longman.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, E. (2008). The Ethics of Teaching as a Moral Profession. *Curriculum Inquiry*, 38 (4), 357-385.
- Can, E., Arslan, B. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(18), 195 – 219.
- Canter, L., & Canter, M. (1992). *Lee Canters' Assertive Discipline*. Santa Monica: Canter & Associates Inc.
- Carter, K., & Doyle, W. (2006). Classroom Management in Early Childhood and Elementary Classrooms. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 373–406). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Castelló, A., Gotzens, C., Badia, M. M., & Genovard, C. (2010). Beliefs and attitudes regarding classroom management. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (1), 117-128.
- Cevizci, A. (2002). *Etiğe Giriş*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Chambers, S. & Hardy, J. (2005). Length of time in student teaching: Effects on classroom control orientation and self-efficacy beliefs. *Educational Research Quarterly*, 28(3), 3-9.
- Charles, C. M. (2005). *Building classroom discipline*. New York: Pearson; Allyn and Bacon Publishes.
- Celep, C. (2011). *Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Cohen, J. (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201–237.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (1996). *A guide to teaching practice*. NY: Routledge.
- Çokan, E. S. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin öğretim etiğine yönelik algılarının sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik kullandıkları stratejilere yansımaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, T.C Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalı, Balıkesir.
- Colnerud, G. (2006). Teacher ethics as a research problem: Syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12 (3), 365-385.
- Conrı-iquez, J. (2020). The relationship between teacher beliefs, classroom management, and teacher-student relationships. *Electronic Theses, Projects, and Dissertations*. 1117. <https://scholarworks.lib.csusb.edu/etd/1117>.
- Coşkun, B., Çelikten, M. (2020). Öğretmenlik meslek etiği üzerine bir inceleme. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. 15, (21), 686-710.
- Coşkun, N. (2016). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek etiği değerlerine ilişkin görüşleri: Mesleki etik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. T.C. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Aydın.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri. Nitel araştırma*. (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Desen Ofset.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (2. Baskı). (Çev. Ed. Y. Dede & S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cruickshank, D. R., Bainer, D. L., & Metcalf, K. K. (1995). *The Act of Teaching*. USA: McGraw-Hill Companies.
- Cüceloğlu, D., Erdoğan, E. (2020). *Öğretmen Olmak* (29. Baskı) İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Çelebi, N., Akbağ, M. (2012). Genel liselerde çalışan öğretmenlerin etik davranışlarını belirlemeye yönelik bir araştırma. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4 (2), 425-441.

- Çelebi, N., (2012). Eğitim denetmenleri ile Bakanlık denetmenlerinin etik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Human Sciences* Vol:9 Issue:2.
- Çelik, G. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları etik ikilemler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. T.C. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Konya.
- Çelik, G., Saban, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin yaşadığı etik ikilemler. *Milli Eğitim*, 49 (228), 39-70.
- Çelik, V. (2012). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dang, Z. (2016). Comparison and implication of teachers' professional ethics development in China, Britain, and the United States. *Social Sciences Review*, 8, 160-163.
- Debbag, M., Fidan, M. (2020). Relationships between Prospective Teachers' Multicultural Education Attitudes and Classroom Management Styles. *International Journal of Progressive Education*, 16(2), 111-122. Doi: 10.29329/ijpe.2020.241.8
- Demirhan, A.E, Öncel, Ö.Y, Aksoy Ş. (Eds), (2003). *Çağdaş Tıp Etiği*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi,
- Demirtaş, H. (2009). Sınıf yönetiminin temelleri. İçinde: H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* (5. Baskı), (ss. 1-34). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan. S., Uğurlu C.T.,(2014). Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algıları Arasındaki İlişki. *GEFAD / GUJGEF*, 34(3) , 489-516.
- Duran, K. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışları algılama düzeylerinin ve etik ikilemleri çözümlemelerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Durkheim, E. (1986). Meslek Ahlakı (3. Baskı) Çev. M. Karasan. *Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi, Batı Klasikleri*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ekici, G. (2004). İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*. 29 (131), 50–60
- Ekici, G. (2007). Öğretimin Yönetimi. Ed. E. Karip. *Sınıf yönetimi* (102-103). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç kazanma düzeyine etkisi. *Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (3), 167–182.

- Ekici, G., Kurt, H. (2014). Öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algılarının sınıf yönetimi profillerine göre analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13 (4), 1137-1164.
- Ekinci, A., Öter, Ö. M. (Ed-2010). *Eğitim Fakültelerinin Öğretmen yetiştirme Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi* <https://docplayer.biz.tr/95263-Ilkogretim-ogretmen-adaylarinin-mesleki-ve-ozel-alan-yeterlikleri.html>
- Emmer, E. T., & Gerwels, M. C. (2005). *Establishing Classroom Management for Cooperative Learning: Three Cases*. Online Submission. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED490457>
- Erdem, A.R., (2015). Eğitim Yönetimi Etiği ve Eğitim Yönetiminde Etik Liderliğin Kritiği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 3, Sayı: 10, 1-15.
- Erdem, A.R., Şimşek, S.,(2013). Öğretmenlik Meslek Etiğinin İrdelenmesi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (15), 185-203.
- Erdemli, Ö., Güner Demir, T. (2018). Öğretmenlik meslek etiği açısından hediye alma: Örnek olay ekseninde değerlendirme. *Yüüncü Yıl Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1),611-637,
- Erdoğan, İ. (2016). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Erdoğan, Ç. (2012). İlköğretim Okul Müdürlerinin Davranışlarının Etik İlkelere Uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10 (2), 503-518.
- Evertson, C. M. and Emmer, E. T. (2013). *Classroom management for elementary school teachers* (9.th. Ed.), (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Evertson, C. M.; Emmer, E. T.; Worsham, M. E. (2003), *Classroom Management for Elementary Teachers* (6. Edition), USA: Copyright by Pearson Education.
- Erdoğan, A. , Gülbahar, B. (2020). Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 8 (5), 1-19.
- Ergün, M., Oral, B., Yazar, T. (2018). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz* (Dün, bugün ve yarın). Ankara: Pegem Akademi.
- Foxworthy, J. E. (2006). *Teacher' beliefs about classroom management*. Unpublished master thesis. Lakehead University, Ontario, Canada.
- Fraser, B. J., & Treagust, D. F. (1986). Validity and use of an instrument for assessing classroom psychological environment in higher education. *Higher Education*, 15, 37-57.

- Freeman, N. (2000). *Professional Ethics: A Cornerstone of Teachers' Preservice Curriculum*. DOI: 10.1080/01626620.2000.10463015. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/233111992>
- George, B. (2017). Unethical Practices and Management Option in Mission Schools as Perceived by Teachers in Delta State. *Global Journal of Management and Business Research: A Administration and Management*, 17 (4), Retrieved from https://globaljournals.org/GJMBR_Volume17/1-Unethical-Practices-and-Management.pdf
- Gierczyk, M., & Harrison, T. (2019). The effects of gender on the ethical decision-making of teachers, doctors and lawyers. *The New Educational Review*, 55, 147-159), doi 10.15804/tner.2019.55.1.12
- Glasser, W. (1992). *The quality school: Managing students without coercion* (2 nd.Ed.). New York: Harper Perennial.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Ed. Ali Ersoy, Pelin Yalçınoglu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Glickman, C. D., Tamahiro, R. T. (1980). Clarifying teachers' beliefs about discipline. *Educational Leadership*, 37(6), 459-464.
- Gordon, T. (1995). The Rogerian (Emotional Supportive) model. C. H. Wolfrang (Ed.). *Solving Discipline Problems Methods and Models for Today's Teacher* (3. Edition). USA: Allyn and Bacon Company.
- Greenbank, P. (2003). The Role of Values in Educational Research: The case for reflexivity. *British Educational Research Journal*, 29(6), 791–801. <https://doi.org/10.1080/0141192032000137303>
- Gülbahar, B., Sıvacı Y.S. (2019). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri ile Sınıf Yönetimi Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 268-301.
- Gündüz, Y., Coşkun, Z.S..(2012). Öğrenci Algısına Göre Öğretmen Etik Değerler Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13 (19), 111-131.
- Güvenç, H. (2022). Sınıfta zaman yönetimi. <http://www.hulyaguven.com/home/sinifta-zaman-yonetimi/>
- Güvenç E., Güvenç H. (2014). İlköğretim Matematik İle Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Biçimleri ve Özerklik Desteği Algıları. *NWSA-Education Sciences*, 9 (3), 311-322.

- Güvenç, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim biçimleri ve denetim odakları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2012).
- Güvenç, E. (2009). *Öğretmen adaylarının algılarına göre sınıf yönetim biçimleri ve denetim odakları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bilim Dalı, Çanakkale.
- Güneş, H. (2016). *Sınıf yönetimi*. Ankara: EYUDER Yayınları.
- Gözütok, F.D.(1999). Öğretmenlerin Etik Davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1-2), 83-99.
- Hacıömeroğlu, G. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimin İlişkin Yeterlik ve Sınıf Yönetimi İnançları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 2013, 1-18.
- Hall, P.A., Wixon, J., Poulson, R. (2011). The Journal of Pathology's Approach to Publication Ethics and Misconduct', *The Journal of Pathology*, vol. 223, no. 4, pp.447–449.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Humphreys, T. (2002). *Disiplin Nedir? Ne Değildir?* (3. Baskı) Çeviri. Berat Çelik. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Isa, M. & Widiati, U. (2020). Indonesian EFL Teachers' Beliefs on Classroom Management. in International Seminar on Language, Education, and Culture, *KnE Social Sciences*, 189–197. DOI 10.18502/kss.v4i4.6482
- İlerleyen, E. (2014). *Öğretmenlerin zaman yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jahan, N., & Islam, Md. D. (2014). Ethical issues in university teaching: Some selected university teachers' perceptions and practices. *Educational Quest*, 5(2), 93-101.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Jones, V. F., & Jones, L. S. (2007). *Comprehensive classroom management, creating communities of support and solving problems* (8th Ed.). USA: Allyn & Bacon Company.

- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- Karabatak, S. ve Alanoğlu, M. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetim yeterlik düzeyleri üzerine bir araştırma. *I. Uluslararası Battalgazi Multidisipliner Çalışmalar Kongresi Tam Metin Kitabı* (M. Talas, Ed.), II, 1687-1697. 7-9 Aralık, Malatya.
- Karadağlı, F. (2016). Profesyonel hemşirelikte etik. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6 (3), 197-200.
- Karakaya, Ş. (2006). Sosyal bir süreç olarak eğitim. Erzurum Üniversitesi, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13. 391-396.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Yayınevi.
- Karataş, A. (2013). İlköğretim öğretmen adayları için meslek etiğinin önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28 (Temmuz), 304-318.
- Karataş, İ. H. (2021). Muallimin meslek ahlakı üzerine bir değerlendirme: Aklın yolu bir ya da bir arpa boyu yol alamamak. *İş Ahlakı Dergisi*, 140-144
- Karataş, S. Caner, M., Kahyaoğlu B.R., Kahya, S. (2019). Öğretmen adaylarının gözünden etik öğretmen ve öğretmenlik meslek etiği dersi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7 (1), 29-49.
- Karip, E. (Ed) (2002). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Karslı, M. D. (2006). Sınıfta öğrenme zamanının yönetimi. Editörler: Mehmet Şişman-Selahattin Turan. *Sınıf Yönetimi* (s. 102). Ankara: Öğreti Yayıncılık.
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2012). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*. Columbus, OH: Pearson.
- Keleş, O. (2013). *Okul öncesi öğretmen adaylarının ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kileci, M. Ş. (2016) *Yeter ki onursuz olmasın iş*. Ankara: Elma Yayınevi.
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, van Kuijk, H. and Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, 86 (3), 643–680.
- Korkut, Y. (2014). *Psikologlar İçin Etik Öğretim El Kitabı*, (s. 51-125). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. Holt, Rinehart and Winston, Inc.

- Korkut, K., Babaoğlu E. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26 (Nisan), 146-156.
- Koutrouba, K., Markarian, A. A., & Sardianou, E. (2018). Classroom Management Style: Greek Teachers' Perceptions. *International Journal of Instruction*, 11 (4), 641-656.
- Kösterelioğlu İ., & Kösterelioğlu, M. A. (2008). Stajyer öğretmenlerin mesleki yeterliklerini kazanma düzeylerine ilişkin algıları. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi*, 2, 257-275.
- Kralova, E. (2018). Ethical issues in the teacher and the student relationship. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*. [Online]. 5(3), pp 030–035. Available from: www.prosoc.eu
- Kuçuradi (2003). Etik ve Etikler. *Türkiye Mühendislik Haberleri*, 423, 7-9.
- Kuçuradi, I. (2017). Uludağ Konuşmaları. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kurt, H., Ekici, G., Aktaş, M., & Aksu, Ö. (2013). Öğretmen adaylarının kişilik tiplerinin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarına etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(23), 199-208.
- Kutlu, H. A. (2017). *Meslek Etiği* (5. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. *Sınıf Yönetimi* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Lemlech, J. K. (1999). *Classroom Management, Methods and Techniques for Elementary and Secondary Teachers* (3. Edition), USA: Waveland Press, Illinois.
- Letina, A., & Diković, M. (2021). Student Teachers' Classroom Management Orientations and Their Beliefs on Effective Teaching Behavior. *Sodobna pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies*, 72 (1), 128-143.
- Maher, M. J. (2004). *An Investigation of Teacher Candidate Ethical Identity*. Unpublished doctoral dissertation. North Carolina State University, USA.
- Makarova, E., & Herzog, W. (2013). Teachers' Acculturation Attitudes and their Classroom Management: an empirical study among fifth-grade primary school teachers in Switzerland. *European Educational Research Journal*, 12 (2), 256-269. <http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2013.12.2.256>
- Manolova, O. (2011). *Mesleki etik ilkelere ilişkin Türkiye ve Moldova'daki ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı, Ankara.
- Martin, N. K., Yin, Z. & Baldwin, B. (1998). Construct validation of the attitudes & beliefs on classroom control inventory. *Journal of Classroom Interaction*, 33(2), 6-15.

- Martin, N. K., Yin, Z. & Mayall, H. (2008). The Attitudes & Beliefs on Classroom Control Inventory-Revised and Revisited: A Continuation of Construct Validation. *Journal of Classroom Interaction*, 42(2), 11-20.
- Martin, N. K., & Soho, A. R. (1999). Beliefs regarding classroom management style: Differences between traditional and alternative certification teachers. Paper presented at the Annual Conference of the American Education Research Association Montreal, Quebec, Canada. (ERIC Document Reproduction Service No. ED432544)
- Maruyama, Y., Ueno, T. (2007). Ethics Education for Professionals in Japan: A Critical Review. Retrieved from <https://pesa.org.au/images/papers/2007-papers/maruyama2007.pdf>
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2008). *Etkili sınıf yönetimi stratejileri*. İstanbul: Sev Matbaacılık ve Yayıncılık.
- Măță, L., & Boghian, I.(2019). *Perception of Teachers in Higher Education towards Ethical Issues of Information Technology Use*. Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala, 11(4 Suppl. 1), 156-169. doi:10.18662/rrem/183
- Mathieson, K. & Tyler, C. (2007). We Don't Need No Stinking Ethics: The Struggle Continues. *Journal of College and Character*, 9, (4). DOI: 10.2202/1940-1639.1613 to link to this article: <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1613>
- McHugh, F. *Ethics in Business*. (Çeviri TÜSİAD). İstanbul: TÜSİAD Yayınları.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma*. (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- MEB (2009). *Eğitim ve öğretim hizmeti verenler için mesleki etik ilkeler personel*. meb.gov.tr/
- MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. <https://oygm.meb.gov.tr>
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev. Ed.) Ankara: Pegem Akademi.
- Miller, P. (2012). Ten characteristics of a good teacher. *English Teaching Forum*, 50(1), 36-38.
- Mutlu, A. (2018). Öğretmenlik meslek etiği ile özyeterliliği arasındaki ilişkinin incelemesi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- NEA (2020). *Code of Ethics for Educators*. Retrieved from <https://www.nea.org/resource-library/code-ethics-educators>

- Niu, Y., & Bian, L. (2020). The stage development and experience enlightenment of American teachers' professional ethics. *Journal of Teaching and Management*, 21, 119-121.
- Namlı, N.A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mesleki etik ilkelerine uyma düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (49), 389-395.
- Oğuz, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Stilleri ile Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 12-20.
- Okut, L. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları ile etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri arasında ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Okut, L. (2011). İlköğretim fen ve teknoloji, matematik öğretmenlerinin eğitime ve sınıf yönetimine ilişkin inançları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 39-51.
- Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Society for Research on Educational Effectiveness*. <https://doi.org/10.4073/csr.2011.4>
- Özbek, O. (2003). *Beden eğitimi öğretmenlerinin meslekî etik ilkeleri ve bu ilkelere uyma düzeyleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, S. ve Sivrikaya, K. (2017). Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeylerinin incelenmesi. *International Multilingual Journal of Science and Technology*, 2 (5), 221-230.
- Özdemir, M. (2008). Kamu yönetiminde etik. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (7), 179-195.
- Özpolat ,V., Bayındır, N, (2007). Yeni müfredatla birlikte değişen sınıf yönetiminin öğretmen davranışlarına yansımaları. *Milli Eğitim*, 36 (174), 8 - 17.
- Öztürk, Y., Gangal, M. (2013). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Disiplin, Sınıf Yönetimi ve İstenmeyen Davranışlar Hakkındaki İnançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,) 31(3), 593-608.
- Özyıldırım Gümüş, F. , Acar, T. & Yetkin Özdemir, E. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Gözünden Matematik Öğretmenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (34) , 23-51.
- Özyürek, M. (2005). *Olumlu sınıf yönetimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 171-179.
- Pajares, F. (1992). Teachers' and beliefs educational research: Cleaning up messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Piwowar, V., Thiel, F., & Ophardt, D. (2013). Training in-service teachers' competencies in classroom management. A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 30, 1-12.
- Pelit, E. ve Güçer, E. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğiyle İlgili Etik Olmayan Davranışlara ve Öğretmenleri Etik Dışı Davranışa Yönelten Faktörlere İlişkin Algılamaları. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 95-119.
- Polat, S., Kaya, S., Akdağ, M. (2013). Öğretmen adaylarının sınıf disiplinine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 877-890.
- Rahimi, M., & Karkami, F. H. (2015). The role of teachers' classroom discipline in their teaching effectiveness and students' language learning motivation and achievement, *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 3(1), 57-82.
- Resnik, D. B. (2015). What is Ethics in Research & Why is it Important? National Institute of Environmental Health Sciences. Retrieved <https://www.niehs.nih.gov/research/resources/bioethics/whatis/index.cfm>
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Rimawi, O., & Naser, I. (2016). Faculty members' ethical practices and students ethical behavioral practices: a case study of Al-Quds University. *International Humanities Studies*, 3(4), 18-29.
- Robertson, D. & Rymon, T. (2001). Purchasing agents' deceptive behavior: A randomized response technique study. *Business Ethics Quarterly*, 11, 455-479.
- Ross, W. T. Jr. & Robertson, D. C. (2000). Lying: The impact of decision context, *Business Ethics Quarterly*, 10, 409-440.

- Sadık, F., Dikici Sığırtmacı, A. (2016). Okul Öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ve uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 11 (14), 631-664.
- Sadık, F., Toprak, F. (2021). Ortaokul öğrencilerinin matematiğe karşı tutumları ile matematik öğretmenlerinin sınıf yönetim davranışlarına yönelik algıları arasındaki ilişki. A. Doğanay, F. Sadık (Editörler). *Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU'na Armağan*. (415-439). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sadık, F., Türkoğlu, A. (2015). Investigating the attitudes and beliefs of teacher candidates on classroom management. *PEDAGOGİA 2015 Proceeding DVD*, Simposio 8, pp. 895-905. ISBN 978-959-18-1099-1, 26 – 30 January 2015, Kuba/Havana.
- Sadık, F., Bulut Özsezer, S.M (2015). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarının incelenmesi (Çukurova Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 10 (15), 749-770.
- Saeedi, M. (2016). EFL teacher's attitudes and beliefs regarding classroom management style: the case of gender and teaching experiences. *European Journal of Education Studies*, 2 (1), 58-69.
- Sakar, N., Aybek, B. (2016). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile algıladıkları mesleki etik ilkelerin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 25, Sayı 1, 2016, Sayfa 93-108.
- Sakin, A. (2007). *Okul öncesi öğretmenlerin mesleki etik davranışlar hakkındaki görüşleri ile ahlaki yargı düzeyleri ve öğretmenlik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Santrock, J T (1996) *What is your classroom management profile?* Retrieved from <http://education.indiana.edu/cas/ttlv1i2/what.html>
- Saputra, D. B., & Rodliyah, A. S. (2018). Teachers approach in classroom management: Indonesian in-service teachers beliefs and classroom practices. Annual International Seminar on English Language Teaching, *Proceeding: Teachers Professional Development: 21st Century Teaching Skills*, 116, 130.
- Sarıdaş, G. & Yıldırım, Ö. (2019). Öğretmenler Etik Davranıyor mu? Öğretmenlerin Meslektaşları Hakkındaki Algılarının İncelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 7 (14), 621-641. DOI: 10.18009/jcer.619439

- Schwimmer, M., & Maxwell, B. (2017). Codes of ethics and teachers' professional autonomy. *Ethics and Education*, 12(2), 141–152. <https://doi.org/10.1080/17449642.2017.1287495>
- Semerci, D., Uyanık Balat, G. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (3) , 494-519.
- Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimine etkileri: Fenomenolojik bir analiz. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 33(2), 534-549.
- Shapira –Lishchinsky, O. (2011). Teachers critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27 (3) 648-656.
- Shapira –Lishchinsky, O., Orland- Barak, L. (2009). Ethical Dilemmas in Teaching: The Israeli Case. *Education and Society*, 7 (3), 27-45.
- Sidelinger, R. J., Bolen, D. M., Frisby, B. N., & McMullen, A. L. (2011). When instructors misbehave: An examination of student to-student connectedness as a mediator in the college classroom. *Communication Education*, 60(3), 340–361.
- Simhambili, B. N. (2017). *A case study describing practices and beliefs of teachers who are effective in their classroom behavior management in diverse rural school system in Georgia*. Unpublished doctoral thesis Liberty University, Georgia.
- Soydaş, M., Oğuz, E. (2020). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Mesleki Kimliği. Ankara: Eğiten Kitap.
- Strike, K. A., & Soltis, J. F. (2009). *The ethics of teaching*. New York: Teachers College Press.
- Stronge, J. H., Tucker, P. D., & Hindman, J. D. (2004). *Handbook for qualities of effective teachers*. USA: ASCD Publications.
- Şen, M., Onur Sezer, G. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutumları ile yaratıcı drama dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 14 (3), 865-879.
- Şentürk, C. (2009). Öğretmenlik mesleğinde etik. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 10 (111), 25-31.
- Şişman. M., Acat. B. M. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 235-250.

- Tahira, M., Muhammad, Y., & Masood, S. (2020). Early childhood teachers' attitudes towards teacher-directed classroom management strategies in inclusive settings. *Journal of Early Childhood Care and Education*, 4, 37-60.
- Taptık, E. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinde yaşamın anlamı ile sınıf yönetimi davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33 (2012-2), 283-298.
- TDK. (2007). *Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük*. <http://www.tdk.tr>.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri* (Y. Dede & S. B. Demir, Trans. Editörler.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tefiki, M., Maksuti, A. (2022). Schools ethical aspects from teachers perspectives. *Anglisticum Journal (IJLLIS)*, 11 (3), 35-41.
- Tepe H. (2000). Basın Etiği ya da Basının Etik Sorunları Üzerine. Harun Tepe (Ed.), *Etik ve Meslek Etikleri* (s. 121-136). Türkiye Felsefe Kurumu, Ankara.
- Tezcan, M. (2021). *Eğitim Sosyolojisi* (22. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezuçar, C. (2019). *Öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri benimseme düzeyleri ile etkili öğretmen özellik ve davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ting, C., Teng, C.T.Y., Animi, M., Ping, E.L.X., & Xin, W. (2021). Comparing Teachers' Codes of Ethics in China, the US, and Australia and Recommendations on Them. *Hong Kong Journal Of Social Sciences*, 58, Autumn/Winter, 347-359.
- Tosunoğlu, Y. (2017). *Türkçe öğretmenlerinin mesleki etik davranışlarına ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Tunca, N., Şahin S.A., Sever. D., Aktaş B.Ç. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Algılarına Göre Öğretmenlerin Etik Değerlere uyma Düzeyleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 398-419.
- Tunca, N., Şahin, S.A., Sever, D., Aktaş. B. Ç. (2015). Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerin etik değerlere uyma düzeyleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 398-419.

- Tunca, N. (2012). *İlköğretim öğretmenleri için mesleki değerler ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Turan, S. (2006). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Türkeri, M.(2015). *Etik Değer Açısından Eğitim, Siyaset, Kamu Çalışma Hayatı ve Bilim*. Ankara: Lotus Yayınları.
- Türkoğlu, A. (2011). 109 Soruda Eğitim Bilimine Giriş. İzmir: TEKNOFSET Matbaacılık.
- Uğurlu, H. (2020). Bilimsel araştırmalarda etik. *Ahi Evran Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 67-78.
- United Kingdom Department for Education (2021). *Teachers' standards*, Ref: DFE-00066-2011, Retrieved <https://www.gov.uk/government>
- Uzun, M.E., Elma, C. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik ikilemleri çözümleme biçimleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (3), 279-287.
- Ülgen, H., & Mirze, S. K. (2004). *İşletmelerde stratejik yönetim*. İstanbul: Literatür Yayıncılık.
- Vatansever-Bayraktar, H. & Çelik, O. (2021). Öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 3(6) 98-127.
- Wade, R. (1994). Teacher education students' views on class discussion: Implications for fostering critical reflection. *Teaching and Teacher Education*, 10, 231–243.
- Wahyuni, R. (2016). EFL teachers' belief on classroom management and behavior as the key success of English language teaching. *The Fourth International Conference On Education and Language Proceedings* (s. 52-63), 20-21 May, 2016, Indonesia.
- Wang, W. (2015). Factors affecting learners' attention to teacher talk in nine ESL classrooms. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 19 (1), 1-20.
- Weber, W. A. (2003). Classroom management. In J. M. Cooper (Ed.), *Classroom teaching skills* (6th Ed.), (pp. 222–265). New York: Houghton Mifflin Company.
- Yakar, H. (2021). Eğitimde etik dışı davranışlar üzerine bir anlatı analizi. *Ahi Bilge Eğitim Dergisi (ABED)*, 2 (1), 16-32.
- Yaman, E., Mermer, E.Ç., Mutlugil, S. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin etik davranışlara ilişkin görüşleri: Nitel Bir Araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi* 7 (17), 93-108.

- Yeşilyurt, E., Kılıç, E.M. (2014). Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerin etik değerlere uyma düzeylerinin değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 18 (60), 16-32.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (2012). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında sergiledikleri davranışlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 119-140.
- Yıldız, E. (2016). *Öğretmenlerin meslek etik ilkelerine uygun davranma algılarının işe yabancılaşıma - yaşam doyumu ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırşehir.
- Yılmaz, Z. N. , Aydın Şengül, Ö. & Çavdar, H. (2019). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Kontrol Yaklaşımlarının İncelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3 (1) , 1-11.
- Youze, A., Fanta, H., Balyage, Y., & Makewa, L. N. (2014). Teacher ethical principles and practice in seventh-day adventist secondary schools in same district of Kilimanjaro Region of Tanzania. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 3 (1), 98-116.
- YÖK (2019). Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni_Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf
- Yüksel, İ. (2018). Kazım Nami Duru'nun Türk eğitimine katkıları ve 'Muallimin Meslek Ahlakı' adlı eserinin incelenmesi. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (2), 130- 141.
- Yüksel, İ. (2019). Ahilik felsefesinden günümüz meslek ahlakı tartışmalarına bir bakış. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2) , 500-537. DOI: 10.33905/bseusbed.539206
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y. (2009). Öğretmen adaylarının mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *İş Ahlakı Dergisi*, 2 84), 71-88.
- Zenciroğlu, S., Sadık, F. (2018). Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(1), 2018, 126-150.

- Zoubi, I. (2013). Students and faculties' attitudes towards ethical practices at the Faculty of Educational Sciences of Al-al-bayt University. *Journal of Studies, Educational Sciences*, 40(1) 1262-1272.
- Zulkifli, A. S., Sulaiman, N. F., & Mohamed, S. (2019). Pre-Service Teachers Knowledge of Classroom Management. *Creative Education*, 10, 2548-2554.
<https://doi.org/10.4236/ce.2019.1012182>

