

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN FARKLI GÜÇ TEMELLERİ
BAĞLAMINDA KARŞILAŞTIKLARI PROBLEM DURUMLARI
KARŞISINDAKİ NORMATİF ETİK POZİSYONLARININ BELİRLENMESİ**

GÖKÇE BOSTANCI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2022

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN FARKLI GÜÇ TEMELLERİ
BAĞLAMINDA KARŞILAŞTIKLARI PROBLEM DURUMLARI
KARŞISINDAKİ NORMATİF ETİK POZİSYONLARININ BELİRLENMESİ

GÖKÇE BOSTANCI

Danışman: Doç. Dr. Mustafa YAŞAR

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Raziye GÜNAY BİLALOĞLU

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi İrem GÜRGAH OĞUL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2022

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Mustafa YAŞAR
(Danışman)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Raziye GÜNAY BİLALOĞLU .

Üye: Dr. Öğr. Üyesi İrem GÜRGAH OĞUL .

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
.../.../20...

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, 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. / / 2022

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN FARKLI GÜÇ TEMELLERİ BAĞLAMINDA KARŞILAŞTIKLARI PROBLEM DURUMLARI KARŞISINDAKİ NORMATİF ETİK POZİSYONLARININ BELİRLENMESİ

Gökçe BOSTANCI

Yüksek Lisans Tezi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Mustafa Yaşar

Ekim 2022, 99 sayfa

Okul öncesi öğretmenlerinin farklı güç temelleri bağlamında eğitim öğretim sürecinde yaşanan sorunlar karşısındaki normatif etik pozisyonlarını incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını uygun örneklem yöntemiyle seçilen 21 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin sahip oldukları güç durumları ile ilgili etik ikilem durumları barındıran beş senaryo durumu kullanılmıştır. Verilere yüz yüze ve görüntülü görüşme yöntemi ile yapılan görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür. Görüşmeler sonrası 61 sayfalık veriye ulaşılmıştır. Veriler her bir normatif etik pozisyona göre gruplandırılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunu, katılımcıların yakın oldukları bir normatif etik pozisyon olmasına rağmen tüm güç durumlarında tercih ettikleri tek bir normatif etik pozisyon olmadığını göstermektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin zorlayıcı güç gibi doğası gereği etik ihlale açık olan güç durumlarında etik kaygı güderek hareket etmelerine rağmen ödül gücü gibi daha ‘masum’ görünen durumlarda etik kaygı içerisinde hareket etmedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin zorlayıcı güç durumunda bireysel sorumluluk hissetmekten ziyade sorumluluğu öğretmenlik mesleğine atfettikleri gözlemlenmektedir. Teleolojik etik pozisyona yakın olan katılımcıların faydacılık anlayışına göre hareket ettikleri, diğer etik pozisyonları ise çocukları merkeze almamalarından dolayı eleştirdikleri belirlenmiştir. Deontolojik etik perspektifiyle bakarak olayları yorumlayan katılımcıların yoğunluklu olarak kantçı etik anlayışına sahip oldukları, diğer etik pozisyonları da profesyonellikten uzak buldukları için eleştirdikleri belirlenmişlerdir. Aksiyolojik etik

pozisyona yakın olan katılımcıların ise çocukların iyiliklerini düşünerek tercihlerini şekillendirdikleri ve bunu yaparken de kendi karakterlerini merkeze aldıkları görülmektedir. Aksiyolojik etik pozisyonunda olan katılımcıların teleolojik ve deontolojik etik pozisyonları öğretmenlik mesleğini kişiliklerinin önünde tuttuklarından dolayı eleştirdikleri tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Etik, öğretmenlik etiği, normatif etik, meslek etiği, güç kaynakları



ABSTRACT**DETERMINING THE NORMATIVE ETHICS POSITIONS AGAINST
PROBLEMS FACED BY PRE-SCHOOL TEACHERS IN THE CONTEXT OF
DIFFERENT POWER BASES****Gökçe BOSTANCI****Master Thesis, Department of Preschool Education****Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa YAŞAR****October 2022, 99 pages**

Qualitative research method was used in this research, which was conducted to examine the normative ethical positions of preschool teachers against the problems experienced in the education process in the context of different power bases. The participants of the research consist of 21 preschool teachers selected by convenient sampling method. In the research, five scenario situations that contain ethical dilemmas related to the power situations that teachers have were used. The data were obtained through face-to-face and video interviews. The interviews lasted an average of 30 minutes. After the interviews, 61 pages of data were obtained. Data were analyzed by grouping them according to each normative ethical position. The result of the research shows that although there is a normative ethical position that the participants are close to, there is not a single normative ethical position that they prefer in all power situations. It has been determined that although preschool teachers act with ethical concern in power situations that are open to ethical violations by nature, such as coercive power, they do not act with ethical concern in situations that seem more 'innocent' such as reward power. It is observed that teachers attribute the responsibility to the teaching profession rather than feeling individual responsibility in case of coercive power. It has been determined that the participants who are close to the teleological ethical position act according to the utilitarian understanding, and they criticize the other ethical positions for not putting children in the center. It was determined that the participants, who interpreted the events from the perspective of deontological ethics, mostly had a Kantian understanding of ethics, and they criticized other ethical positions because they found them unprofessional.

It is seen that the participants who are close to the axiological ethical position shape their preferences by considering the well-being of the children and while doing this, they center their own characters. It has been determined that the participants in the axiological ethics position criticize the teleological and deontological ethical positions because they keep the teaching profession ahead of their personalities.

Keywords: Ethics, teaching ethics, normative ethics, professional ethics, problematic behaviors.



ÖN SÖZ

Etik; hava gibi, su gibi, insanın sosyal yaşamının mihenk taşı gibi olmazsa olmazlarındandır. Etik özellikle günümüz dünyasında kıymeti gittikçe artan, değer kazanmaya başlayan, toplumsal ve bireysel hayata yön veren bir anlayış bütünüdür. Okul öncesi öğretmenlerinin farklı güç temelleri bağlamında karşılaştıkları problem durumları karşısındaki normatif etik pozisyonlarını incelemek amacıyla yapılan bu çalışmanın gerçekleşmesinde bana desteklerini sunan birçok kişi oldu. Bu güzel insanlara teşekkürümü bir satırda yazacağım belki ama benim için gerçek değerlerini anlatmak sayfalar sürebilir.

Öncelikle nitel araştırma ile tanışmamı sağlayıp beni her zaman yüreklendiren hem lisans hem yüksek lisans hayatımda her sorusu ile beni araştırmaya sevk eden, etik gibi güzel bir alanda çalışma yapmama olanak sağlayan değerli danışmanım Doç. Dr. Mustafa YAŞAR’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Akademik alanda örnek aldığım, eğitimimde katkıda bulunan değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS, Sayın Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ, Sayın. Prof. Dr. Durmuş Aslan, Sayın Doç. Dr. Özkan ÖZGÜN, Sayın Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL, Sayın Doç. Dr. Şule ERDEN ÖZCAN, Sayın Arş. Gör. Dr. İnanç ETİ’ ye ve Sayın Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN’a gönülden teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca değerli katkıları ve önerileriyle çalışmamın zenginleşmesini sağlayan değerli tez jüri üyelerim Sayın Dr. Öğr. Üyesi Raziye GÜNAY BİLALOĞLU ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi İrem GÜRGAH OĞUL’a teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmamın veri toplama aşamasında gönüllü olarak çalışmaya katkı sunan, değerli zamanlarını bana ayırıp kıymetli fikirlerini görüşmeler esnasında sunan hem arkadaşlarım hem de bu araştırmanın katılımcıları olan değerli meslektaşlarıma teşekkürlerimi ifade etmek isterim.

Beni yetiştirip büyüten, bugünlere gelmemde desteklerini her zaman hissettiğim, her kararında arkamda duran, mutluluğu ve güçlükleri benimle paylaşan sevgili aile üyelerimden canım ablam Özge ÖZTÜRK’e, benim için bir teyzeden her zaman daha fazlası olan Meram ve Maide İNAN’a, canım dayım Mehmet İNAN’a yürekten teşekkür ederim.

Tez yazma sürecinde her zaman desteğini hissettiğim, moral ve motivasyon sağlamamda bana yardımcı olan, aynı süreçleri yaşadığımız duygudaşım; Nuhpelda

ÖZORUÇ’a ve yoğun, zorlu süreçlerimde bana destek vermek adına elinden gelen tüm çabayı gösteren yol arkadaşım Onur KIRAT’a sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

En büyük teşekkürüm ise sevgi ve şefkatiyle yüreğimi besleyen, sonsuza kadar desteğini hep üzerimde hissettiğim, sabrı ve merhametiyle bana örnek olan canım babam Yaşar BOSTANCI’ya ve erdemliliğiyle, fikirleriyle, duruşuyla, sonsuz sevgisiyle, hayattaki en büyük şansım ve hediyem olan, bugünümü görse benimle gurur duyacağını bildiğim, yeri kapanmayan özlemim canım annem Mehtap İNAN BOSTANCI’ya. Hakkını ödeyemeyeceğim emeklerinizden dolayı sonsuz teşekkür ederim.

Gökçe BOSTANCI

Adana / 2022



İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖN SÖZ	viii
KISALTMALAR	xiv
TABLolar LİSTESİ	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sınırlılıklar	5

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kavram Olarak Etik Ve Türleri	6
2.1.1 Normatif Etik	8
2.1.2. Betimleyici Etik	12
2.1.3. Meta-Etik	12
2.2. Güç Temelleri	13
2.3. Eğitimde Ve Öğretmenlik Mesleğinde Etik.....	14
2.3.1. Okul Öncesi Eğitimde Etik	17
2.4. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	18
2.5. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	21

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	24
3.2. Çalışma Grubu	24
3.3. Veri Toplama Aracı	25
3.4. Veri Toplama Süreci.....	27
3.5. Verilerin Analizi	28

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. OÖ Öğretmenlerinin Zorlayıcı Güç İlkesi Bağlamındaki Normatif Etik	
Pozisyonları	34
4.1.1. OÖ Öğretmenlerinin Zorlayıcı Güç İlkesi Bağlamındaki Teleolojik Etik	
Pozisyonları	35
4.1.2. OÖ Öğretmenlerinin Zorlayıcı Güç İlkesi Bağlamındaki Deontolojik Etik	
Pozisyonları	36
4.1.3. OÖ Öğretmenlerinin Zorlayıcı Güç İlkesi Bağlamındaki Aksiyolojik Etik	
Pozisyonları	39
4. 1.4. OÖ Öğretmenlerinin Zorlayıcı Güç İlkesinin Etik Boyutu ile İlgili	
Görüşleri.....	39
4.2. OÖ Öğretmenlerinin Ödül Gücü İlkesi Bağlamındaki Normatif Etik	
Pozisyonları	41
4.2.1. OÖ Öğretmenlerinin Ödül Gücü İlkesi Bağlamındaki Teleolojik Etik	
Pozisyonları	42
4.2.2. OÖ Öğretmenlerinin Ödül Gücü İlkesi Bağlamındaki Deontolojik Etik	
Pozisyonları	45
4.2.3. OÖ Öğretmenlerinin Ödül Gücü İlkesi Bağlamındaki Aksiyolojik Etik	
Pozisyonları	47
4.2.4. OÖ Öğretmenlerinin Ödül Gücü İlkesinin Etik Boyutu ile İlgili Görüşleri ..	48
4.3. OÖ Öğretmenlerinin Meşru Güç İlkesi Bağlamındaki Normatif Etik	
Pozisyonları	50
4.3.1. OÖ Öğretmenlerinin Meşru Güç İlkesi Bağlamındaki Teleolojik Etik	
Pozisyonları	51
4.3.2. OÖ Öğretmenlerinin Meşru Güç İlkesi Bağlamındaki Deontolojik Etik	
Pozisyonları	53

4.3.3. OÖ Öğretmenlerinin Meşru Güç İlkesi Bağlamındaki Aksiyolojik Etik	
Pozisyonları	54
4.3.4. OÖ Öğretmenlerinin Meşru Güç İlkesinin Etik Boyutu ile İlgili Görüşleri..	55
4.4. OÖ Öğretmenlerinin Uzmanlık Gücü İlkesi Bağlamındaki Normatif Etik	
Pozisyonları	57
4.4.1. OÖ Öğretmenlerinin Uzmanlık Gücü İlkesi Bağlamındaki Teleolojik Etik	
Pozisyonları	58
4.4.2. OÖ Öğretmenlerinin Uzmanlık Gücü İlkesi Bağlamındaki Deontolojik Etik	
Pozisyonları	60
4.4.3. OÖ Öğretmenlerinin Uzmanlık Gücü İlkesi Bağlamındaki Aksiyolojik Etik	
Pozisyonları	61
4.4.4. OÖ Öğretmenlerinin Uzmanlık Gücü İlkesinin Etik Boyutu ile İlgili	
Görüşleri.....	62
4.5. OÖ Öğretmenlerinin Özdeşim Güç İlkesi Bağlamındaki Normatif Etik	
Pozisyonları	63
4.5.1. OÖ Öğretmenlerinin Özdeşim Gücü İlkesi Bağlamındaki Teleolojik Etik	
Pozisyonları	63
4.5.2. OÖ Öğretmenlerinin Özdeşim Gücü İlkesi Bağlamındaki Deontolojik Etik	
Pozisyonları	65
4.5.3. OÖ Öğretmenlerinin Özdeşim Gücü İlkesi Bağlamındaki Aksiyolojik Etik	
Pozisyonları	67
4.5.4. OÖ Öğretmenlerinin Özdeşim Gücü İlkesinin Etik Boyutu ile İlgili Görüşleri	
.....	68

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

71

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	79
6.2. Öneriler	80
KAYNAKÇA.....	83

EKLER	88
ÖZGEÇMİŞ	99



KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OÖ: Okul Öncesi

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler.....	25
Tablo 2. OÖ Öğretmenlerinin Zorlayıcı Güç İlkesi Bağlamındaki Normatif Etik Tercihleri	34
Tablo 3. OÖ Öğretmenlerinin Zorlayıcı Güç İlkesi Bağlamındaki Teleolojik Etik Tercihleri	35
Tablo 4. OÖ Öğretmenlerinin Zorlayıcı Güç İlkesi Bağlamındaki Teleolojik Etiğin Alt Türlerinin Tercihleri.....	36
Tablo 5. OÖ Öğretmenlerinin Zorlayıcı Güç İlkesi Bağlamındaki Deontolojik Etik Tercihleri	37
Tablo 6. OÖ Öğretmenlerinin Zorlayıcı Güç İlkesi Bağlamındaki Deontolojik Etiğin Alt Türlerinin Tercihleri.....	38
Tablo 7. OÖ Öğretmenlerinin Zorlayıcı Güç İlkesi Bağlamındaki Aksiyolojik Etik Tercihleri	39
Tablo 8. OÖ Öğretmenlerinin Zorlayıcı Güç İlkesinin Etik Boyutu ile İlgili Görüşleri	40
Tablo 9. OÖ Öğretmenlerinin Ödül Gücü İlkesi Bağlamındaki Normatif Etik	42
Tablo 10. OÖ Öğretmenlerinin Ödül Gücü İlkesi Bağlamındaki Teleolojik Etik Tercihleri	42
Tablo 11. OÖ Öğretmenlerinin Ödül Gücü İlkesi Bağlamındaki Teleolojik Etiğin Alt Türlerinin Tercihleri	44
Tablo 12. OÖ Öğretmenlerinin Ödül Gücü İlkesi Bağlamındaki Deontolojik Etik Tercihleri	45
Tablo 13. OÖ Öğretmenlerinin Ödül Gücü İlkesi Bağlamındaki Deontolojik Etiğin Alt Türlerinin Tercihleri	46
Tablo 14. OÖ Öğretmenlerinin Ödül Gücü İlkesi Bağlamındaki Aksiyolojik Etik Tercihleri	47
Tablo 15. OÖ Öğretmenlerinin Ödül Gücü İlkesinin Etik Boyutu ile İlgili Görüşleri ..	48
Tablo 16. OÖ Öğretmenlerinin Meşru Güç İlkesi Bağlamındaki Normatif Etik Tercihleri	50
Tablo 17. OÖ Öğretmenlerinin Meşru Güç İlkesi Bağlamındaki Teleolojik Etik Tercihleri	51
Tablo 18. OÖ Öğretmenlerinin Meşru Güç İlkesi Bağlamındaki Teleolojik Etiğin Alt Türlerinin Tercihleri	52

Tablo 19. OÖ Öğretmenlerinin Meşru Güç İlkesi Bağlamındaki Deontolojik Etik Tercihleri	53
Tablo 20. OÖ Öğretmenlerinin Meşru Güç İlkesi Bağlamındaki Deontolojik Etiğin Alt Türlerinin Tercihleri	54
Tablo 21. OÖ Öğretmenlerinin Meşru Güç İlkesi Bağlamındaki Aksiyolojik Etik Tercihleri	55
Tablo 22. OÖ Öğretmenlerinin Meşru Güç İlkesinin Etik Boyutu ile İlgili Görüşleri ..	56
Tablo 23. OÖ Öğretmenlerinin Uzmanlık Gücü İlkesi Bağlamındaki Normatif Etik Tercihleri	57
Tablo 24. OÖ Öğretmenlerinin Uzmanlık Gücü İlkesi Bağlamındaki Teleolojik Etik Tercihleri	58
Tablo 25. OÖ Öğretmenlerinin Uzmanlık Gücü İlkesi Bağlamındaki Teleolojik Etiğin Alt Türlerinin Tercihleri	59
Tablo 26. OÖ Öğretmenlerinin Uzmanlık Gücü İlkesi Bağlamındaki Deontolojik Etiğin Alt Türlerinin Tercihleri	60
Tablo 27. OÖ Öğretmenlerinin Uzmanlık Gücü İlkesi Bağlamındaki Deontolojik Etiğin Alt Türlerinin Tercihleri	60
Tablo 28. OÖ Öğretmenlerinin Uzmanlık Gücü İlkesi Bağlamındaki Aksiyolojik Etik Tercihleri	61
Tablo 29. OÖ Öğretmenlerinin Uzmanlık Gücü İlkesinin Etik Boyutu ile İlgili Görüşleri	62
Tablo 30. OÖ Öğretmenlerinin Özdeşim Gücü İlkesi Bağlamındaki Normatif Etik Tercihleri	63
Tablo 31. OÖ Öğretmenlerinin Özdeşim Gücü İlkesi Bağlamındaki Teleolojik Etik Tercihleri	64
Tablo 32. OÖ Öğretmenlerinin Özdeşim Gücü İlkesi Bağlamındaki Teleolojik Etiğin Alt Türlerinin Tercihleri	65
Tablo 33. OÖ Öğretmenlerinin Özdeşim Gücü İlkesi Bağlamındaki Deontolojik Etik Tercihleri	65
Tablo 34. OÖ Öğretmenlerinin Özdeşim Gücü İlkesi Bağlamındaki Deontolojik Etiğin Alt Türlerinin Tercihleri	66
Tablo 35. OÖ Öğretmenlerinin Özdeşim Gücü İlkesi Bağlamındaki Aksiyolojik Etik Tercihleri	67

Tablo 36. OÖ Öğretmenlerinin Özdeşim Gücü İlkesinin Etik Boyutu ile İlgili Görüşleri.....	68
--	----



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Eğitim; yalnızca bireyleri bilişsel yönden geliştirip akademik alanda ilerlemesini sağlamaz eğitim bireyleri her yönüyle geliştirmeyi amaçlayan bir süreçtir (Duran, 2014). Eğitimin temel amaçları arasında ahlaklı bireyler yetiştirmek vardır. Eğitim sürecinin ilk basamağı olan okul öncesi dönemi çocukların öğrenmeye en açık olduğu, beyinlerinin hızlı bir şekilde geliştiği ve kişiliklerinin temelini oluşturduğu bir dönemdir (MEB, 2013). Bu dönemde çocuklar yetişkinlerin söylediklerinden çok davranışlarını örnek alma ve gözlemledikleri şekilde davranma eğilimindedirler. Dewey'in (1995; 19) belirttiği gibi, yetişkinlerin çocuklara ahlaklı davranmasını söylemesi ve bu ahlakla ilgili nasihatler vermesi çocukların davranışlarına çok az etki edecektir fakat öğretmenin veya ebeveynin kendisi etik ve ahlaki davranışlarıyla çocuklara model olması çok daha etkilidir. Gelecek nesilleri yetiştirme ve bu sayede toplumu şekillendirme görevi olan öğretmenlerin adil, eşitlikçi, sorumluluk duygusuna sahip, dürüst ve ahlaklı bireyler yetiştirmek gibi sorumluluğu vardır. Öğretmenin bu özelliklere sahip bireyler yetiştirebilmesi için öncelikle bu özellikleri iş yaşamında kendilerinin sergilemesi ve bu sayede başta öğrenciler ve ebeveynler olmak üzere topluma rol model olabilmesi gerekmektedir. Eğitim öğretim sürecinin etik bir ortamda gerçekleşmesi çocukların ahlaki yönde duyarlılık kazanmasına, çocukların ahlaki davranış geliştirmesine ve ilerleyen zamanlarda kişisel ve mesleki yaşamlarına ve toplumsal hayata etkin bir şekilde katılmalarına yardımcı olacaktır (Gelişli, 2020).

Öğretmenlik yoğun insan ilişkileri içeren, ahlaki sorumlulukları olan, öğrencileri, meslektaşları ve içinde yer aldığı toplum ile olan ilişkilerde yerine getirilmesi gereken sorumlulukları, uyulması gereken kuralları ve ilkeleri olan bir meslektir (Erdem ve Şimşek, 2013). Tüm mesleklerin öğreticisi olan öğretmenlerin üstlendiği sorumluluklar çok fazladır. Bu sorumluluklardan biri de öğretmenlerin öğrenciler üzerinde bir güç figürü konumunda olmasının yarattığı sorumluluktur. Öğretmenin ödül ve ceza verebilmesi (ödül gücü ve ceza gücü), bilgi ve tecrübe yönünden uzmanlığının öğrenciler tarafından kabul edilmesi (uzmanlık gücü), sevgi ve saygı durumundan kaynaklı kabul görmesi (özdeşim gücü) ve öğretmenlik mesleğinin doğal bir getirisi (meşru güç) gibi çeşitli nedenlerle öğretmene güç atfedilmiştir (French ve Raven, 1959). Öğretmenin bu

güç durumunu nasıl ve ne şekilde kullanacağı etik bir konudur. Eğitim- öğretim sürecinin ilk basamağı olan ve çocukların gelişimine oldukça katkısı olan okul öncesi kademesinde bu güç durumu daha bariz bir şekilde açığa çıkmaktadır. Okul öncesi çocukları yaş grubu ve gelişim özellikleri bakımından yetişkinlerin yardımına daha çok ihtiyaç duyan daha bağımlı bireylerdir. Bu yüzden okul öncesi öğretmenlerinin gün içerisinde çocuklar adına ve çocuklar yerine karar vermelerini gerektirecek çokça anlar yaşanmaktadır. Aynı zamanda birçok olay ve durum aynı anda yaşanmakta ve olaylar arası geçişler hızlı olmaktadır. Bununla birlikte ani ve beklenmedik bir durumla karşılaşma ihtimalleri daha yüksektir ve bu durum öğretmeni hazırlıksız yakalayabilmekte ve daha önce tecrübe etmediği bir durumla ilgili karar verme süreci ile yüz yüze bırakabilmektedir. Tüm bu olaylar ve durumlar karşısında okul öncesi öğretmenlerinin teorik bilgilerinin yanı sıra geçmiş tecrübeleri, duyguları ve yaşantıları yani etik anlayışları ön plana çıkmaktadır ve karar verme süreçlerini tüm bu durumlar etkilemektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin ani ve beklenmedik şekilde gelişen, hızlı bir şekilde karar verip uygulamak zorunda kaldığı bu kararlar ve davranışlarının etik açıdan uygunluğu merak konusudur. Etik anlayışlarını bilmek ve anlamak, eğitim verecekleri çocuklara ne gibi etkileri olacağını da anlamak anlamına gelmektedir. Güç figürü olan okul öncesi öğretmenlerinin bu gücü nasıl kullandıkları, güç olduğu farklı durumlarda nasıl bir etik anlayışa sahip oldukları da önem taşımakta ve araştırmaya değer bulunmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin farklı güç temellerine sahip olduğunu ve bu bahsedilen güç temellerini nasıl kullandıkları etik açıdan araştırma konusudur. Öğretmenlerin bu güç durumunu kullanırken neyin doğru- yanlış ve neyin iyi- kötü olduğuyla, belirli durumlarda ne yapıp ne yapmamaları gerektiğiyle ilgili bilgiler veren etik türü normatif etikdir (Cevizci, 2008). Okul öncesi öğretmenlerinin normatif etik pozisyonlarının bilinmesi onların sahip olduğu güç temellerini kullanırken baz aldığı anlayışı bilmek anlamına gelmektedir. Öğretmenlerin hangi güç bağlamında hangi etik anlayışlarına bağlı olduğunu bilmek onların bir problem karşısındaki ahlaki yargılarını neyin belirlediğini anlaşılmasını sağlar. Bu ahlaki yargılar yaşanan bir etik problemin sonucuna bakarak hareket edilmesi, yapılan eylemin niyetine bakarak karara varılması veya eylemi gerçekleştiren kişinin karakterine bakarak eylemin yorumlanması şeklinde farklılaşabilir. Ahlaki olarak kendini geliştirmiş bireyler yetiştirme görevi olan, çocukların gözünde güç faktörü olarak algılanan ve özellikle küçük yaş grubu gibi çevresel faktörlere açık olan yaş grubuyla çalışan ve çocuklar adına karar alması gereken

öğretmenlerin hangi durumlarda hangi ahlaki yargıları işe koştüğünü bilmek oldukça önem taşımaktadır.

Son dönemlerde etik alanında yapılan araştırmalar popülerliğini arttırmaktadır. Okul öncesi eğitimiyle ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar genellikle öğretmenlerin etik ilkelerle ilgili görüşlerini incelemek (Aydemir, 2012; Kanat ve Erkan, 2021; Tarkoçin ve Bora, 2018), öğretmenlerin etik anlayışlarının farklı değişkenlerle olan ilişkilerini belirlemek (Çolak, 2018; Duran, 2014; Sakin, 2007) ve öğretmenlerin etik ikilem durumlarında ne yönde kararlar verdiğini anlamak (Çelik, 2019; Erdemli ve Güner Demir, 2018; Gök, 2018; Uzun ve Elma, 2012) amacıyla yapılan araştırmalardır. Bu araştırmalardan Uzun ve Elma'nın 2012 yılında yaptığı çalışmanın katılımcılarını oluşturan öğretmenlere; ebeveynlerden gelen değerli hediyeleri kabul etme, görevini ihmal eden meslektaşına yaklaşım biçimi ve aile içinde şiddete maruz kalan öğrencilere yönelik müdahalede bulunma ile ilgili beş farklı senaryo durumu sunulmuştur. Öğretmenlerin çoğunun, ebeveynlerden gelen değerli hediye kabul etmeyeceği, öğretmenlerin bazılarının görevini ihmal eden meslektaşlarına olabildiğince destek olacakları, diğer bir kısmının bunun önemli bir durum olduğunu ve hoşgörüsüyle karşılamayacağı, öğretmenlerin; ailesi tarafından şiddete uygulanan öğrencilerini korumak amaçlı tepki gösterdikleri fakat bu konuda tam olarak ne yapacakları konusunda bilgi sahibi olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Gök'ün 2018 yılında, okul müdürlerinin okullarda karşılaştıkları etik ikilemlere ilişkin görüşleri ve etik ikilem durumlarında verdikleri kararların incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada; kadın ve erkek müdürlerin karşılaştıkları ikilemlerde bireysel değerleri, mesleki değerleri, kültür kaynaşmasını, eşitliği gözeterik karar verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda erkek müdürlerin dini değerleri okul kültürünün önüne geçerken kadın müdürlerin de sorumluluk alarak güvenliğe önem verdikleri görülmüştür. Yurt dışında yapılan çalışmalar ise genellikle öğretmenlerin etik karar verme süreçlerini inceleyen (Barrett, Headley, Stovall ve Witte, 2006; Ehrich, Kimber, Millwater ve Cranston 2011; Shapira ve Lishchinsky, 2011) ve öğretmen etik kodlarını anlamaya çalışan (Hill, 2004; Tirri, 1999) çalışmalardır. Ehrich vd., (2011) öğretmenlerin etik bir ikilemle karşı karşıya kaldıklarında kendilerine yardımcı olabileceği düşünülen bir etik karar verme modeli ortaya koyma amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin bu gibi durumlarda kullandıkları stratejiler sıralanmıştır. Bu stratejiler; 1. Kendilerinden daha kıdemli, deneyimli ve güvenilir buldukları kişilerle karşılaştıkları etik ikilem durumlarını paylaşma; 2. Öğrencilere ya da çalışanlara zararı olabilecek etkileri engelleyici bir

kurumsal yapıya sahip olma; 3. Etik ikilemin ve bu ikilemlerin ortaya çıkmasında sebep olan etmenlerin farkına varma; 4. Etik ikilemler ve etik ihlaller ile ilgili çalışanları bilgilendirme 5. bir çalışanın, diğer çalışanlara model olmasını teşvik etme ve mesleki gelişim kursları ile öğretmenlerin gelişimini sağlama” şeklinde tanımlanmıştır. Shapira-Lishchinsky (2011) öğretmenlerin karşılaştıkları etik ikilem durumları ve bu etik ikilem durumlarına yönelik verdikleri kararları incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin “kişisel ihtiyaçlarını ile okul kurallarının uymaması”, “öğretmenin sahip olduğu adalet duygusuna göre hareket etmesi”, “öğretmenin sağduyusu ile okul kurallarına uymaması”, “meslektaşına bağlılık ile okulun normlarına uymaması” ve ebeveynlerin istekleri ile eğitim standartlarına uymaması” gibi durumların etik ikilemler yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin felsefi olarak dayandıkları etik türlerini eğitim ortamlarına yansımalarına yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin farklı güç temelleri bağlamında eğitim öğretim sürecinde yaşanan sorunlar karşısındaki normatif etik pozisyonlarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin zorlayıcı güç bağlamında eğitim öğretim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlara karşı tercih ettikleri normatif etik pozisyonları nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin ödül gücü bağlamında eğitim öğretim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlara karşı tercih ettikleri normatif etik pozisyonları nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin meşru güç bağlamında eğitim öğretim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlara karşı tercih ettikleri normatif etik pozisyonları nelerdir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin uzmanlık gücü bağlamında eğitim öğretim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlara karşı tercih ettikleri normatif etik pozisyonları nelerdir?

5. Okul öncesi öğretmenlerinin özdeşim gücü bağlamında eğitim öğretim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlara karşı tercih ettikleri normatif etik pozisyonları nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi öğretmenlerinin farklı güç temelleri bağlamında eğitim öğretim sürecinde yaşanan sorunlar karşısındaki normatif etik pozisyonlarını incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada elde edilecek sonuçların, okul öncesi öğretmenleri için farkındalık yaratacağı ve kendi mesleki etik davranışlarını gözden geçireceği böylece etik davranmaya özen göstereceği düşünülmektedir. Bu sayede çocukların adil ve eşit bir şekilde eğitim görmeleri hem de doğru rol model edinebilmelerini sağlayacaktır. Bu araştırma sonuçlarının: okul öncesi öğretmeni yetiştiren kurumlarda uygulanan programların içeriğine katkı sağlayacağı beklenmektedir. Böylece mesleki etik kuralları bilen ve bunu davranışa dönüştürme konusunda donanımlı ve kullandıkları güç temellerinde hangi etik ihlaller doğurabileceği bilinciyle öğretmenler yetiştirilecektir. Kural koyucuların; etik gibi önemli ve kritik bir konunun eğitim öğretim sürecine yansımaları araştırma sonucunu inceleyerek görebilmeleri, bu sayede etik konusunu daha kapsamlı bir şekilde ele almaları beklenmektedir. Ayrıca bu araştırma felsefi alan ile eğitim alanını kapsayan bir araştırma olmasından dolayı, bu alanda çalışma yapacak olan araştırmacılara bir kaynak olabileceği, konuyla ilgili yeni tartışma olanakları oluşturabileceği ve alana farklı bakış açıları kazandırabileceği umulmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın katılımcıları genellikle doğu Akdeniz ve doğu Anadolu bölgesinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır ve bahsi geçen bölgenin kültürü ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde etik kavramı ve türleri, öğretmenlerin sahip oldukları güç temelleri ve öğretmenlik etik ilkeleri ile ilgili kuramsal çerçeve sunularak yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilecektir.

2.1. Kavram Olarak Etik ve Türleri

Etiğin kelime anlamına bakıldığında ahlak kavramı da karşımıza çıkmaktadır. Etik Türk Dil Kurumu sözlüğünde; “töre bilimi, çeşitli meslek kolları arasında tarafların uyması veya kaçınması gereken davranışlar bütünü, ahlaki, ahlakla ilgili” şeklinde tanımlanmıştır (<http://www.tdk.gov.tr>). Ahlak kişilerin içinde bulunduğu kültürün genel kabulleri, yaşam biçimleri ve doğru-yanlış değerlendirmeleri çerçevesinde uyması gereken kuralları bütünüdür. Ahlak görelidir ve bulunduğu yere ve zamana göre değişiklik gösterebilmekte, örf, adet, gelenek, göreneklere göre farklılıklar olabilmektedir. Bireyin ahlak anlayışı içinde yaşadığı coğrafyaya, kültüre göre şekillenirken bir yandan da birey içinde bulunduğu toplumun ahlak anlayışını geliştirip, biçimlendirir bu açıdan ahlak dinamik bir kavramdır. Felsefenin bir dalı olarak tanımlanan etik ise ahlak üzerine sistemli bir şekilde düşünme, inceleme, soruşturma aynı zamanda ahlaki yaşamın nasıl olacağına dair araştırma ve fikir yürütmeyi ifade etmektedir (Şahin, 2011). Etik kişinin bireysel ve toplumsal yaşamındaki ahlaki yönden yaşadığı sorunları ele alan, ahlaklı ve erdemli bir yaşamın nasıl olması gerektiğini araştırarak, yaşama amacını sorgulayan felsefenin sistematik bir çalışma alanıdır (Cevizci, 2008). Etik bir davranışı iyi- kötü veya doğru-yanlış olarak değerlendirmekle uğraşmaz bunun yerine bir davranışın nasıl yorumlanacağına dair ölçütler sunar. Ahlak tarihsel ve toplumsal niteliğini taşıyan olgusal bir kavramdır ve aynı zamanda etiğin bir araştırma konusudur. Etik ise bilgisel nitelikli bir kavramdır ve ahlaksal olanla ilgili ölçütler sunar (Erol, 2021). Yani etik ve ahlak kavramları birbirlerine yakın kavramlar olsalar da arasındaki temel fark ahlakın kültürel değerlerle ilgili pratik yaşamda doğruları ve yanlışları yorumlayıp ve bu yorumlara göre nasıl davranılması gerektiğini belirlerken; etik daha soyut, teorik ve felsefidir (Tarkoçin ve Bora, 2018).

Her geçen gün gerek araştırmalarda gerekse günlük hayatımızda karşımıza çıkan etik kavramı yunanca “ethos” sözcüğünden türetilmiştir. Yunanca alışkanlık, karakter,

örf, adet ve karakter anlamları taşımaktadır (Kesgin, 2009). Etik kavramının günlük hayatta da önemli olmasının nedeni etiğin aslında doğru nedir, iyi nedir, karakterli olan nedir gibi soruları kapsıyor ve bu kavramlarla ilgili ölçütler sunuyor oluşudur. Çeşitli etik kuramları iyiyi farklı biçimlerde tanımlamaktadırlar bunlardan bazılarına göre iyi mutluluk, haz, sorumlulukları yerine getirme sevgi ve doğruluktur (Akarsu, 1965 aktaran Aydın, 2019).

Etik kavramı genellikle iki şekilde tanımlanmaktadır: ilki bir bilim dalı ya da disiplin olarak tanımlanan etik diğeri de felsefenin bir dalı olarak tanımlanan etikdir (Oral ve Çoban, 2020). Disiplin olarak tanımlanan etik, her türlü eylemin, davranışın, tutumun, yönelimin iyi- kötü, doğru- yanlış açısından değerlendirilmesi için oluşturulan ilke ve kurallar bütünü (Oral ve Çoban, 2020) ve bireyler ile bireylerin meydana getirdiği toplumun iyiye ulaşma çabasıdır. Clarkburn (2002) disiplin olarak etiğin kişisel yaşamı yansıtarak ve karşılıklı ilişki içinde bulunan toplum ve etiğin birlikte kendi kurallarını oluşturduğunu belirtmektedir (aktaran Tarım, 2020).

Etik felsefesi ile ilgili birçok sınıflandırma bulunmaktadır. Bunlardan biri etiği kronolojik açıdan sınıflandıran etik türleridir. Kronolojik açıdan etik; klasik, modern ve post modern olarak sınıflandırılmıştır (Bauman, 2016). Ayrıca filozofların savunduğu etik anlayışlara göre ve farklı medeniyetlerin sahip olduğu etik anlayışlara göre düzenlenen farklı etik sınıflandırmalar da mevcuttur (Stroll, Long, Bourge ve Campbell, 2008). Amaçsal açıdan bakıldığında etik iki ana kola ayrılmaktadır. Bunlardan biri uygulamalı etik diğeri ise teorik etikdir (Kuçuradi, 2018). Uygulamalı etik belirli özel alanları kapsayan etik türüdür. Bu özel alanlarda ortaya çıkan etik sorunların tartışılması, kriterler oluşturulması ve bu oluşturulan kriterlerin insan davranışlarında uygulanması ile ilgilendir (Oral, Çoban, 2020). Bu özel alanlar iş etiği, bilim etiği, mühendislik etiği, tıp etiği gibi alanlardır. Etiğin ana kollarından ikincisi ise teorik etikdir. Teorik etik değerlerin var oluş problemlerine, işlevlerine ve araştırma düzeyleri bakımından üç farklı sınıflandırmaya ayrılır. Bunlardan ilki araştırmanın da temelini oluşturan etik türü olan normatif etik, ikincisi betimleyici etik ve üçüncüsü meta-etiktir. Betimleyici etik anlayışı normlar oluşturmak veya kurallar koymak yerine bireylerin davranışlarının gözlemleyerek davranışlarının ortaya çıkardığı sonuçları betimler (Özmen ve Güngör, 2008). Metaetik ise ahlak teorilerinin ortaya koyduğu etik ilkeleri ve ahlak normlarının anlamını analiz etme ile uğraşan etik türüdür (Halıcı, 2000). Normatif etik ise bireylerin ahlaki eylemlerinin içeriğine karar verme süreci ile ilgilenererek; neyin ahlaki bakımdan doğru- yanlış, iyi-kötü olduğunu belirleyen ölçütler sunar ve bu ölçütleri temellendirme

işiiyle uğraşır (Aydın, 2019; Oral ve Çoban, 2020). Bu araştırmada bireylerin ahlaki eylemlerinin içeriğine karar verme süreçlerine bakıldığı için katılımcılar olan okul öncesi öğretmenlerinin normatif etik pozisyonları incelenecektir. Kısa bir özet halinde sunulan etik türleri başlıklar altında daha kapsamlı sunulacak. Özellikle çalışma alanı olan normatif etik türleri daha ayrıntılı incelenecektir.

2.1.1. Normatif Etik

Normatif etik neyin ahlaki bakımdan doğru- yanlış, iyi-kötü olduğu ile ilgili ölçütler sunan, erdemli bir yaşamın nasıl olacağını belirlemeye çalışan etik türüdür (Cevizci, 2018). Eylemlere ve eylemlerin amaçlarına yönelik yargılar sunar. Normatif etik doğru eyleme, iyi insanın kim olduğuna, yaşamı değerli kılan unsurların neler olduğuna ve bireyin kendisine ve çevresine karşı olan sorumluluklarına odaklanır (Pops, 2001). Aynı zamanda; yaşamda en yüksek değere sahip olan şeylerin neler olduğu, adil toplumun hangi unsurları içermesi gerektiği ve bir insanı ahlaki olarak iyi kılan özelliklerin neler olduğu normatif etiğin üzerinde durduğu tartışma konularıdır (Özmen ve Güngör, 2008). Normatif etik insanlara neyin ahlaki bakımdan doğru ve yanlış, iyi ve kötü olduğunu belirleyen ölçütler sunar ve bu ölçütleri haklı kılma ve temellendirme işiiyle uğraşır ahlaki eylemlerin içeriğine karar verme ile ilgilenir (Erol, 2021). Normatif etik ahlaki talep ve normların betimlenmesinden ziyade gerekçelendirip temellendirilmesini hedefler (Özmen ve Güngör). Normatif etik ideal olana yönelik geliştirdikleri ölçütler bakımından üç etik türüne ayrılır. Bunlardan ilki eylemin sonucun ahlakiliğinin ölçütü olduğunu savunan teleolojik etik, ikincisi eylemin ödev ve sorumluluk bilinciyle yapılmasının önemli olduğunu savunan deontolojik etik, üçüncüsü ise eylemi gerçekleştiren bireyi esas alan aksiyolojik etikdir.

2.1.1.a. Teleolojik Etik

Öncülüğünü Jeremy Bentham ve John Stuart Mill'in yaptığı sonuççu teori olarak da adlandırılan teleolojik kuramlar bir eylemin iyi veya kötü oluşuna salt eyleme bakarak karar verilemeyeceğini, eylemin iyi/kötü veya doğru/yanlış oluşu sonuçlarına bakarak belirlenebileceğini savunan bir görüştür (Aydın, 2019). Teleolojik etikte davranışın sonuçlarına bakıldığında iyi yönünde bir ağırlık söz konusuysa etik bir davranış, kötü sonuçlar çoğunluktaysa etik dışı bir davranış olarak nitelendirilir. Yani bu kuramda temel amaç bireysel veya toplumsal mutluluğa ulaşmak için olumlu sonuçları en fazla olan

davranışları tercih etmektir (Erol, 2021). Bu teoride eylemi gerçekleştiren bireyin eylemden etkilenenler adına karar verme durumu da söz konusudur. Bu teoriyi benimseyen kişiler eylem özünde yararlı olduğu ve kimseye zarar vermediği sürece bu durumu sakıncalı bulmamaktadırlar. Bu da teleolojik kuramın önemli özelliklerinden biridir (Aydın, 2019). Bu sonuçların kime göre iyi olacağı, hangi sonuçların iyi kabul edileceği konusu ile ilgili olarak da teleolojik kuram alt kuramlara ayrılmıştır (Cevizci, 2018). Bu grup altında egoizm teorileri ve faydacılık teorisi olarak iki ana teori açıklanmaktadır.

Teleolojik kuramlar bir eylemin iyi/kötü veya doğru/yanlış oluşu sonuçlarına bakarak belirlenmektedir ve bu sonuçların kime göre iyi olacağı, hangi sonuçların iyi kabul edileceği konusu ile ilgili olarak alt kuramlara ayrılmıştır (Cevizci, 2018). Bu grup altında egoizm teorileri ve faydacılık teorisi olarak iki ana teori açıklanmaktadır. İki türe ayrılan etik egoizm eylemi, bireye sağladığı yararlar orantılı olarak etik gören bir kuramdır. Egoizm her bireyin yalnızca kendisini gözetmesi gerektiği ve bireyin tek sorumluluğunun kendi çıkarlarını geliştirmek ve bunların peşinden gitmek olduğunu savunur (Regis, 1980, aktaran Ocak ve Boyraz, 2020). Etik egoizm diğer bireylere yardım etmeyi yasaklamaz, yalnızca bireyin kendisi her şeyden önce gelir ve diğer bireylere edilecek yardımlarda da seçimini kendi yararına olacak şekilde olandan taraf kullanır (Ocak ve Boyraz, 2020). Etik egoizm de kendi içerisinde iki farklı görüşe ayrılır. Bunlardan ilki hedonizmdir. Etik egoizmin alt görüşlerinden biri olan hedonizmin diğer adı hazcılıktır. Kyrene, Aristippos ve Epikouros'un öncülük ettiği bu görüş bireyin eylemlerinin temel motivasyon kaynağının acıdan kaçmak ve hazzı ulaşmak olduğu savunulur (Erol, 2021). Hedonizme göre bir eylem bireyi sıkıntılardan kurtarıyor ve/veya bireyin mutlu olmasını sağlıyorsa bu eylem etikdir. Etik egoizmin ikinci türü olarak karşımıza çıkan etik türü ise ahlaki egoizmdir. Ahlaki egoizm kendini koruma güdüsünden dolayı bireyin daima kendi faydasında olan eylemlerde bulunması gerektiğini savunan bu görüş aynı zamanda 'hobbes'un etik egoizmi' olarak da adlandırılır (Erol 2021; Özgener 2020).

Sonuççu etik teorilerin ikinci ana başlığı ise Tarihsel kökeni Sokrates ve Aristoteles'e dayanan faydacılık kuramıdır. Bu kuramda en yüksek derecede fayda sağlayan eylemi ahlaki davranış olarak kabul etmektedir. Buna "en fazla mutluluk prensibi" denir. Bir eylemin etik olarak kabul edilebilmesi için; o eylemin alternatif eylemlere kıyasla en fazla sayıda kişiye en fazla yarar ya da daha düşük sayıda birey için en az zarara sebebiyet vermesi gerekmektedir (Erol, 2021, Aydın 2019). Etik egoizm de

faıdacılık yaklaşıımı da eylemlere sonuca dayalı olarak iyi veya kötü yorumu yapmakta ancak aralarındaki fark etik egoizm için iyi eylem bireysel çıkarı ifade ederken faıdacılık yaklaşıımında eylemin iyi olması için sonucun fazla sayıdaki bireye katkı sağlaması gerekmektedir.

2.1.1.b. Deontolojik Etik

Lantos (2001) deontolojik “Deonlogical” kelimesinden geldiğini bu kelimenin de yine Yunanca deon (duty, ödev) kelimesinden türediğini belirterek bu kelimeyi davranışlara yüklenmiş niyetleri ve bireylerin haklarını temel alan bir ahlak öğretisi olarak tanımlar (aktaran Tezuçar, 2019). Bu kurama göre bir eylemin doğruluğunu sonuçtan ziyade eylemin doğasına dayalı olduğunu belirler. Eylemin sonucundan ortaya çıkan iyiyle kötü dengesi önemsizdir önemli olan eylemin türüdür. Deontolojik yaklaşım insanı sorumluluk sahibi ve akıllı bir karar verici olarak görerek eylemin temelindeki doğruya, niyete, ödev bilincine, iyi istence ve özgürlük kavramına (otonomi) odaklanmıştır (Özgener, 2020; Erol, 2021). Deontolojik yaklaşıma göre kişinin doğasında adalet, eşitlik, dürüstlük ve insana saygı gibi temel özellikler olduğu (Kepenek, 2008; Tezuçar, 2019) ve ahlaklı davranmanın ödev ve sorumlulukları yerine getirmekle eş anlamlar taşıdığı söylenir (Cevizci, 2018; Tezuçar, 2019). Yani bu yaklaşıma göre bir eylemin ahlaki olabilmesi için ödev bilinciyle yapılması, iyi niyet güdülererek irade ile gerçekleşmesi ve kişinin özgür tercihi ile seçilip uygulanması önemlidir. Bahsi geçen şartlar sağlandığından eylem sonucundan bağımsız olarak ahlaki eylem olarak nitelendirilebilir. Deontolojik etiğin kendi içerisinde üç alt kategorisi bulunmaktadır. Bunlar: Kantçı etik, Rölativizm ve Agapizmdir.

Kant etiği en çok bilinen ve en etkili olan deontolojik yaklaşımdır. Kant yaklaşıımına göre eylemin sonucu değil ne niyetle yapıldığı önemlidir. Amacı ve sonucu ne olursa olsun iyi niyet ve ödev duygusuyla yapılan eylemlerin ahlaki eylem niteliği taşımaktadır (Özgener, 2020). Burada bahsi geçen ödev; bireyin bir eylemi ahlak yasasına olan yükümlülüğünden ötürü yapması ve bireyin o eylemi yapılmasının zorunluluğunu kabul ettiği için davranışta bulunmasıdır (Erol, 2021). Eğer eylem gerçekleştiren kişinin yararına, karşısındaki zararına ise burada etik söz konusu değildir (Warburton, 2000, aktaran Çelik, 2019). Kant’a göre ahlaki eylemler ancak iyi niyetle yapıldıysa değer taşımaktadır ve ahlaki eylemlerin değerlendirilmesinde ise evrenselleştirilebilir oluşu ve eylemi yapanın isteği doğrultusunda yapılması şeklinde iki ölçüt yer almaktadır (Ocak ve

Boyraz, 2020). Kant’a göre etiğin temelinde mutluluk ve fayda gibi kişiden kişiye farklılık gösteren kavramlar olamaz; onun yerine herkes için aynı kalan, değişiklik göstermeyen şeyler etik sayılır ve bunlar da iyiyi isteme ve ahlaksal yükümlülük bilinci yani ödev bilincidir (Mengüşoğlu, 2013). Deontolojik etiğin ikinci türü olan etik türü ise rölativizm etiğidir. Bu etik anlayışı toplumda mutlak ve herkes tarafından kabul edilebilecek ahlak ilkeleri yoktur çünkü doğru-yanlış, iyi-kötü gibi değerlendirmeler kişinin bireysel ahlaki değerlerine, sosyal rolüne, dahil olduğu sosyal gruba ve kültüre göre değişiklik gösterebilmektedir (Erol, 2021). Deontolojik etiğin üçüncü alt türü olan etik türü agapizmdir. Bu yaklaşıma göre evrensel ve mutlak etik ilkelerden söz edilebilir. Bu ilkelerin temelinde ‘sev’ anlayışı vardır. Sevgiden kaynaklı ortaya konan ilkeler eylemin sonucundan bağımsız bir şekilde doğru eylem kabul edilir (Wart, 2003).

2.1.1.c. Aksiyolojik Etik

Aksiyolojik etik ahlaki eylemi eyleyen üzerinden değerlendiren bir etik kuramıdır. Bu yaklaşım kurallara ve sonuçlara değil bireyin nasıl bir insan olması gerektiğine yani bireyin karakterine odaklanır (Cevizci, 2018). Bu yaklaşıma göre bireyin gerçekleştirdiği eylemler karakterinin bir parçasıdır ve bireyin sahip olduğu veya olmayı istediği karakter özelliği de erdemdir. Erdem etiği olarak da adlandırılan aksiyolojik etiğe göre bireyin gerçekleştirdiği eylemi kendi başına değil o eylemi gerçekleştiren kişinin karakteriyle ilişkilendirilerek değerlendirilir. Erdem etiğine sahip olmak bireyin duyguları, alışkanlıkları, düşünce biçimi ve eylemleriyle ahlaki değerlerin uyuşması anlamına gelmektedir (Panza ve Potthast, 2010; Ocak ve Boyraz, 2020). Eylemin erdeme uygunluğundan ziyade erdemli bir karakterden dolayı yapılması eylemi ahlaki kılar (Erol, 2021). Bu kurama göre ahlaka uygun bir hayat sürmenin en önemli göstergesi iyi ve değerlere bağlı bir insan olmaya adanmışlık olarak tanımlanabilir. Ahlaka uygun bir hayat sürmek belli özelliklere sahip bir birey olmayı, erdemli olmayı ifade etmektedir (Ocak ve Boyraz, 2020). Aksiyolojik etikte eylemi yönlendiren ödev, yasa ya da eylemin sonuçlardan ziyade kişi bu eylemi karakteri gereği yapıyorsa bu erdemli bir davranıştır. Erdem etiği “nasıl bir insan olmalıyım?” sorusunu etik problemin temeli olarak görür ve bireyin karakterine yoğunlaşır.

Bu bölümde araştırmanın temelinde yer alan normatif etik türleri, bu türlerin sınıflandırılması ve türler arasındaki farklara değinilmiştir. Araştırmada kullanılmayacak

olan fakat teorik etiğin alt türleri olan betimleyici ve meta-etik türleri aşağıdaki başlıklarda yer almaktadır.

2.1.2. Betimleyici Etik

Betimleyici etik, bilimsel ya da tanımlayıcı anlayışın etik alanına uygulanmasını ifade etmektedir (Oral ve Çoban, 2020). Betimleyici etik olması gereken eylemlerden ziyade var olan olguları, değerleri tespit etmek ve insanın eylemlerini gözlemleyerek bu eylemlerin sosyolojik, psikolojik, antropolojik ve tarih alanlarıyla ilgili araştırma yapmakla ortaya çıkan bir etik türüdür (Kesgin, 2009; Oral ve Çoban, 2020). Buna göre betimleyici etik, ahlak ve ahlaki eylem bağlamında olanlarla veya olgularla ilgilenir. Bu yaklaşımda etik seyirci gözlemci veya gözlemleyici durumdadır (Yılmaz, 2010). ‘Ahlaki ilkeler dünyanın nesnel özelliği midir yoksa kişilere, gruplara ve kültürlere göre farklılık gösterir mi?’ sorusuna yanıt arayarak etik ilkeleri ontolojik açıdan inceleyen betimleyici etik, insanın etik normları nasıl oluşturduğunu anlamak için etik olgusunu açıklamayı amaçlamaktadır (Erol, 2021).

2.1.3. Meta-Etik

Meta-etik, herhangi bir ahlak teorisinin ortaya koyduğu ilkeyi ya da ahlak sisteminde ifade edilen ahlak normlarının anlamını analiz etmeye yönelik olarak var olan bir etik türüdür (Halıcı, 2000). Meta-etik, ahlak alanının üstüne çıkarak ahlak ile ilgili fikir yürüten, ahlakın doğasını, ilkelerini, özelliklerini anlayarak çözümleyen ahlak disiplini (Cevizci, 1999; Kocabıyık, 2019). Bu bilgiler ışığında meta-etik doğru ve yanlışın ne anlama geldiği ile ilgilenerken bu olgular hakkında yorum yapar ve (Cevizci, 2008; Kocabıyık, 2019) normatif etiğin belirlediği ahlaki yargıları irdelemek, kavramları açıklamak ve kavramlar arasındaki ilişkiyi incelemek amacını taşımaktadır.

Bu bölüme kadar kavram olarak etiğin tanımı yapılmış etik- ahlak ilişkisi ve etik ile ahlak arasındaki farklılıklara bakılmış. Etiğin sınıflandırılması ve etik türlerinin genel sınıflandırılması hakkında bilgiler verilmiş ve başta araştırmanın konusu olan normatif etik türleri detaylı bir şekilde sunulmuş ve diğer etik türleri hakkında da bilgiler verilmiştir. Araştırmada katılımcıların farklı güç temelleri bağlamındaki normatif etik pozisyonları araştırılmıştır. French ve Raven (1959) tarafından tanımlanan araştırmaya da konu olan güç temelleri başlık halinde sunulmuştur.

2.2. Güç Temelleri

İnsan ilişkileri sosyal araştırmaların önemli konularındandır. İnsanlar arası güç ilişkileri ise en dikkat çeken araştırmalardandır ve bu güç ilişkileri ilk olarak French ve Raven tarafından 1959 yılında ortaya atılmıştır (Mossholder, Bennett, Kemery ve Wesolowski, 1998). French ve Raven sosyal gücün beş farklı kategorisi olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu beş güç kaynağı zorlayıcı güç, ödül gücü, meşru güç, uzmanlık gücü ve özdeşim gücü olarak tanımlanmıştır. Bu güç ilişkileri üstlerinin astlarına uyguladıkları güç temelleridir. Ödül gücü ve zorlayıcı güç benzer perspektifle çalışmaktadır. Üstün astına iyi yaptığı şeyler için ödül, hatalı yaptığı durumlar için de ceza verme yetkisi olduğu algısına dayanmaktadır. Ödül gücü ve zorlayıcı güçte üstün gözetiminin sürmesi gerekmektedir ve astlar üste sosyal olarak bağımlıdırlar (Raven, 2008). Raven (2008) diğer üç güç temelini özetlerken kalan güç temellerinin de sosyal bağımlılık olarak kategorize edilebileceğini fakat gözetim gerektirmediğini ifade etmiştir. Meşru güç, üstün asttan davranış değişikliği talep etme hakkının bulunması ve astın da buna uyma yükümlülüğü inancına dayanır (Raven, 2008). Ast bu talebi gerçekleştirirken patronum beni cezalandırır, işten men eder, terfimi zorlaştırır korkusuyla ya da eğer talebine olumlu yanıt verirsem beni ödüllendirir fikriyle değil ‘sonuçta benim amirim ve benden bunu istemeye hakkı ver’ düşüncesiyle patronunun talebini gerçekleştirir. Uzmanlık gücü üstün bilgi, tecrübe ve uzmanlık yönünden üstünlüğünden dolayı astın üstü güç kaynağı olarak görmesi ve üstün de aynı sebeplerden dolayı ast üzerinde güç uygulama hakkını kendinde görmesini ifade etmektedir (Özaslan, 2017). Uzmanlık gücündeki ince nokta ast, üstün isteğini mantık çerçevesinde haklı veya haksız olarak değerlendirmemektedir. “Patronum deneyimlerinden veya içgörüsünden dolayı benden bazı şeyleri talep etmekte, nedenini hala anlayamasam da bir bildiği vardır” düşüncesi ile amirinin taleplerine olumlu cevap vermektedir (Raven, 2008). Özdeşim gücü, güce maruz kalan kişinin güç sahibi ile benzerlik, sevgi veya taklit etmek isteyeceği bir model olarak görmesinden kaynaklı olarak özdeşim kurması ile oluşmaktadır. Bu durumda ast, üstün taleplerini memnuniyetle yerine getirmektedir (Özaslan, 2017; Raven, 2008). French ve Raven güç temelleri taksonomilerini 1965 yılında güncelleyerek bilgi gücü diğer adıyla ikna gücünü yeni taksonomilerine dahil etmişlerdir. Altıncı güç olan bilgi gücünde üst astına bir görevin nasıl farklı bir şekilde yapılması gerektiğini, bunun neden daha iyi ve daha etkili bir yöntem olacağına dair ikna edici sebepler sunarak açıklama yapar. Ast, nedenleri anlar, kabul eder ve öğrendiklerini davranışı geçirir (Raven, 2008). Uzmanlık gücü ile benzer

gibi görünse de temel fark uzmanlık gücünde ast talebi mantık çerçevesinde tam olarak anlamlandıramasa da bir sebebi olabileceği savıyla hareket ederek istenilen davranışı gerçekleştirmektedir. Bilgi gücünde ise ikna olma durumu söz konusudur. Raven (2008) bilgi gücünün diğer güç kaynaklarından farklılaşmasını sağlayan temel farkı bilgi gücünde sosyal bağlılığın söz konusu olmaması olarak yorumlamaktadır. Bilgi gücünde değişim amirinin talebi ile başlasa dahi bir süre sonra ast bu değişimin başlangıcını hatırlayamaz ve amirine karşı sosyal yönden bağlılık hissetmez. Verilerle ikna olduğu için bilgisel etki bilişsel değişimi doğurur.

Eğitim öğretim süreçlerinde öğretmenlerin çocuklar üzerinde öğretmenliğin doğası ve konumu gereği bir üstünlüğü bulunmaktadır. Bu üstünlük genel olarak ödül ve ceza verme yetkisinin öğretmende olmasından kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin çocuklar ve ebeveynler üzerinde kullandıkları farklı üstünlük durumları da bulunmaktadır. Öğretmenin öğrenciler ve ebeveynler üzerinde gücünü kullanabilecek olması etik problemleri doğurabilmektedir. Bu çalışmada da okul öncesi öğretmenlerin çocuklar ve ebeveynler üzerindeki uyguladıkları farklı güç temelleri bağlamındaki etik problemlere odaklanılmıştır. Bu kısımdan sonra eğitim ve öğretim mesleğindeki etik problemlere değinilecektir.

2.3. Eğitimde ve Öğretmenlik Mesleğinde Etik

Etikğin eğitimdeki yeri oldukça önemlidir. Eğitim ortamında etik ile ilgili Aydın (2019) bir okulun öğrencilerine karşı kazandırması gereken hak ve sorumlulukları ifade etmiştir. Bu sorumluluklar öğrenme hak ve sorumluluğu, ayrımcılıktan ve tacizden korunma hakkı, önyargı ve kişisel görüşlerden arındırılmış bir şekilde değerlendirilme hakkı, yasal çerçeve içerisinde düşüncelerini açıklama hakkı, kendisine ait özel bilgileri uygunsuz bir biçimde paylaşılmasından korunma hakkı, topluma hizmet etme, başkalarına saygı gösterme ve insanların iyiliği için çalışma konusunda kendini sorumlu hissetme hakkı şeklindedir (Aydın, 2019). Eğitim programları hazırlanırken amaç, içerik, öğrenme- öğretme, değerlendirme ve planların işe koyulması süreçleri mevcuttur. Bu süreçler boyunca bireylerin gelişim özellikleri bütünsel olarak ele alınmalı ve bireysel hak ve sorumlulukları etik kurallar çerçevesinde gerçekleştirilmelidir (Gelişli, 2020). Eğitim, öğretim ve okul kavramlarının doğasında insanı iyiye ve doğruya ulaştırma çabası vardır. Hedeflenen bu çaba etik bir çaba vardır. Eğitim-öğretim sürecinde nasıl bir eğitim verileceği, içeriğinin nasıl olacağı, hangi yollarla öğretileceği ve eğitim sürecinin nasıl

değerlendirileceği gibi sorular eğitimde etiğin gerekliliğini ortaya koyan sorulardır. İnsanların içerisinde yer aldığı her durumda etik konusu da gündeme gelmektedir. Öğretmenlik mesleği de insan ilişkilerinin yoğun olduğu bir meslek grubu olmasından dolayı etik oldukça önemli bir husustur.

Öğretmenlik mesleğinde etik; öğretmenlik yoğun insan ilişkileri içeren, ahlaki sorumlulukları olan, öğrencileri, meslektaşları ve içinde yer aldığı toplum ile olan ilişkilerde yerine getirilmesi gereken sorumlulukları, uyulması gereken kuralları ve ilkeleri olan bir meslektir (Erdem ve Şimşek, 2013). Öğretmenlik mesleği doğası gereği yaş grubu bakımından küçük bireylerle çalışmayı gerektirdiği için etik değerlendirmeler açısından özenli olmayı ve bazı önemli sorumlulukları gönüllü olarak yüklenmeyi içerir (Aydın, 2019). Eğitim, içinde yer aldığı toplumun değerleri ile paralellik gösteren normların hayata geçirilmesini ve öğrencilerin bu değerleri kazanarak toplumlaşmasını amaçlayan bir kurumdur (Gelişli, 2020). Bütün devletler eğitim sisteminin amaçlarını, gerçekleştirmek istedikleri hedefleri eğitim yasalarında belirlemişlerdir. Yani eğitim aracılığı ile bir ulusun yurttaşlarını eğitme ve böylece toplumu şekillendirme amacı ve sorumluluğu vardır. Eğitimde, bu amaç ve sorumluluğu üstlenmesinden dolayı hangi değerlerin, hangi yollarla kazandırılacağı konusu; etik değerlendirmelerin yapılmak zorunda olduğunun bir göstergesidir. Ayrıca eğitim çok önemli bir politika oluşturma, kaynak ayırma alanı olması nedeniyle de etik bir tartışmaya maruz kalmak durumundadır (Aydın, 2019). Kısacası eğitimin bireyleri ve toplumu eğitme, şekillendirme ve yurttaş yetiştirme amacı ve görevi üstlenmesi, etiğin ise doğru-yanlış, iyi-kötü olgularına cevap niteliği taşıyarak neyi hangi yolla yapılacağını belirleyen kuralları barındırması nedeniyle eğitim ve etiğin arasında kuvvetli bir ilişki mevcuttur.

Öğretim sürecini gerçekleştiren uzman kişiler öğretmenlerdir. Öğretmenler eğitim sisteminin en kritik öğelerinden biridir ve bu sebeple topluma olan sorumlulukları da oldukça fazladır. Öğretmenlerin topluma rol model olması ve diğer mesleklerin öğreticisi olmasından dolayı etik davranışları da daha ön plana çıkmaktadır (Elmas, 2018). Okul ortamında eğitim ve öğretimin temel unsurlarından olan öğretmenlerin neyi, nasıl öğretecekleri sorusunu cevaplamak etik kavramının görevidir. Öğretmenlerin öğrencilerine rol model olurken etik unsurları barındıran bir sınıf atmosferi oluşturma görevi de vardır. İdeal olarak etik bir sınıf öğrenmelerin gerçekleştiği, sınıf paydaşlarından olan çocuklar için kişisel ve ruhsal gelişimlerini destekleyecek, güven sağlayıcı, barış içerisinde hissedeceği, paylaşımı öğreneceği bir ortamdır (Gelişli, 2020).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2015 yılında eğitim -öğretim hizmeti verenler için mesleki etik ilkeler genelgesini yayınlamıştır. Bu genelgede etik ilkeler altı ana başlık altında sunulmuştur. Bunlardan ilki öğrencilerle ilişkilerde etik ilkeleri ifade etmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerle ilişkilerinde uyması gereken etik ilkeler kapsamında bir öğretmenin sınıfında yer alan tüm öğrencileri düzey farkı veya eksikliği gözetmeden sevmesi, söz ve davranış olarak öğrencilerine iyi örnek olması, onlara hoşgörü ile yaklaşıp anlayışlı olması, hiçbir ayırım gözetmeden adil ve eşit davranması, öğrencinin gelişimini ön planda tutup sıklıkla cesaretlendirmesi ve öğrenciye ait özel bilgilerinin gizliliğine önem vermesi gibi etik unsurlara dayanmaktadır. Aynı zamanda bu etik ilke eğitimcinin psikolojik durumunu öğrencilere yansıtmaması ve öğrencilerinin beden ve ruh sağlığını, fiziksel- sosyal gelişimini ve eğitimini olumsuz yönde etkileyebilecek her türlü kötü muameleden kaçınması gerektiğini içermektedir. Etik ilkelerin ikincisi eğitim mesleğine ilişkin etik ilkeleri ifade etmektedir. Bu kapsamda öğretmenin bulunduğu meslek grubunun getirilerini karşılayarak her daim kendini geliştirmesi, öğrencilerine olumlu bir eğitim ortamı sunması, mesai saatlerine uyması ile ilgili etik ilkelerdir. Öğretmenlerin yapmaması gereken durumları da öğrencilerinden gelen maddi değeri yüksek olan hediyeleri kabul etmeme, mesleği aracılığıyla edindiği nüfuzu kişisel menfaatine uygun şekilde kullanmama, özel ders vermeme ve bağış ve yardım talebinde bulunmama yasakları ile ifade etmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015).

MEB'in genelgesinde eğitimcilerin birbiriyle ilişkilerini içeren bir madde de bulunmaktadır. Bu maddede eğitimcilerin meslektaşları arasında ayrımcılık yaratacak ifadelerden kaçınması, öğrenciler karşısında meslektaşı aleyhinde bir ifade de bulunmaması ve meslektaşların iş birliği içinde hareket etmesi gibi ilkeler yer almaktadır. Eğitimcilerin velilerle ilişkisi de velilerin gelişimini gözeterek davranması, velilerle iyi iletişim kurulması ve veliler arasında herhangi bir ayırım yapılmamasını kapsar. Kaliteli bir eğitim için aynı zamanda öğretmen okul yöneticileri ile iş birliği halinde hareket etmesi bir etik ilkedir. Öğretmen karşılaştığı sorunları okul yönetimini bildirmeli ve topluma karşı görev ve sorumluluklarda aktif rol sergilemelidir. Okul yönetiminin velilerle ilişkilerine de ışık tutabilmek açısından genelgede okul yönetimi-veli iş birliğine değinilmiş ve veliler arasında herhangi bir ayırım yapmamayı salık vermiştir (MEB, 2015).

MEB eğitimciler için genel bir çerçeve sunacak yapıda mesleki etik ilkeler ile ilgili bir genelge sunmuştur. Bu genelge kapsamında etik ilkelere uygun şekilde olan davranışlar tanımlanmıştır. Eğitimciler için yol gösterici nitelikte olan bir genelge

olmasına rağmen günlük hayatta karşılaşılan etik sorunlarda tam anlamıyla bir çözüm sunulmamıştır. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri yayınlanmıştır. Öğretmenlerin sahip olması istenen ‘tutum ve değerler’ yeterlilik alanında “mesleki etik ilkelere uyarak mesleki bağlılık ve saygınlığını korur” maddesi yer almaktadır (MEB, 2017). Öğretmenlik mesleğinde etik ilkeler bir yeterlilik alanı olarak görülmektedir. Etik ilkelerin de belirtilen tüm sebeplerden dolayı daha kapsamlı ele alınması gerekmektedir. Bu bölümde eğitim ve öğretim süreçleri içerisinde etiğin konumu ve önemi sunulmuştur. Sonraki süreçte ise okul öncesi eğitiminde etiğin rolüne değinilecektir.

2.3.1. Okul Öncesi Eğitimde Etik

Kişinin davranışlarına temel olan ahlak ilkelerinin tümü etik olarak tanımlanır (Aktaş, 2014). Öğretmenin davranışları öğretmenin etik anlayışını yansıtmaktadır okul öncesi öğretmenlerinin çocuk, ebeveyn üzerinde kritik bir öneme sahip olmasından dolayı okul öncesi öğretmenlerinin etik anlayışları önem taşımaktadır. Öğretmenler çocuklarla gerçekleştirdikleri eğitimde aynı anda etkili ve dikkatli bir şekilde hareket etmeleri gerekmekte, çocuklar arasında eşitlik sağlamaya da özen göstermelidir. Okul öncesi eğitimde ise diğer kademelere göre sınıf içerisinde birden fazla olay aynı anda olabilmekte ve bu olaylar karşısında öğretmen hızlı bir müdahalede bulunması gerekmektedir. Birbirinden farklı bazı durumlarda bağımsız olan olaylar karşısında öğretmenlerin de hızlı kararlar alması ve uygulaması gerekmektedir. Öğretmenlerin karar vermesini gerektiren olaylar bazen cevapları bariz ve sık rastladığı olaylar olmakla birlikte bazen de az rastlanan olaylar olup seçeneklerin olumlu ve olumsuz yanları yani artı-eksi dengesi birbirine yakın olabilmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin kararlarını belirlemede öğretmenin sahip olduğu etik anlayışlar devreye girebilmektedir. Okul öncesi eğitimde sınıfta çocuklarla olan iletişimde öğretmenin sahip olduğu etik anlayış ön plana çıkmaktadır.

Eğitimin temel amacı sadece akademik yönden kendini geliştirmiş bireyler yetiştirmek değil, aynı zamanda sosyal yönü kuvvetli ahlaklı bireyler yetiştirmek de amaçlardan biridir. Okul öncesi dönem de çocukların karakterinin şekillenmeye başladığı bir dönem olmasından dolayı bu kademed ahlaki gelişim göz önünde bulundurulmalıdır (Sakin, 2007). Okul öncesi dönem çocuklarında gözlemlenen davranışlarının çoğu çocuğun bireysel gözlemleri sonucunda edindiği ve tekrarladığı davranışlardır (Pighın,

2005). Okul öncesi kurumuna giden bir çocuğun ahlaki değer yargıları öğrenip toplum normlarına uygun bir şekilde ahlaklı bireyler olarak yetişebilmesi için okul öncesi öğretmenin bu tanımlamaya uygun bir şekilde hareket etmesi, çocuğa uygun bir rol model olabilmesi gerekmektedir. Bu yüzden de öğretmenin sahip olduğu etik anlayış ve bu anlayışı sınıf ortamında çocuklara aktarması bir kez daha ön plana çıkmaktadır.

2.4. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde yurt içinde yapılan okul öncesi eğitimde etik, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin etik anlayışını temel alan araştırmalara yer verilmiştir. 2007 ile 2019 yılları arasında yapılan araştırmalardan örnekler vardır ve araştırma yılına göre sıralanmıştır. Bu araştırmalardan ilki Sakin (2007) tarafından; okul öncesi öğretmenlerinin etik davranışlar hakkındaki görüşlerini öğrenmek ve öğretmenlerin ahlaki yargı düzeyleri ve öğretmenlik tutumları arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığını ayrıca öğretmenlerin demografik bilgileri ile araştırılan diğer olgular arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın örneklemini; 2005-2006 eğitim-öğretim yılında, İstanbul'un 10 ilçesinde görev yapan 464 okul öncesi öğretmenidir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin, mesleki etik kuralları yüksek düzeyde benimsedikleri ve öğretmenlerin etik davranışlar hakkındaki algılarına öğretmenlik tutumları ve ahlaki yargı düzeylerinin de etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Uzun ve Elma (2012) okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki etik ikilemleri çözümleme biçimlerini ve ikilem durumlarına bakış açılarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırma kapsamında yedi bağımsız anaokulunda çalışan 35 öğretmene, öğretmenlere ebeveynlerden gelen değerli hediyeleri kabul etme, görevini ihmal eden meslektaşına yaklaşım biçimi ve aile içinde şiddete maruz kalan öğrencilere yönelik müdahalede bulunma ile ilgili beş farklı senaryo durumu sunulmuştur. Çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmenlerin çoğunun, ebeveynlerden gelen değerli hediye kabul etmeyeceği çünkü bunun rüşvet olarak algılanabileceği, öğretmenlerin bazılarının görevini ihmal eden meslektaşlarına olabildiğince destek olacakları, diğer bir kısmının bunun önemli bir durum olduğunu ve hoşgörüsüyle karşılamayacağı, öğretmenlerin; ailesi tarafından şiddete uygulanan öğrencilerini korumak amaçlı tepki gösterdikleri fakat bu konuda tam olarak ne yapacakları konusunda bilgi sahibi olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Duran (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışları algılama düzeylerini belirlemek ve etik ikilemlere nasıl çözümler üreteceklerini incelemektir. Araştırmada karma desen kullanılmış olup çalışma grubunu Ankara'nın merkez ilçelerinde görev yapan 205 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Veriler “Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği” ve “Etik İkilemler Senaryolar Formu” kullanılarak toplanmıştır. Çalışmada katılımcılara çocukların fotoğraflarını sosyal medyada paylaşma, arkadaşının oyuncağını izinsiz alan çocuk, istenmeyen kaynaştırma öğrencisi, yıl sonu gösterisine katılmak istemeyen çekingen çocuk ve ebeveynlerden gelen pahalı hediye durumlarını içeren beş farklı senaryo sunulmuştur. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin yüksek düzeyde etik davranışlar sergilediği sonucuna ulaşılmış; öğretmenlerin “dürüstlük ve yardımseverlik” konusunda kendilerini daha olumlu algıladıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin algıları arasında yaş ve hizmet yılına göre anlamlı farklılıkların bulunmadığı; mezun oldukları bölüm, lisansüstü eğitim yapma durumları ve çalıştıkları kurum türüne göre öğretmenlerin etik algılarında ise farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel sonuçlarında ise ölçek puanı yüksek olan öğretmenlerin olaylara daha hassas, bilinçli ve dikkatli yaklaştıklarını göstermiştir.

Koçyiğit ve Karadağ (2017) etik teorilere dayalı etik eğilimler ölçeği geliştirmeye yönelik bir çalıştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu eğitim fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Fakat ölçekte yer alan maddeler etiğin eğitim alanına uyarlanması şeklinde yer alan maddeler değildir. Felsefi olarak etik anlayışları içeren maddeler yer almaktadır. Araştırmanın sonucunda geçerli ve güvenilir bir etik eğilimler ölçeği elde edilmiştir.

Erdemli ve Güner Demir (2018) yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin hediye kabul etme davranışları üzerinden meslek etik anlayışlarını incelemektedir. Araştırmada öğretmenlerin hediye alıp almama davranışını kendilerince nasıl yorumladıkları incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 15 öğretmen oluşturmakta ve verilerin toplanma aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen örnek olay ve bu örnek olayla ilgili açık uçlu sorulardan oluşan bir formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 13 öğretmen öğrenci tarafından sunulan pahalı hediyeyi kabul etmeyeceğini belirtmiş ve gerekçe olarak kabul durumunda ileride ailelerden farklı beklentiler gelebileceğini belirtmişlerdir. Hediyeyi kabul edeceklerini belirten iki öğretmen ise bu durumu gerekçe olarak Türk kültüründe hediyeleşmenin önemli bir değer olduğu gerekçesiyle kabul edeceklerini ifade etmişlerdir.

Gök (2018) okul müdürlerinin okullarda karşılaştıkları etik ikilemlere ilişkin görüşleri ve etik ikilem durumlarında verdikleri kararların incelenmesi amacıyla 2016-2017 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili merkez Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerindeki İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı liselerde görev yapan 10 kadın 10 erkek müdür ile yaptığı çalışmada katılımcılara 8 farklı etik ikilem senaryosuna verilmiş ve bu senaryolara verdikleri cevaplar neticesinde kararları etkileyen faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda kadın ve erkek müdürlerin karşılaştıkları ikilemlerde bireysel değerleri, mesleki değerleri, kültür kaynaşmasını, eşitliği gözeterek karar verdikleri belirlenmiştir. Erkek müdürlerin dini değerleri okul kültürünün önüne geçerken kadın müdürlerin de sorumluluk alarak güvenliğe önem verdikleri görülmüştür.

Çelik'in (2019) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları etik ikilemlerin neler olduğunu, bu ikilem durumlarını yaşamalarına sebep olan olayların/durumların neler olduğunu ve yaşadıkları etik ikilemlerin üstesinden gelmek için nasıl bir yol izledikleri incelenmiştir. 2018-2019 öğretim yılında Siirt ili Baykan ilçesinde görev yapmakta olan 65 sınıf öğretmenine mesleklerinde yaşadıkları etik ikilemlerin neler olduğu, bu etik ikilemi yaşamalarına sebep olan olay/durumun ne olduğu ve bu etik ikilemin üstesinden gelmek için nasıl bir stratejiye başvurdıkları sorulmuştur. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin aldıkları hizmet öncesi eğitimin ve görev yaptıkları okuldaki öğrencilerin hazır bulunuşluklarının yetersiz olmasından dolayı programlarını uygulamakta sorun yaşadıkları, özel hayat - mesleki hayat ilişkisine dair (kadın olmalarından, anne olmalarından, eşlerinden uzakta yaşamalarından) zorluklar yaşamakta oldukları ve okul imkanlarının yetersizliğinden, ebeveynlerin ilgisiz olmasından, maddi güçlükten ve sosyokültürel ortamlarının sınırlılığından kaynaklı olarak zorluklar yaşadıkları ve bu durumun öğretmenleri etik ikileme sürüklemiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu zorluklara rağmen sınıf öğretmenlerin, öğrencilerin gözünde olumlu bir imaja sahip olmak ve öğrenci merkezli eğitim verebilmek için çaba harcadıkları ve özveride bulunarak mesleklerini sürdürmekte olduklarını sonucuna ulaşılmış bunun nedeninin öğretmenlerin mesleki/manevi doyum arayışı içinde diğer öğretmenlerle mesleki dayanışmada bulunmalarından kaynaklandığı belirtilmiştir.

Kocabıyık'ın (2019); öğretmenlerin benimsedikleri mesleki etik ilkeler ile eğitim inançları arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yaptığı çalışma, ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Muş ilinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretmenlerden veriler "Kişisel Bilgi Formu", "Öğretmenlik Mesleği Etik İlkeler Envanteri" ve "Öğretmen İnançları Ölçeği" ile elde

edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri ile cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı farklar bulunurken, eğitim durumu ile aralarında bir fark tespit edilmemiş olup öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri ile eğitim inançları arasında düşük düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Görüldüğü üzere okul öncesi eğitimde etik ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar genellikle okul öncesi öğretmenlerinin etik ilkelerle ilgili görüşleri (Aydemir, 2012, Kanat ve Erkan, 2021; Tarkoçin ve Bora, 2018) ve öğretmenlerin etik anlayışlarının farklı değişkenlerle olan ilişkisini incelemek (Çolak, 2018; Duran, 2014; Sakin, 2007) amacıyla yapılan araştırmalardır. Bunun yanı sıra etik eğilimler ölçeği geliştirmeyi içeren bir araştırma yapılmıştır (Koçyiğit ve Karadağ, 2017) fakat bu araştırmada da sadece felsefi alanda etik ele alınmış eğitim alanı ile birleştirilmemiştir. Yurt dışında yapılan araştırmalar aşağıdaki bölümde yer almaktadır.

2.5. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde yurt dışında yapılan öğretmenlerin etik anlayışlarını temel alan araştırmalara yer verilmiştir. Yer verilen araştırmalar bu araştırmanın da perspektifine uygun olan ve araştırmanın temelini zenginleştiren çalışmalardır. Bu bölümde sunulan araştırmalar 1999 ile 2012 yılları arasında yapılan araştırmalardır ve bu çalışmalar araştırma yılına göre sıralanarak sunulmuştur. Tirri (1999) yaptığı çalışmada okuldaki ahlaki ikilemler hakkında öğretmen algıları ve bu ikilemlerin çözümüne ilişkin kullandıkları stratejiler incelenmiştir. Araştırmada yer alan 33 öğretmenle yapılan görüşme sonucunda elde edilen ikilem tanımlamaları ve çözüm stratejileri tespit edilmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin etik ikilemlerin çözümünde tek başlarına karar verme eğiliminde oldukları ve problemleri üstü kapalı olarak çözme eğiliminde oldukları görülmüştür.

Hill (2004) eğitimcinin etik karar verme sürecinde göz önünde bulundurması gereken dört psikolojik kriter olduğunu ifade etmiştir. Bu kriterlerden ilki olayları yerinde yorumlayabilme becerisi olan ahlaki duyarlılık, ikincisi bir olayı doğru veya yanlış olarak yorumlayabilme becerisi olan ahlaki yargılama, üçüncüsü ahlaki değerlerin göreceliliğini ifade eden ahlaki motivasyon ve son kriter ahlaki karakterdir.

Barrett vd., (2006) yaptıkları bir araştırmada etik dışı ve uygunsuz olarak nitelendirilebilecek 34 maddelik bir anket oluşturmuşlardır ve katılımcılardan bu maddeleri sık karşılaşma durumları ve ciddi bir problem olarak görme durumlarını

puanlamaları istenmiştir. Araştırmanın katılımcıları 235 öğretmen ve okul personelinin oluşmaktadır. 34 değişkenin “ciddilik” derecelendirmelerinin faktör analizine dayanarak, 3 temel faktör açığa çıkmaktadır. Birincisi sınır ihlali faktörüdür. Bu faktörde en ciddi problem olarak görülen örnekler: “öğrenciye cinsel açıdan kışkırtıcı bir açıklama yapma” ve “iş dışında uygunsuz davranım” şeklindedir. İkinci faktör dikkatsizlik faktörüdür. Bu faktöre yüksek oranda yüklenen maddeler: “derslere başlamadan önce hazırlık yapmamak” ve “öğrenciye çalışma kağıtlarını dönüt vermeden iletmek” şeklindedir. Son faktör ise “derecelendirme/öğretimde öznellik” faktörüdür. Bu faktörde en çok puanlanan “aile baskısı nedeniyle not yükseltme” ve “öğrenci popülerliğine göre öğrencileri ödüllendirme veya cezalandırma” maddeleridir. Bu problemli davranışların sık görülme durumuna göre puanlanması sonucu şu şekildedir: Sınır ihlalleri öğretmenler tarafından en az görülen ve en ciddi suçlar olarak değerlendirilirken dikkatsizlik ihlalleri en sık görülen ve en az ciddi suçlar olarak yorumlanmaktadır.

Ehrich vd., (2011) çalışmalarında öğretmenlerin etik bir ikilemle karşı karşıya kaldıklarında onlara yardımcı olabileceği düşünülen bir etik karar verme modeli ortaya koymaya çalışmışlardır. “Ethical dilemmas: A model to understand teacher practice” isimli çalışmada katılımcılara müfredat ile ilgili eleştirisini öğrencilere sunan öğretmen, saygın bir ailenin çocuğuna düşük not veren öğretmen ve işe yeni başlayan meslektaşının öğrencilerine kötü davrandığına şahit olan bir öğretmen ile ilgili senaryo durumları verilmiştir. Araştırma sonucunda etik ikilemlerin çözümüne yardımcı olabilecek 1. Kendilerinden daha kıdemli, deneyimli ve güvenilir buldukları kişilerle karşılaştıkları etik ikilem durumlarını paylaşma; 2. Öğrencilere ya da çalışanlara zararı olabilecek etkileri engelleyici bir kurumsal yapıya sahip olma; 3. Etik ikilemin ve bu ikilemlerin ortaya çıkmasında sebep olan etmenlerin farkına varma; 4. Etik ikilemler ve etik ihlaller ile ilgili çalışanları bilgilendirme 5. bir çalışanın, diğer çalışanlara model olmasını teşvik etme ve mesleki gelişim kursları ile öğretmenlerin gelişimini sağlama” şeklinde tanımlanmıştır.

Shapira-Lishchinsky (2011), öğretmenlerin karşılaştıkları etik ikilem durumları ve bu durumlar karşısında verdikleri yanıtları incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırmanın verilerine, İsrail’de yedi farklı bölgede bulunan ilçelerde görev yapan 50 ortaokul ve ortaöğretim öğretmenleriyle yapılan görüşmeler neticesinde ulaşılmıştır. Araştırmacı çalışma grubuna karşılaştıkları etik ikilemleri sormuş bu ikilemlere yol açan durumları, o an neler yaptığını, olay esnasında orada bulunan diğer kişilerin neler yaptığını ve farklı olarak nasıl davranabileceğini irdelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin “kişisel

ihtiyaçlarını karşılama isteği ile okul kurallarına uymaması”, “öğretmenin karar verme sürecinde sahip olduğu adalet duygusuna göre hareket etmesi”, “öğretmenin sağduyusu ile okul kurallarına uymaması”, “meslektaşına bağlılık ile okulun normlarına uymaması” ve ebeveynlerin istekleri ile eğitim standartlarına uymaması” gibi durumların etik ikilemler yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Barrett, Casey, Visser ve Headley (2012), 2006 yılında Barrett ve arkadaşları tarafından yapılan öğretmenler etik ve etik olmayan davranışlara karar verme süreçlerini incelediği çalışmayı genişleterek teknolojinin kötüye kullanımına yönelik araştırma sorularını da araştırmaya dahil ederek yeni bir anket hazırlamışlardır. Bu araştırmaya deneyimli öğretmenlerin yanı sıra öğretmen adayları da dahil edilmiştir. Bu çalışma kapsamında 593 eğitimci ile görüşmüş ve eğitimcilere 41 ifadeden oluşan anket uygulamıştır. Araştırma sonucunda etik ihlallerin dört kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Bunlardan birincisi “kişisel zarar” kategorisidir. Bu kategoride etik ihlalin en fazla olduğu söylenen maddeler: “bir öğrenciyle ilgili gizli bilgileri başka bir öğrenciyle paylaşmak”, “bir öğrenciye cinsel yönden kışkırtıcı sözler söylemek” ve “bir öğrenciyle romantik bir ilişkiye girmek” gibi öğeler olarak çıkmıştır. İkinci kategori “profesyonel olmamak” olarak tanımlanmıştır. Bu maddeler arasında en fazla etik ihlal barındırdığı söylenen maddeler “sınıfta doğruluğundan emin olmadan açıklama yapmak”, “hataları belirlemeden evrakları iade etmek” ve “iş arkadaşları hakkında dedikodu yapmak” maddeleri olduğu belirlenmiştir. Üçüncü faktör, “kamu/özel sınırlar faktörü” olarak yorumlanabilir. En yüksek puanlamalar, “dersleri doğrudan internetten kullanma”, “işyerinde uygunsuz giyinme”, “öğrencilerle Facebook'ta iletişim kurma” ve “iş dışında profesyonelce davranmama” gibi öğelerdir. Dördüncü kategori ise “notlarla” ilgilidir. En büyük etik ihlaller katılımcılar tarafından “öğrenci baskısı nedeniyle not yükseltme”, “ebeveyn baskısı nedeniyle not yükseltme” ve “yönetici baskısı nedeniyle not yükseltme” şeklinde vurgulanmıştır.

Görüldüğü üzere yurt dışında yapılan çalışmalar ise genellikle öğretmenlerin etik karar verme süreçlerini inceleyen (Barrett vd, 2006; Ehrich, vd., 2011; Shapira ve Lishchinsky, 2011) ve öğretmen etik kodlarını anlamaya çalışan (Hill, 2004; Tirri, 1999) çalışmalardır. Öğretmenlerin etik anlayışlarını felsefi boyutuyla anlamaya yönelik olarak gerçekleştirilen yurt içinde veya yurt dışında yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin farklı güç temelleri bağlamında eğitim öğretim sürecinde yaşanan sorunlar karşısındaki normatif etik pozisyonlarını incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar insanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarıyla ve deneyimlerine ne gibi anlamlar yükledikleriyle ilgilenir (Merriam, 2015). Bu araştırmada da odaklanılan insan deneyimleri yoluyla ortaya çıkan ve yaşadıkları deneyimlere yükledikleri anlamları anlamlandırmak olmasından dolayı nitel bir araştırma olarak kurgulanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını belirlemek amacıyla uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi zaman, işgücü veya konum olarak ulaşılabilirliği daha kolay olan katılımcıların araştırmaya dahil edilmesidir (Merriam, 2015). Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile 21 katılımcıya ulaşılmıştır katılımcıların hepsi araştırmacının lisans süresince tanıştığı veya iş yaşamında bir arada çalıştığı kişilerden oluşmaktadır. Bu katılımcılar okul öncesi öğretmeni olarak devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerdir. Bu katılımcılar Ö1'den Ö21'e kadar araştırmacının katılımcılarla görüşme sırasına göre kodlanmışlardır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Mesleki deneyim	Görev yeri	Görüşme şekli
Ö1	K	4 yıl	Gaziantep	Yüz yüze
Ö2	K	4 yıl	Şanlıurfa	Yüz yüze
Ö3	K	4 yıl	Hatay	Yüz yüze
Ö4	K	4 yıl	Şanlıurfa	Yüz yüze
Ö5	K	3 yıl	Kilis	Yüz yüze
Ö6	K	4 yıl	Gaziantep	Online
Ö7	K	3 yıl	Antalya	Online
Ö8	K	11 yıl	Adana	Yüz yüze
Ö9	K	4 yıl	Gaziantep	Online
Ö10	K	9 yıl	Tekirdağ	Online
Ö11	K	9 yıl	Adana	Yüz yüze
Ö12	K	3 yıl	Adana	Yüz yüze
Ö13	K	4 yıl	İstanbul	Online
Ö14	K	1 yıl	Mardin	Online
Ö15	K	1 yıl	Gaziantep	Online
Ö16	K	12 yıl	Adana	Yüz yüze
Ö17	K	3 yıl Okul öncesi 9 yıl branş	Adana	Yüz yüze
Ö18	K	8 yıl öğretmenlik 1 yıl idarecilik	Hatay	Online
Ö19	K	13 yıl	Adana	Yüz yüze
Ö20	K	5 yıl öğretmenlik 4 yıl idarecilik	Adana	Yüz yüze
Ö21	K	2 yıl	Adana	Yüz yüze

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların hepsi kadınlardan oluşmaktadır. Türkiye’nin çeşitli illerinde görev yapmaları baz alınarak karma bir grup olduğu söylenebilir. Katılımcıların mesleki deneyimleri 1 yıl ile 13 yıl arasında farklılık göstermektedir. Görüşmelerin çoğunluğu yüz yüze gerçekleşmiştir. Kalan katılımcılar ile zoom adlı program üzerinden online görüşme yapılmıştır. Görüşmenin içeriği açısından bakıldığında yüz yüze ve online görüşme olarak herhangi bir değişiklik söz konusu değildir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Katılımcıların okul öncesi öğretmenlerinin farklı güç temelleri bağlamında eğitim öğretim sürecinde yaşanan sorunlar karşısındaki normatif etik pozisyonlarını incelemek amacıyla ‘güç bağlamında yaşanan sorunlara yönelik senaryo durumları’ formu kullanılmıştır. Bu senaryo durumları hazırlanırken öncelikle alanyazın taranmış, ayrıca öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları etik sorunlar düşünülerek sekiz adet senaryo

durumu oluşturulmuştur. Bu senaryo durumları danışman görüşüne sunulurken beş tanesi uygulanmak üzere seçilmiştir. Beş senaryo durumu ön çalışma olarak kullanılmak üzere 15-20 Şubat tarihleri arasında dört katılımcıya uygulanmıştır. Uygulama sonrası görüşmeler transkript edilerek 14 sayfa veriye ulaşılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Analiz sonuçları ile birlikte senaryo durumları danışman görüşüne tekrar sunulmuş ve bir senaryo durumunun etik ikilemden ziyade bir etik ihlal olduğu ve bu etik ihlali içeren senaryo durumuna katılımcıların da cevap vermekte zorlandığı tespit edilmiştir. Başka bir senaryo durumu ise katılımcıların sık karşılaştıkları bir durum olduğunu fakat şıklarda kendilerine uygun olan bir şık bulamadıklarını ve bu yüzden de kendi düşüncelerini ortaya koyamadan bir seçenek tercih etmek durumunda kaldıkları tespit edilmiştir. Bu sebeple yeni senaryo durumları oluşturma sürecine girilmiştir.

Yeni senaryo durumları oluşturulma kararı sonrası senaryo durumlarının French ve Raven'ın 1959 yılında ortaya koydukları kişiler arası güç ilişkileri teorisine uygun bir şekilde hazırlama fikri ortaya çıkmıştır (French ve Raven, 1968). Her bir güç ilişkisine uygun bir senaryo durumu oluşturulmaya çalışılmıştır. 'Senaryo durumları formunun' oluşum aşamasında kişiler arası güç ilişkilerine uygun bir şekilde olacak şekilde okul öncesi öğretmenlerinin sık yaşadıkları problem durumları etik bir problem oluşturacak şekilde hazırlanmıştır. Sık yaşanan problem durumları alanyazın taranarak öğretmenlerin en çok ikilem yaşadıkları durumlara ek olarak öğretmenlerin uyması gereken etik kurallar düşünülerek etik ikilem durumlarından yararlanılmıştır. Bu güç durumları zorlayıcı, ödül, meşru, uzmanlık ve özdeşim gücüdür. Halihazırdaki üç senaryo durumundan ikisi kişiler arası güç ilişkilerinden meşru güç ve zorlayıcı güce uygun olduğu için bu senaryo durumlarının kullanılmaya devam edilebileceği ve kalan üç güç türü için yeni üç senaryo durumu oluşturma süreci başlamıştır. 20 Şubat-5 Nisan tarihleri arasında iki senaryo durumu daha oluşturulmuştur. 5 Nisan tarihinde son kalan güç ilkesi olan özdeşim gücü ile ilgili senaryo durumunu oluşturmak için Çukurova üniversitesinde yüksek lisans ve doktora yapan altı kişiden oluşan uzman grubuna danışılarak bir senaryo durumu fikri ortaya çıkmıştır. Bir senaryo durumu da daha güçlü bir etik ikilem durumu ile değiştirilmiştir. Böylece 5 Nisan ve 11 Nisan tarihleri arasında senaryo durumları son şeklini alarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Son düzenlemeler sonucunda öğretmenin sahip olduğu her bir güç durumunu etik problemler doğuracak şekilde kullanmasına yönelik beş farklı senaryo durumu hazırlanmıştır. Birince senaryo durumu öğretmenin sahip olduğu meşru güç ile ilgilidir. Senaryonun konusu kısıtlı bir zaman diliminde okul öncesi öğretmenin konuşmasını

oldukça uzatan bir çocuğa söz hakkı vermemesi şeklindedir. İkinci senaryo öğretmenin zorlayıcı gücü kullanımına yöneliktir. Bu senaryo durumunda öğretmenin görmediği bir yerde kavga eden çocukları ve öğretmenin bir tarafı haklı bulmasını konu almıştır. Üçüncü senaryo durumu öğretmenin özdeşim gücü ile ilgilidir ve kendi ismini duyurabilmek adına ebeveynler ve çocukları kullanan bir öğretmen konu edilmiştir. Dördüncü senaryo durumu öğretmenin ödül verme gücü ile ilgilidir. Bu senaryo durumunda tek bir ödülün ve birden fazla ödülü hak eden çocuğun bulunduğu bir ortam yer almaktadır. Son senaryo durumu öğretmenin uzmanlık gücü ile ilgilidir. Sınıf kurallarını oluşturmaya çalışırken bir çocuğu korkutması ve bu durumdan rahatsızlık duyan çocuğun ailesi ile öğretmenin konuşmasını konu alan bir senaryo durumudur. Veri toplama aracının tamamı Ek-1’de sunulmuştur.

Hazırlanan senaryo durumları katılımcılara bilgisayar ekranından sunulmuştur. Katılımcıların öncelikle senaryo durumunu sesli bir şekilde okuması ve senaryo durumu ile ilgili yorum yapması istenmiştir. Daha sonra senaryoda bahsi geçen öğretmenin yaptığı davranışın hangi gerekçeye dayanılarak yapılmış olabileceği katılımcılara şıklar halinde sunulmuştur. Bu şıklar normatif etik pozisyonlardan teleolojik, deontolojik ve aksiyolojik etiğe uygun şekilde hazırlanmış şıklardır. Katılımcılardan bu şıklardan birini tercih etmesi istenmiştir. Daha sonra seçtiği şıkka yönelik yeni bir soru sorulmuştur ve yeniden sunulan şıklardan birini tercih etmesi istenmiştir. Teleolojik etiği seçen katılımcılara sorulan sorunun şıkları hedonizm, ahlaki egoizm, utilitarizm etiğine uygun olarak hazırlanmış şıklardır. Deontolojik etiği seçen katılımcılara sorulan sorunun şıkları kantçı etik, rölativizm ve agapizm etiğine uygun olarak hazırlanmış şıklardır. Aksiyolojik etiğin alt türleri ise kültür ve psikolojik olarak derin araştırmaları içermesinden dolayı araştırmaya dahil edilmemiştir. Böylece katılımcıların farklı güç durumlarında hangi normatif etik pozisyona göre hareket ettiği tespit edilmiştir. Veriler 12 Nisan ve 21 Nisan tarihleri arasında toplanmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci 2021-2022 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılı döneminde gerçekleşmiştir. Araştırmanın verileri 12-21 Nisan tarihleri arasında toplanmıştır. Verilere, uygun örneklem yöntemi ile seçilen 21 katılımcı ile yapılan görüşmeler sonrasında ulaşılmıştır. Katılımcılardan, kendilerine verilen ‘senaryo durumları formunu’ sesli okuyup sesli düşünceleri istenmiştir. Buradaki amaç katılımcıların bu senaryolar

karşısında hangi etik pozisyon uygun olarak karar verdiğini görmek ve karar verme sürecinde hangi faktörlerin etkili olduğunu öğrenebilmektir böylece katılımcıların problem çözme süreçleri kayıt altına alınmıştır. Sesli düşünme, katılımcıların bir problemi çözerken ya da bir görevi tamamlarken düşüncelerini sözlü bir şekilde ifade etmelerini ya da sesli düşünceleri için sorular sormayı ve bu yolla ortaya çıkan sözlü protokolleri analiz etmeyi gerektirmektedir (Overton, Potter ve Leng, 2013; Şanal ve Erdem, 2017). Sesli düşünme protokülü uygulandıktan sonra katılımcıların etik anlayışlarını daha iyi analiz etmeye yönelik olarak senaryo durumları ile ilgili hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Bu formun kullanılmasının nedeni, katılımcılara sorulan sorularda ve karşılığında alınan cevaplarda eksiklik kaldığı düşünüldüğü yerlerde ilave sorularla katılımcıların konu ile alakalı düşüncelerinin daha iyi anlaşılması sağlamaktır.

Görüşmeler için araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılardan randevu alınarak görüşme gerçekleştirilmiştir. 21 katılımcıdan 13 tanesi ile yüz yüze görüşme yapılırken 9 katılımcı ile online görüşme yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 28 dakika sürmüştür. Görüşme süreleri 15 dakika ile 43 dakika arasında değişiklik göstermektedir. Katılımcıların izni doğrultusunda görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt edilmiş görüşme sonrası ses kayıtlarının transkripti alınarak analize hazırlanmıştır. Toplam 61 sayfa veriye ulaşılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde öncelikle her bir katılımcının görüşme kayıtları ayrı ayrı incelenmiş ve her bir senaryo durumuna alt sorularla birlikte verdikleri cevaplar not edilmiştir. Öncelikle birinci senaryo durumuna teleolojik, deontolojik ve aksiyolojik cevabı verme durumlarına göre katılımcıların görüşme kayıtları üç gruba ayrılmıştır. Daha sonra aynı gruptaki katılımcıların verdiği cevapları seçme nedenleri incelenerek not edilmiştir. Benzer nedenleri söyleyenler tekrar gruplandırılmıştır. Seçme nedenini kapsayıcı bir şekilde anlattığı düşünülen veya seçme nedenini diğerlerinden daha farklı bir yönüyle ele alan katılımcının sözleri alıntılanarak bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra alt seçenekler incelenmeye başlanmıştır. A şikkını seçen yani teleolojik etiğe karşılık gelen şikkı seçen kişilerin alt soruya verdikleri cevaplara göre kağıtlar tekrar gruplandırılmıştır (hedonizm, ahlaki egoizm ve faydacılık). Deontolojik şikka karşılık gelen şık olan b şikkını seçen kişilerin kâğıdı kant etiği, rölativizm ve agapizm etiğine

karşılık gelen şıkkı seçen kişiler bir araya getirilerek gruplandırılmıştır. Bu grupları seçme nedenleri tekrar not edilerek öne çıkan fikirler alıntılanarak bulgularda ifade edilmiştir. Aksiyolojik etğin alt seçenekleri olmadığı için c şıkkını seçen katılımcılar için bu işlem uygulanmamıştır. Daha sonra tüm görüşme kayıtları tekrar taranarak katılımcıların benzer bir durumda uyguladıkları davranışları tekrar not edilmiştir ve benzer uygulamalar gruplandırılarak öne çıkan davranışlar alıntılanarak bulgular kısmında “senaryonun yorumlanması” başlığı altında ifade edilmiştir. Bu işlem tüm senaryo durumlarında uygulanmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde yaşanan sorunlar karşısında verilebilecekleri olası kararları incelemek ve bu kararları seçme nedenleri irdelenerek öğretmenlerin normatif etik pozisyonlarını anlayabilmek amacıyla yapılan bu araştırma kapsamında beş senaryo durumu hazırlanmış ve bu senaryo durumları katılımcılara sunulmuştur. Her senaryo durumu öğretmenlerin çocuklar üzerinde sahip olduğu bir güç ilkesini temsil etmektedir.

Birinci güç ilkesi öğretmenlerin çocuklar üzerindeki zorlayıcı güç ilkesi ile ilgili bir senaryo durumudur. Öğretmenin uzakta olduğu bir anda kavga eden iki çocuk arasından, kavgaya karışan çocuğun arkadaşlarının söylemlerini baz alarak öğretmenin diğer çocuğa ceza vermesi ile ilgili bir senaryo durumudur. Katılımcılardan bu senaryo durumu sonrası sunulan şıklardan birini tercih etmesi istenmiştir. Bu senaryoda katılımcılar %19 oranında teleolojik, %71,5 oranında deontolojik, %9,5 oranında aksiyolojik etiği tercih etmişlerdir. Teleolojik etiği seçme nedenleri iki başlık altında yoğunlaşmaktadır. Bunlar daha çok çocuğun benzer yorumlar yapması (%75) ve diğer şıkların yakın gelmemesi (%25) şeklindedir. Teleolojik etiğin alt türleri ile ilgili olarak sorulan soru sonucunda katılımcıların çocukların fazla ısrarcı olması ve sınıf ortamını daha çok önemsedikleri gerekçesiyle %50 oranında hedonizm, öğretmenlerin stres yaşamasını doğru bulduklarını ifade ederek %25 oranında ahlaki egoizm ve diğer şıkların yakın gelmemesi sonucu %25 oranında faydacılık etik türünü içeren şıkkı tercih etmişlerdir. Deontolojik etik türünü seçen katılımcılar seçme nedenlerini öğretmen çocuğun doğru söylediğine inanmalı, okul öncesi yaş grubunun yalan söylemeyeceklerini düşünmeleri ve daha makul bir şık ifadeleriyle açıklamışlardır. Katılımcıların deontolojik etiğin hangi alt türüne yakın olduklarını sorgulanması sonucu öğretmen çocuklara güvenmeli ve öğretmen kriz anını yönetebilmeli nedenleri ile %73 kantçı etiği, o anda yapılabilecek başka bir hareket olmadığı gerekçesi ile %7 rölativizme ve çocuğa güvenle yaklaşınca gerçeği söyleyeceğini ifade edeceklerini düşünmeleri sebebiyle %20 oranında agapizme yakın oldukları görülmüştür. Aksiyolojik şıkkını tercih eden iki katılımcı ise kendi kişilik yapılarının da bu seçenekteki ifadeye uyduğundan dolayı seçtiğini ifade etmişlerdir. Zorlayıcı güç senaryo durumu ile ilgili yapılan yorumlarda katılımcıların böyle bir durum karşısında çocukların dikkatini dağıtma, kendi tahminlerine göre hareket

etme, kimseye ceza vermeden tarafların özür dilemesini isteme, iki tarafa da ceza verme ve olayı tarafsız bir gruptan dinleme şeklinde hareket edeceklerini beyan etmişlerdir.

İkinci senaryo durumu öğretmenlerin çocuklara ödül verebilmesinin yarattığı güç ile ilgili olan ödül gücü ile ilgilidir. Tek bir ödülün ve birden fazla ödülü kazanmayı hak eden çocuğun bulunduğu bir ortamda öğretmenin tercihini konu alan bir senaryodur. Ödül gücü ilkesine uygun olarak hazırlanan senaryo durumunda katılımcıların %57 oranında teleolojik etiği, %29 oranında deontolojik etiği ve %14 oranında aksiyolojik etiği seçtiği görülmüştür. Teleolojik etiğin seçilme nedenleri bahsi geçen çocuğun pekiştirilme ihtiyacı, o çocuğun diğer çocuklara da örnek olması, çoğunluk değil her çocuğun önemli oluşu ve bu durumun hem çocuğa hem de tüm sınıfa olan faydası şeklinde 4 farklı gerekçenin öne çıktığı görülmüştür. Teleolojik etiğin alt türleri ile ilgili olarak sorulan soru sonucunda katılımcıların çocuğun pekiştirilmemesi fikrinin olumsuzluğunu öne sürerek %17 oranında hedonizmi, adalet ihtiyacı, tüm çocuklara ortak fayda ve çocuğun pekiştirilmeye olan ihtiyacı gerekçeleri ile de %87 oranında faydacılık etik türünü içeren şikkı tercih etmişlerdir. Çocuğun pekiştirilme ihtiyacını karşılamak öğretmenin görevi ve öğretmenin senaryo durumunda amaç gözeterek hareket etmesini olumlu bularak deontolojik şikkı tercih eden katılımcılar tüm katılımcıların %29'unu oluşturmaktadır. Deontolojik etiği seçen katılımcıların yarısı profesyonel hareket etme gerekliliğinden dolayı kantçı etik şikkını tercih etmiş, kalan yarısı ise olaya alternatif durumun daha zorlu olması ve o çocuğun ödüle ihtiyacının daha fazla olması sebepleri ile rölativizm seçeneklerini seçtiklerini ifade etmişlerdir. Aksiyolojik etiği seçen katılımcılar da iki farklı gerekçe sunarak tercihlerini ifade etmişlerdir. Aksiyolojik etiği seçen katılımcılar %66,7 oranında öğretmenlerin farklı bir metoda ihtiyaç duyması, %33,3 oranındaki katılımcılar ise kişilik yapısı gereği hareket edeceğini ifade ederek aksiyolojik etik şikkını seçmişlerdir. Dördüncü senaryo durumu ile ilgili yapılan yorumlarda diğer çocuklara anlatarak ödülü o çocuğa verme, diğerlerini başka zaman pekiştirerek ödülü o çocuğa verme ve benzer bir durumda benzer bir şekilde davranacağını ifade eden katılımcılara karşı bazı katılımcılar ödülü tek bir çocuğa vermenin hatalı olduğunu her çocuğa yetecek kadar pekiştireç hazırlanması gerektiğini ifade ettiler.

Üçüncü senaryo durumu öğretmenlerin çocuklar üzerinde oluşturduğu meşru güç ile ilgilidir. Bu ilkeye uygun olarak hazırlanan senaryo durumunda katılımcılara sunulan senaryo durumu kısıtlı bir zaman diliminde sözünü oldukça uzatan bir çocuğa öğretmenin söz hakkı vermemesi ile ilgili oluşturulan bir senaryo durumudur. Bu senaryo durumu katılımcılara sunulmuş sonrasında durumla ilgili şıklar sunulmuştur. Katılımcının seçtiği

şıklara göre uygun gördükleri etik ilke irdelenmiştir bu kapsamda katılımcıların %38 oranında teleolojik etiği, %24 deontolojik etiği ve %38 aksiyolojik etiği seçtiği görülmüştür. Teleolojik etiği seçen katılımcılara bu şıkkı tercih etme nedenleri sorulduğunda “daha çok çocuğun kazanımlara ulaşması, sınıf ortamının dağılmasının öğretmene yaşattığı olumsuzluklar ve teleolojik etiğin çocuk odaklı olması” gerekçelerini sundukları görülmektedir. Teleolojik etiği seçenlerin %12,5’i etkinliği tamamlayabilmenin önemini vurgulayarak hedonizmi seçmiştir. Teleolojik etiği seçenlerin %87,5’i ise daha çok çocuğa fayda sağlayabilmeyi gerekçe göstererek teleolojinin alt seçeneklerinden biri olan faydacılık ilkesini seçmişlerdir. Katılımcıların kazanımlara ulaştırmak öğretmenin asil görevi, öğretmen kişisel değil profesyonel bakmalı, çoğunluk değil her çocuk önemli gerekçeleriyle seçilen deontolojik etiğin tercih edilme oranı tüm katılımcıların %24’üne denk gelmektedir. Deontolojinin etiği seçenlerin %40’ı bu etiğin kişisel olmayışı gerekçesi ile kantçı etiği, %40’ı o an uygulanabilecek başka bir alternatif olmayışını ileri sürerek rölativizmi, kalan %20 ise agapizm şıkkında yer alan ifadelerden dolayı o şıkkı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Meşru güç ilkesinde aksiyolojik etiği seçenler tüm katılımcıların %38’ine karşılık gelmektedir. Bu şıkkı tercih eden katılımcıların %75’i kendi karakterine uygun olduğundan dolayı bu şıkkı tercih ettiklerini ifade ederlerken kalan %25 ise diğer şıkları kendilerine yakın bulmadıklarından dolayı bu şıkkı seçtiklerini ifade etmişlerdir. Meşru güç ilkesi ile ilgili senaryo durumunu yorumlayan katılımcılar ise benzer şekilde davranırdım, son sözü o çocuğa verip konuşmasına müdahalede bulunmazdım, çocuğun dikkatini başka yöne çekerek konuşmasını kısa tutmasını sağlardım ve çocuğa özlü konuşmayı öğrettirdim gibi yorumlarda bulunmuşlardır.

Dördüncü güç ilkesi öğretmenin çocuk ve ebeveyn üzerindeki uzman olma durumunun yarattığı güç ile ilgili bir senaryo durumudur. Bu senaryo durumunda kural koymaya çalışan bir öğretmen ile bu durumdan rahatsız olan çocuğun ailesi ile aralarında geçen diyalog ön plandadır. Uzmanlık gücü ile ilgili oluşturulan bu senaryo durumda katılımcıların teleolojik, deontolojik ve aksiyolojik etiklerini eşit oranda seçtikleri görülmüştür. Teleolojik etiğin seçilme nedenleri olarak katılımcılar erken dönemde kurallara alıştırma, çocuk merkezli oluşundan kaynaklı olarak ve sınıf yönetimi kolaylığı sağlamasından dolayı seçtiklerini ifade etmişlerdir. Şıkkın çocuk odaklı olması ve olumlu sınıf atmosferine olan vurgudan dolayı %43 oranında teleolojinin alt türü olan hedonizm, kural koymanın problemleri davranışları azaltmadaki etkisinden dolayı %14 oranında ahlaki egoizm, verimli eğitim ortamının gerekliliğinden dolayı ise %43 oranında

faıdacılık ilkesi tercih edilmiştir. Çocuklara erken yaşta kuralları öğretme, çocukların öğrendiklerini davranışa dönüşmesini sağlama ve senaryo durumundaki ifadelerin öğretmenliğin görevi olarak görölmesi gerekçeleri ile katılımcılar tarafından deontolojik etik tercih edilmiştir. Deontolojik etiğin alt türlerinden olan kantçı etiğin sečilme yüzdesi %57, agapizm türünün sečilme yüzdesi ise %43'tür. Katılımcıların öğretmenlik mesleğinin görev ve sorumluluklarını merkeze koyarak kantçı etiği seçtikleri, çocukları çok sevmelerinden kaynaklı olarak da agapizm şikkını tercih ettikleri görölmüştür. Aksiyolojik etiğin sečilme nedenleri incelendiğinde çocukların iyiliklerini düşündükleri için, öğretmenin kişiliğinin gereği olarak bazı katılımcıların aksiyolojik etiği seçtiği görölürken diğer şıkların yakın gelmemesinden kaynaklı olarak bu şikkı tercih ettiğini ifade eden katılımcılar da bulunmaktadır. Senaryo durumu ile ilgili yapılan yorumlar ise böyle bir durumda öğretmenin daha ılımlı davranması gerektiği, ebeveyni ikna yolunun tercih edilebileceği, öğretmenin kendi davranışlarını ve fikirlerini yenilemesi gerektiği, öğretmenin kuralları çocuğun yař grubuna uygun yollarla benimsetmesi gerekliliği ve öğretmenin kuralları çocuğun okula alışma süresi sonrasında benimsetmesi gerektiği yönündeydi. Bazı katılımcılar da senaryo durumundaki öğretmenin yaptığının doğru olduğunu ve katılımcının da aynı şekilde davranabileceğini ifade ettiği görölmüştür.

Beřinci senaryo durumu ebeveynlerin öğretmenle sevgi, saygı veya benzerlik gibi duygular sonucu öğretmenlerin ebeveynler üzerindeki özdeşimden kaynaklanan güç ile ilgili olarak oluşturulmuş bir senaryo durumudur. Senaryo öğretmenin kendi adını duyurabilmesi için etkinlikler yapması, bunu yaparken de ebeveynler ve çocukları zor durumda bırakması ile ilgilidir. Bu senaryo durumunda katılımcılar %48 oranında teleolojik, %24 oranında deontolojik ve %28 oranında aksiyolojik etiği seçmişlerdir. Teleolojik etiği sečen katılımcılar gerekçe olarak: "öğretmenin yapabileceği başka bir sečenek olmayışını, projenin çocuklara ve ailelere olan katkısını ve çok sayıda ebeveyn ve çocuğun etkinlikleri sevmesini" sunmuşlardır. Teleolojik etiği sečen dokuz katılımcıya alt türleri ile ilgili olarak sorulan soru sonucunda katılımcıların hepsinin faıdacılık etiğini tercih ettikleri görölmüş bu etik türünü tercih nedenleri olarak da iki gerekçe gösterilmiştir. Bu gerekçeler projenin hem sınıftaki hem de sevgi evindeki çocuklara faıdası ve ebeveyn ve idare baskısını önemsememeleri olarak sunulmuştur. Farklı etkinlikler ile aile ve çocuğun yaşantılarını arttırma isteği ve profesyonel bakış açısı ile hareket etme gerekliliği düşünceleri ile deontolojik etiği sečenler tüm katılımcıların %24'ünü oluşturmaktadır. Deontolojik etiği sečen katılımcıların %40'ı öğretmenlik mesleğini uygulamak için gerekli olduğu sebebiyle kantçı etiği, kalan %60'ı ise başka bir

alternatif olmayışı gerekçesi ile rölativizmi seçmiştir. Aksiyolojik etiği seçen altı katılımcı ise senaryoda yer alan öğretmenin karakteri gereği böyle davranmış olabileceği fikri, yardımlaşma duygusunun çocuğa öğretilmesi gerektiğine olan inanç ve katılımcının kendi kişilik yapısı gereği gibi üç farklı gerekçe ile bu seçeneği seçtiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar üçüncü senaryo durumu ile ilgili bazı katılımcılar aileyi katılmaya ikna ve materyal temini, uyarlama yaparak çocuk ve aileyi etkinliğe dahil etme ve etkinlik gününü başka bir güne erteleme gibi alternatif yollar ile aile ile çocuğu dahil edebileceklerini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar ise öğretmenin niyetinin kötü olduğu için bu durumu asla kabul edemeyeceklerini ifade ederken bir kısım katılımcı benzer bir durum karşısında aynı şekilde davranacaklarını ifade etmişlerdir. Her bir güç ilişkisi ile ilgili olarak oluşturulan senaryo durumları aracılığıyla ulaşılan bulgular zorlayıcı güç, ödül gücü, meşru güç, uzmanlık gücü ve özdeşim gücü başlığı altında detaylı bir şekilde sunulmuş, etik türleri ve alt türleri tek bir başlık altında seçenekler ile ilgili bulgular da yer almaktadır.

4.1. OÖ Öğretmenlerinin Zorlayıcı Güç İlkesi Bağlamındaki Normatif Etik Pozisyonları

Kişiler arası güç türlerinden zorlayıcı gücün kullanımı ile ilgili olan senaryo durumu öğretmenin görmediği bir yerde kavga eden çocukları ve öğretmenin bir tarafı haklı bulmasını konu almıştır. Senaryo durumunun tamamı Ek-1’de sunulmuştur. Zorlayıcı güç durumunun kullanımı karşısında katılımcıların tercih ettikleri şıkka karşılık gelen etik türler incelenmiştir. Katılımcıların zorlayıcı güç ilkesine uygun olarak hazırlanmış senaryo durumu karşısında seçtikleri etik ilkeleri ve seçme yüzdeleri Tablo 2’de yer almaktadır

Tablo 2.

OÖ Öğretmenlerinin Zorlayıcı Güç İlkesi Bağlamındaki Normatif Etik Tercihleri

Tercihleri	Seçme Yüzdeleri	Katılımcılar
Teleolojik	%19	Ö1, Ö15, Ö18, Ö20
Deontolojik	%71,5	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö19, Ö21
Aksiyolojik	%9,5	Ö3, Ö16

Tablo 2’de görüldüğü üzere katılımcıların bu senaryo durumunda en çok tercih ettiği etik türünün %71,5 oranında deontolojik etik olduğu görülmüştür (15 katılımcı

tercihi). Bu oranı teleolojik etik takip etmektedir. Katılımcıların dördünün tercih ettiği teolojik etik şıkkı yüzdelik olarak %19'a denk gelmektedir. Zorlayıcı güç ilkesinde yalnızca iki katılımcının tercihi aksiyolojik etik olmuştur. Katılımcıların %9,5'ine tekabül etmektedir.

4.1.1. OÖ Öğretmenlerinin Zorlayıcı Güç İlkesi Bağlamındaki Teleolojik Etik Pozisyonları

Bu senaryo durumu ile ilgili görüşme yapılan katılımcılardan 4 tanesi teleolojik etiğe karşılık gelen seçeneğin kendilerine daha uygun olduğu yönünde yorum yapmışlardır. Bu oran yüzdelik dilimde ifade edilmesi gerekirse %19'a tekabül etmektedir. Katılımcıların teleolojik etiği seçme nedenleri ve bu nedenlerin teleolojik etiği seçen katılımcılara oranı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

OÖ Öğretmenlerinin Zorlayıcı Güç İlkesi Bağlamındaki Teleolojik Etik Tercihleri

Seçme Nedenleri	Yüzdesi	Katılımcılar
Daha çok çocuğun benzer yorumlar yapması	%75	Ö5, Ö18, Ö20
Diğer şıkların yakın gelmemesi	%25	Ö1

Tablo 3'te görüldüğü üzere katılımcıların teleolojik etiği seçmelerinin nedenleri sorulduğunda iki sonucun ortaya çıktığı görülmektedir. Bunlar; daha fazla çocuğun benzer yorumlar yapmasının öğretmen için önemli görülmesi ve diğer şıkların yakın gelmemesinden kaynaklanmaktadır.

Ö20 kodlu öğretmen seçimini: *“ben üç kişi olarak değil de daha fazla kişi suçlu olduğunu söylediği için onun suçlu olduğunu düşünürdüm. Ben de böyle davranırdım. Bir olay olduğunda kim yaptı dediğimde üç kişi ya da iki kişi söylemesi önemli değil çoğunluk kimi söylüyorsa onun suçlu olduğunu düşünüyorum”* sözleriyle ifade etmiştir. Ö18 kodlu öğretmen ise: *“ben de çocuklara güveniyorum ama söylediklerine inanmam gerektiğini düşünmekten ziyade onların genelde doğruyu söylediklerini düşündüğümünden dolayı onlara inanıyorum. Bu yüzden bu seçeneği seçerdim”* ifadelerini kullanarak benzer düşüncelerini açıklamıştır.

Teleolojik etiği seçen öğretmenlere sorulan ilave sorular ile katılımcıların teleolojik etiğin hangi alt sınıflandırmasına yakın olduğu irdelenmiştir. Teleolojik etiği seçen katılımcıların teleolojik etiğin hangi alt türünü seçtikleri, yüzdeleri ve seçme nedenleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.

OÖ Öğretmenlerinin Zorlayıcı Güç İlkesi Bağlamındaki Teleolojik Etiğin Alt Türlerinin Tercihleri

Seçimleri	Yüzdeleri	Nedenleri	Katılımcılar
Hedonizm	%50	Çocukların fazla ısrarcı olması	Ö15
		Sınıf ortamını daha çok önemsemek	Ö18
Ahlaki Egoizm	%25	Öğretmenin bu durumlarda stres yaşaması	Ö20
Faydacılık	%25	Diğer şıkların yakın gelmemesi	Ö1

Tablo 4’te görüldüğü gibi teleolojik etiği seçen katılımcıların %50’sinin hedonizm etiğine karşılık gelen şıkkı tercih etmişlerdir. Katılımcılardan biri ahlaki egoizm etiğine karşılık gelen şıkkı tercih etmiş, bir katılımcı ise faydacılık (utilitarizm) etiğine karşılık gelen şıkkı tercih etmiştir (Ö1).

Katılımcıların hedonizm etiğini seçme nedenlerinin “çocukların fazla ısrarcı olmasından dolayı sorun çıkması ve çocukların bireysel tutumundan ziyade sınıf ortamını önemsemeleri” olduğu görülmektedir. Ö15 kodlu öğretmen düşüncesini: “*çocukların böyle durumlarda çok fazla ısrarcı olduklarını gözlemliyoruz ve arkadaşlarını biri şikayet ettiğinde diğerleri de aynı şekilde şikayet ediyor. Bu sık bana yakın geliyor yoksa gerçekten olay çok büyüyebilir*” sözleriyle ifade etmiştir. Ö18 kodlu öğretmen ise “*Diğer iki şıkta öğretmen çocuklara karşı net değil. Aldığımız bir kararda çocukların nasıl tutum sergilediklerini o kadar da önemseyecek bir öğretmen değilim ben. Sınıf atmosferi daha önemli benim için*” sözleriyle ifade etmiştir.

Ahlaki egoizme karşılık gelen şıkkı tercih eden Ö20 kodlu katılımcı tercih nedeni olarak: “*ben stres yaşadım yani eğer haksız yere bir çocuğu suçlasaydım ya da ona inanmasaydım bu bende stres yaratırdı*” sözleriyle ifade etmiştir.

Faydacılık şıkkını tercih eden Ö1 kodlu katılımcı bir üst soruda ifade ettiği gibi seçmek zorunda olduğu için bir şıkkı seçtiğini ifade ederken kendisinin düşüncelerine uygun bir şıkkı bulamadığını ifade etmiştir.

4.1.2. OÖ Öğretmenlerinin Zorlayıcı Güç İlkesi Bağlamındaki Deontolojik Etik Pozisyonları

Katılımcılardan 15 tanesi deontolojik etiğe karşılık gelen seçeneği kendilerine daha yakın bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu da yüzdelik dilime göre bakılırsa katılımcıların %71’ine karşılık gelmektedir. Katılımcıların deontolojik etik şıkkını tercih etme nedenleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

OÖ Öğretmenlerinin Zorlayıcı Güç İlkesi Bağlamındaki Deontolojik Etik Tercihleri

Seçme Nedenleri	Yüzdesi	Katılımcılar
Öğretmen çocuğun doğru söylediğine inanmalı	%40	Ö2, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö17
Okul öncesi yaş grubunun yalan söylemeyeceklerini düşünmeleri	%33.3	Ö10, Ö12, Ö13, Ö19, Ö21
Daha makul bir şık	%26.7	Ö4, Ö5, Ö7, Ö14

Tablo 5’te görüldüğü üzere deontolojik etiğe karşılık gelen şıkkın seçilme nedenleri olarak katılımcılardan bazıları; bir öğretmenin çocuğun doğru söylediğine inanması gerektiğini düşünmelerinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar seçme nedeni olarak okul öncesi yaş çocuklarının yalan söylemediğini düşünmelerinden kaynaklandığı söylerlerken kalan katılımcılar ise diğer şıklara göre bu şıkkı daha makul bulduklarını ifade etmişlerdir.

Deontolojik etiği seçme nedeni olarak çocuğun doğru söylediğine inanmanın öğretmenlik görevi olduğunu ifade eden katılımcılardan olan Ö2 kodlu öğretmen bu düşüncelerini “*ben de mesela çocukların söylediklerinin doğru olduğuna inanırım yani inanmazsam o zaman çocuklarda farklı bir psikoloji oluşabilir bu durumu düşündüğüm için bu şık daha ön planda benim için*” şeklinde ifade etmiştir. Deontolojik etiği seçme nedenini öğretmenin çocukların söylediklerine inanması gerekliliğini vurgulayan katılımcılardan bir diğeri olan Ö17 kodlu öğretmen gerekçesini “*Biz çocuklara hep yalan söylemiyoruz diyoruz yalan söylemenin kötü bir şey olduğunu anlatmaya çalışıyoruz burada da söylediklerine inanalım ki yalan söylemenin kötü bir şey olduğunu kendileri de öğrensinler*” sözleriyle ifade etmiştir.

Okul öncesi çağı çocuklarının yalan söylemediklerini genelde doğruyu ifade ettiklerini söyleyen katılımcılardan olan Ö19 kodlu öğretmen düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir: “*çocukların yalan söylediklerine inanmıyorum. Çocuklar her ne kadar diğer arkadaşlarına yakın olsalar da yalan söylememişlerdir, soyut düşünmemişlerdir o an için*”.

4.1.2.a. OÖ Öğretmenlerinin Zorlayıcı Güç İlkesi Bağlamındaki Deontolojik Etiğin Alt Türleri Tercihleri

Deontolojik etiği seçen öğretmenlere sorulan ilave sorular ile katılımcıların deontolojik etiğin hangi alt sınıflandırmasına yakın olduğu irdelenmiştir. Çıkan sonuçlar Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6.

OÖ Öğretmenlerinin Zorlayıcı Güç İlkesi Bağlamındaki Deontolojik Etiğin Alt Türlerinin Tercihleri

Seçimleri	Yüzdeleri	Nedenleri	Katılımcılar
Kantçı Etik	%73	Öğretmen çocuklara güvenmeli Öğretmen kriz anını yönetebilmeli	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö19, Ö21
Rölativizm	%7	O anda yapılacak başka bir şey yoktu	Ö7
Agapizm	%20	Çocuğa güvenle yaklaşırsan gerçekleri söyler	Ö8, Ö13, Ö17

Tablo 6’da görüldüğü üzere bu etik ilkeyi seçen katılımcıların %73’ünün kantçı etiği, %7’sinin Rölativizm etiğini, %20’sinin ise agapizm etiğini seçtiği görülmüştür.

Kantçı etiği seçen katılımcılardan Ö21 kodlu öğretmen: “*çocuklara bir soru sordum cevap aldım. Çocuklara ben sordum soruyu o cevap verdi buna göre de davranmak gerekiyor. Bu sefer diğer türlü davranırsam onlara inanmadığım mesajını vermiş oluyorum siz söylediniz ama bunun benim için bir hükmü yokmuş gibi oluyor*” diyerek fikrini gerekçelendirmiştir. Kantçı etiğe karşılık gelen şıkkı seçen bir diğer katılımcı olan Ö12 kodlu öğretmen: “*gerçekten çocuklar arasına anlaşılamamak paylaşamamak gibi birçok kriz çıkabiliyor sınıfta. Bizimde aslında bu meslekte kriz anlarını çok iyi yönetebilmek oldukça önem taşıyor. Düşünsene sınıfın 20-30 kişilik. Her iki kişi arasında kriz çıktı diyelim bu 15 tane kriz demek. Sen o krizleri yönetemezsen sınıfı yönetemezsin. Sınıf yönetimin biter*” ifadeleriyle kriz anını yönetmenin öğretmenliğin esas görevlerinden biri olduğunu vurgulamıştır.

Rölativizm etiğini seçen katılımcı olan Ö7 kodlu öğretmen bu şıkkı seçme nedenini senaryo durumunda yer alan öğretmenin yaptığı davranışı hoş bulmadığını ve “o anda yapabileceğim başka bir seçenek yoktu” vurgusundan kaynaklı bu şıkkı en masum şık olarak değerlendirmiştir.

Agapizm etiğine uygun gelen şıkkı tercih eden tek katılımcı olan Ö8 kodlu öğretmen tercih sebebini: “*çocuk yalan söylediye de illaki yalnız bir konuşma yaparsak doğru söyler diye düşünüyorum ya da tepki vereceğimden korkup gerçeği gizlemiş olabilir ama baş başa sakın konuştuğumuzda gerçeği söyleyecektir*” sözleriyle ifade etmiştir. Ö17 kodlu öğretmen de agapizm etiğine uygun tercih yapmasının sebebini: “*çocuğa güvenini belli edersen çocuk yalan söyledikten iki dakika sonra gerçeği itiraf ediyor ve bir daha o davranışı yapmıyor. Yalan illa oluyor ama genelde nadir oluyor çocuk o anlık söylüyor gerçekten. Küçük bir yalan söyleyebilir çocuklar ama o anlıktır*

sonra gerçeği söyleyecektir. Karşılaştığımız şeylere dayanarak söylüyorum bunları” cümleleriyle tercihini gerekçelendirmiştir.

4.1.3. OÖ Öğretmenlerinin Zorlayıcı Güç İlkesi Bağlamındaki Aksiyolojik Etik Pozisyonları

Katılımcılardan 2 tanesi aksiyolojik etiğe karşılık gelen seçeneği kendilerine daha yakın bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu da yüzdelik dilime göre bakılırsa katılımcıların %9,5’ine karşılık gelmektedir. Katılımcıların aksiyolojik etiği seçme nedenleri ve nedenlere karşılık gelen yüzdeler Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

OÖ Öğretmenlerinin Zorlayıcı Güç İlkesi Bağlamındaki Aksiyolojik Etik Tercihleri

Seçme Nedenleri	Yüzdesi	Katılımcılar
Kişilik yapısına uygunluk	%100	Ö3, Ö16

Tablo 7’de görüldüğü üzere katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde aksiyolojik etiği seçme nedenlerinin kendi kişilik yapısının da şıkta ifade edilen şekilde olmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

4. 1.4. OÖ Öğretmenlerinin Zorlayıcı Güç İlkesinin Etik Boyutu ile İlgili Görüşleri

Katılımcılara zorlayıcı güç ilkesine yönelik senaryo durumu sunulduğunda katılımcılardan kendi yaşantılarında benzer bir durumla karşılaştıklarında nasıl davrandıkları veya nasıl davranabilecekleri sorulmuştur. Katılımcıların zorlayıcı güç ilkesini içeren senaryo durumunu okuduktan sonra senaryo durumunda yer alan öğretmenin uyguladığı davranışı genellikle onaylamadıklarını ve katılımcıların şıklar arasında seçim yaparken çok zorlandıkları görülmektedir. Çıkan sonuçlar Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8.

ÖÖ Öğretmenlerinin Zorlayıcı Güç İlkesinin Etik Boyutu ile İlgili Görüşleri

Senaryo ile ilgili yorumu	Yüzdesi	Katılımcılar
Çocukların dikkatini dağıtmak	%9,5	Ö7, Ö10
Tahminlerine göre hareket etmek	%14,3	Ö11, Ö12, Ö13
Kimseye ceza vermeden tarafların özür dilemesini istemek	%28,6	Ö3, Ö4, Ö15, Ö16, Ö17, Ö21
İki tarafa da ceza vermek	%19	Ö5, Ö6, Ö9, Ö14
Olayı tarafsız bir gruptan dinlemek	%28,6	Ö1, Ö2, Ö8, Ö18, Ö19, Ö20

Tablo 8’de görüldüğü gibi katılımcılardan bazıları benzer bir durum yaşadıklarında çocukların dikkatlerini dağıtarak olay üzerinde durmadan konuyu kapattıklarını, bazıları çocukları tanıdıkları için çocukların potansiyellerine göre kimin suçlu olabileceğini tahmin edip ona göre hareket ettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazıları çocukları yanlarına çağırıp konuşarak her iki tarafın da birbirlerinden özür dilemesi konusunda ikna ettiklerini ve hiçbirine ceza vermeyeceklerini ifade ederken, bazı katılımcılar her iki tarafın da kavgaya karıştığı için iki tarafa ceza vereceklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların kalan kısmı ise yaşanan olay sonrası hem kavga edenlerden hem de sınıfın geri kalanından tarafsız olan bir gruba sorular sorarak onların verdiği cevaba göre hareket edeceklerini belirtmişlerdir.

Çocukların dikkatlerini farklı bir şeye çekerek ceza vermeden olayın kapatılması gerektiğini düşünen katılımcılardan olan Ö7 kodlu öğretmen bu durumu: *“Ben ceza verilmesi yerine iş birliğinin sınıf ortamında olması gerektiğini düşünüyorum. Mesela iki çocuk kavga ediyor oynacağı paylaşamıyorlar o zaman iki çocuk farklı bir oyuncığa yönlendirilebilir ya da farklı bir oyuna yönlendirilebilir. Ceza olayının olmasından ziyade böyle olması daha mantıklı bence”* sözleriyle açıklamıştır.

Çocukları tanıdıkları için genel kanılarına göre hareket edeceklerini açıklayan katılımcılardan olan Ö13 kodlu öğretmen *“aslında bu biraz çocukların söylediğinden ziyade biz zaten artık çocukları tanıyoruz. 2-3 aydan sonra biz hangi çocukların hangi davranışı yapacağını, kimin kavgayı başlatacağını kimin karşılık verip kimin vermeyeceğini rahat rahat anlıyoruz. O yüzden ben genelde hatta çocuklara inanmaktansa iyi kötü kendi bildiğim şekliyle olayın gerçekleştiğine inanıyorum”* cümleleri ile düşüncelerini ifade etmiştir.

Senaryo durumuna benzer bir durumda kavga eden iki çocuğu barıştırarak birbirlerinden özür dilemelerini sağlayıp hiç kimseye ceza vermeden olayı yatıştıracağını ifade eden katılımcılardan birisi de uygulayacağı davranışı: *“iki taraf da masum değil. bu*

yüzden bir çözüme ulaştırmamız gerekiyor sonuç olarak onları barıştırmamız gerekiyor genelde çocuklar bu gibi durumlarda kavga ediyorlar ve bir süre sonra birlikte oynuyorlar. Bu durumda ben iki tarafın da benzer davranışlarda bulunduğunu, bunun doğru olmadığını, sonuçta biz arkadaşlarımıza iyi davranıyoruz, sınıfta biz bir arada uyumlu bir şekilde hareket edeceğimizi belirtirdim ve bunun bir daha olmaması gerektiğini ifade ederdim ve onları barıştırdım bir şekilde. Bir tarafı suçlayıp ceza vermek hiç adil olmamış” sözleriyle ifade etmiştir (Ö16).

Yaşanılan bir kavga durumunda her iki tarafın da ceza alması gerektiğini savunan katılımcıların arasında bulunan Ö14 kodlu öğretmen: “*Ben sanırım ceza sandalyesine ikisini de gönderirim eğer göndermem gerekiyorsa diğer tarafın da bir suçu varsa mesela Recep’i kışkırttıysa diğer tarafın da ceza alması gerekir. Biri 5 dakika oturur diğeri 10 dakika böylece ikisi de cezada olduğunu anlar*” sözleriyle düşüncelerini ifade etmiştir.

Sınıfta çocuklar arasında çıkan kavganın oluş şeklini görmediğinde sınıftaki tarafsız çocuklardan olayı açıklamaları isteyerek ona göre hareket edeceğini ifade eden katılımcılardan birisi de düşüncelerini “*Bu olayı ben çok yaşıyorum. Genelde ağlayan hep aynı çocuk oluyor. Diğer üç çocuk birbiriyle daha yakın oluyor ve hep ağlayan çocuğun karşısındaki kişi haklı çıkarılmaya çalışılıyor. Ama ben bu olayı sadece o dördünden dinlemiyorum sınıftaki diğer çocuklara da soruyorum ya da tek tek çağırıyorum soruyorum. Ceza sandalyesi yok zaten sınıfımda. Birçok kişiden dinleyip yani herkes de yanlış konuşacak değil diyerek hareket ediyorum*” sözleriyle ifade etmiştir (Ö8).

4.2. OÖ Öğretmenlerinin Ödül Gücü İlkesi Bağlamındaki Normatif Etik Pozisyonları

Kişiler arası güç türlerinden ödül gücünün kullanımı ile ilgili olan senaryo durumunda tek bir ödülün ve birden fazla ödülü hak eden çocuğun bulunduğu bir ortam yer almaktadır. Senaryo durumunun tamamı Ek-1’de sunulmuştur. Ödül gücü durumunun kullanımı karşısında katılımcıların tercih ettikleri şıkka karşılık gelen etik türler incelenmiştir. Katılımcıların ödül gücü ilkesine uygun olarak hazırlanmış senaryo durumu karşısında seçtikleri etik ilkeleri ve seçme yüzdeleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

OÖ Öğretmenlerinin Ödül Gücü İlkesi Bağlamındaki Normatif Etik Tercihleri

Tercihleri	Seçme Yüzdeleri	Katılımcılar
Teleolojik	%57	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19, Ö21
Deontolojik	%29	Ö3, Ö9, Ö13, Ö15, Ö17, Ö20
Aksiyolojik	%14	Ö4, Ö5, Ö12

Tablo 9’da görüldüğü gibi bu senaryo durumunda katılımcılardan 12 tanesi teleolojik etiğe karşılık gelen şıkkı tercih etmektedirler bu sayı %57’e tekabül etmektedir. Katılımcıların 6 tanesi yani katılımcıların %29’u deontolojik, kalan 3 katılımcı ise aksiyolojik şıkkı tercih etmişlerdir. Aksiyolojik etiğe karşılık gelen şıkkı seçen katılımcılar tüm katılımcıların %14’ünü oluşturmaktadır.

4.2.1. OÖ Öğretmenlerinin Ödül Gücü İlkesi Bağlamındaki Teleolojik Etik Pozisyonları

Katılımcıların ödül gücü ilkesine uygun olarak hazırlanan senaryo durumunda katılımcıların %57’sinin tercih ettiği teleolojik etiğin seçilme nedenleri incelendiğinde dört farklı gerekçenin öne çıktığı görülmektedir. Katılımcıların teleolojik etik şıkkını tercih etme nedenleri, tercih yüzdeleri ve tercih eden katılımcılar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

OÖ Öğretmenlerinin Ödül Gücü İlkesi Bağlamındaki Teleolojik Etik Tercihleri

Seçme Nedenleri	Yüzdesi	Katılımcılar
Çocuğun pekiştirilme ihtiyacı	%25	Ö1, Ö6, Ö7
Diğer çocuklara örnek oluşturmaları	%33,3	Ö2, Ö8, Ö16, Ö18
Çoğunluk değil her çocuk önemlidir	%8,4	Ö10
Hem çocuğa hem tüm sınıfa fayda	%33,3	Ö11, Ö14, Ö19, Ö21

Tablo 10’da da görüldüğü üzere Bazı katılımcılar sürekli istenmeyen davranış gösteren çocuğun pekiştirilmeye daha fazla ihtiyaç duymasından dolayı hareket edeceklerini söylemişlerdir. Katılımcılardan bazıları senaryo durumunda bahsedilen bu durumun diğer çocuklar açısından örnek teşkil edip fayda sağlayacağını vurgusunda daha çok bulunurken, bir katılımcı pekiştirilen çocuğa olan faydası üzerinde daha çok

durmuştur. Dört katılımcı ise senaryo durumunda bahsi geçen olayın hem çocuğa hem de dolaylı olarak tüm sınıfa faydasını vurgulamıştır.

Senaryo durumunda bahsi geçen çocuğun pekiştirilmeye daha çok ihtiyaç duyduğu fikrinde olan katılımcılardan olan Ö7 kodlu öğretmen bu düşüncesini: *“Can uyumlu bir çocuk değil ve uyumlu olmayan çocukların daha fazla sevgi ve övgüye ihtiyaçları olduğunu deneyimlerimizden biliyoruz. Can’ın yönlendirilmesine yardımcı olan bir ödül bu. Bunu ben de yapıyorum bazen çünkü çocuk görünmediğini düşünüyor ve görünmediğini düşündükçe sorun çıkartıyor. Ama bir şekilde takdir edildiğinde kendini iyi hissediyor. Çünkü o başarı duygusunu tatmış oluyor. Genelde bu da olumlu sonuç veriyor Çocuk toparlanmaya başlıyor, öğretmene daha yakın hissediyor veya arkadaşlarından aldığı tepkiler olumlu bir şeye yönlendiriyor”* şeklinde ifade etmiştir.

Çocuğun pekiştirilmesinin diğer çocuklara örnek teşkil edip fayda sağlayacağını düşünmesi nedeniyle teleolojik etiğe karşılık gelen şıkkı işaretleyen katılımcılardan biri olan Ö8 kodlu öğretmen seçme gerekçesini: *“ben bu senaryoyu okurken cana vereyim pekişsin belki o da sınıf toplama eğilimi gösterir diye düşündüm. Sonrasında diğer çocuklar da canın eşyalarını topluyormuş ya. Cana verirsem bu davranış oturur artık tüm sınıf olarak eşyalar toplanır diye düşünüp cana verirdim ben de”* cümleleriyle açıklamıştır.

Senaryo durumunda bahsi geçen olayın hem çocuğa hem de dolaylı olarak tüm sınıfa faydasını vurgulayan katılımcılardan olan Ö21 kodlu öğretmen fikirlerini: *“Diğer çocukların da düşünülmesi gerekiyor. Can’ın pekiştirilmesi diğer çocukları da dolaylı olarak etkileyeceği için bir de bu pekiştireç Can’a diğer çocuklardan daha çok katkı sağlayacağı için bu şık daha mantıklı geldi bana.”* şeklinde açıklamıştır.

Teleolojik etiği seçen öğretmenlere sorulan ilave sorular ile katılımcıların teleolojik etiğin hangi alt sınıflandırmasına yakın olduğu irdelenmiştir. Teleolojik etiği seçen katılımcıların teleolojik etiğin hangi alt türünü seçtikleri, yüzdeleri ve seçme nedenleri Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11.

OÖ Öğretmenlerinin Ödül Gücü İlkesi Bağlamındaki Teleolojik Etiğin Alt Türlerinin Tercihleri

Seçimleri	Yüzdeleri	Nedenleri	Katılımcılar
Hedonizm	%17	Çocuğun pekiştirilmemesi olumsuz olacağı fikri	Ö2, Ö14
Ahlaki Egoizm	-	-	-
Faydacılık	%87	Adalet ihtiyacı Tüm çocukların ortak faydası Çocuğun pekiştirilme gereği	Ö8, Ö18 Ö6, Ö11, Ö16, Ö19, Ö21 Ö1, Ö7, Ö10

Tablo 11’de görüldüğü gibi teleolojik etiği seçen katılımcıların %17’si hedonizm etiğine karşılık gelen şıkkı tercih ettikleri görülmüştür. Teleolojik etiği seçen katılımcıların %87’si faydacılık (utilitarizm) etiğine karşılık gelen şıkkı tercih etmiştir.

Katılımcıların hedonizm etiğini seçme nedenlerinin senaryo durumunda bahsi geçen çocuğun pekiştirilmemesinin çocukta olumsuz etkiler yaratabileceğini düşünmelerinden kaynaklanmaktadır. Ö14 kodlu öğretmen düşüncesini: “*Can çok fazla itiraz edecekti evet yaptığı da boşa gidecekti. Çok da üzülecekti ağlayabilirdi hatta ve bundan sonra hiç toplamayabilirdi bu yüzden Can’a verirdim kesinlikle bu şık doğru diyorum*” sözleriyle ifade etmiştir.

Katılımcıların faydacılık etiğine karşılık gelen şıkları tercih etme sebepleri üç başlık altında toplanmaktadır. Bu başlıklar sınıf içerisindeki adalet ihtiyacı (Ö8, Ö18), tüm çocukların ortak faydası (Ö6, Ö11, Ö16, Ö19, Ö21) ve senaryo durumunda yer alan çocuğu pekiştirme gerekliliği (Ö1, Ö7, Ö10) şeklindedir. Sınıf içerisinde adalet ihtiyacını gözeterek faydacılık etiğine karşılık gelen şıkkı tercih eden katılımcılardan biri olan Ö18 kodlu öğretmen tercih sebebini “*Diğer çocuklar o kadar emek verirken canın hiç emek vermemesi biraz haksızlık oluyor evet. Can’ın da davranışı pekişebilir*” cümleleriyle ifade etmiştir.

Tüm çocuklara ortak fayda sağlayacağını düşündüğü için faydacılık ilkesine karşı gelen şıkkı tercih eden katılımcılardan biri olan Ö19 kodlu öğretmen tercih nedenini şu sözlerle ifade etmiştir: *öğretmen tarafından bakacak olursam evet Can sınıfta hiçbir iş yapmayarak diğer çocuklara haksızlık ediyor. Belki de öğretmenin ödülü Can’a vermesi Can’da iyi bir şeylere yol açacak, davranış değişikliğine sebep olacaktır. Bundan sonra Can da o rozet sayesinde sınıf toplamaya yardım edecek ve diğer çocuklara haksızlık yapılmamış olacak.*

Senaryo durumunda bahsi geçen çocuğun pekiştirilmesi gerektiğini düşünen katılımcılardan birisi gerekçesini “Öğretmen Can’a da doğru davranışı benimsetmek istemiş. Ben de bu durumda rozeti Can’a verirdim onu pekiştirmek ve diğer çocukların gözündeki kötü imajı kırmak için Can’a verirdim” şeklinde açıklamıştır.

4.2.2. OÖ Öğretmenlerinin Ödül Gücü İlkesi Bağlamındaki Deontolojik Etik Pozisyonları

Katılımcılardan 6 tanesi deontolojik etiğe karşılık gelen seçeneği kendilerine daha yakın bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu da yüzdelik dilime göre bakılırsa katılımcıların %29’una denk gelmektedir. Katılımcıların deontolojik etik şikkını tercih etme nedenleri Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.

OÖ Öğretmenlerinin Ödül Gücü İlkesi Bağlamındaki Deontolojik Etik Tercihleri

Seçme Nedenleri	Yüzdesi	Katılımcılar
Çocuğun pekiştirilme ihtiyacını karşılamak	%66,7	Ö9, Ö13, Ö15, Ö17
Öğretmenin amaç gözeterek hareket etmesi	%33,3	Ö3, Ö20

Tablo 12’de görüldüğü üzere katılımcıların deontolojik etiğe karşılık gelen şikkı seçme nedenleri iki başlık altında toplanmaktadır. Bunlar senaryo durumunda bahsi geçen çocuğun, pekiştirilmeye olan ihtiyacı ve senaryo durumunda bahsi geçen öğretmenin amaç gözeterek hareket etmesi şeklindedir.

Çocuğun pekiştirilmeye olan ihtiyacını Ö9 kodlu katılımcı: “diğerleri zaten düzenli, görev ve sorumluluklarının farkında olan çocuklar. Öğretmen bu çocuğu daha fazla cesaretlendirmek yüreklendirmek için onu seçmiş. Tamam diğer el kaldıran çocukların da rozeti kazanmak hakkıydı aynı anda yapmışlardı ama bir seçim yapmak gerekirse Can’ı seçmiş. Ben de Can’ı seçerdim. Çünkü bu sefer göz ardı edilecekti çocuk ben toptasam da toptamasam da aynı diyecekti belki de hiç toptamayacaktı bundan sonra diye düşünürdüm” şeklinde ifade etmiştir.

Bir amaç doğrultusunda davranışı gerçekleştiren öğretmenin bu hareketinin tercih edilme sebebi olarak gören katılımcılardan olan Ö3 kodlu öğretmen bu düşüncelerini: “En azından bir hedefi var öğretmenin, doğru davranışı öğretmeye çalışıyor. Yani karşısında bir birey var senin. Diğer dördü doğru davranışı sergilemiş beşinciye de öğretmeye çalışıyor” cümleleriyle açıklamıştır.

Deontolojik etiği seçen öğretmenlere sorulan ilave sorular ile katılımcıların deontolojik etiğin hangi alt sınıflandırmasına yakın olduğu irdelenmiştir. Çıkan sonuçlar Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13.

OÖ Öğretmenlerinin Ödül Gücü İlkesi Bağlamındaki Deontolojik Etiğin Alt Türlerinin Tercihleri

Seçimleri	Yüzdeleri	Nedenleri	Katılımcılar
Kantçı etik	%50	Profesyonellikle hareket etme	Ö3, Ö13, Ö17
Rölativizm	%50	-alternatif durumun daha zorlu olması - çocuğun ödül ihtiyacının daha fazla olması	Ö20 Ö9, Ö15
Agapizm	-	-	-

Tablo 13'te görüldüğü gibi deontolojik etiği seçen öğretmenlere sorulan ilave soru ile katılımcıların deontolojik etiğin hangi alt sınıflandırmasına yakın olduğunun irdelenmesini sonucu bu etik ilkeyi seçen katılımcıların %50'sinin kantçı etiği, %50'sinin ise Rölativizm etiğini seçtiği görülmüştür. Agapizm etiğine karşılık gelen seçeneği tercih eden katılımcı bulunmamaktadır.

Kantçı etiğe karşılık gelen seçeneği seçen üç katılımcı da öğretmenlik mesleğini uygulamak için profesyonellik ile hareket etmeye gerektirdiği gerekçesi ile tercih ettiklerini belirtmiştir. Ö13 kodlu öğretmen bu durumu: *“ben gerçekten profesyonel olarak bakıyorum. Çocukları sevdiğim için değil bir profesyonel olarak nasıl davranmam gerektiğini bildiğim için yapıyorum olumlu davranışları, onları yetişkinler gibi dinliyorum, yüzlerine bakıyorum anlattıkları şeyler hakkında soru soruyorum ve beni seviyorlar bu benim de onları çok sevdiğimden sarıldığımdan dolayı değil sadece profesyonel bakış açısından dolayı”* sözleriyle izah etmiştir. Bu durum da kantçı etiğin doğası ile uyusmaktadır.

Rölativizm etiğini tercih eden katılımcılar bu seçeneği tercih etme nedenleri olarak alternatif durumun daha zorlu olmasını (Ö20) ve senaryo durumunda bahsi geçen çocuğun ödül ihtiyacının daha fazla olması (Ö9, Ö15) olduğunu ifade etmişlerdir. Ö20 kodlu öğretmen düşüncelerini *“şimdi diğer dört çocuk arasında seçim yapmak daha zor. En azından bir çocuğa bu davranışı kazandırmak daha mantıklı. Şimdi diğer 4 çocuk arasından birini seçmek tamamen ayrımcılık yapmak oluyor. Ya daha çok sevdiğin ya sana daha yakın davranan ya daha çok sempati duyduğunu seçmek zorunda kalacaksın.*

Bu daha yanlış olurdu. En azından diğerine bir davranış kazandırmış olurdum” şeklinde açıklamıştır. Ö9 kodlu öğretmende seçimini etkileyen faktörü “çocuklara olumlu davranışı benimsetmek evet görevim. Burada da rozete en çok ihtiyaç duyan Can’dı o yüzden ona verilmeli. Zaten birine verecekti bari daha çok işe yarasın. Birini kazanalım diğerleri zaten yapıyor” cümleleriyle ifade etmiştir.

4.2.3. OÖ Öğretmenlerinin Ödül Gücü İlkesi Bağlamındaki Aksiyolojik Etik Pozisyonları

Katılımcılardan 3 tanesi aksiyolojik etiğe karşılık gelen seçeneği kendilerine daha yakın bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu da yüzdelik dilime göre bakılırsa katılımcıların %14’ünü oluşturmaktadır. Katılımcıların aksiyolojik etiği seçme nedenleri ve nedenlere karşılık gelen yüzdeler Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14.

OÖ Öğretmenlerinin Ödül Gücü İlkesi Bağlamındaki Aksiyolojik Etik Tercihleri

Seçme Nedenleri	Yüzdesi	Katılımcılar
Öğretmenlerin farklı bir metoda ihtiyaç duymaları	%66.6	Ö4, Ö5
Kişilik yapısı gereği yapması	%33.3	Ö12

Tablo 14’te görüldüğü üzere katılımcıların aksiyolojik etiği seçme nedeni iki başlık altında toplanmıştır. Aksiyolojik etiği seçen katılımcılardan iki tanesi “bazı durumlarda öğretmenlerin farklı bir metoda ihtiyaç duymaları” ifadesinin doğru bulmalarından dolayı seçtiğini belirtmişlerdir. Bu katılımcılardan biri olan Ö4 kodlu öğretmen bu durumu: *“Bazı çocuklar var ve bazı çocuklar diğerleri gibi olmayabiliyor. Farklı yöntemler de kullansan o çocuklar kendi dünyalarında kendilerini ifade etme şekilleri daha hırçın, daha dağınık ve daha öfke dolu olabiliyor. O çocuklara inebilmek için normalde kullanmadığımız yöntemleri kullanmak zorunda kalabiliyoruz. Sadece o çocuk için kullandığımızı diğer çocuklar da biliyor”* sözleriyle ifade etmiştir.

Bir katılımcı ise kişilik yapısının sıkta ifade edilen şekilde olmasından dolayı bu sıkı tercih ettiğini ifade etmiştir (Ö12). Katılımcı bu düşüncesini *“benim için bu sık daha geçerli. Bu hayatta sadece öğretmen değil aynı zamanda annemiz, insanız. Sadece öğretmen olarak sınırlandıramayız. Bu benim kişiliğimde olan bir şey bütün çocuklara doğru ve dürüst olmayı öğretebilmek, değerlerimizi verebilmek. Bu şekilde davranarak Can’ı kazanmaya çalışmış ben de olsam böyle yapardım”* cümleleriyle izah etmiştir.

Aksiyolojik etiğin tanımı düşünüldüğünde katılımcılardan sadece Ö12 kodlu öğretmen seçtiği şıkkı gerekçelendirirken aksiyolojik etiğe uygun ifadeler kullanmıştır. Aksiyolojik etiğe karşılık gelen şıkkı tercih eden diğer iki katılımcının (Ö4 ve Ö5) seçme nedenleri incelendiğinde aslında şıkta yer alan bir ifadeden kaynaklı olarak bu seçimi yaptığı gözlemlenmektedir.

4.2.4. OÖ Öğretmenlerinin Ödül Gücü İlkesinin Etik Boyutu ile İlgili Görüşleri

Katılımcılardan ödül gücü ilkesini içeren senaryo durumunu okuduktan sonra senaryo durumunda yer alan öğretmenin uyguladığı davranışı diğer senaryo durumlarına göre daha kabul edilebilir bulduklarını ifade ettiler. Katılımcılardan birçoğu ödül verme yöntemi ile çocukları pekiştirdiklerini ve benzer durumlarla karşılaştıklarını açıkladılar

Katılımcılara ödül gücü ilkesine yönelik senaryo durumu sunulduğunda katılımcılardan kendi yaşantılarında benzer bir durumla karşılaştıklarında nasıl davrandıkları veya nasıl davranabilecekleri sorulmuştur. Çıkan sonuçlar Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15.

OÖ Öğretmenlerinin Ödül Gücü İlkesinin Etik Boyutu ile İlgili Görüşleri

Senaryo ile ilgili yorumu	Yüzdesi	Katılımcılar
Benzer bir durumda aynı şekilde davranma	%47,6	Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö21
Diğer çocuklara durumu anlatarak ödülü o çocuğa verme	%9,5	Ö10, Ö18
Ödülü o çocuğa verme diğer çocukları başka zaman pekiştirme	%9,5	Ö1, Ö19
Ödülü tek bir çocuğa vermek hatalı Her çocuğa ödül verme	%33,3	Ö3, Ö5, Ö7, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20

Tablo 15'te görüldüğü gibi yedi katılımcı hariç diğer katılımcılar da benzer bir durum karşısında senaryoda yer alan çocuk gibi bir öğrencileri olduğunda senaryo durumuna benzer şekilde ödülü o çocuğa vereceklerini ifade ettiler. Katılımcılardan 10 tanesi aynı durum karşısında birebir aynı davranışı sergileyeceklerini ve bu durumu etik dışı olarak görmediklerini ifade ettiler. İki katılımcı yine benzer bir durumda pekiştireci bahsi geçen çocuğa vereceklerini fakat bunu yaparken diğer çocuklara bu durumu anlatma veya bir bahane ile aktarma davranışını gösterebileceklerini söylediler. İki katılımcı ise yine benzer bir durum karşısında ödülü o bahsi geçen çocuğa vereceğini diğer çocukları ise gün içerisinde farklı zaman dilimlerinde pekiştireceklerini ifade

etmişlerdir. Kalan yedi katılımcı ise ödülü sadece bahsi geçen çocuğa vermenin hatalı olduğunu kişi sayısı kadar ödülün olması gerektiğini açıklamışlardır.

Benzer bir durumda aynı davranışı aynı şekilde sergileyebileceğini söyleyen katılımcılardan biri olan Ö4 kodlu öğretmen bu durumu “*o çocuğu yakalayabildiğin nadir anlardan biri o an. O yüzden o nadir anı değerlendirmek senin işine geliyor. Zaten diğer çocuklardan eminsin onlar zaten diğer süreçlerde de toplayacaklar. O çocuk belki o rozeti aldığı zaman mutlu hisseder ve bu davranışı gelişir. Belki her zaman işe yaramayabilir ama anlık olarak hem vicdanen kendini mutlu hissediyorsun hem o çocuğun da seninle iyi bir anısının olmasını istiyorsun çünkü çocukla sürekli zıtllaşıyorsun. ‘Yine toplamadın yapma şunu yapma bunu’ çocukla iletişimin sürekli yapmadığı şeyler üzerine. İstiyorsun ki öğretmen olarak yaptıklarımız üzerine olumlu davranışlarımız üzerine de anılarımız gelişsin. Belki o çocuk eve gittiğinde bugün bunu mutlu olarak anlatacak onun motivasyonu gidecek ve yarın da o motivasyonla gelecek. Mutlaka onun iç dünyasında bir yere oturacağını düşündüğüm için bunu yapıyorum*” sözleriyle izah etmiştir.

Ödülü yine senaryo durumunda bahsi geçen çocuğa vereceğini bunu yaparken de diğer çocukları bahane veya izah yolu ile ikna edeceğini söyleyen katılımcılardan biri olan Ö18 kodlu öğretmen benzer bir durumda yapabileceği davranışı: “*Ben de ödülü o çocuğa verirdim diğer çocuklara da bunu açıklardım ‘çocuklar aynı anda el kaldırdınız ama ben ödülü Can’a vermek istiyorum. Can’ın bu davranışından dolayı çok mutlu oldum. Bundan sonra da böyle davranacağını düşünüyorum. Bu bence hepimiz için çok güzel bir adımdı, bizler için güzel bir gündü. Can’a verelim hep birlikte derdim Can’ı da alkışlatırdım. Diğer çocuklar da mutlu olurlardı kesinlikle*” cümleleriyle açıklamıştır.

Benzer bir senaryo durumunda ödülü yine senaryo durumunda bahsi geçen çocuğa vereceğini diğer çocukları da farklı bir zaman diliminde ödüllendireceğini açıklayan katılımcılardan olan Ö19 kodlu öğretmen bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: “*Ben de bu şekilde yapardım çünkü diğer dördü istenilen davranışı yapıyor ama Can yapmıyor. O an için ben o pekiştireci o çocuğa vermezsem o yine eskisi gibi devam edecek. İlaveten ben hiçbir zaman diğer çocuklara ödül vermeyecek değilim. O gün için ona vermedim. Yarın da Can’a vermem başkasına veririm diğer gün yine Can’a veririm. Aralıklı pekiştiririm*”.

Senaryo durumundaki öğretmenin davranışını hatalı bularak kişi sayısına göre pekiştireç verilmesi gerektiğini söyleyen katılımcılardan olan Ö5 kodlu öğretmen bu durumu “*Can’ın davranışı pekişince diğerlerine de adaleti sağladığını düşünüyor ama*

belki de diğer çocukların ilk defa adaletsizlikle karşılaşması o davranışla oluşacak bunu makul bulmadım. Aslında Can yanlış davranışlarından dolayı diğerlerinin önüne çıktı. Sürekli doğruluk eğiliminde olanlar var ve bu ödüllendirilmiyor. Can yanlış davranışlarından dolayı ödüllendiriliyor. Senaryoda beş tane kazanan mı var? Bugünün kazananı beş kişi diyerek tekrardan bu yarışmayı yapamayacağımdan dolayı beş kişiye ödül verirdim. Ama sadece Can'ın pekiştirilip diğerlerinin ödüllendirilmemesi bana yanlış geldi. Diğerleri her zaman kurallara uyuyor diye Canla aynı davranışı yapmalarına rağmen Can'ın daha üste çıkması yanlış geldi. Beş pekiştireç olması ve Can'ın pekiştirecinin diğerlerinden bir tık daha üst olmasını kabul edebildim” sözleriyle izah etmiştir.

4.3. OÖ Öğretmenlerinin Meşru Güç İlkesi Bağlamındaki Normatif Etik Pozisyonları

Kişiler arası güç türlerinden meşru gücün kullanımı ile ilgili olan senaryo durumu kısıtlı bir zaman diliminde okul öncesi öğretmenin konuşmasını oldukça uzatan bir çocuğa söz hakkı vermemesi şeklinde oluşturulmuştur. Senaryo durumunun tamamı Ek-1'de sunulmuştur. Meşru güç durumunun kullanımı karşısında katılımcıların tercih ettikleri şıkka karşılık gelen etik türler incelenmiştir. Katılımcıların meşru güç ilkesine uygun olarak hazırlanmış senaryo durumu karşısında seçtikleri etik ilkeler ve seçme yüzdeleri Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16.

OÖ Öğretmenlerinin Meşru Güç İlkesi Bağlamındaki Normatif Etik Tercihleri

Tercihleri	Seçme Yüzdeleri	Katılımcılar
Teleolojik	%38	Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö17, Ö19, Ö20
Deontolojik	%24	Ö3, Ö6, Ö16, Ö18, Ö21
Aksiyolojik	%38	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15

Tablo 16'da görüldüğü üzere katılımcıların 8 tanesi normatif etik türlerinden teleolojik etiğe karşılık gelen şikkı tercih etmişlerdir. Bu da %38'e tekabül etmektedir. Yine %38'lik tercih edilen şık aksiyolojik etiktir. Meşru güç ilkesi ile ilgili senaryo durumunda en az tercih edilen deontolojik etiktir. 6 katılımcının tercih ettiği deontolojik etik şikkı %24'e denk gelmektedir.

4.3.1. OÖ Öğretmenlerinin Meşru Güç İlkesi Bağlamındaki Teleolojik Etik Pozisyonları

Bu senaryo durumu ile ilgili görüşme yapılan katılımcılardan 8 tanesi teleolojik etiğe karşılık gelen seçeneğin tercih etmişlerdir. Bu oran yüzdelik dilimde ifade edilmesi gerekirse %38'e tekabül etmektedir. Katılımcıların teleolojik etik şıkkını tercih etme nedenleri Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17.

OÖ Öğretmenlerinin Meşru Güç İlkesi Bağlamındaki Teleolojik Etik Tercihleri

Seçme Nedenleri	Yüzdesi	Katılımcılar
Daha çok çocuğun kazanıma ulaşması	%37,5	Ö9, Ö17, Ö19
Sınıf Ortamının Dağılmasının Yaşattığı Olumsuzluklar	%37,5	Ö10, Ö13, Ö20
Çocuk Odaklı Olması	%25	Ö7, Ö8

Tablo 17'de görüldüğü üzere katılımcıların %37,5'i daha çok çocuğun kazanıma ulaşması fikrinden, %37,5'i sınıf ortamının dağılmasının yaşattığı olumsuzluklardan kalan %25'i ise bu seçeneğin çocuk odaklı olmasından dolayı teleolojik etiği seçtiklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların teleolojik etiği seçme nedenleri incelendiğinde genellikle daha çok çocuğun kazanımlara ulaşmasının öneminden kaynaklandığından dolayı tercih ettikleri gözlemlenmektedir (Ö9, Ö17, Ö19). Bu durumu Ö9 kodlu öğretmen: *“bu düşünce çok doğru değil ama diyelim ki 5 çocuk var sınıfta eğer bir çocuk lafı çok uzatarak konuşursa diğer dört çocuk öğrenemeyecek sadece bir çocuk öğrenecek, eğer bir çocuk konuşmazsa diğer dört çocuk öğrenebilecek bir çocuk öğrenemeyecek gibi kar zarar dengesi yapılır aynı bu duruma benziyor”* şeklinde ifade etmiştir. Ö17 kodlu öğretmen de benzer bir şekilde: *“bizim sınıfta etkinlik yaptırmanın amacı o günkü kazanımlara çocukları ulaştırabilmektir, eğer bir çocuğun etkinlik süresince konuşmasına izin verirsem bütün çocuklar kazanımlara ulaşamaz”* şeklinde bir açıklamada bulunmuştur.

Teleolojik etiğe uygun şıkları seçen öğretmenlerden bazıları (Ö10, Ö13, Ö20) seçimlerinin nedenleri olarak sınıf ortamının dağılmasının yaşattığı olumsuzluklardan kaynaklandığını ileri sürmüşlerdir. Ö13 bu durumu: *“çocukların dikkatlerinin dağılması benim için de çok zor bir durum. Zaten çocukların dikkat süreleri çok kısa, etkinlik zamanı da çok kısa. Çocuğa tam olarak kazanımı verdiğimiz süre maksimum 10-15 dakika. Bu*

süreyi de dağıtırsam kazanımı veremem” şeklinde açıklamıştır. Ö20 kodlu öğretmenin açıklaması “benim çalıştığım yaş grubu küçük yaş grubu ve çocuklar çok çabuk dağılıyor, söz verseydim dikkatleri çabuk dağılırdı ve sınıftan çıkabilirdi çocuklar ki benim sınıf buna çok müsait” şeklinde olmuştur.

Teleolojik etiğe karşılık gelen şıkkı seçen diğer öğretmenler de bunun gerekçesi olarak diğer seçeneklerin onlara mantıksız gelmesi veya diğer seçeneklerin daha kişisel olduğu teleolojik şıkkın ise çocuk odaklı olduğundan kaynaklandığını ifade etmişlerdir (Ö7, Ö8).

Teleolojik etiği seçen öğretmenlere sorulan ilave sorular ile katılımcıların teleolojik etiğin hangi alt sınıflandırmasına yakın olduğu irdelenmiştir. Teleolojik etiği seçen katılımcıların teleolojik etiğin hangi alt türünü seçtikleri, yüzdeleri ve seçme nedenleri Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18.

OÖ Öğretmenlerinin Meşru Güç İlkesi Bağlamındaki Teleolojik Etiğin Alt Türlerinin Tercihleri

Seçimleri	Yüzdeleri	Nedenleri	Katılımcılar
Hedonizm	%12,5	Etkinliği tamamlayabilmek	Ö8
Ahlaki Egoizm	-	-	-
Faydacılık	%87,5	Daha çok sayıda çocuğa fayda sağlayabilmek	Ö7, Ö9, Ö10, Ö13, Ö17, Ö19, Ö20

Tablo 18’de görüldüğü üzere teleolojik etiği seçen katılımcılardan biri hariç diğerlerinin hepsinin faydacılık (utilitarizm) etiğine karşılık gelen şıkkı tercih ettikleri görülmüştür. Yüzdelik olarak hesaplandığında bu da teleolojik etiği seçen katılımcıların %87,5’inin faydacılık anlayışından dolayı bu şıkkı tercih ettiğini göstermektedir. Kalan bir kişi ise hedonizm etiğine karşılık gelen şıkkı tercih etmiştir. Bu da %12,5’e denk gelmektedir.

Katılımcıların faydacılık etiğini seçme nedenlerinin “daha çok sayıda çocuğa fayda sağlayabilmek” konusunda ortaklaştığı görülmektedir. Bu durum da faydacılık felsefesi ile birebir uyumluluk göstermektedir.

Hedonizm şıkkını tercih eden katılımcı ise bu seçimini “*etkinliği tamamlayabilmek adına bu şıkkı tercih ederdim, yoksa kendimin yorulacağını düşünmezdim*” sözleriyle gerekçelendirmiştir.

4.3.2. OÖ Öğretmenlerinin Meşru Güç İlkesi Bağlamındaki Deontolojik Etik Pozisyonları

Katılımcılardan 5 tanesi deontolojik etiğe karşılık gelen seçeneği kendilerine daha yakın bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu da yüzdelik dilime göre bakılırsa katılımcıların %24'üne karşılık gelmektedir. Katılımcıların deontolojik etik şikkını tercih etme nedenleri Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19.

OÖ Öğretmenlerinin Meşru Güç İlkesi Bağlamındaki Deontolojik Etik Tercihleri

Seçme Nedenleri	Yüzdesi	Katılımcılar
Kazanımlara ulaştırmak öğretmenin asıl görevi	%40	Ö6, Ö16
Öğretmen kişisel değil profesyonel bakmalı	%20	Ö21
Çoğunluk değil her çocuk önemlidir	%40	Ö3, Ö18

Tablo 19'da görüldüğü üzere katılımcıların deontolojik etiğe karşılık gelen şikkı seçme nedenleri olarak kazanımlara ulaştırmanın öğretmenliğin asıl görevi olduğunu düşünmeleri, sınıf içinde yaşanan durumlarda kişisel değil profesyonel olarak bakma gerekliliği ve çoğunluğa bakmaktan ziyade her çocuğun önemli olduğu anlayışından kaynaklandığı şeklinde farklılaştığı yapılan analiz sonucunda ortaya çıkmıştır. Ö16 kazanımların önemini “*kazanımlara ulaşmak esas olan, biz okul öncesi eğitim programına baktığımızda belirli kazanımlara ulaşmaktan bahsediyoruz. Etkinlik sürecini planlarken de günlük eğitim akışında da kazanımlara yer veriyoruz. Bu yüzden bunu daha önemli buluyorum*” şeklinde ifade etmiştir. Ö21 kodlu öğretmen profesyonel bakış açısı ile ilgili görüşlerini “*diğer şıklar çok kişisel, öğretmenin profesyonel yaklaşması gerekmekte kazanımlara ulaşmayı da bu yüzden önemsemiş gerekmektedir öğretmenin*” sözleriyle belirtmiştir. Her çocuğun önemli olduğunu Ö3 kodlu öğretmen: “*a şikkında diğer çocukları önemli bulmuş. Diğer çocuklar da önemli ama Ceylin de önemli*” şeklinde ifade ederken Ö18 kodlu öğretmen benzer bir şekilde “*diğer şıklar çok acımasızca geldi, A şikkında diğer çocukların dikkatlerini önemsiyor ama bir çocuğun üzülmesine sebep olmuş, vicdanen bu şık daha çok rahatlatıyor*” şeklinde ifade etmiştir.

Deontolojik etiği seçen öğretmenlere sorulan ilave sorular ile katılımcıların deontolojik etiğin hangi alt sınıflandırmasına yakın olduğu irdelenmiştir. Çıkan sonuçlar Tablo 20'de yer almaktadır.

Tablo 20.

OÖ Öğretmenlerinin Meşru Güç İlkesi Bağlamındaki Deontolojik Etiğin Alt Türlerinin Tercihleri

Seçimleri	Yüzdeleri	Nedenleri	Katılımcılar
Kantçı Etik	%40	Kişisel olmayışı	Ö6, Ö21
Rölativizm	%40	Başka bir alternatif olmayışı	Ö3, Ö18
Agapizm	%20	Şıkta yer alan ifadeler	Ö16

Tablo 20’de görüldüğü üzere bu etik ilkeyi seçen katılımcıların %40’ının kantçı etiği, %40’ının Rölativizm etiğini, %20’sinin ise agapizm etiğini seçtiği görülmüştür.

Kantçı etiği seçen katılımcılardan Ö21 kodlu öğretmen: *“diğer şıkları kişisel ve mantığa aykırı buldum, yine kazanımlara ulaştırma fikrini doğru bulduğum için bu şıkkı seçiyorum”* diyerek fikrini gerekçelendirmiştir.

Rölativizm etiğini seçen katılımcılardan olan Ö18 kodlu öğretmen bu şıkkı seçme nedenini şu sözlerle ifade etmiştir: *“gerçekten dar bir vakit varsa, diğer çocukların hakkına geçiliyorsa ve çok zaman kaybedilip etkinlik dağılacaksa ancak o zaman o çocuğa söz hakkı vermemek gibi bir durum olurdu”*. Bu durum da rölativizm yaklaşımına uygun olan ifadelerdir.

Agapizm etiğine uygun gelen şıkkı tercih eden tek katılımcı olan Ö16 kodlu öğretmen tercih sebebini: *“etkinliklerde tüm çocukların üst düzeyde fayda sağlaması, kazanımlara ulaşabilmesi amaçlarımızdan biri biz de bunun için çaba harcıyoruz”* sözleriyle ifade etmiştir. Aslında agapizm etiğine uygun olan sevgi ilkesini tercih nedenleri arasında söylememiş, açıklamasından yola çıkarak şıkta geçen diğer ifadeler tercih sebebini etkilediği görülmektedir. Bu durum kantçı etik anlayışına daha yakın görünmektedir.

4.3.3. OÖ Öğretmenlerinin Meşru Güç İlkesi Bağlamındaki Aksiyolojik Etik Pozisyonları

Katılımcılardan 8 tanesi aksiyolojik etiğe karşılık gelen seçeneği kendilerine daha yakın bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu da yüzdelik dilime göre bakılırsa katılımcıların %38’ine karşılık gelmektedir. Katılımcıların aksiyolojik etiği seçme nedenleri ve nedenlere karşılık gelen yüzdeler Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21.

OÖ Öğretmenlerinin Meşru Güç İlkesi Bağlamındaki Aksiyolojik Etik Tercihleri

Seçme Nedenleri	Yüzdesi	Katılımcılar
Kişilik yapısına uygunluk	%75	Ö1, Ö2 Ö4, Ö5 Ö12, Ö15
Diğer şıkları haklı bulmamak	%25	Ö11, Ö14

Tablo 21’de görüldüğü üzere katılımcıların aksiyolojik etiği seçme nedenlerinden ilki bu seçeneğin gerçekten kişilik yapısı gereği tercih edilebileceğinden kaynaklanmakta olduğu şeklindedir. İkinci ise diğer şıkların haklı gerekçeye dayanmaması düşüncesidir. Kişilik yapısı vurgusunu ö5 kodlu öğretmen: *“bu seçenekte kendi misyonunu belirtmiş ve kendini haklı çıkartmak için de altını boş bırakmış, burada kişilik vurgusu var. Öğretmen sadece bir öğrenciye karşı değil de başka bir çocuk olsa ona da öyle davranırdı çünkü ben böyle biriyim vurgusu var öğretmende”* şeklinde ifade etmiştir. Ö4 kodlu öğretmen de *“bu şıkta genel bir ifade var kişilik ön planda bu yüzden bu şıkkı seçtim”* şeklinde seçimini kişilik yapısı ile gerekçelendirmiştir.

Diğer şıkları mantıklı bulmayarak aksiyolojik şıkkı tercih eden katılımcılardan Ö11 kodlu öğretmen: *“A şıkında Ceylin’e söz hakkı verseydim diğer çocukların dikkati dağılacaktı diyor, zaten söz hakkı verseydi son olarak söz hakkı verirdi ve çocuğun dikkati belirli bir süreden sonra zaten dağılır dikkatlerini 1-2 saat tutamazsın ki bu yüzden mantıklı gelmedi. Diğer şıkta çocukların kazanımlara ulaşması önemli diyor ama Ceylin’in özgüvenini kırıyor. En olabildiği c şıkkı o yüzden”* şeklinde düşüncelerini açıklamıştır.

4.3.4. OÖ Öğretmenlerinin Meşru Güç İlkesinin Etik Boyutu ile İlgili Görüşleri

Katılımcılara meşru güç ilkesine yönelik senaryo durumu sunulduğunda katılımcılardan kendi yaşantılarında benzer bir durumla karşılaştıklarında nasıl davrandıkları veya nasıl davranabilecekleri sorulmuştur. Çıkan sonuçlar Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22.

OÖ Öğretmenlerinin Meşru Güç İlkesinin Etik Boyutu ile İlgili Görüşleri

Senaryo ile ilgili yorumu	Yüzdesi	Katılımcılar
Benzer şekilde davranırdım	%23,8	Ö1, Ö7, Ö17, Ö19, Ö20
Son sözü o çocuğa verip müdahalede bulunmazdım	%23,8	Ö4, Ö8, Ö10, Ö11, Ö18
Çocuğun dikkatini başka yöne çekerek konuşmasını kısa tutmasını sağlardım	%28,6	Ö3, Ö5, Ö6, Ö12, Ö13, Ö21
Çocuğa özlü konuşmayı öğretmeye çalışırdım	%23,8	Ö2, Ö9, Ö14, Ö15, Ö16

Tablo 22’de de görüldüğü üzere katılımcıların bazıları bu senaryo durumunu etik bir problem olarak görmediklerini ve kendilerinin de benzer bir şekilde davranabileceklerini açıklarlarken, Kalan katılımcılar bunun etik dışı bir davranış olduğunu ifade ettiler. Bu davranışı etik dışı olarak gören katılımcılardan bazıları son söz hakkını uzun süreli konuşan çocuğa verip konuşmasına müdahalede bulunmayacağını açıklamış, bazıları benzer bir durumda çocukların dikkatlerini başka yöne çekerek çocuğun konuşmasını kısıltabileceğini ileri sürmüş (Ö3, Ö5, Ö6, Ö12, Ö13, Ö21), diğer katılımcılar da çocuğa özlü bir şekilde konuşmanın öğretilmesinin daha doğru olacağını vurgulamışlardır (Ö2, Ö9, Ö14, Ö15, Ö16).

Senaryo durumunda yer alan öğretmene benzer şekilde davranabileceğini Ö1 kodlu öğretmen şu ifadelerle açıklamıştır: *“o an için böyle bir karar almak mantıklı geldi bana. Sınıfta 20 kişi varsa ve bir etkinlikte 20 kişi parmak kaldırırsa o 20 çocuğa aynı etkinlikte söz veremediğimiz gibi burada da öğretmen Ceylin’e söz hakkı tanıma gereğinde bulunmamıştır”*. Ö7 kodlu öğretmen benzer düşüncelerini: *“Senaryo durumunda Deniz öğretmen bir gözlem yapıyor öncesinde ve bazı şeylerin uzadığını, çocukların sıkıldığını gözlemliyor ve Ceylin’e söz hakkı vermemeyi deniyor bunu her gün yapmıyor sonuçta, etkinlik zamanının kısıtlı olduğu bir gün yapıyor. Çocuk bazen anlatmama durumunu da yaşaması gerekiyor”* cümleleriyle ifade etmiştir.

Son sırada söz hakkı vereceğini ifade eden Ö4 kodlu öğretmen bu durumu: *“söz hakkı vermemek çocuğu görmezden gelmek olacak ve ben görmezden gelmenin çok doğru olduğunu düşünmüyorum. Bu sefer onu es geçmiş, kendisini değersiz hissetmesine sebep olmuş olabilirdim. Ona en son söz hakkı verirdim”* ifadelerine yer vererek açıklamıştır.

Dikkatlerini başka yöne çekerek söz hakkını kısa tutmayı tercih eden katılımcılardan Ö12 kodlu öğretmen bu yaptığı davranışı: *“çocuk söz almak istediğinde o an dikkatini dağıtıp başka bir alana yönlendirirdim. Ona görev ve sorumluluk verirdim. Onu yardımcım olarak seçerdim çalışma kağıtlarını ona dağıttırırdım ya da başka bir*

etkinlikte daha farklı yardımlar isterdim. Böylece bunun üstesinden gelirdim diye düşünüyorum” cümleleri ile ifade etmiştir. Çözümü dikkat dağıtarak çocuğun konuşmasını kısaltmasını tercih eden öğretmenlerden olan Ö13 kodlu öğretmen bu durumu: *“benim sınıfımda da böyle bir çocuk var ve ben her seferinde söz hakkı veriyorum hiç geri çevirmiyorum. Konu alakasız bir yere gidiyorsa ‘aa öyle mi bak şimdi ne yapacağız’ gibi bir cümleyle odağı kendime çeviriyorum ya da soru cevap soru cevap yaptırmaya çalışıyorum”* şeklinde ifade etmiştir.

Çocuklara özlü konuşmayı da kazandırmak gerektiğini öğreten katılımcılar arasında bulunan Ö16 kodlu öğretmen düşüncelerini: *“biz okulda zaman yönetimini de verebiliriz. Etkinlik sırasında etkinliğin belirli bir süresi olduğunu anlatabiliriz. Küçük bir kum saati ile de çocuklara bunu kazandırabiliriz. Çocuk kumun akma süresi boyunca konuşur böylece hem herkes eşit sürede konuşur ve demokratik bir sınıf ortamı sağlanır hem de zamanın değerli olduğunu, her işin belirli bir süresi olduğunu bu sayede mesajla verebilirdim”* şeklinde ifade etmiştir.

4.4. OÖ Öğretmenlerinin Uzmanlık Gücü İlkesi Bağlamındaki Normatif Etik Pozisyonları

Kişiler arası güç türlerinden uzmanlık gücünün kullanımı ile ilgili olan senaryo öğretmenin sınıf kurallarını oluşturmaya çalışırken bir çocuğu korkutması ve bu durumdan rahatsızlık duyan çocuğun ailesi ile öğretmenin konuşmasını konu almıştır. Senaryo durumunun tamamı Ek-1’de sunulmuştur. Uzmanlık gücü durumunun kullanımı karşısında katılımcıların tercih ettikleri şıkkı karşılık gelen etik türler incelenmiştir. Katılımcıların uzmanlık gücü ilkesine uygun olarak hazırlanmış senaryo durumu karşısında seçtikleri etik ilkeler ve seçme yüzdeleri Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23.

OÖ Öğretmenlerinin Uzmanlık Gücü İlkesi Bağlamındaki Normatif Etik Tercihleri

Tercihleri	Seçme Yüzdeleri	Katılımcılar
Teleolojik	%33,3	Ö2, Ö7, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö21
Deontolojik	%33,3	Ö3, Ö8, Ö9, Ö13, Ö14, Ö17, Ö20
Aksiyojik	%33,3	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö10, Ö18, Ö19

Tablo 23’te görüldüğü üzere uzmanlık gücü ile ilgili senaryo durumunda katılımcılardan 7 tanesi teleolojik etiğe karşılık gelen şıkkı tercih etmektedirler bu sayı %33,3’e tekabül etmektedir. Katılımcıların 7 tanesi yani katılımcıların %33,3’ü

deontolojik, kalan 7 katılımcı da aksiyolojik şıkkı tercih etmişlerdir. Aksiyolojik etiğe karşılık gelen şıkkı seçen katılımcılar tüm katılımcıların %33,3'ünü oluşturmaktadır.

4.4.1. OÖ Öğretmenlerinin Uzmanlık Gücü İlkesi Bağlamındaki Teleolojik Etik Pozisyonları

Katılımcıların %33,3'ünün tercih ettiği teleolojik etiğin seçilme nedenleri incelendiğinde üç farklı gerekçenin öne çıktığı görülmektedir. Katılımcıların teleolojik etik şıkkını tercih etme nedenleri Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24.

OÖ Öğretmenlerinin Uzmanlık Gücü İlkesi Bağlamındaki Teleolojik Etik Tercihleri

Seçme Nedenleri	Yüzdesi	Katılımcılar
Erken dönemde kurallara alıştırma	%66,7	Ö2, Ö12, Ö15, Ö16
Çocuk merkezli bakmasından dolayı	%16,7	Ö7
Sınıf yönetimi kolaylığı sağlaması	%16,7	Ö11

Tablo 24'te de görüldüğü gibi bazı katılımcılar erken dönemde çocukları kurallara alıştırmının faydasından dolayı bu şıkkı tercih ettiğini ifade etmişlerdir. Bu düşüncedeki katılımcılardan biri olan Ö15 kodlu öğretmen bu durumu “Çünkü ilk başta okulda belirli kurallar var, toplumsal kurallar var. Çocuklar bunları ailede öğreniyor ama bu kurallar okulda keskinleşiyor. Bu yüzden küçük yaşta bazı kuralların oturması için çocukların erken yaşta eğitilmesi önemli. Ağaç yaşken eğilir atasözünde olduğu gibi çocukların küçük yaşta kuralları öğrenmesi bunun devamlılığının sağlanabilmesi için gereklidir” sözleriyle izah etmiştir. Bir katılımcı şıktaki ifadeyi çocuğu merkeze almasından dolayı tercih ettiğini söylemiştir (Ö7). Son katılımcı ise sınıf yönetimi kolaylığı sağlaması fikri üzerinde daha çok durmuştur (Ö11). Bu katılımcı fikirlerini “Kurallar okulun ilk haftaları ilk aylarında koyulduğunda sınıf yönetimi çok güzel oluyor. Kurallar ilk haftalarda koyulup yerine getirilmezse hiçbir şekilde yönetim sağlanmıyor. Bu yüzden ilk haftalar kuralları uygulamak çok önemli bence de” cümleleriyle açıklamıştır.

Teleolojik etiği seçen öğretmenlere sorulan ilave sorular ile katılımcıların teleolojik etiğin hangi alt sınıflandırmasına yakın olduğu irdelenmiştir. Teleolojik etiği seçen katılımcıların teleolojik etiğin hangi alt türünü seçtikleri, yüzdeleri ve seçme nedenleri Tablo 25'te yer almaktadır.

Tablo 25.

OÖ Öğretmenlerinin Uzmanlık Gücü İlkesi Bağlamındaki Teleolojik Etiğin Alt Türlerinin Tercihleri

Seçimleri	Yüzdeleri	Nedenleri	Katılımcılar
Hedonizm	%43	-Çocuk odaklı olduğundan dolayı -olumlu sınıf atmosferi	Ö7, Ö12 Ö21
Ahlaki Egoizm	%14	-kural koymak problemleri davranışları azaltır	Ö2
Faydacılık	%43	Verimli eğitim ortamının gerekliliği	Ö11, Ö15, Ö16

Tablo 25'te görüldüğü üzere teleolojik etiği seçen katılımcıların %43'ünün hedonizm etiğine karşılık gelen şıkkı tercih ettikleri görülmüştür. Teleolojik etiği seçen katılımcıların %14'ü ahlaki egoizm etiğine karşılık gelen şıkkı tercih ederlerken, %43'ü ise faydacılık (utilitarizm) etiğine karşılık gelen şıkkı tercih etmiştir.

Hedonizm etiğine karşılık gelen şıkkı tercih eden katılımcılardan ikisi tercih nedeni olarak şıkta çocuk odaklı düşünüldüğünü ileri sürmekte (Ö7, Ö12), bir katılımcı ise olumlu sınıf atmosferinden dolayı yaratacağını düşündüğünden dolayı bu şıkkı tercih ettiğini söylemektedir (Ö21).

Ahlaki egoizm etiğine karşılık gelen şıkkı tercih eden tek katılımcı olan Ö2 kodlu öğretmen tercih nedeni olarak kural koymanın problemleri davranışların açığa çıkmasında önleyici etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Bu fikrini *“çocuklar okulun ilk günlerinde sıkı bir şekilde kuralları öğrenirse ilerleyen süreçte problemleri davranışlar ortaya çıkmaz. Öğretmen bu mantığı düşünmüş olabilir diye düşünüyorum. Aslında problemleri davranışlar yine ortaya çıkar ama öğretmenin sert mizacından dolayı biraz daha üstü kapatılabilir. Yine problemler ortaya çıkabilir ama otoriteden korktuğu için çıkmaz aslında içselleştirmemiş oluyor çocuklar”* sözleriyle ifade etmiştir.

Faydacılık etiğine karşılık gelen şıkkı tercih eden katılımcılar seçme nedeni olarak verimli bir eğitim ortamının gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Bu şıkkı tercih eden katılımcılardan olan Ö15 kodlu öğretmen seçme gerekçesini *“bir sınıfta kurallar olmazsa çok sayıda tartışma ortamı oluyor, karmaşa ortamı oluyor, gürültü oluyor ve eğitim akışımızda olan bazı etkinlikleri istediğimiz gibi yapamıyoruz. Bu yüzden kuralları benimsetmek gerçekten çok önemli bu yüzden okulun ilk günlerinde öğretmen böyle yapmış”* sözleriyle açıklamıştır.

4.4.2. OÖ Öğretmenlerinin Uzmanlık Gücü İlkesi Bağlamındaki Deontolojik Etik Pozisyonları

Katılımcılardan 7 tanesi deontolojik etiğe karşılık gelen seçeneği kendilerine daha yakın bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu da yüzdelik dilime göre bakılırsa katılımcıların %33,3'üne karşılık gelmektedir. Katılımcıların deontolojik etik şıkkını tercih etme nedenleri Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26.

OÖ Öğretmenlerinin Uzmanlık Gücü İlkesi Bağlamındaki Deontolojik Etiğin Alt Türlerinin Tercihleri

Seçme Nedenleri	Yüzdesi	Katılımcılar
Erken yaşta öğretme	%57,1	Ö3, Ö8, Ö14, Ö17
Davranışa dönüştürme	%14,3	Ö9
Öğretmenin görevi	%28,6	Ö13, Ö20

Tablo 26.da görüldüğü üzere uzmanlık gücü ilkesinde katılımcıların üç farklı gerekçe ile deontolojik etiği seçtiği görülmüştür. Bu gerekçelerin erken kaçta öğretme (Ö3, Ö8, Ö14, Ö17), davranışa dönüştürme (Ö9) ve öğretmenin görevi (Ö13, Ö20) olduğu yapılan görüşmeler sonucu açığa çıkmaktadır. Erken yaşta kural öğretiminin önemini vurgulayan katılımcılardan olan Ö8 kodlu öğretmen bu durumu “*Ağaç yaşıyor eğilir sözünden yola çıkarak. Çocuğun erken yaşlarda düzeni, kuralı öğrenmesi ileriki yaşlarda eğitim hayatında da o düzenle devam edeceği için b derdim. Küçükken davranış benimsenince o davranış bize yerleşince kalıcı oluyor. Erken yaşta kuralları öğretebilmek ve davranışa dönüştürebilmek daha mantıklı geldi bana*” sözleriyle izah etmiştir.

Deontolojik etiği seçen öğretmenlere sorulan ilave sorular ile katılımcıların deontolojik etiğin hangi alt sınıflandırmasına yakın olduğu irdelenmiştir. Çıkan sonuçlar Tablo 27’de yer almaktadır.

Tablo 27.

OÖ Öğretmenlerinin Uzmanlık Gücü İlkesi Bağlamındaki Deontolojik Etiğin Alt Türlerinin Tercihleri

Seçimleri	Yüzdeleri	Nedenleri	Katılımcılar
Kantçı Etik	%57	Öğretmenlik mesleğinin görev ve sorumlulukları	Ö3, Ö9, Ö13, Ö17
Rölativizm	-	-	-
Agapizm	%43	Çocukları çok sevmeleri	Ö8, Ö14, Ö20

Tablo 27.de de görüldüğü üzere bu etik ilkeyi seçen katılımcıların %57'sinin kantçı etiği, %43'ünün ise agapizm etiğini seçtiği görülmüştür. Rölativizm etiğine karşılık gelen seçeneği tercih eden katılımcı bulunmamaktadır.

Kantçı etiğe karşılık gelen şıkkı tercih eden katılımcıların hepsinin bu şıkkı tercih etme sebebi olarak öğretmenlik mesleğinin görev ve sorumluluklarını öne sunduğu görülmektedir. Bu katılımcılardan biri olan Ö17 kodlu öğretmen bu durumu: *“Bizim öğrencilere doğru davranışlar kazandırabilmek, onlara kuralları öğretebilmek, sorumlulukların bilincinde olmasını sağlamak gibi görevlerimiz var. Öğretmen de kendini böyle yapmak zorunda hissetmiş bu yüzden ben de bu şıkka kapılıyorum. Çocuğun davranışı kazanabilmesi için belirli zamanlarda otoriter davranmak gerekiyor. Çocuğun okula başladığı ilk zamanlarda özellikle ilk aylarda ilk zamanlarda otoriter olmak gerekiyor bence. Ondan dolayı bu şık daha doğru diye düşünüyorum”* sözleriyle ifade etmiştir.

Agapizm etiğine karşılık gelen şıkkı tercih eden katılımcıların hepsi çocukları çok sevdikleri için hareket ettiklerini vurgulamışlardır. Bu katılımcılardan biri olan ö14 kodlu öğretmen bu konu ile ilgili düşüncelerini şu şekilde aktarmıştır: *“çocukları seviyoruz evet onların doğru şekilde davranarak doğru davranışları kazandırarak eğitilmesi çok önemli ya. Her şeyi düzgün öğrenmeli özellikle anasınıfında tuvalete gitmeyi bilmeyen çocuklar var ve gerçekten öğreniyorlar bizle başlıyorlar ve doğru davranışların öğretilmesi gerek. Çöpe neyi atılıp atılmayacağını bilmiyorlar her şeyi çöpe fırlatıp atıyorlar bu yüzden erken yaşta eğitmek ve doğru şekilde eğitmek çok önemli”*

4.4.3. OÖ Öğretmenlerinin Uzmanlık Gücü İlkesi Bağlamındaki Aksiyolojik Etik Pozisyonları

Katılımcılardan 3 tanesi aksiyolojik etiğe karşılık gelen seçeneği kendilerine daha yakın bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu da yüzdelik dilime göre bakılırsa katılımcıların %14'ünü oluşturmaktadır. Katılımcıların aksiyolojik etiği seçme nedenleri ve nedenlere karşılık gelen yüzdeler Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28.

OÖ Öğretmenlerinin Uzmanlık Gücü İlkesi Bağlamındaki Aksiyolojik Etik Tercihleri

Seçme Nedenleri	Yüzdesi	Katılımcılar
Çocukların iyilikleri için	%28,6	Ö1, Ö19
Öğretmenin kişiliği gereği	%28,6	Ö6, Ö18
Diğer şıklar yakın gelmediği için	%42,8	Ö4, Ö5, Ö10

Tablo 28’de de görüldüğü gibi katılımcıların aksiyolojik etiği seçme nedeni olarak iki katılımcı “çocukların iyilikleri için” ifadesine vurgu yapmışlardır. İki katılımcı da senaryo durumundaki öğretmenin kişiliğini vurgulayarak seçimlerini yapmışlardır. Kalan üç katılımcı ise diğer şıkları doğru bulmadıklarından dolayı seçtiğini belirtmişlerdir.

4.4.4. OÖ Öğretmenlerinin Uzmanlık Gücü İlkesinin Etik Boyutu ile İlgili Görüşleri

Katılımcılara uzmanlık gücü ilkesine yönelik oluşturulan senaryo durumu sunulduğunda katılımcılardan kendi yaşantılarında benzer bir durumla karşılaştıklarında nasıl davrandıkları veya nasıl davranabilecekleri sorulmuştur. Katılımcılar arasında 6 farklı fikrin öne çıktığı görülmektedir. Bu 6 fikrin ne olduğu, katılımcılar arasındaki yüzdesi ve hangi katılımcıların o fikirleri öne sürdüğü tablolastırılmıştır. Çıkan sonuçlar Tablo 29’da yer almaktadır.

Tablo 29.

OÖ Öğretmenlerinin Uzmanlık Gücü İlkesinin Etik Boyutu ile İlgili Görüşleri

Senaryo ile ilgili yorumu	Yüzdesi	Katılımcılar
Daha ılımlı olunmalıydı	%42,8	Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö20, Ö21
Ebeveyn ikna edilebilirdi	%19,1	Ö1, Ö6, Ö12, Ö19
Öğretmen kendini yenilemeliydi	%9,5	Ö13, Ö16
Çocukların yaş grubuna uygun yollarla kurallar benimsetmeli	%19	Ö5, Ö8, Ö14, Ö17
Çocuğun alışma süresi sonrası kurallar benimsetilmeliydi	%4,8	Ö15
Senaryodaki öğretmenin yaptığı doğruydı	%4,8	Ö18

Tablo 29’da görüldüğü gibi katılımcılardan dokuz tanesi senaryo durumunda bahsi geçen öğretmenin daha ılımlı davranması gerektiğini vurgulamışlardır. Buna karşılık bir katılımcı öğretmenin yaptığı doğru bulduğunu ifade etmiştir. Katılımcılara benzer bir şekilde ebeveynin bir şikâyeti karşısında nasıl hareket edecekleri sorulduğunda üç katılımcı ebeveyni ikna edeceklerini ifade ederken, iki katılımcı da öğretmenin kendini yenilemesi ve geliştirmesi gerektiğini vurguladı. Katılımcılardan bazıları bu gibi senaryo durumunda öğretmenin yaş grubunu dikkate alarak ve farklı yollar deneyerek kuralların çocuklara benimsetilmesi gerektiğini söylediler. Bir katılımcı ise öğretmen ve çocuk arasında güven bağı oluşana kadar yumuşak davranılıp alışma süresi sonrası otoriter davranılabileceğini izah etmiştir.

4.5. OÖ Öğretmenlerinin Özdeşim Güç İlkesi Bağlamındaki Normatif Etik Pozisyonları

Kişiler arası güç türlerinden özdeşim gücünün kullanımı ile ilgili olan senaryo durumu kendi ismini duyurabilmek adına ebeveynler ve çocukları kullanan bir öğretmen konu edilmiştir. Senaryo durumunun tamamı Ek-1’de sunulmuştur. Özdeşim gücü durumunun kullanımı karşısında katılımcıların tercih ettikleri şıkka karşılık gelen etik türler incelenmiştir. Katılımcıların özdeşim gücü ilkesine uygun olarak hazırlanmış senaryo durumu karşısında seçtikleri etik ilkeler ve seçme yüzdeleri tablo 30’da yer almaktadır.

Tablo 30.

OÖ Öğretmenlerinin Özdeşim Gücü İlkesi Bağlamındaki Normatif Etik Tercihleri

Tercihleri	Seçme Yüzdeleri	Katılımcılar
Teleolojik	%48	Ö1, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö14, Ö15, Ö18, Ö21
Deontolojik	%24	Ö7, Ö13, Ö16, Ö17, Ö20
Aksiyolojik	%28	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö12, Ö14, Ö19

Tablo 30’da görüldüğü üzere özdeşim gücü ilkesi ile ilgili oluşturulan senaryo durumunda katılımcılardan 10 tanesi teleolojik etiğe karşılık gelen a şikkını tercih etmişlerdir bu sayı %48’e tekabül etmektedir. Katılımcıların 5 tanesi yani %24’ü deontolojik, kalan 6 katılımcı ise aksiyolojik şikkı tercih etmişlerdir. Aksiyolojik etiğe karşılık gelen şikkı seçen katılımcılar tüm katılımcıların %28’ini oluşturmaktadır.

4.5.1. OÖ Öğretmenlerinin Özdeşim Gücü İlkesi Bağlamındaki Teleolojik Etik Pozisyonları

Bu senaryo durumu ile ilgili görüşme yapılan katılımcılardan 10 tanesi teleolojik etiğe karşılık gelen seçeneğin tercih etmişlerdir. Bu oran yüzdelik dilimde ifade edilmesi gerekirse %48’e tekabül etmektedir. Katılımcıların teleolojik etik şikkını tercih etme nedenleri Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31.

ÖÖ Öğretmenlerinin Özdeşim Gücü İlkesi Bağlamındaki Teleolojik Etik Tercihleri

Seçme Nedenleri	Yüzdesi	Katılımcılar
Öğretmenin yapabileceği başka bir seçenek yok	%10	Ö1
Projenin çocuklara ve ailelere katkısı	%30	Ö6, Ö9, Ö14
Çok sayıda ebeveyn ve çocuğun etkinlikleri sevmesi	%60	Ö8, Ö10, Ö11, Ö15, Ö18, Ö21

Tablo 31’de görüldüğü üzere katılımcıların %48’inin tercih ettiği teleolojik etiğin seçilme nedenleri incelendiğinde üç farklı sonucun öne çıktığı görülmektedir. Bu nedenlerinin; öğretmenin böyle bir durumda yapabileceği başka bir seçenek olmaması, projenin çocuklara ve ebeveynlere yönelik kazanımlarının olması ve çok sayıda çocuğun ve ebeveynin etkinliklere severek katılması şeklinde olduğu görülmektedir.

Ö1 kodlu öğretmen seçimini etkileyen gerekçeyi: *“Bu noktada artık öğretmenin yapabileceği şey sınırlı kalıyor. Ebeveyn de ne durumda olursa olsun herkes bir şeyler yapabiliyorsa onun da yapabileceği bir şey illa ki vardır diye düşünüyorum. Hani olmasa bile öncesinde bir şekilde telafisi olurdu. Ebeveyn sorumsuzluğundan dolayı diğer iki çocuğun katılmamasını göze alabilirim diye düşünüyorum”* şeklinde ifade etmiştir.

Projenin çocuklara ve ebeveynlere yönelik kazanımlarının olması nedeniyle teleolojik etiğe karşılık gelen şikkı işaretleyen katılımcılardan biri olan Ö9 kodlu öğretmen seçme gerekçesini: *“ailenin de katılımı olduğu için bu şık daha yakın geldi ve asıl mesele yardımlaşma gibi bir değeri öğreniyor çocuklar. Burada öğretmenin karakteri değil de çocukların öğrenmesi önemli”* cümleleriyle açıklamıştır.

Çok sayıda çocuğun ve ebeveynin etkinliklere severek katılmasının teleolojik etiğe karşılık gelen şikkı seçmelerinde etkili olduğunu düşünen katılımcılardan olan Ö15 kodlu öğretmen seçim gerekçesini: *“Burada amaç çocuğun aile ile vakit geçirmesi, sosyal becerilerin kazanılması, şıklarda da dediği üzere başta yardımlaşma, iş birliği, sevgi bağı gibi duyguların olması için iki çocuğun gelmemesi kabullenilebilir”* sözleriyle açıklarken benzer bir şekilde Ö18 kodlu öğretmen de *“çünkü çocukların ve ailelerin sevdiği bir etkinliği yapıyor olmak. Çoğunluğun katılacak olması azınlığın katılmasının önüne geçerdi. Gelmeyenlere de saygı duyardım”* açıklamasında bulunmuştur.

Teleolojik etiği seçen öğretmenlere sorulan ilave sorular ile katılımcıların teleolojik etiğin hangi alt sınıflandırmasına yakın olduğu irdelenmiştir. Teleolojik etiği seçen katılımcıların teleolojik etiğin hangi alt türünü seçtikleri, yüzdeleri ve seçme nedenleri Tablo 32.de yer almaktadır.

Tablo 32.

OÖ Öğretmenlerinin Özdeşim Gücü İlkesi Bağlamındaki Teleolojik Etiğin Alt Türlerinin Tercihleri

Seçimleri	Yüzdeleri	Nedenleri	Katılımcılar
Hedonizm	-	-	-
Ahlaki Egoizm	-	-	-
Faydacılık	%100	*Hem sınıftaki hem sevgi evindeki çocuklara fayda *Ebeveyn ve idare baskısını önemsemediklerini ifade eden	Ö1, Ö6, Ö11, Ö15, Ö18 Ö9, Ö10, Ö14, Ö21

Tablo 32’de görüldüğü üzere teleolojik etiği tercih eden katılımcıların hepsi alt seçeneklerde faydacılık ilkesine karşılık gelen şıkkı tercih etmişlerdir. Bu şıkkı tercih eden katılımcılardan bazıları tercih nedenlerini açıklarken tamamen senaryo durumunda da ifade edildiği gibi hem sınıftaki çocuk ve ebeveynlerin faydasını hem de sevgi evindeki çocukların faydasını düşünerek vermişlerdir. Bazı katılımcılar projenin faydalarından dolayı bu şıkkı tercih ettiklerini söyleyip kararlarını ebeveyn ve idarenin baskısını düşünmeden alacaklarını özellikle vurgulamışlardır. İki katılımcı ahlaki egoizme karşılık gelen şıkkı da doğru bulduklarını ifade ederken ama esas önemli noktanın çoğunluğun faydası olduğunu söylemişlerdir (Ö6, Ö18). Ö8 kodlu katılımcı hedonizm şıkkını mantıklı bulmakla birlikte o da diğer katılımcılar gibi çoğunluk faydasını daha ön planda tutarak faydacılık ilkesini tercih etmişlerdir.

4.5.2. OÖ Öğretmenlerinin Özdeşim Gücü İlkesi Bağlamındaki Deontolojik Etik Pozisyonları

Katılımcılardan 5 tanesi deontolojik etiğe karşılık gelen seçeneği kendilerine daha yakın bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu da yüzdelik dilime göre bakılırsa katılımcıların %24’ine denk gelmektedir. Katılımcıların deontolojik etik şıkkını tercih etme nedenleri Tablo 33’te sunulmuştur.

Tablo 33.

OÖ Öğretmenlerinin Özdeşim Gücü İlkesi Bağlamındaki Deontolojik Etik Tercihleri

Seçme Nedenleri	Yüzdesi	Katılımcılar
farklı etkinlikler ile aile ve çocuğun yaşantılarını arttırma isteği	%40	Ö7, Ö17
profesyonel bakış açısı ile hareket etme gerekliliği	%60	Ö13, Ö16, Ö20

Tablo 33’te görüldüğü üzere katılımcıların deontolojik etiğe karşılık gelen şıkkı seçme nedenleri iki başlık altında toplanmaktadır. Bunlar farklı etkinlikler ile aile ve çocuğun yaşantılarını artırma isteği ve profesyonel bakış açısı ile hareket etme gerekliliği şeklindedir.

Farklı etkinlikle planlamanın önemini Ö7 kodlu katılımcı: *“bu davranışta bulunan öğretmen bana bu şıktaki açıklamayı yapsa makul diye kabul edebilirdim. Farklı bir etkinlik, ebeveyn yaşantısını artırma, ebeveyni de eğitime dahil edebilme vurgularını yapsa sakinleşebilirdim”* şeklinde ifade etmiştir.

Profesyonel bakış açısıyla hareket edilmesi gerektiğini vurgulayan öğretmenlerden olan Ö20 kodlu katılımcı bu düşüncelerini: *“böyle bir görevimiz gerçekten var ve gerçekten iki çocuğun gelmemesini göze alabildim. Etkinlikleri sevmelerinden ziyade bizim de belirli şeyleri yapmamız gerekiyor. Bunu da yapmak zorunda olduğumuzdan iki çocuğun gelmemesini göze alabilirdim”* cümleleriyle açıklamıştır.

Deontolojik etiği seçen öğretmenlere sorulan ilave sorular ile katılımcıların deontolojik etiğin hangi alt sınıflandırmasına yakın olduğu irdelenmiştir. Çıkan sonuçlar Tablo 34’te yer almaktadır.

Tablo 34.

OÖ Öğretmenlerinin Özdeşim Gücü İlkesi Bağlamındaki Deontolojik Etiğin Alt Türlerinin Tercihleri

Seçimleri	Yüzdeleri	Nedenleri	Katılımcılar
Kantçı Etik	%40	Öğretmenlik mesleğini uygulamak için gerekli	Ö6, Ö20
Rölativizm	%60	Başka bir alternatif olmayışı	Ö7, Ö13, Ö17
Agapizm	-	-	-

Tablo 34’te görüldüğü üzere bu etik ilkeyi seçen katılımcıların %40’ının kantçı etiği, %60’ının Rölativizm etiğini seçtiği görülmüştür. Agapizm etiğine karşılık gelen seçeneği tercih eden katılımcı bulunmamaktadır.

Kantçı etiğe karşılık gelen seçeneği seçen iki katılımcı da öğretmenlik mesleğini uygulamak için yapılması gereken şeyler olduğunu vurgulamıştır. Ö20 kodlu öğretmen bu durumu: *“Bu değerleri öğretebilmek sonuçta öğretmenin görevi. Projelerde ve çalışmalarda bazı değerleri verirken de istemediğimiz şeyleri yapabiliyoruz sonuçta. Mesela benim bir aile çocuğu okul dışı etkinliklere göndermiyor çocuğunu tiyatroya da*

göndermedi bugün okul dışı yapılan etkinliğe de göndermedi bunu bildiğimden hiç önemsemedim” sözleriyle izah etmiştir.

Rölativizm etiğini tercih eden katılımcılar öğretmenin aileleri dahil etmek için elinden gelen çabayı yapmasına rağmen ailelerin belirli sebeplerden dolayı katılamamış olabileceği ve bu gibi bir durumda öğretmenin başka bir seçeneği olmadığını vurgulamışlardır. Ö17 kodlu öğretmen düşüncelerini “Okul öncesinde biz aileyle sürekli görüştüğümüz için onları her türlü tanıyoruz bu yüzden bir etkinlik yapıldığında kimin katılıp kimin katılamayacağını az çok biliyoruz. Burada da öğretmen ebeveynleri tanıdığı için kimlerin katılabileceğini tahmin ediyor. Proje de ilerlediği için gelemeyeceklerini göze almış. Bence de böyle bir durumda bir iki çocuğun katılmasını göze alabiliriz. Hiçbir öğretmenin ilk tercihi değildir mecburiyettir” şeklinde açıklamıştır.

4.5.3. OÖ Öğretmenlerinin Özdeşim Gücü İlkesi Bağlamındaki Aksiyolojik Etik Pozisyonları

Katılımcılardan 5 tanesi aksiyolojik etiğe karşılık gelen seçeneği kendilerine daha yakın bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu da yüzdelik dilime göre bakılırsa katılımcıların %28’ini oluşturmaktadır. Katılımcıların aksiyolojik etiği seçme nedenleri ve nedenlere karşılık gelen yüzdeler Tablo 35’te gösterilmiştir.

Tablo 35.

OÖ Öğretmenlerinin Özdeşim Gücü İlkesi Bağlamındaki Aksiyolojik Etik Tercihleri

Seçme Nedenleri	Yüzdesi	Katılımcılar
Öğretmen karakteri gereği böyle davranmıştır	%66,7	Ö2, Ö3, Ö5, Ö19
Yardımlaşma duygusunun çocuğa öğretilmesi	%16,65	Ö4
Katılımcı da aynı karakter yapısına sahip olduğu için	%16,65	Ö12

Tablo 35’te de görüldüğü üzere katılımcıların aksiyolojik etiği seçme nedenlerinin senaryoda bahsi geçen öğretmenin karakter yapısına göre hareket ettiğini söylediyse bu yaşanan durumun makul olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri şıkta geçen “yardımlaşma duygusunun çocuğa öğretilmesi” ifadesini doğru bulduğundan dolayı bu tercihi yaptığını ifade etmiştir (Ö4). Bir katılımcı ise kişilik yapısının şıkta ifade edilen şekilde olmasından dolayı bu şıkkı tercih ettiğini ifade etmiştir (Ö12).

4.5.4. OÖ Öğretmenlerinin Özdeşim Gücü İlkesinin Etik Boyutu ile İlgili Görüşleri

Katılımcıların Özdeşim gücü ilkesini içeren senaryo durumunu okuduktan sonra senaryo durumunda yer alan öğretmenin uyguladığı davranışı genellikle onaylamadıklarını ve öne çıkma, dikkat çekme, reklamını yapma gibi hırs içeren davranışlarda bulunan öğretmenlerin arttığını ve bu durumun olumsuz yansımalarını gördüklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcılara özdeşim gücü ilkesine yönelik senaryo durumu sunulduğunda katılımcılardan kendi yaşantılarında benzer bir durumla karşılaştıklarında nasıl davrandıkları veya nasıl davranabilecekleri sorulmuştur. Çıkan sonuçlar Tablo 36’da yer almaktadır.

Tablo 36.

OÖ Öğretmenlerinin Özdeşim Gücü İlkesinin Etik Boyutu ile İlgili Görüşleri

Senaryo ile ilgili yorumu	Yüzdesi	Katılımcılar
Aileyi katılıma ikna ve materyal temini	%23,8	Ö3, Ö8, Ö14, Ö15, Ö19
Uyarlama yaparak çocuk ve aileyi dahil etme	%23,8	Ö2, Ö5, Ö13, Ö16, Ö17
Öğretmenin niyeti gereği durumu kabul etmeme	%23,8	Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10
Benzer bir durumda aynı şekilde davranma	%23,8	Ö1, Ö11, Ö12, Ö18, Ö20
etkinlik gününü başka bir güne erteleme	%4,8	Ö21

Tablo 36’da görüldüğü gibi katılımcılardan bazıları öne çıkma hırsı ile değil de proje yapma düşüncesi ile benzer bir durum yaşadıklarında etkinlik gününü başka bir güne erteleme, aileyi katılıma ikna etmeye çalışma ve materyal temini ve uyarlama yaparak çocuk ve aileyi etkinliğe dahil etme gibi alternatif yollar deneyebileceklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazıları öğretmenin proje yoluyla olumlu değerler kazandırmaktan ziyade kendi adını duyurmak için çabaladığından dolayı bu gibi bir durumu kesinlikle kabul etmeyeceklerini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar ise benzer bir durumda senaryoda bahsi geçen öğretmen gibi davranabileceklerini açıklamışlardır.

Böyle bir durumda aileleri ikna etme ve materyal eksikliğini tamamlama yolunu seçen katılımcılardan olan Ö15 kodlu öğretmen: “*Böyle bir durumda tüm ebeveynlerin katılması için gerekli çabayı gösterirdim mümkünse materyal eksikleri varsa onları temin etmeye çalışırdım tüm çocukların etkin katılması için elimden geleni yapardım*” cümleleri ile düşüncelerini ifade etmiştir.

Uyarlama yaparak ailenin ve çocukların katılımını sağlayacağını ifade eden katılımcılardan Ö13 kodlu öğretmen önerilerini: “*günlük planları yaparken her defasında uyarlama yapıyoruz mesela projelerde de uyarlama yapılarak %100 katılmasını bekliyoruz. Hasta olarak gelmeseler tamam ama bu süreç içeren bir proje o yüzden çocukların gelmemesi doğru değil. Çocukların yapabileceği atkılar var. Hiçbir şey olmadı kasnak gibi bir şey var bir hafta o çocukta kalırdı diğer hafta diğerlerinde. Ya da montessori bileklikleri var. Ben katılamayan çocuklara daha küçük çaplı yapabilecekleri şeyler yaptırırdım. Bu olay bir günlük bir şey olsaydı sevgi evine gittik geldik vs gibi gelmeselerdi neyse ama bu proje bir süreç içeriyor o yüzden iki çocuğun gelmemesini göze almazdım daha küçük işler verirdim ve katardım o çocukları*” cümleleriyle açıklamıştır. Uyarlama yaparak çocukları dahil edebileceğini Ö16 kodlu öğretmen şu şekilde açıklamıştır: *Proje olarak güzel bir proje baktığımızda ama bu iki çocuğu ötekileştirmek projenin bütün değerlerini yok etmiş, altüst etmiş. Kaş yaparken göz çıkartmış. Öğretmen böyle bir proje yapmaya kararlı ama belki ailenin maddi durumu yoktur olağanüstü bir durumu vardır, hastası olabilir, cenazesi olabilir, zor bir dönemi olabilir, vakit ayıramayabilir. Onları örmek yapmak zaman alıcı olabilirdi. Aileye sizin adınıza ben yapayım derdi öğretmen. Bu şekilde verelim derdi. Bir ebeveynden rica edilebilirdi. Çocuğa da “bak Ceren’in annesi Ayşe teyzen de senin adına yapacak annen müsait değilmiş” denirdi. Onun da etkinliğe katılımını sağlayarak maddi ve manevi eksikliği hissetmesine müsaade etmeden ve çocuğa hissettirmeden onları etkinliğe dahil edebilirdi.*

Benzer bir durumda kendisinin de senaryo durumundaki öğretmen gibi davranabileceğini açıklayan katılımcılardan biri olan Ö11 kodlu öğretmen bu durumu: “*yani sonuçta çok fazla çocuk katılıyor, ebeveynler katılıyor, sevgi evindekilere de faydası oluyor. Sonuçta bir günlük katılmama çocuklar bazen okula da gelmiyor. Çok fazla bir şey kaybettiklerini düşünmüyorum. Ben olsam ben de projeme devam ederdim*” sözleriyle ifade etmiştir.

Senaryo durumundaki gibi projeleri kendi adını duyurmak gibi bir amaç için yapan öğretmenleri niyetlerinden dolayı olumlu bulmayacağını ifade eden katılımcılardan biri olan Ö6 kodlu öğretmen bu durumla ilgili düşüncelerini: “*en tehlikeli öğretmen burcu öğretmen, asla çalışmak istemeyeceğim öğretmen tipidir. Çünkü öğretmenin gözünü hırs bürümüştür. Bu tip öğretmenleri hiç sevmiyorum. Bu proje kapsamında yenilen çocukların haklarını kabul edemiyorum, şu an çalıştığım okulda reklam amaçlı her gün yaptığımız etkinliklerin fotoğraflarını okul grubuna atmamız*

gerekiyor. Ben her gün elimde telefonla dolaşıyorum ve bu tarz projelerden gıcık alıyorum. Okul öncesini bu hale getirenler de instagram öğretmenleri. Çıtayı yükselttikçe merkezdeki aileler de senden onu istiyor. Yoksa daha küçük kapsamlı herkesi içine alan etkinlikler yapmaktansa biz daha büyük daha nasıl dikkat çekici yapabiliriz diye düşünüyoruz” şeklinde ifade etmiştir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Okul öncesi öğretmenlerinin farklı güç temelleri bağlamında eğitim öğretim sürecinde yaşanan sorunlar karşısındaki normatif etik pozisyonlarını incelemek amacıyla yapılan bu çalışma sonucunda öğretmenlerin sahip oldukları farklı güç temellerine göre öğretmenlerin normatif etik pozisyonlarının değiştiği gözlemlenmektedir. Katılımcılardan hiçbirinin %100 tek bir etik ilkeyi tercih etmediği görülmektedir. Bu durumu Nietzsche (1997) “Ahlaksal olay yoktur, yalnızca olayların ahlaksal yorumu vardır” sözleriyle ifade etmiştir (s.85). Kant ise bu durumun tersini düşünmekte, etik ilkelerin emredici ve evrensel olduğunu dolayısıyla zamana, kişiye ve koşullara göre değişmediğini ileri sürmektedir (Bozkurt, 2015). Bu çalışmada da genel olarak insanların ağırlıklı olarak sahip olduğu tek bir etik perspektif olduğu ve yaşanan problemlere o perspektif çerçevesinden baktığı görülmektedir. Fakat yine bu çalışmada bazı güç durumlarının, öğretmenlerin sahip oldukları normatif etik pozisyonlarından daha farklı bir pozisyonda hareket etmelerine yol açtığı sonucuna da ulaşılmaktadır. Yani Nietzsche’nin ifade ettiği üzere her durumda, her olayda veya her koşulda kişilerin aynı perspektifle bakması çok mümkün görünmemektedir. Bu farklılaşmanın sebeplerinden birinin o güç durumunun doğasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Kendi başına dahi sert bir güç durumu olan zorlayıcı gücü öğretmenler kullanırken sorumluluğu öğretmenlik mesleğine yani görevlerine yükledikleri görülmektedir. Yani bu da öğretmenlerin zorlayıcı güç durumunda deontolojik etik perspektifinden hareket etmesine yol açmaktadır.

Bu çalışmada da görüldüğü üzere zorlayıcı güç gibi daha olumsuz durumları ve otoriter tavırları barındıran güç durumlarında insanlar davranış sebeplerini görev ve zorunluluğa bağlayarak sorumluluktan uzaklaşma eğilimindedirler. Deontolojik etiği eleştirenler açısından özgürlük anlayışı ve kişilerin bireysel sorumluluğunu ilkelere, kurallara kolaylıkla verilebiliyor olması tartışmalı bir konudur. Bu durumun en can alıcı örneklerinden biri de Nazi Almanyası döneminde oluşturulan toplama kamplarında birçok insanın ölümünden sorumlu tutulan Otto Adolf Eichman isimli yetkilinin yakalandıktan sonra Kudüs mahkemesindeki ifadesinde Yahudilerden nefret etmediğini, bunu kanıtı olarak da ailesinde de Yahudi olduğunu ileri sürmüştür. Ayrıca hiçbir insanın öldürülmesini istememiş olduğunu, tek suçunun itaatlere uymak olduğunu söylemiştir.

Hatta daha ileri giderek Eichman; hayatı boyunca Kant'ın ahlak kurallarına ve özellikle de Kant'ın görev tanımına uygun yaşadığını söylemiştir (Arendt, 2009; Erdem, 2010). Aslında Kant, bireylerin ahlaki eylemlerinden kendisinin sorumlu olduğunu özellikle açıkça belirtmiştir. İnsanları akıl sahibi bireyler olarak görerek sorumlulukları insanlarda olduğunu ifade etmiştir. Kant'ın görüşünün; kişilerin kendi ahlak ilkelerini kendilerinin belirlemesi gerektiği ve bu konuda sorumluluğun yalnızca kişinin kendisine ait olduğunu yönünde olduğu su götürmez bir gerçektir (Çetinkıran Balcı, 2017). Kant'ın etik anlayışında sorumluluğun kişilerde değil ilkede olduğu yanılışı yine Kant'ın ödev kavramı ile ilgili tanımlamasından kaynaklanması muhtemeldir. Kant'ın ödev tanımı; bireyin bir hareketi ahlak yasasına olan yükümlülüğünden dolayı yapması olarak tanımlanmaktadır ve bireyin o hareketi yapmayı arzu edip etmemesinin öneminin olmadığı o işin yapılmasının zorunluluğunu kabul ettiği için davranışta bulunduğu şeklindedir (Erol, 2021). Oysa Kant arzu ve istekleri farklı olsa da insanların bir hareketi yaparken ödev yükümlülüğüyle hareket etmesini yalnızca arzuların ahlak yasasına aykırı olduğu durumlar için kullanmıştır. Kant bu durumu da insanların birçoğunun kolay ve zevk verici olduğu için arzu ve isteklerine göre hareket ettiğini, ahlaksal olanın ise kişilerin zoraki dahi olsa, istemelerini ahlak yasasına göre belirlemesi gerektiği şeklinde ifade etmiştir (Çetinkıran Balcı, 2017). Ayrıca Kantçı felsefeyi yalnızca ödev kavramı ile sınırlamak hatalıdır. Kantçı felsefe anlayışında bir davranışın etik olarak nitelendirilebilmesi için mutlaka ödev kaynaklı olması, iyi istenç (irade) içermesi ve o davranışın özgür seçimle (otonomi) gerçekleşmesi gerekmektedir (Erol, 2021). Tüm bu sebeplerden olacak ki Eichman'ın savunması da kendisini aklamaya yetmemiş ve Eichman nitekim ölüm cezasına çarptırılmıştır. Öğretmenlerin ağırlıklı olarak baktığı etik perspektiften bazı durumlarda farklı tercihler yapmasının sebeplerinden biri de katılımcılar, bazı senaryo durumlarını kendilerine yakın hissedip özdeşim kuramadığında uygulanan o davranışa anlam yüklemekte zorlanmaları ve bu durumun da tercihlerinde farklılaşmaya yol açmasıdır.

Bazı güç durumları doğası gereği daha sert ve olumsuz olarak düşünülmektedir. Bunlar bu araştırmada da katılımcıların en çok etik dışı olarak nitelendirdiği güç durumları olan zorlayıcı güç ve meşru güçtür. Zorlayıcı güç direkt olarak öğretmenin çocukları cezalandırabileceği algısı ile ilgilidir. Meşru güç ise öğretmenin öğretmen olduğu için çocuklardan bazı şeyleri isteyip bazılarını da kısıtlayabileceği algısı ile ilgilidir. Bu durum da yine ceza vermek ile ilişkili olabilmektedir. Geleneksel eğitim yaklaşımında eğitimde cezanın yeri oldukça fazlaydı. Fakat günümüzde eğitimde cezanın

kullanış biçimi olarak değişiklikler görülmektedir. Tekke, Özer ve Taş (2018), 2003-2017 yılları arasında eğitimde ceza ile ilgili yapılan çalışmaları inceledikleri araştırmalarında; 2003 yılında fiziksel ceza yoğunlukta uygulanırken 2017 yılına doğru gelinirken yine fiziksel cezaların uygulanmasının bitmemesine rağmen öğretmenlerin alternatif cezalara da başvurduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun cezanın olumsuz etkilerinin bilinmesinden, bölgeye ve koşullara göre değişse de eskiye oranla fiziksel cezaların yerini, bilimsel yöntemlere daha yakın alternatifler bulunduğu görülmektedir. Günümüzde cezanın öğrenmeye olumlu etkisi olmadığı bilinmekte, uygulamada ise yalnızca disiplini sağlamak adına başvurulmuş bir yol olduğu görülmektedir (Tekke, Özer ve Taş, 2018). Ceza ve disiplin genellikle yan yana kullanılıp; cezanın disipline ulaşmanın bir aracı olarak görülse de uygulama açısından oldukça farklıdır. Ceza, istenmeyen davranışa karşı oluşturulan bir tepki, disiplin ise istenmeyen davranışın oluşmaması için bir uygulamadır (Uysal, Altınkaynak, Taşkın ve Akman, 2018). Cezanın birey üzerindeki olumsuz etkisi daha çok bilinmekte ve bu araştırmada da tespit edildiği gibi ceza kullanma etik dışı olarak nitelendirip cezayı içerdiği düşünülen güç durumlarında daha fazla etik kaygı güdülerek hareket edildiği görülmektedir. Bu durumun ödül verme için söylenmesi pek mümkün görünmemektedir.

Ödül, genellikle olumlu bir davranışı yapan kişinin yaptığı davranışın sıklığını arttırmak için bir başkası tarafından verilen pekiştiricilerdir. Tanım ve uygulama itibarıyla kulağa olumlu gibi gelse de ödül de ceza gibi olumsuz duygular barındıran ve öğrenmeye kalıcı etkisi bulunmayan yöntemlerden biridir. Bireyin pasif bir alıcı olarak tanımlandığı geleneksel eğitim anlayışı yerini modern ve etkili bir yaklaşım olan aktif öğrenmeye bırakmaktadır ve bu yaklaşımda öğrenciler kendi öğrenme sürecinin öznesi konumundadır (Mattson, 2005). Aktif öğrenme anlayışında dışsal motivasyon yerini içsel motivasyona bırakmaktadır. Dışsal motivasyon kişinin herhangi bir davranışı yapması için para, not, ödül gibi dışarıdan verilen güdüleme araçlarına ihtiyaç duymasını, içsel motivasyon ise kişinin bir davranışı kendi isteğiyle yerine getirmesini ifade etmektedir (LTC, 2009). Dışsal motivasyon sağlamak amacıyla verilen ödüller kişiye hedef belirlediği için davranışın gerçekleşmesini sağlar ancak davranışı yapma isteğini oluşturmaz. Verilen ödül bir süre sonra asıl amacı yok sayar ve ödül davranışın yerini almaya başlar yani ödül araç olmaktan çıkıp amaca dönüşmektedir. Araç haline gelen davranış ise önemsizleşir ve değersizleşir (Gündüz ve Balyer, 2011). Bu yüzden ödül verme gibi dış motivasyonu arttıran uygulamalar pratik alanda geçerliliğini yitirmiştir. Esas olarak pratik alanda uygulanabilirliğinin düşük olmasından ziyade ödüller farklı

problem durumlarına yol açabilmektedir. Ödülün beklenenin aksine motivasyonu düşürdüğü, yaratıcılığı körelttiği, yapay bir sevgi gösterisine sebep olabileceği ve davranış sistemi ödülle şekillenen bir çocuğun ödüle karşı bağımlılık duygusu geliştirmesi gibi olumsuz etkileri mevcuttur (Bolat, 2016). Ayrıca genelde maddi değerleri olan güdüleyiciler aracılığıyla çocukları ödüllendirmek onların değerleri maddi olarak algılamalarına ve bu durumun ilişkilerini maddi eksene oturtmalarına neden olabilir (Gündüz ve Balyer, 2011).

Ödül gücü kullanımının etik problem doğurmayacağı gibi bir izlenimde olması hatalı bir bakış açısıdır. Özellikle okulda ya da sınıfta ödül verilirken çatışmaya yol açmayacak bir tarafsızlık içinde verilmesine dikkat edilmelidir. Hak etmeyen ödüllendirilmesi, hak edenlere verilen bir ceza olarak algılanabilir ve burada eşitlik ve tarafsızlık ilkesi zedelenir (Sarıtaş, 2003). Hak ilkesi göz önünde bulundurularak verilen ödüllerde de etik problemler mevcuttur. İstenilen davranışı sıklıkla gerçekleştirip sürekli ödüllendirilirse ödüllendirilmeyen kesim başarısızlık hissiyle yüzleşmek zorunda kalacaklardır ve bu durum o bireylerde öğrenilmiş çaresizlik hissi oluşturarak başarı git gide kendilerinden uzaklaşacaktır. Sınıf ortamı başarılılar ve başarısızlar olarak iki kutba dönüşecektir (Gündüz ve Balyer, 2011). Olumlu ve etik açıdan problem yaratmıyor gibi duran ödül gücü belirtilen sebeplerden ötürü bir tuzak olarak karşımıza çıkmaktadır. Küçük yaştaki çocukların gereksinim duyduğu şey bir yetişkinden, ki sınıf ortamında öğretmeninden, olumlu davranışları öğrenmektedir. Bu da ancak öğretmenin rol model olarak doğru davranışları sergilemesi ile gerçekleşebilir. Süreç içerisinde ihtiyaç duyulduğu takdirde çok sık olmamak üzere maddi pekiştireçlerden ziyade takdir etmek, güven vermek ve cesaretlendirmek gibi psikolojik ödüller veya alkışlamak, küçük çaplı ayrıcalık elde etmesine olanak sağlamak (çocuğun bahçe sırasında en önde olması) gibi sosyal ödüller tercih edilebilir (Yılmaz ve Babaoğlu, 2013).

Öğretmenlerin bazılarının teleolojik, bazılarının deontolojik ve bazılarının da aksiyolojik etik ağırlıklı şekilde tercihlerde bulunduğu görülmüştür. Etik türlerinin birbirinden ölçütsel olarak ayrıldığı görülmektedir. Katılımcılar da bu ayrımı yorumlarında sıklıkla vurgulamışlardır. Sahip olduğu perspektif teleolojik etiğe yakın olan katılımcılar olayları, sonuçlarını merkeze alarak iyi ve doğru olarak nitelendirme eğilimindedirler. Teleolojik teoriler ahlaki eylemin değerini belirleyen şeyin eylemin ürettiği sonuçlar olduğunu söylerler (Cevizci, 2008). Teleolojik etiğin temsilcilerinden olan Bentham, hazza yönelim ve acıdan kaçışı psikolojik bir zorunluluk olarak tanımlar. Bu psikolojik zorunluluk da ahlaki yükümlülükle eşitlenir, haz ve acının bireylere ne

yapıp ne yapmaması gerektiğini gösterdiğini söyler (Güntöre, 2004). Teleolojik etiğin temel problematiği “en yüksek iyi” problemi olup bireysel mutluluk, kendini gerçekleştirme ya da en yüksek sayıda insanın en büyük mutluluğa ulaşılmasını nihai amaç olarak tanımlar (Cevizci, 2008). Akarsu (1982) iyi olarak tanımlanan kavramın iki farklı iyi anlamına geldiğini; bunlardan ilkinin bireysel düzeyde iyilik olduğunu (etik egoizm), ikincisinin ise toplumsal düzeyde iyilik olduğunu ifade etmektedir (faydacılık) ve bu araştırmada da katılımcıların sıklıkla ‘çoğunluğun iyiliği’ ifadesini kullandıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra da teleolojik etik tercih sebeplerini açıklarken etik egoizme karşılık gelen hedonizm ve ahlaki egoizm etik türlerini tercih etmedikleri durumlarda “bireysel olarak kendi iyiliğimi düşünmüyorum” gibi cümlelerle ekstra açıklamalar yapmak durumunda hissetmişlerdir. Bunun temel nedeninin insanların toplumsal iyiliği bireysel iyiliğinden önünde tutmalarından kaynaklandığı şeklinde düşünülmektedir. Doğada da durum bu şekildedir, doğal olarak da erdem toplumun yararına olandır (Akarsu, 1982). Buna karşılık Bentham, insanların iki tür efendisi olduğunu bunların da haz ve acı kavramları olduğunu söyleyerek; insanın yaptığı her türlü eylem ve yapılanmanın temelinde “haz ve acı” olduğunu ifade etmiştir (Coplestan, 2000, aktaran Macit, 2009). İfade edilene göre insan doğası gereği acıdan kaçmak ve hazzı ulaşmak için hareket eder ve bu durum da teleolojik etiğin hedonizm türünü insanı güdüleyen ve yöneten unsur olarak karşımıza çıkarır. Teleolojik etiği eleştirenler bu durumu hatalı bir bakış açısı olarak görmekte ve bireyselliği ön plana çıkarmayı bencillik olarak nitelemektedir (Yılmaz, 2010).

Öğretmenlerden bazıları faydacılık etiğinde çocuğu merkeze alarak hareket edilmesinden dolayı bu durumun daha genel bir iyilik hali olup daha kabul edilebilir olduğunu ifade eden bir kesim bulunmaktadır ve deontolojik etiğin kişinin kendi görev bilinci ile hareket etmesini daha bireyci düşünce olarak yorumlayıp, aksiyolojik etiğini ise kişilik vurgusundan dolayı bireysel fikir olarak yorumlamışlardır. Yani faydacılığı bireyin kendi çıkarlarını dış unsur olarak görüp daha çok sayıda bireye olan faydasını esas almasından dolayı daha olumlu olduğu vurgulanmıştır. Özellikle Özdeşim gücü ve ödül gücü ilkesine uygun senaryo durumlarında katılımcılar teleolojik etiği diğer güç durumlarına göre daha çok seçme eğiliminde oldukları görülmüştür (özdeşim gücü %48, ödül gücü %57). Bu senaryo durumlarında kişiye karşı çoğunluk ikilemi daha ön plandadır ve katılımcılar bu gibi bir durumda görev veya karakter vurgusundan ziyade çoğunluğun iyiliğini tercih etmişlerdir. Yararcılık anlayışına gelen en büyük eleştiri yararcılık anlayışında büyük çoğunluğun yararı icap ediyorsa azınlıkların veya bireylerin

haklarının göz ardı edilmesidir. Bu durum yararcılık anlayışının doğasının getirisiidir (Macit, 2009). Aynı zamanda yine bu durum adaletsizliğin kendisini oluşturmaktadır. Teleolojik etiğin özellikle faydacılık anlayışına karşı getirilen en önemli eleştiri, teleolojik etiğin adaletin ilkeleriyle örtüşmediği ve genelin iyiliği ön plana çıkarılarak belli bir grup insanın haklarının çiğnenmesini meşru gördüğü yönünde olmuştur (Yılmaz, 2010). Teleolojik etiğin öncülerinden olan Mill bu eleştirilere adalet ve fayda kavramlarının birbirleriyle yakın bir ilişki içerisinde olduğunu ileri sürerek adaletin, faydanın hiçbir türünden farklı olmamakla birlikte adaleti faydadan ayırmanın da imkânsız olduğunu ifade etmiştir (Mill, 1986). Fakat buradaki temel yanlış, teleolojik etiğin farklı kişilerin kazançlarının ve kayıplarının sanki onlar tek bir kişiymiş gibi dengelenmeye çalışmasıdır ve bu durum mantığa aykırıdır (Yılmaz, 2010). Yararcılık anlayışına yönelik eleştirilerden birisi de toplumsal mutluluğun hesap edilmesinde bireysel ayırım yapılmamaya dikkat edilse de her birey eylemlerden farklı şekilde etkileneceği için; tam olarak bireyin hissedeceği mutluluk veya üzüntü miktarı hakkında kesin bilgilere sahip olmanın imkânsız oluşudur (Vergara, 2014, aktaran Erol, 2021). Etiğin tartışma alanlarından biri olan yarar kavramı dikkate alındığında kimin yararı önemsendiği etik yaklaşımını belirlemektedir.

Teleolojik etikte; ahlaki eylemin değerini belirleyen şeyin eylemin ürettiği sonuç olduğu düşüncesi hakimdir. Deontolojik etik ise sonuçtan ziyade doğru eylem problemine yönelir, eylemin doğruluğu veya yanlışlığı eylemin sonuçlarından bağımsız olarak değerlendirilir. Deontolojik etikte niyet ve ödev kavramları ön plana çıkmaktadır. Deontolojik etik perspektifinden bakarak iyiyi yorumlayan düşünürlerden biri olan hatta deontolojik etiğin en bilinen isimlerinden biri olan Kant (2002), iyiyi bu sözlerle ifade etmiştir: “evrende hatta evrenin dışında mutlak olarak iyi diye adlandıracak tek bir şey vardır: O da iyi niyettir” (s.147), iyi niyete dayanan ve ödev duygusundan doğan eylemler sonuçlarına bakılmaksızın deontolojik etik anlayışına göre ahlaksal eylem olarak tanımlanır (Akt. Arslan, 1996). Burada dikkat edilmesi gereken temel nokta ödevde uygun olan eylemlerden ziyade ödev duygusundan doğan eylemlerin etik olacağı vurgusudur. Bu ayrımı Kant (2002) bakkal örneği ile vermiştir. Örnek şu şekildedir: Bir bakkal deneyimsiz bir müşterisini kandırmayarak ödevde uygun olarak davranmıştır. Fakat bu bakkalın etik olarak davrandığı anlamına gelmemektedir. Eğer bu kişi müşterisini kandırdığı takdirde bu olayın mahalleli tarafından duyulacağı ve işlerinin azalacağı kaygısı ile kandırma davranışını gerçekleştirmiyorsa bu durum her ne kadar ödevde uygun olsa da ödevden doğan bir anlayış olmadığı için etik olarak nitelendirilemeyecektir. Bir

davranışın etik olarak nitelendirilebilmesi için hem ödevden doğması hem de iyi bir niyet ve özgür iradeyle eylemin gerçekleşmesi gerekmektedir (Çiçek, 2021). Deontolojik öğretilerde, eşitlik, tarafsızlık ve evrenselleştirilebilirlik gibi biçimsel ölçütler dikkate alınmıştır. Kural etiği olarak da ifade edilen deontolojik etikte belirli ilke ve kategoriler ışığında eylemde bulunmanın insanın rasyonel doğasına daha uygun olacağını savunurlar (Macit, 2009). Bu araştırmada da deontolojik etik süzgecinden geçirerek olayları yorumlayan katılımcıların profesyonellik vurgusunu ön planda tutarak tercihlerini yaptıklarını ve hatta diğer etik türlerini sırf bu sebepten dolayı bencilce bulduklarını ifade etmişlerdi. Deontolojik etik anlayışı; yararcılığın öne çıkardığı haz ve acıyı ahlaki eylemin temeli olmaktan öte ahlaki ilkeler tarafından bastırılması gereken dürtüler olarak yorumlamaktadırlar. Bu düşünürler, insanın eylemde bulunurken bencil bir isteğe göre değil, evrensel bir ilke gereğince davranışta bulunmasının daha doğru olduğunu ifade etmektedirler (Macit, 2009).

Seçimlerini deontolojik etik ağırlıklı yapan katılımcılar, teleolojik etikte çoğunluk dikkate alınarak her çocuğa eşit davranılmadığını, bunun yanlış olduğunu her çocuğun özel ve ilgiye değer olduğunu savunmuşlardır. Yine aynı şekilde deontolojik etik ağırlıkta olarak seçimlerini yapan kişiler teleolojik etiği profesyonellikten uzak olduğunu öne sürerek eleştirmişlerdir. Benzer bir şekilde Cevizci de deontolojik etiğin eşitlik, tarafsızlık ve evrenselleştirilebilirlik gibi temalara yoğunlaştığını, teleolojik etiğin ise ahlaki eylemi haz ve mutluluk gibi maddi değerlere odaklandığını ifade etmiştir (Cevizci, 2008). Deontolojik etik ağırlıkta seçimlerini gerçekleştiren katılımcılar bireysel olarak “çocukların çoğunluğunu düşündüm veya karakterim böyle bu yüzden böyle davrandım” gibi anlayışların yanlış olduğunu ifade ederek bu tarz yorumları bencilce ve bireysel olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan bir davranışın bireysellikten öteye çıkması gerektiğini ve mesleğin getirilerine uygun olarak hareket edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Deontolojik etiğin öncülerinden olan Kant, iyi kavramının hem özü gereği hem de etik açıdan bencilliği içermesi sebebiyle; en yüksek iyiye odaklanarak etiği tanımlayan teleolojik etiği bencil olarak nitelendirmiştir. Teleolojik etiğin haz kavramını merkeze almasını da istekler ve arzu tarafından yönlendirildiği gerekçesiyle özgür bir irade sayılamayacağını ileri sürmüştür (Erkızan, 2006).

Aksiyolojik etik iyi bir hayatın nasıl olacağını eyleyeni merkeze alarak yorumlayan bir etik anlayıştır (Cevizci, 2018). Aksiyolojik etikte eylemin sonucu ya da eylemin kurallar dikkate alınarak yapılması önem arz etmemektedir. Aksiyolojik etikte önemli olan bireyin erdemli davranışlar yapmasıdır. Fakat birey bu davranışı da erdemli

karakterinden dolayı yapmışsa erdemli ve etikdir. Aksiyolojik etiği tercih eden öğretmenler de benzer bir şekilde bu hayatta yalnızca öğretmenlik gibi bir görevlerinin olmadığını, eylemlerini gerçekleştirirken asıl olarak karakterlerinin ön planda olduğunu ifade etmişlerdir. Aksiyolojik etik “İyi ve değer” kavramlarını temele alması sebebi ile teleolojik etik ile benzerlik göstermektedir. Farkı aksiyolojik etiğin, eylemi gerçekleştireni göz ardı etmemiş, eyleyeni eylemi iyi sonuca götürmeye yarayan bir araçtan ziyade asıl bir değere sahip erdemli bireyler olarak tanımlamıştır (Yılmaz, 2010). Aksiyolojik etik teorisyenleri “doğru eylemin, “*erdemli birinin*” yaptığı eylem değil “*erdemli bir eyleyenin*” yaptığı şey olduğuna dikkat çekmiştir. Çünkü aksiyolojik etik teorisyenlerine göre kişilik ile yaptığı davranış birbirinden ayrı değerlendirilemez. Örneğin oldukça adaletsiz ve acımasız olan bir kişinin, farklı bir mecrada adaletin savunucusu olma ihtimali yoktur (Çetinkıran Balcı, 2017). Bu yüzden aksiyolojik etik perspektifinden bakıldığında davranışı gerçekleştiren kişi yani eyleyenin karakterinden bağımsız etik anlayışlarla ilgili yorum yapmak mümkün değildir.

Aksiyolojik (erdem) etiğin de diğer normatif etik türlerinde olduğu gibi sahip olduğu belirli ilkeler mevcuttur. Aksiyolojik etik penceresinden çözülemez bir ahlaksal ikileme bakıldığında “erdemli bir birey nasıl davranmalı?” düşüncesinden hareketle ulaştığı belirli kriterler vardır (Aristoteles, 2014). Bu etik türü yalnızca “Nasıl bir insan olmalıyım?” sorusuna yanıt vermez, aynı zamanda “Ne yapmalıyım?”, “Ne yapmam gerekir?” sorularına da yanıt verme çabasında içerisindedir (Kart, 2006). Araştırmada aksiyolojik etik ağırlıklı olarak olaylara bakan katılımcıların diğer etik türlerini kişiliklerini ön planda tutmadıkları gerekçesiyle eleştirmektedir. Eylemi gerçekleştiren kişi kendi ahlaksal süzgecinden olayları yorumlayarak eylemi gerçekleştirdiklerinden dolayı eyleyen önemli bir konumdadır fakat belirli bir olay karşısında eşit ve tarafsız olabilmek için ilkeler bütününe ihtiyaç duyulmaktadır. Erdem etiğine yakın kişiler deontolojik etiği duygu yönünden zayıf olduğu gerekçesiyle eleştirmektedir. Bu durum erdem etiğinin tamamen duygu yoğunluklu hareket etiği anlamına gelmemekte; eyleyenin, belirlediği erdemler ile duygularını kontrol altında olmasından yanadır (Bayraktaroğlu ve Özcan, 2020).

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlara, bu sonuçlardan yola çıkarak OÖ öğretmenlerine, araştırmacılara, öğretmen yetiştiren kurumlara, kural koyuculara yönelik önerileri yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin farklı güç temelleri bağlamında eğitim öğretim sürecinde yaşanan sorunlar karşısındaki normatif etik pozisyonlarını anlayabilmek amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlara aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

- OÖ öğretmenlerinin etik pozisyonlardan birine ağırlıklı olarak yakın olmasına rağmen her durumda uygulayacağı sabit bir etik anlayışı bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin etik pozisyonları güç durumlarına göre farklılık göstermektedir.
- OÖ öğretmenlerinin zorlayıcı güç ve meşru güç gibi etik ihlallerin en çok yaşanabileceği güç durumlarda etik kaygılarının yüksek düzeyde olduğu gözlemlenmektedir. Bunun yanı sıra OÖ öğretmenlerinin ödül gücünü kullanırken etik kaygı duyma düzeylerinin daha düşük olduğu ve bu yüzden etik ihlallere daha açık olduğu tespit edilmiştir.
- Ödül gücünü kullanırken öğretmenlerin teleolojik etiği, alt türü olarak da faydacılık etiğini daha ağırlıkta tercih ettikleri görülmüştür. Süre gelen olumsuz davranışları değiştirmek için ödülü kullandıkları ve bu durumun herkesin yararına olduğunu düşüncülerinden dolayı etik bir problem olarak görmedikleri tespit edilmiştir.
- Zorlayıcı güç gibi etik ihlalin yaşanma ihtimalinin yüksek olduğu güç durumunda OÖ öğretmenleri kullandıkları gücü görevinin bir getirisi olarak kullandığını ifade etmekte ve bu durumla ilgili bireysel sorumluluk almamakta olduğu tespit edilmiştir.
- OÖ öğretmenlerinin teleolojik etiği kendi yararlarından (etik egoizm) ziyade faydacılık etiği anlayışıyla tercih ettikleri gözlemlenmektedir. Tercihlerini

çoğunluğun iyiliğini önemsemek ve sınıfı iyi yönetebilmek adına yaptıkları görülmekte ve bu tercihlerinde de çocuk odaklı bakmaya çalıştıkları gözlemlenmektedir.

- Teleolojik etik pozisyonuna daha yakın olan OÖ öğretmenlerinin deontolojik ve aksiyolojik etik pozisyonlarını çocukları merkeze almayan bir anlayışa sahip oldukları gerekçesiyle eleştirmektedirler. Deontolojik etik anlayışını ‘benim görevim, benim sorumluluğum’ gibi bireysel vurgular barındırdığı, aksiyolojik etiği ise ‘benim kişiliğim, benim düşüncelerim’ anlayışının baskın olmasından dolayı eleştirdikleri görülmektedir.
- OÖ öğretmenlerinin deontolojik etiği çocukları kazanımlara ulaştırma ve profesyonel bakış açısı ile bakma gerekliliğini ön planda tutarak tercih ettikleri görülmektedir. OÖ öğretmenlerinin deontolojik etik tercihleri büyük çoğunlukla kantçı etik ağırlıktadır. Bu tercihlerinde çocuğun gelişim ihtiyaçlarına göre hareket etme düşüncesinin ön planda olduğu görülmektedir.
- Deontolojik etik pozisyonuna daha yakın olan OÖ öğretmenlerinin teleolojik ve aksiyolojik etiği profesyonellikten uzak bulduklarını ifade ederek eleştirmişlerdir. Teleolojik etiğe yönelik olarak daha çok sayıda çocuk için yapılan eylemlerin doğru olarak nitelendirilemeyeceği, aksiyolojik etiği ise ‘kişiliğim gereği bu eylemi yapıyorum’ anlayışını bireysel olarak nitelendirdiklerinden dolayı hatalı buldukları tespit edilmiştir.
- OÖ öğretmenleri aksiyolojik etiği çocukların iyiliği için doğru olanı tercih etme düşüncesiyle ve öğretmenlerin kendi karakteri doğrultusunda hareket etme eğiliminde olduklarından dolayı aksiyolojik etik pozisyonunda hareket ettikleri tespit edilmiştir.
- Aksiyolojik etik pozisyonuna daha yakın olan OÖ öğretmenlerinin teleolojik ve deontolojik etiği olaylara sadece öğretmenlik bakış açısıyla bakıp kişiliklerini geri planda tuttuklarından dolayı eleştirdikleri görülmektedir.

6.2. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda öğretmenlere, araştırmacılara, öğretmen yetiştiren kurumlara ve kural koyuculara yönelik bazı öneriler sunulmuştur. Başta okul öncesi olmak üzere öğretmenlere yönelik öneriler aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

- Öğretmenlerin daha masum ve iyimser olarak gözüken güç durumlarında etik ihlalleri fark edemedikleri görülmektedir bu yüzden ödül verme gibi olumlu gözüken durumlarda öğretmenlerin daha dikkatli davranmaları önerilmektedir.
- Öğretmenlerin mesleklerini icra edebilmek adına yapması gereken bazı ödev ve sorumluluklar vardır. Bu ödev ve sorumlulukları yerine getirirken içinde bulundukları olay ve durumları kendi etik süzgeçlerinden geçirmeleri önerilmektedir; yalnızca yapılması ve uyulması gerekenleri mesleğin getirisi olarak kabul edip uygulamamaları gerekmektedir.
- Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunluğun iyiliğini merkeze alarak tercihlerde bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu gibi durumlarda azınlığın hakkını da koruma, onların da çıkarlarına göre farklı alternatifler bularak her çocuğun özel olduğu bilinciyle hareket etmeleri gerekmektedir.
- Başta okul öncesi olmak üzere tüm öğretmenlerin aile ve çocuklar üzerindeki güç durumlarını uygularken profesyonelliği bırakmadan tüm çocukların haklarını ön planda tutarak ve etik durumları düşünerek hareket etmeleri önerilmektedir.

Öğretmen yetiştiren kurumlara yönelik öneriler;

- Öğretmen adaylarının çocuklar ve ebeveynleri üzerindeki güçlerinin etik problemler yaratabileceği konusunda uyarılması ve etik problemlere karşı daha kapsamlı bir eğitim verilmesi önerilmektedir.
- Öğretmenlerin problem durumlarında sabit bir etik anlayışa göre hareket etmedikleri, güç durumlarına göre farklı pozisyonlar alabildikleri görülmüştür. Bunu yaparken de çoğunlukla çocuklar adına karar verdikleri tespit edilmiştir bu yüzden daha profesyonel bir bakış açısıyla bakılması gerektiği, etik ihlallere yol açacak davranışlar ve tutumları öğretmen adaylara verilen eğitimlerde daha sıklıkla değinilmesi gerekmektedir.
- Öğretmen etiği ile ilgili derslerde mutlaka öğretmenlerin sahip olduğu güç durumları ile ilgili bilgiler ve sahip olunan güç durumlarının açık hale getirdiği etik ihlaller konusunda öğretmen adayları bilgilendirilmelidir.

Araştırmacılara yönelik olarak geliştirilen öneriler;

- Felsefî alanın eğitim öğretim süreçleri üzerinde olan etkisini fark etmelerini ve bu iki alanı kapsayan araştırmaların arttırılması önerilmektedir.
- Bu araştırmada katılımcıların sahip olduğu kültür, araştırma kapsamına dahil edilmemiştir. Farklı bir araştırmada kültür boyutu dikkate alınarak etik pozisyonlar araştırılabilir. Öğretmenlerin sahip olduğu güç durumları başka ne tür etik ihlallere yol açabileceği yeni araştırma sorularıyla belirlenebilir.

Kural koyuculara yönelik olarak öneriler;

- Öğretmenler için yayımlanan genelgelerde öğretmenlik mesleğinin etik boyutunu ve öğretmenin ebeveynler ve çocuklar üzerindeki güç durumlarını daha kapsamlı ve detaylı bir şekilde sunulması önerilmektedir.
- Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2015 yılında eğitim -öğretim hizmeti verenler için mesleki etik ilkeler genelgesinde etik boyutlar başlıklar halinde yazılmıştır fakat yeni bir güncelleme ile öğretmenlerin farkında olmadan yaptıkları etik ihlallere öncelik verilerek ayrıntılı anlatılması önerilmektedir. Özellikle ödüllendirme gibi durumlarda etik ihlalin yapılmadığı düşünülmekte ve yapılan bu tarz etik ihlaller çocuklar arasında ayırım yapma ve adil davranmama durumlarına sebep olmaktadır.

Maddelerle sunulan şekildedir.

KAYNAKÇA

- Akarsu, B. (1982) *Ahlak öğretileri*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Aktaş, K. (2014). Etik-ahlâk ilişkisi ve etiğin gelişim süreci. *Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 22-32.
- Arendt, H. (2009). *Kötülüğün sıradanlığı: Adolf Eichmann Kudüs'te*. (Ö. Çelik, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Aristoteles. (2014). *Nikomakhos'a etik*. (Z. Özcan, Çev.). Ankara: Sentez Yayıncılık.
- Arslan, A. (1996). *Felsefeye giriş*. Ankara: Vadi yayınları.
- Aydemir, F. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışlar hakkındaki görüşlerinin incelenmesi (Adıyaman ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Aydın, İ. (2019). *Eğitim ve Öğretimde Etik* (10. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Bauman, Z. (2016). *Postmodern etik*. (A. Türker, Çev.) (3. Basım). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Barrett, D. E., Casey, J. E., Visser, R. D., & Headley, K. N. (2012). How do teachers make judgments about ethical and unethical behaviors? Toward the development of a code of conduct for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 890-898.
- Barrett, D. E., Headley, K. N., Stovall, B., & Witte, J. C. (2006). Teachers' perceptions of the frequency and seriousness of violations of ethical standards. *The Journal of Psychology*, 140, 421-433.
- Bayraktaroğlu, C., & Özcan, H. Z. (2020). Nikomakhos'a etik bağlamında Aristoteles'in erdem etiği. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29(1), 277-296. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uluifd/issue/55016/536022>
- Bolat, Ö. (2016). *Beni ödülle cezalandırma*. Ankara: Doğan Kitap.
- Bozkurt, N. (2015). *Immanuel Kant, seçilmiş yazılar, Kant felsefesine ilişkin notlar* (5. Basım). İstanbul: Sentez Yayıncılık.
- Cevizci, A. (1999). *Paradigma felsefe sözlüğü* (3. Basım.). İstanbul: Paradigma.
- Cevizci, A. (2008). *Etiğe giriş* (2. Basım). İstanbul: Paradigma.
- Cevizci, A. (2018). *Etik ahlâk felsefesi* (3. Basım). İstanbul: Say Yayınları.
- Çelik, G. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadığı Etik İkilemler*. Yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Çetinkıran Balcı, E. (2017). *Özgürlük Kavramını Yeniden Düşünmek: Kant ve Arendt'te Etik ve Politik Bir Sorun Olarak Özgürlük* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı. Ankara.
- Çiçek, N. (2021). Immanuel Kant Felsefesinde Hürriyetin Epistemolojik ve Ahlaki Olanağı. *Felsefe Dünyası*, 1(73), 379-395.
- Çolak, M. (2018). *Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ile mesleki etik ilkeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dewey, J. (1995). *Eğitimde Ahlak İlkeleri*, Ferhan Oğuzkan (Der.). Ankara: Gül Yayınevi.
- Duran, K. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışları algılama düzeylerinin ve etik ikilemleri çözümlemelerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ehrich, L. C., Kimber, M., Millwater, J. ve Cranston, N. (2011). Ethical Dilemmas: A Model to Understand Teacher Practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 17, No. 2, April 2011, p. 173–185.
- Elmas N. (2018). Eğitimde Etiğin Önemi, <https://egitimheryerde.net/egitimde-etigin-onemi/>, Erişim: 29.12.2020.
- Erdem A.R., Şimşek S. (2013). Öğretmenlik meslek etiğinin irdelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 185-203.
- Erdem, H. H. (2010). Hannah Arendt'in Eichmann davası üzerine düşünceleri, *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 2010/Bahar, 1-16.
- Erdemli Ö., Güner Demir T. (2018). Öğretmenlik meslek etiği açısından hediye alma: örnek olay ekseninde değerlendirme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 611-637.
- Erkızan, H. N., (2006) “Kantçı Konstruktivizm ve Onun Yeni Aristotelesçi Eleştirisi Üzerine” (Muğla Üniversitesi Uluslararası Kant Sempozyumu Bildirileri), Vadi Yayınları, Ankara.
- Erol E. (2021). Ahlaki etik ile ilgili temel kavramlar ve teoriler. A. İlğan (edit). *Eğitimde Ahlak ve Etik içinde* (s. 1-24). Ankara: Pegem Yayınları.
- French, J. R. P., Jr., & Raven, B. H. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power* (pp. 150–167). Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.

- French, J.R.P. & Raven, B. (1968). The bases of social power. In D. Cartwright and A. Zander (Eds.), *Group dynamics: Research and theory*, (pp. 259–269). New York: Harper & Row.
- Gelişli, Y. (2020). Eğitim, Öğretim Öğrenme ve Değerlendirme Sürecinde Etik İlkeler. B. Oral., A. Çoban., M. Bars (Eds). *Eğitimde Ahlak ve Etik* içinde (s. 91-118). Ankara: Pegem Yayınları.
- Gök, F. (2018). *Okullarda karşılaşılan etik ikilemlere ilişkin okul müdürlerinin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Gündüz, Y., Balyer, A. (2011). Eğitimde ödül ile cezanın yeri ve buna ilişkin alternatif yaklaşımlar. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(40), 10-23.
- Güntöre, S. Ö. (2004). *John Stuart Mill'in ahlak anlayışı*, İzmir: İlya Yayınları.
- Halıcı, A. (2000). *İşletme işlevleri açısından iş etiği ve İstanbul Menkul Kıymetler Borsası'nda işlem gören işletmelere yönelik bir araştırma*. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hill, A. L. (2004). Ethical analysis in counseling: a case for narrative ethics, moral visions, and virtue ethics. *Counseling and Values*, 48, 131 – 148.
- Kanat, K., & Erkan, N. S. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Etik Davranışlarının ve Etik İkilemlerinin İncelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(3), 212-224.
- Kant, I. (2002). *Ahlak metafiziğinin temellendirilmesi*. (İ. Kuçuradi, Çev.). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kart, B. (2006), “Erdem etiği normatif midir?”, *FLSF Dergisi*, 2, 101-108.
- Kepenek, Ö. (2008). *Öğretmenlik meslek etik ilkelerinin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi: Kocaeli ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kesgin, A. (2009). Etik üstüne. *Dini Araştırmalar Dergisi*, 12(35), 143-160.
- Kocabıyık, A. (2019). *Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri ile Eğitim İnançları İlişkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Koçyigit, M., & Karadag, E. (2016). Etik teorilerine dayalı bir "etik eğilimler ölçeği" geliştirme çalışması. *İş Ahlakı Dergisi*, 9(2), 283.
- Kuçuradi, İ. (2018). *Etik* (7. Basım) Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

- LTC (2009). Extrinsic and Intrinsic Motivation, Learning Technologies Center, s. 1-2.
- Mackenzie, R. J. (2004), *Çocuğunuza Sınır Koyma*, (H. Gürel, Çev.) Ankara: HYB Yayıncılık.
- Macit, M. H. (2009). Teleolojik etik anlayışın deontolojik eleştirisi [yararcı etik ve ödev etiği]. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (13), 83-91.
- Mattson, K. (2005). "Why active learning" can be perilous to the profession. *Academe*, 9 (1), 23-26.
- MEB, (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB, (2015). Eğitimciler için Mesleki Etik İlkeler Genelgesi. Erişim Adresi: http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/15/03/133782/dosyalar/2015_07/06/040146_meslekietik.pdf?CHK=34c06eebf243b80219a03ee11ee50cd9
- MEB, (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Mengüşoğlu, T. (1965). *Felsefeye Giriş* (8. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Nobel Yayınevi: Ankara.
- MİLL, John Stuart, (1986). *Faydacılık*. (N. Çoşkunlar, Cev.). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Mossholder, K. W., Bennett, N., Kemery, E. R., & Wesolowski, M. A. (1998). Relationships between bases of power and work reactions: The mediational role of procedural justice. *Journal of management*, 24(4), 533-552.
- Nietzsche, F. (1997). *İyinin ve kötünün ötesinde* (A. İnam, Çev.). Ankara: Gündoğan Yayınları. s.85
- Ocak, G. ve Boyraz, S. (2020). Ahlak ve Etik ile İlgili Teoriler. B. Oral., A. Çoban., M. Bars (Eds). *Eğitimde Ahlak ve Etik içinde* (s.25-35). Ankara: Pegem Yayınları.
- Oral, B. ve Çoban, A. (2020). Temel Kavramlar. B. Oral., A. Çoban., M. Bars (Eds). *Eğitimde Ahlak ve Etik içinde* (s.1-21). Ankara: Pegem Yayınları.
- Overton, T., Potter, N. ve Leng, C. (2013). A study of approaches to solving open-ended problems in chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 14, 468-475.
- Özaslan, G. (2017). French ve Raven Perspektifiyle Kişilerarası Gücün Temelleri. Editörler Yılmaz, E. ve Yılmaz, H. (Ed.) *Eğitimden Damlalar içinde* (s. 35-60). Konya: Palet Yayınları.
- Özgener, Ş. (2004). *İş ahlakının temelleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Özmen, F., Güngör, A. (2008). Eğitim denetiminde etik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 137-155.
- Panza, C., Potthast, A. (2010). *Ethics for dummies*. NJ: Wiley Publishing, Inc., s.98
- Pighin, G. (2005). Çocuklara Değer Aktarımı. (A. Y. Gök, Çev.). İzmir: İlya Yayınları.
- Pops, G. M. (2001). A teleological approach to administrative ethics. In *Handbook of administrative ethics* (pp. 195-206). (2. Ed.), Ed. Terry L. Cooper, New York: Marcel Dekker.
- Raven, B. H. (2008). The bases of power and the power/interaction model of interpersonal influence. *Analyses Of Social Issues And Public Policy*, 8(1), 1-22.
- Sakin A. (2007), *Okul öncesi öğretmenlerin mesleki etik davranışlar hakkındaki görüşleri ile ahlaki yargı düzeyleri ve öğretmenlik tutumlarının incelenmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıtaş, M. (2003) Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme. L.Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. (s.43-83). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' Critical Incidents: Ethical Dilemmas in Teaching Practice. *Teaching and Teacher Education*, Vol: 27, Number: 3, p. 648-656.
- Stroll, A., Long, A., Bourke, V. ve Campbell, R. (2008), *Etik kuramları*, (M. Türkeri, Çev.). Ankara: Lotus Yayınevi.
- Şahin, B. (2011). *Seyahat acentalarının pazarlama faaliyetlerinde etik karar verme süreci: İstanbul örneği*. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Şanal, S. Ö., Erdem, M. (2017). Kodlama ve robotik çalışmalarını problem çözme süreçlerine etkisi: sesli düşünme protokol analizi. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*, 24-26.
- Tarım, K. (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimleri, Demokratik Tutumları ve Mesleğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tarkoçin, S., Bora, B. Y. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik ile ilgili görüşlerinin incelenmesi: Bingöl ili örneği. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 101-125.
- TDK, "Etik" Türk Dil Kurumu, <http://www.tdk.gov.tr/> (Erişim: 17.12.2020).

- Tekke, M., Özer, B., Taş, E., (2018). Türkiye’de sınıf içi eğitimde cezanın etkisi: disiplin kurallarının bilimsel uygulanması. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 19-27.
- Tezuçar, C. (2019). *Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri Benimseme Düzeyleri ile Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarının İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tirri, K. (1999). Teachers' perceptions of moral dilemmas at school. *Journal of Moral Education*, 28(1), 31-47.
- Uysal, H., Altınkaynak, Ş. Ö., Taşkın, N., & Akman, B. (2018). Çocukların ödül ve ceza algıları ile öğretmenlerin disiplin hakkındaki görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 1-12.
- Uzun, E. M., Elma, C. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik ikilemleri çözümleme biçimleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 279-287.
- Wart, M. V. (2003). Codes of ethics as living documents: The case of the American society for public administration. *Public Integrity*, 5(4), 331-346. DOI:[10.1080/15580989.2003.11770958](https://doi.org/10.1080/15580989.2003.11770958)
- Yılmaz, E. (2010). *Teleolojik Etik ve Deontolojik Etik'in Karşılaştırması (Js Mill ve I. Kant ile Sınırlandırılmış Olarak)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yılmaz, F., Babaoğlu, E. (2013). Sınıf öğretmenlerinin disiplini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemleri (Şırnak İli Örneği). *İlköğretim Online*, 12(1), 36-51.

EKLER

Ek.1. Senaryo Durumları

1) Begüm öğretmenin sınıfında bulunan Recep ve Emre isimli çocuklar öğretmenin uzakta olduğu bir anda sınıf içerisinde kavga etmişlerdir. Begüm öğretmen çocukların yanlarına gittiğinde ikisini de ağlar vaziyette bulmuştur. Begüm öğretmen olayı görmediği için olayı Recep, Emre ve o esnada ortamda bulunan **Emre'nin her zaman oyun oynadığı** iki çocuktan dinlemiştir. Emre ve Emre'nin iki arkadaşı kavgayı Recep'in başlattığını söylemekte Recep ise tüm suçlamaları reddederek asıl Emre'nin kavgayı başlattığını söylemektedir.

Begüm öğretmen her ne kadar olayı kapatmaya çalışsa da iki taraf da barışmayı ve birbirlerinden özür dilemeyi reddetmektedir. Çocuklar karşı tarafın ceza almasını beklemektedirler. Öğretmen Recep'e bir daha arkadaşına vurmamasını söyleyip, onu ceza sandalyesine göndermiştir.

Yukarıdaki örnek durum karşısında Begüm öğretmenin verdiği tepki hangi gerekçeye dayanarak söylenseydi sizin için daha makul olurdu?

- A) Daha fazla kişi suçlu olduğunu söylediği için Recep'in suçlu olduğuna karar verdim.
- B) Bir öğretmen olarak çocukların söylediklerinin doğru olduğuna inanmalıyım. Olay tarafları dahil sınıftan 3 kişi Recep'in suçlu olduğunu söylediği için ona inandım.
- C) İnsanlara inanma gibi bir özelliğim var ve bu yüzden 3 kişinin doğru söylediğine inanma eğilimindeydim.

A cevabını verenler için sorulacak sorular:

Begüm öğretmene “**Daha fazla kişi suçlu olduğunu söylediği için Recep’in suçlu olduğuna karar verdim**” demesinin altındaki gerekçe sorulduğunda aşağıdakilerden hangi yanıtı vermesi sizin için daha geçerli bir sebep olacaktır?

A1) Sınıf atmosferini hızlı bir şekilde normale döndürebilmek adına Recep’i haksız bularak küçük bir olayın büyümesini önledim aksi takdirde Emre ve arkadaşları konuyu uzatmaya devam edeceklerdi.

A2) Eğer Recep’i haklı bulsaydım bu durum bende büyük bir stres yaratacaktı. Emre ve arkadaşları haksız bir karar verdiğimi öne sürerek sürekli üzerime geleceklerdi. Bu durum beni çok rahatsız edecekti.

A3) Eğer Recep’i haklı bulsaydım Emre ve arkadaşlarını kırmış olacaktım ve bu durumda daha çok sayıda çocuk üzülecekti.

B cevabını verenler için sorulacak sorular

Begüm öğretmene “**bir öğretmen çocukların doğru söylediğine inanmalı, olay tarafları dahil sınıftan 3 kişinin yalan söylediğini varsaymamalı.**” demesinin altındaki gerekçe sorulduğunda aşağıdakilerden hangi yanıtı vermesi sizin için daha geçerli bir sebep olacaktır?

B1) Mesleğimin getirilerinden biri de kriz anlarını yönetebilmektir. Olayı yatıştırmak ve gerçeğe ulaşmak için sorular sordum ve aldığım cevaplara göre görevimin gereğini yaptım.

B2) Çıkmaz bir durumun içerisindeydim ve hızlı bir karar vermem gerekiyordu. Doğru kararın o an için Recep’in suçlu olduğu yönünde olduğuna karar verdim

B3) Çocukları çok seviyorum ve onların da her zaman sevgi ve iyilikle hareket ettiğini düşünüyorum. Recep belki o anlık kendini koruma dürtüsüyle yalan söylemiş olabilir ama bir süre sonra o da gerçeği söyleyecektir.

2) Sevil öğretmen tüm çocuklara sevgi ile yaklaşmaya çalışan, çoğunlukla ikna yolu ve pekiştireçler kullanarak sınıf kurallarını benimsetmeye çalışan bir öğretmendir. Sevil öğretmen o gün eve gitme zamanında sınıfı toplayan, eşyaları doğru yerlerine yerleştiren ilk çocuğa ‘en düzenli çocuk’ rozetini vereceğini söylemiştir. Bu ödülü duyan çocuklar hızla sınıfı ve kendi eşyalarını toplamış ve **beş çocuk aynı anda** elini kaldırmıştır.

Bu çocuklardan Can haricindeki diğer çocuklar zaten uyumlu ve çoğunlukla öğretmenin yönergelerini yerine getiren çocuklardır. Can ise normalde sınıfı toplama zamanında hiç yardım etmeyen hatta toplamaktan ziyade dağıtan, kendi sandalyesini ve oyun hamurlarını ortada bırakan ve çoğu zaman kişisel eşyalarını dahi arkadaşları kaldıran bir çocuktur. Öğretmen “en düzenli çocuk” rozetini Can’a vermiştir.

Yukarıdaki örnek durum karşısında Sevil öğretmenin uyguladığı davranış hangi gerekçeye dayansaydı sizce daha makul olurdu?

- A)** Can’ın istenilen davranışı yapması rozet sayesinde pekişerek bu durum düzenli olarak sınıfı toplayan çocuklar için de fayda sağlayacaktır.
- B)** Öğretmen olarak doğru davranışları benimsetme gibi bir görevim var. Rozeti Can’a vererek diğer dört çocuk gibi Can’a da doğru davranışları benimsetmeyi hedefledim. Böylece mesleğime uygun davrandım.
- C)** kişilik olarak tüm çocuklara doğru davranışları benimsetme gibi bir misyon edindim. Bu yüzden Can’a da doğru davranışı bir şekilde edindirmem gerekiyordu.

A cevabını verenler için sorulacak sorular:

Sevil öğretmene “Can’ın istenilen davranışı yapması rozet sayesinde pekişerek bu durum düzenli olarak sınıfı toplayan çocuklar için de fayda sağlayacaktır” demesinin altındaki gerekçe sorulduğunda aşağıdaki yanıtlardan hangisini vermesi sizin için daha geçerli bir sebep olacaktır?

A1) Can ilk defa sınıf toplama konusunda emek harcadı. Eğer Can’a rozeti vermeseydim Can çok fazla itiraz edecek ve sınıf atmosferi gerilecekti ve bundan sonra da Can hiçbir zaman sınıfı toplamayacaktı

A2) Can ilk defa sınıf toplama konusunda emek harcadı. Can’a rozeti vermeseydim Can çok fazla itiraz edecekti ve üzerimde büyük bir baskı oluşacaktı bu baskıdan kurtulmak adına rozeti Can’a verdim.

A3) Çok sayıda çocuğun uzun zamandır haksızlığa uğramasına göz yumamıyordum sonuçta sınıfı toplama konusunda Can hariç hepsi emek veriyordu bu yüzden Can’a rozeti vererek davranış değişikliğini hedefledim.

B cevabını verenler için sorulacak sorular:

Sevil öğretmene “Öğretmen olarak doğru davranışları benimsetme gibi bir görevim var. Rozeti Can’a vererek diğer dört çocuk gibi Can’a da doğru davranışları benimsetmeyi hedefledim. Böylece mesleğime uygun davrandım” demesinin altındaki gerekçe sorulduğunda aşağıdaki yanıtlardan hangisini vermesi sizin için daha geçerli bir sebep olacaktır?

B1) Bir öğretmen olarak görevlerimden birisi de çocuklara olumlu davranışlar benimsetmektir. Ben de görevimi yerine getirdim.

B2) O an için uygulayabileceğim başka bir seçenek yoktu. En düzenli ve en hızlı şekilde sınıfı toplayan çocuklardan birine rozeti verecektim. Bu rozeti de en çok ihtiyaç duyduğunu düşündüğüm Can’a vermeyi uygun gördüm.

B3) Çocukları çok seviyorum bu yüzden onlara faydalı olabilmek, olumlu davranışlar benimsetebilmek için uğraşıyorum.

3) Deniz öğretmenin sınıfında Ceylin isimli bir çocuk vardır. Ceylin konuşmayı çok seven bir çocuktur. Ceylin konuşmaya başladığında konuşmasını oldukça uzatmakta, alakalı veya alakasız birçok konuya değinmektedir. Deniz öğretmen güne başlama zamanında ve etkinlik zamanlarında Ceylin’e söz verdiğinde diğer çocukların sıkıldığını

ve kendi aralarında konuşmaya başladıklarını fark etmektedir. Hatta diğer çocuklar o kadar sıkılmaktadır ki yerinden kalkma, yürüme, koşma davranışları göstermektedirler. Ceylin söz aldıktan sonra sınıfın dikkatini tekrar toplamak zor olmaktadır ve konuşulan konudan uzaklaşmakta bu yüzden öğrenim gerçekleşmemektedir.

Etkinlik zamanının **kısıtlı** olduğu bir gün Deniz öğretmen çocuklara kitap okuduktan sonra “siz hiç böyle bir durumla karşılaştınız mı?” diye sormuştur ve Ceylin’in de aralarında bulunduğu beş çocuk parmak kaldırmıştır. Deniz öğretmen diğer dört çocuğa söz verdikten sonra ‘evet şimdi farklı bir etkinliğe geçiyoruz’ diyerek Ceylin’e söz hakkı vermemiştir.

Yukarıdaki örnek durum karşısında Deniz öğretmenin uyguladığı davranış hangi gerekçeye dayansaydı sizce daha makul olurdu?

- A)** Eğer Ceylin’e o an söz hakkı verseydim çocukların dikkatleri dağılacaktı ve çok fazla sayıda çocuk kazanımlara ulaşamayacaktı bu yüzden Ceylin’e söz hakkı vermemek durumunda kaldım
- B)** Bir öğretmen olarak çocukların kazanımlara ulaşmasını hedeflemek gibi bir görevim var. Ben de görevimin gereğini yerine getirebilmek adına o an için Ceylin’e söz hakkı veremedim.
- C)** Kişisel olarak çocuklara faydalı olmayı kendime misyon edindim bu yüzden verimli olmak ve çocukların öğrendiklerini görebilmek benim için çok önemli. Bu sebeple Ceylin’e söz hakkı vermemek durumunda kaldım.

A cevabını verenler için sorulacak sorular:

Deniz öğretmene “**Eğer Ceylin’e o an söz hakkı verseydim çocukların dikkatleri dağılacaktı ve çok fazla sayıda çocuk kazanımlara ulaşamayacaktı bu yüzden Ceylin’e söz hakkı vermemek durumunda kaldım**” demesinin altındaki gerekçe sorulduğunda aşağıdaki yanıtlardan hangisini vermesi sizin için daha geçerli bir sebep olacaktır?

- A1)** Ceylin’e söz verdiğimde etkinlik yarım kalıyor ve sınıf tam bir kaos ortamına dönüşüyordu. Kısa zamanda tekrar sınıfın dikkatini toplayıp etkinliğe odaklayabilmek imkansızdı. Ceylin’e söz hakkı vermeyerek etkinliğin planlandığı gibi işlenebileceğini düşündüm.

A2) Ceylin’e söz hakkı verdiğimde çocukların dikkatleri tümünden dağılıyor ve çocukların dikkatlerini tekrar etkinliğe odaklayabilmek benim için çok zor oluyordu özellikle kısa bir zamanda bunu yapabilmek benim için çok yorucu olacaktı.

A3) Daha çok sayıda çocuğa verimli bir eğitim ortamı sunmak ve çok sayıda çocuğun eğitimden üst düzeyde faydalanabilmesi için o an Ceylin’e söz hakkı vermemeyi doğru buldum.

B cevabını verenler için sorulacak sorular:

Deniz öğretmene “**Bir öğretmen olarak çocukların kazanımlara ulaşmasını hedeflemek gibi bir görevim var. Ben de görevimin gereğini yerine getirebilmek adına o an için Ceylin’e söz hakkı vermedim**” demesinin altındaki gerekçe sorulduğunda aşağıdaki yanıtlardan hangisini vermesi sizin için daha geçerli bir sebep olacaktır?

B1) Öğretmen olarak çocukları kazanımlara ulaştırmak gibi bir görevim bulunmaktadır. Görevimi yerine getirebilmek için istemesem de Ceylin’e söz hakkı vermemek durumunda kaldım.

B2) Dar bir zaman vardı istemesem de o an için yapabileceğim tek şey Ceylin’e söz hakkı vermemekti.

B3) Çocukları çok sevdiğimden dolayı onların etkinliklerden en üst düzeyde fayda sağlamaları için uğraşıyorum ve onlar için en iyisini istiyorum. Bu yüzden istemesem de Ceylin’e söz hakkı vermemek durumunda kaldım.

4. Canan öğretmen şehir merkezindeki bir bağımsız anaokulunda görev yapmaya yeni başlamış olan bir okul öncesi öğretmenidir. Canan öğretmene okula yeni başlayan 3 yaş grubu verilir. Canan öğretmen, sınıfında oldukça otoriter bir sınıf yönetimi benimsemektedir. Çocuklardan bazıları öğretmenden çekinmekte, özellikle de Ayşe isimli kız çocuğu öğretmenden korktuğu için okula gelmek istememektedir. Ayşe’nin ebeveynleri Canan öğretmenle görüştüğünde Canan öğretmen kendi yaklaşımını savunmuş ve değişiklik yapmayı reddetmiştir.

Yukarıdaki örnek durum karşısında Canan öğretmenin verdiği tepki hangi gerekçeye dayansaydı sizce daha makul olurdu?

A) Okula yeni başlayan çocukların küçük yaşta kurallarla tanışması ve içselleştirebilmesi çocukların ilerleyen yaşlarında oldukça fayda sağlayacaktır bu yüzden otoriter olmam gerekmektedir.

B) Bir öğretmen olarak çocukları erken yaşta eğitmek ve bu eğitim sayesinde kuralları öğrenmelerini sağlayarak davranışa dönüştürebilmek gibi bir amacım var ve görevimin gereğini yapıyorum.

C) Kişisel olarak çocuklara faydalı olmayı kendime misyon edindim bu yüzden onlara kuralları benimsetebilmek, nerede nasıl davranacaklarını öğretebilmek benim için çok önemli.

A cevabını verenler için sorulacak sorular:

Canan öğretmene “**Okula yeni başlayan çocukların küçük yaşta kurallarla tanışması ve içselleştirebilmesi çocukların ilerleyen yaşlarında oldukça fayda sağlayacaktır bu yüzden otoriter olmam gerekmektedir.**” demesinin altındaki gerekçe sorulduğunda aşağıdaki yanıtlardan hangisini vermesi sizin için daha geçerli bir sebep olacaktır?

A1) Okulun ilk günlerinde çocukların kuralları benimsemesi problemleri davranışların ortaya çıkmasını azaltır ve olumlu bir eğitim-öğretim ortamını hazırlar. Bunun için bir çocuğun korkmasını göze alabildim.

A2) Okulun ilk günlerinde sıkı bir eğitimle kuralları öğrenirlerse ilerleyen süreçte problemleri davranışların ortaya çıkma ihtimali azalır ve sonrasında çok rahat ederim. Bunun için bir çocuğun korkmasını göze alabildim.

A3) Daha çok sayıda çocuğa verimli bir eğitim ortamı sunmak ve çok sayıda çocuğun eğitimden üst düzeyde faydalanabilmesi için sıkı bir kural eğitimi gereklidir. Bunun için bir çocuğun korkmasını göze alabildim

B cevabını verenler için sorulacak sorular:

Canan öğretmene “**Bir öğretmen olarak çocukları erken yaşta eğitmek ve bu eğitim sayesinde kuralları öğrenmelerini sağlayarak davranışa dönüştürebilmek gibi bir amacım var ve görevimin gereğini yapıyorum.**” demesinin altındaki gerekçe sorulduğunda aşağıdaki yanıtlardan hangisini vermesi sizin için daha geçerli bir sebep olacaktır?

B1) Öğretmen olarak çocuklara doğru davranışlar kazandırmak ve onlara kuralları benimsetmek gibi bir görevim bulunmaktadır. Görevimi yerine getirebilmek için otoriter davranmak durumundayım.

B2) Kuralları benimsetmek ve uygulamalarını sağlamak zorundayım bunun için de otoriter davranmaktan başka çarem bulunmamakta.

B3) Çocukları çok sevdiğimden dolayı onların doğru bir şekilde eğitilmesini ve doğru davranışlar edinmelerini sağlamak durumundayım.

5) Burcu öğretmen her zaman ön plana çıkmayı seven, adının duyulması için uğraşan bir öğretmendir. Bu yüzden bulunduğu okulda da farklı etkinlikler yapmaya çalışıp sürekli projeler üretmeye çalışmaktadır. Zamanla Burcu öğretmenin başlattığı proje sayıları artmakta okulda çocukları olan tüm ebeveynler Burcu öğretmeni tanımaktadırlar. Bu durum idarenin de dikkatini çekmekte Burcu öğretmene sıklıkla beğenilerini iletmektedirler. Yaptığı etkinliklerin beğenilmesi Burcu öğretmeni daha da hırslandırıp yeniliklere teşvik etmektedir.

Burcu öğretmen sevgi evinde yaşayan çocuklar için yeni bir proje başlatır. Bu proje kapsamında ebeveynlerden şiş ve yün gibi materyalleri temin etmelerini ve bu materyalleri kullanarak atkı, bere, patik örmelerini istemiştir. Bu çalışmayı yaparken ebeveynlerin fotoğrafını çekip okulun sitesinde paylaşarak, proje sonunda da yapılan ürünleri sevgi evlerine teslim etmeyi planlamaktadır. Bu sayede okul sitesinde projenin haberi çıkacak ve öğretmen ismini daha da duyuracaktır. Bazı aileler hem maddi olarak hem de zaman olarak zorlanmalarına rağmen projeye katılmış ama iki çocuğun ailesi hiç katılamamıştır. Bu projenin yoğun olarak yapıldığı ve fotoğrafların çekildiği günlerde bu iki aile çocukların okulda üzüleceğini bildiklerinden onları okula göndermemiştir. Tüm bu sürecin farkında olmasına rağmen Burcu öğretmen projeyi planladığı şekliyle tamamlamıştır.

Yukarıdaki örnek durum karşısında Burcu öğretmenin uyguladığı davranış hangi gerekçeye dayansaydı sizce daha makul olurdu?

A) Çok sayıda çocuk ve aile yapılan bu etkinlikleri seviyor ve başta yardımlaşma dahil olmak üzere birçok değeri öğreniyorlar bu yüzden iki çocuğun gelmemesini göze alabildim.

B) Öğretmen olarak farklı etkinlikler planlayıp çocukların ve ebeveynlerin yaşantılarını arttırmak gibi bir görevim var ve görevimi yerine getirmek

durumundayım. Bunu yapabilmek adına da iki çocuğun gelmemesini göze alabildim.

C) Karakterim gereği yardımlaşma duygusuna çok önem veririm. Çocukların bu duyguyu öğrenebilmeleri benim için çok önemli bu yüzden buna uygun projeler geliştirmekteyim. Bunu yapabilmek adına da iki çocuğun etkinliğe katılmamasını göze alabildim.

A cevabını verenler için sorulacak sorular:

Burcu öğretmene “**Çok sayıda çocuk ve aile yapılan bu etkinlikleri seviyor ve başta yardımlaşma dahil olmak üzere birçok değeri öğreniyorlar bu yüzden iki çocuğun gelmemesini göze alabildim**” demesinin altındaki gerekçe sorulduğunda aşağıdaki yanıtlardan hangisini vermesi sizin için daha geçerli bir sebep olacaktır?

A1) okul idarecileri ve ebeveynler projeyi dört gözle bekliyorlardı. Katılım azlığından dolayı projeyi iptal etmek, yarım bırakmak olacaktı bu da sıkıntı yaratacaktı.

A2) Eğer iki çocuk katılmadı diye etkinliği iptal etseydim bazı ebeveynler neden yapılmadığına dair baskı kuracaklardı ve zor duruma düşecektim

A3) çok sayıda çocuk ve ebeveyn etkinliklerden faydalaniyor, aynı zamanda sevgi evindeki çocuklara da faydası olacak bir proje bu. Bu yüzden iki çocuğun katılmamasını göz ardı edebildim.

B cevabını verenler için sorulacak sorular:

Burcu öğretmene “**Öğretmen olarak farklı etkinlikler planlayıp çocukların ve ebeveynlerin yaşantılarını arttırmak gibi bir görevim var ve görevimi yerine getirmek durumundayım. Bunu yapabilmek adına da iki çocuğun gelmemesini göze alabildim**” demesinin altındaki gerekçe sorulduğunda aşağıdaki yanıtlardan hangisini vermesi sizin için daha geçerli bir sebep olacaktır?

B1) Bir öğretmen olarak görevlerimden birisi de çocuklara olumlu değerleri öğretebilmektir. Ben de görevimi yerine getirmek için çabalamaktayım. Bunu yaparken de iki çocuğum katılmamasını göze alabildim.

B2) İki annenin çocukları gönderemeyeceğini tahmin edebiliyordum fakat o an için uygulayabileceğim başka bir seçenek yoktu. Proje oldukça ilerlemişti ve planladığım şekilde bitirmek durumundaydım.

B3) Çocukları çok seviyorum bu yüzden onların yararına olabilecek tüm etkinlikleri uygulamaya çalışıyorum. Bunu yaparken de iki çocuğum katılmamasını göze alabildim.

