



**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ETİK İLKELERİ İLE
EĞİTİM İNANÇLARI İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
HAZIRLAYAN
ARZU KOCABİYİK
DANIŞMAN
PROF. DR. MURAT TAŞDAN
KARS - 2019**



T.C.

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ETİK İLKELERİ İLE EĞİTİM
İNANÇLARI İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Arzu KOCABIYIK

Danışman ve Jüri Üyeleri

Prof. Dr. Murat TAŞDAN

Doç. Dr. Adnan TAŞGIN

Doç. Dr. Özden DEMİR

KARS- 2019

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

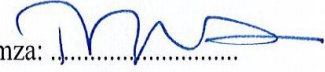
Arzu KOCABIYIK tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri ile Eğitim İnançları İlişkisinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 02/07/2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda *başarılı* bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir.

Tez Jürisi Üyeleri (Ünvanı, Adı ve Soyadı):

Başkan : Doç. Dr. Adnan TAŞGİN

İmza: 

Üye :Prof. Dr. Murat TAŞDAN

İmza: 

Üye : Doç. Dr. Özden DEMİR

İmza: 

ONAY

Bu tezin kabulü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun . . / . . / 20. . gün ve .
. / sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Doç. Dr. Yaşar KOP

Enstitü Müdürü V.

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım “**Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri ile Eğitim İnançları İlişkisinin İncelenmesi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Scientific Ethic Statement

I declare that I complied with the rules of academic and scientific ethics from the proposal stage to the process of completion of the study titled “**Investigation of the Relationship between Teachers' Professional Ethical Principles and Education Beliefs**” as a Master Thesis I prepared, that I obtained all information in term Project with the framework of scientific ethics and traditions, that I showed sources to the each quotation I made directly or indirectly in this study I prepared as a term Project in accordance with the writing rules and works which I used have been shown in the bibliography.

02/07/2019


Arzu KOCABIYIK

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ.....	iv
KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ	v
TABLolar LİSTESİ.....	vi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Tanımlar	6
1.5.1. Etik	6
1.5.2. Mesleki Etik	7
1.5.3. Mesleki Etik İlkeler.....	7
1.5.4. Eğitim İnançları.....	7

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri	8
2.1.1. Etik Kavramı.	8
2.1.1.1. Etik-Ahlak İlişkisi	9
2.1.2.Etik Alanları	11
2.1.2.1. Meta-Etik.....	11
2.1.2.2. Normatif Etik	12
2.1.2.3. Uygulamalı Etik	13
2.1.2.4. Betimleyici Etik	14
2.1.3. Etik Kuramlar.....	14
2.1.3.1. Deontolojik Etik (Formalist Etik)	14
2.1.3.2. Teleolojik Etik (Sonuçsallık)	15

2.1.3.3. Faydacılık.....	15
2.1.3.4. Erdem Etiği	17
2.1.4. Meslek Etiği.	17
2.1.4.1. Meslek Kavramı	17
2.1.4.2. Meslek Etiği Kavramı	18
2.1.4.2.1. Meslek Etiği İlkeleri.....	20
2.1.5. Eğitimde Etik	22
2.1.5.1. Öğretmenlik Meslek Etiği	24
2.1.5.2. Öğretmenlik Meslek Etiği İlkeleri	27
2.2. Eğitim İnançları.....	33
2.2.1. İnanç Kavramı	33
2.2.2. Eğitim İnançları Kavramı.....	35
2.2.2.1. Öğretmen Merkezli Eğitim İnançları	38
2.2.2.2. Öğrenci Merkezli Eğitim İnançları	40
2.3. Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri ve Eğitim İnançları İlişkisi.....	45

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	47
3.2. Çalışma Grubu	47
3.3. Veri Toplama Araçları	49
3.4. Verilerin Analizi.....	51

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Öğretmenlerin Mesleki Etik Envanterinin Bütününe ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Ortalaması ve Standart Sapmasına İlişkin Bulgular	55
4.2. Mesleki Etik İlkeler Envanteri'nin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları	59
4.3. Mesleki Etik İlkeler Envanteri'nin Yaş Değişkenine İlişkin Bulguları	60
4.4. Mesleki Etik İlkeler Envanteri'nin Branş Değişkenine İlişkin Bulguları	62
4.5. Mesleki Etik İlkeler Envanteri'nin Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguları	63
4.6. Mesleki Etik İlkeler Envanteri'nin Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulguları	66

4.7. Eğitim İnançları Ölçeği'ne Ait Öğretmen Görüşlerinin Ortalaması ve Standart Sapmasına İlişkin Bulgular	66
4.8. Eğitim İnançları Ölçeği'nin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları	69
4.9. Eğitim İnançları Ölçeği'nin Yaş Değişkenine İlişkin Bulguları	70
4.10. Eğitim İnançları Ölçeği'nin Branş Değişkenine İlişkin Bulguları	72
4.11. Eğitim İnançları Ölçeği'nin Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguları	73
4.12. Eğitim İnançları Ölçeği'nin Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulguları	74
4.13. Mesleki Etik İlkeler Envanteri ile Eğitim İnançları Ölçeği ve Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	75
4.14. Öğretmelerin Eğitim İnançları ve Mesleki Etik İlkelerine İlişkin Regresyon Analizi	76

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	78
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	78
5.2.Öneriler	83
KAYNAKÇA	85
EKLER.....	110
ÖZGEÇMİŞ.....	122

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ
Arzu KOCABIYIK
Prof. Dr. Murat TAŞDAN
2019 - VII + 122

ÖZET

Meslek etiği, tüm meslekleri birçok yönden etkileyen, bireylerin meslekle ilgili değerlerini kapsayan bir etik alanıdır. Öğretmenlik meslek etiği; meslektaşlar arası davranışlar, öğrenci ve veliler ile ilişkileri belirlemeye yarayan etik kurallara sahiptir. Eğitim inançları kavramı da öğretmenler ve öğrenciler için eğitim öğretimin şeklini belirlemede rol oynayan öğretmenlere ait inançlardır. Araştırmada, öğretmenlerin benimsedikleri mesleki etik ilkeler ile eğitim inançları arasındaki ilişki ilişkisel tarama modeli kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Muş ilinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmenlik Mesleği Etik İlkeler Envanteri” ve “Öğretmen İnançları Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma veri seti üzerinden normallik varsayımı incelenmiş ve normallik varsayımını karşılayanlar için parametrik, normal dağılım özelliği göstermeyen gruplara non-parametrik testler uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri ile cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı farklar bulunurken, eğitim durumu değişkeninde bir fark tespit edilmemiştir. Öğretmenlerin eğitim inançlarının cinsiyet ve yaşlarına göre farklılık gösterdiği; branş, kıdem ve eğitim durumlarına göre ise anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Yapılan pearson korelasyon analizi sonucunda öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri ile eğitim inançları arasında düşük düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı ile üniversitelerin birlikteliğinin sağlanması, öğretmenlerin etik ilkelere uymama ve sınıflarında yapılandırmacı yaklaşımı uygulamama sebeplerine ilişkin araştırmaların yapılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Etik, Mesleki Etik, Mesleki Etik İlkeler, Eğitim İnançları.

KAFKAS UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
EDUCATIONAL SCIENCES DEPARTMENT
INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS'
PROFESSIONAL ETHICAL PRINCIPLES AND EDUCATION BELIEFS
MASTER'S THESIS
Arzu KOCABIYIK
Prof. Dr. Murat TAŞDAN
2019 - VII + 122

ABSTRACT

Professional ethics is an area of ethics affecting all of the occupations in many ways and forms the values of the individuals related to the professions. Professional ethics of teaching has some ethic rules which serve for the purpose of determining inter-colleague behaviors, relationships with students and parents. The concept of education beliefs is the beliefs of teachers that play a role in determining the form of education and training for students and teachers. In this research, the relationship between teachers' professional ethics and educational beliefs was analyzed using correlational survey model. The working group of this study consists of the teachers working in Muş province in 2018-2019 education and training year. The research data were obtained through “Personal Information Form”, “Inventory of Ethical Principles of Teaching Profession” and “Teacher Beliefs Scale”. The assumption of normality was examined through the research data set and parametric tests were performed for those who met the normality assumption, and non-parametric tests were applied to groups that did not show the characteristic of normal distribution. As a result of the analyzes, while there were significant differences between teachers' professional ethics principles and gender, age, branch, professional seniority variances, no difference was found in educational status variance. Teachers' educational beliefs differ according to their genders and ages; it was found that there was no significant difference in relation to their branches, seniority and educational levels. As a result of the Pearson correlation analysis, a low level positive and significant relationship was found between teachers' professional ethics principles and educational beliefs. It has been suggested that the cooperation of Ministry of National Education and universities should be ensured and also the researches should

be conducted on the reasons why teachers do not comply with ethical principles and do not apply constructivist approach in their classrooms.

Key Words: Ethics, Professional Ethics, the principles of Professional ethics, Educational Beliefs.



ÖNSÖZ

Yaşanan gelişmelerle birlikte toplumun dinamikleri değişmekte ve toplumsal yapı farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma gerek birey gerekse toplum için etik bazı değerleri ve kuralları daha önemli hale getirmektedir. Etik ilkeleri de kapsayan inançlarımız, çağın getirdiği yenilikler ve yaşanan teknolojik gelişmelerle değişim ve dönüşüm içerisine girmektedir. Geleceğimizi şekillendirme görevini elinde bulunduran eğitim öğretim faaliyetlerinin önemli ögesi olan öğretmenlerin eğitim inançları önemli yer tutmaktadır. Geleneksel eğitimde eğitim inançları, öğretmenden öğrenciye doğru bir yönelimle, öğretmen hâkimiyetinde geleneksel bir atmosferi ifade etmektedir. Çağdaş ve yapılandırmacı yaklaşımda ise eğitimin merkezinde bulunan, öğrenmeye hevesli, bilgiden zevk alan çocuklar olduğu ve bu yollarla yetişmiş, topluma yön veren, geleceğin yetişkinlerinin bulunduğu özgür bir ortam görülmektedir.

Tez çalışmamda değerli katkı ve eleştirileri ile yol gösteren, desteğini esirgemeyen danışmanım Sayın Prof. Dr. Murat TAŞDAN' a sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca kıymetli fikir ve önerileriyle katkı sağlayan jürideki tüm saygıdeğer hocalarıma teşekkürü borç bilirim. Hayatımın her aşamasında olduğu gibi tez çalışmam boyunca da yanımda olan, beni yüreklendiren ve desteğini her zaman hissettiğim sevgili annem Nurcan KABAKAN' a, çalışma dönemimde yoğun, stresli anlarımda ve yaşamımın her anında daima yanımda olup destek veren sevgili eşim Eyüp KOCABIYIK' a yürekten teşekkürlerimi sunarım.

Arzu KOCABIYIK

KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ

Kısaltma Listesi

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
TMMOB	: Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği
S.O.	: Sıra Ortalaması

Semboller Listesi

F	: Frekans
%	: Yüzde
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
R	: Korelasyon Katsayısı
P	: Anlamlılık Düzeyi
N	: Örneklem Sayısı
ss	: Standart Sapma
Sd	: Serbestlik Derecesi

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Kişisel Özelliklerine İlişkin Bilgiler	48
Tablo 2: Mesleki Etik İlkeler Envanterine Ait Güvenirlilik Katsayıları	50
Tablo 3: Eğitim İnançları Ölçeği' ne Ait Güvenirlilik Katsayıları.....	51
Tablo 4. Mesleki Etik İlkeler Envanteri'ne Ait Kolmogorov Smirnov Değerleri.....	52
Tablo 5. Mesleki Etik İlkeler Envanteri'ne Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	52
Tablo 6. Eğitim İnançları Ölçeği'ne Ait Kolmogorov Smirnov Değerleri	53
Tablo 7. Eğitim İnançları Ölçeği'ne Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	54
Tablo 8. Öğretmenlerin Mesleki Etik Envanteri'ne Ait Öğretmen Görüşlerinin Ortalaması ve Standart Sapmasına İlişkin Bulgular.....	55
Tablo 9. Mesleki Etik İlkeler Envanteri'nin Öğrenci Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	56
Tablo 10. Mesleki Etik İlkeler Envanteri'nin Mesleki Duyarlılık Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	57
Tablo 11. Mesleki Etik İlkeler Envanteri'nin Okul İçi Davranışlar Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	58
Tablo 12. Mesleki Etik İlkeler Envanteri'nin Ayrıcalıklı Davranma Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	58
Tablo 13. Mesleki Etik İlkeler Envanteri'nin İhtilafli Konular Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	59
Tablo 14. Mesleki Etik İlkeler Envanteri'nin Paydaşlar Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	59
Tablo 15. Mesleki Etik İlkeler Envanteri'nin Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olarak Öğretmen Görüşlerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	60
Tablo 16. Mesleki Etik İlkeler Envanteri'nin Yaş Değişkenine Bağlı Olarak Öğretmen Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	61
Tablo 17. Mesleki Duyarlılık Alt Boyutunda Gruplar Arası Farklılıkların Tespiti İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	62
Tablo 18. Mesleki Etik İlkeler Envanteri'nin Branş Değişkenine Bağlı Olarak Öğretmen Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	63
Tablo 19. Mesleki Etik İlkeler Envanteri'nin Kıdem Değişkenine Bağlı Olarak Öğretmen Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi.....	64

Tablo 20. Alt Boyutlarda Gruplar Arası Farklılıkların Tespiti İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları (1-4).....	65
Tablo 21. Alt Boyutlarda Gruplar Arası Farklılıkların Tespiti İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları (2-4).....	65
Tablo 22. Mesleki Etik İlkeler Envanteri'nin Kıdem Değişkenine Bağlı Olarak Öğretmen Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi.....	66
Tablo 23. Eğitim İnançları Ölçeği'ne Ait Öğretmen Görüşlerinin Ortalaması ve Standart Sapmasına İlişkin Bulgular	67
Tablo 24. Eğitim İnançları Ölçeği'nin Geleneksel İnançlar Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	68
Tablo 25. Eğitim İnançları Ölçeği'nin Yapılandırmacı İnançlar Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	69
Tablo 26. Eğitim İnançları Ölçeği'nin Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olarak Öğretmen Görüşlerine İlişkin Mann Whitney U Testi.....	70
Tablo 27. Eğitim İnançları Ölçeği'nin Yaş Değişkenine Bağlı Olarak Öğretmen Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi.....	71
Tablo 28. Yapılandırmacı İnançlar Boyutunda Gruplar Arası Farklılıkların Tespiti İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları (1. ve 4., 2. ve 4., 3. ve 4. Gruplar) .	72
Tablo 29. Eğitim İnançları Ölçeği'nin Branş Değişkenine Bağlı Olarak Öğretmen Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi.....	73
Tablo 30. Eğitim İnançları Ölçeği'nin Kıdem Değişkenine Bağlı Olarak Öğretmen Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi.....	74
Tablo 31. Eğitim İnançları Ölçeği'nin Eğitim Durumu Değişkenine Bağlı Olarak Öğretmen Görüşlerine İlişkin Mann Whitney U Testi.....	74
Tablo 32. Mesleki Etik İlkeler Envanteri ile Eğitim İnançları Ölçeği Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonucu.....	75
Tablo 33. Mesleki Etik İlkeler ve Eğitim İnançları Ölçekleri Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonucu	76
Tablo 34. Öğretmenlerin Eğitim İnançları ve Mesleki Etik İlkelerine İlişkin Regresyon Analizi.....	77

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi ve sınırlılıkları açıklanmış, araştırma ile ilgili kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Bireyler, doğdukları toplumun içinde şekillenirken birtakım kuralları öğrenmek, uygulamak ve bu kurallarla yaşamak durumunda kalmaktadır. Aile eğitimi ile başlayan etik kurallar, kişilerin bir gruba girmesi veya mesleklerin getirdiği etik ilkelere sahip oluşuyla devam etmektedir.

Etik, bireyin eylemlerini ve herhangi bir davranışı ahlak kuralları çerçevesinde ele alan, iyi veya kötü olduğuna karar veren ve ahlakilik açısından araştıran (Pieper, 2012), bütün etkinliklerin ve hedeflerin yerli yerine konulması için bireyin yapması ve yapmaması gerekenlerin belirlendiği norm sistemleri olarak tanımlanır (Peach ve Reddrick, 1986). Etik, “bir durum karşısında ne yapılması gerektiği” gibi cevabı eyleme dökülecek ahlaki soruları daha geniş ve kuramsal bir bakış açısıyla inceleyip soruların ötesine geçmek olarak da ifade edilmektedir (Haynes, 2014, 19).

Etikğin tarihi seyrine bakıldığında Ortaçağ döneminde etik değerlerin fazlaca önemli olduğu ve değerlerin öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığı, Rönesans’tan sonra ise etik değerlerden daha çok öğrenenin bilimsel becerilerle donatılmış olmasının önemli oluşuyla birlikte etik değer ve ilkelerin geri planda kalması durumu ortaya çıkmıştır (Arslan, 2015, s. 122).

Eğitimde bireylere hangi davranışların kazandırılacağına belirlenmesi ile başlayan eğitim etik ilişkisi (Aydın, 2016, s. 170), aralarında bulunan tamamlayıcı güçlü bağın etkisiyle zamanla daha da gelişmiştir (Özmen ve Güngör, 2008, s. 143). Bireylerin doğuştan getirdikleri bir değer sistemi olmayışı sebebiyle etik eğitimi gerekliliği ortaya çıkmakta ve bireyi mükemmelleştirme amacını da beraberinde getirmektedir (Yayla, 2005, s. 2). Bu amacın dışında kişilerin sosyal varlıklar ve bir devletin vatandaşı oluşundan kaynaklanan değerlerin aktarımı da eğitimde etikğin gerekliliği

sebebidir (Cevizci, 2016, s. 259). Aktarılmak istenen değerler ise, davranış, birey ve olayların seçimini belirleyen (Kuşdil ve Kağıçbaşı, 2000, s. 63), bir şeyin arzu edilir olması veya olmaması durumları ile ilgili inançlarımızdır (Güngör, 1998, s. 27).

Günlük yaşamdan resmi ortamlara, en basitinden en karmaşığına davranışlarımızın arka planında istemli veya istemsiz şekilde etki sahibi olan etik, öğretmenlik mesleğini icra eden bireyler için de yol gösterici bir rehber konumundadır. Öğretmenlik mesleği, bütün meslek elemanlarını yetiştiren bir kaynak rolü üstlendiğinden diğer mesleklerden ayrı bir duruma ve özelliğe sahiptir (Coşkun, 2016, s. 17). Bu sebeple öğretmenlerin kendine özgü bir meslek etiğine sahip olması kaçınılmaz görülmektedir (Toprakçı, Bozpolat ve Buldur, 2010, s. 36). Öğretmenlerin, milletleri ve kişileri şekillendirme vazifelerini layığıyla yapabilmesi için eğitim, etik ve formasyon bilgisi ile bütünleşmeleri gerekmektedir (Özkan ve Çelikten, 2018, s. 79).

İnançlar temel anlamda bir düşünceye yürekten bağlı olma anlamına gelmektedir (TDK, 1186). İnanç, bireysel yaşantılar yoluyla oluşturulmuş (Johnson, 1994; Raymond, 1997) kişinin doğru olarak benimsediğı durumlar, eylemler, objeler ve etrafıyla iletişimindeki biliş durumlarıdır (Krows, 1999). İnançlarımız fikir ve davranışlarımıza yol gösterme görevini üstlenmekte ve yaşamlarımıza tesir etmektedir (Borg, 2003).

Eğitim inançları ise öğretmenlerin öğretimde kullandığı yöntem ve teknikler ile sınıf içi karar almada önemli olan çalışmalarını nasıl şekillendirdiklerini anlama sürecinin bir bölümünü meydana getirerek, onların sınıf aktivitelerinde ve mesleki ilerlemelerinde anahtar bir rol oynamaktadır (Gilakjani ve Sabouri, 2017, s. 78). Bu araştırmada yer alan şekliyle eğitim inançları kavramı; öğretim işinin öğretmen ya da öğrenci merkezli oluşu anlamındadır. Yani öğretmenin tuttuğı yol, ilerlediğı hedefi belirleme unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitimde öğretmenlerin sınıflarında ve eğitime olan bakış açılarında onları etkileyen geleneksel ve yapılandırmacı olmak üzere iki eğitim inancından bahsedilebilir. Geleneksel bir anlayışla eğitim yaşantılarını sürdüren eğitimcilerin sınıflarında öğretmenden öğrenciye aktarım yoluyla (Schuh, 2004, s. 834), öğrenenin aktarılan bilgiyi kolayca anlaması, ezber yapması ve tekrarlaması esaslarına dayalı (Duru,

2014, s. 18), özgürlüğün oldukça kısıtlı seviyede bulunduğu bir anlayış söz konusudur (Dewey, 1986, s. 243). Bir diğer inanç olan yapılandırmacı yaklaşımda bilgi; önceki bilgi ve tecrübeler temelinde, aktif katılım uygulamalarıyla (Harris ve Alexander, 1998, s. 161), bireylerin zihinlerinde gerçekleşen bir süreçtir (Schunk, 2012).

Etik; ilkeler, ahlak, inançlar, ahlaki ilkeler, ahlaki değerler, ahlaki kurallar anlamına geldiğinden (Prakasha ve Jayamma, 2012, s. 28) etik ve inanç birbirinden tamamen bağımsız olarak düşünülemediği gibi birbirlerini kapsadıkları bile söylenebilir. Etik ve inanç kelimelerinin zıtları için de bu kavramların varlığı şarttır. Eğer bu iki kavramla birlikte etik dışı davranıştan veya eğitim inançlarından bahsedilebilir olmuştur. Bu sebeple iki kavramı içeren konular araştırmaya oldukça açık ve araştırılması son derece gerekli konulardır. Çünkü inanç, inançsızlık, etik, etik dışılık olmadan toplumsal varlık olan bireyden söz etmek mümkün çok da değildir. Bu iki kavram bir arada düşünüldüğünde bireylerin sosyal açıdan gelişmesi ve duygularını yönetebilmesi için etik ve inanç iş birliğine ihtiyaç olduğu görülmektedir (Burroughs ve Barkauskas, 2017, s. 226).

Etik ve inanç kavramları, temelde birey olmakla ilgili kavramlardır. Doğar doğmaz içinde bulunulan aile veya toplumun gereği olarak bireyler bazı kuralları benimsemekte ve birçok inanca sahip olmaktadır. Çocukluk, gençlik ve yetişkinlik ile birlikte de bu kavramlar ayrı ayrı veya birlikte kişilerin hayatına etki etmeye devam etmektedir. İşte bu noktada iki kavramın birlikteliğinin incelenmesinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri ve eğitim inançlarını inceleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleki etik ilkeleri ile ilgili çalışmalar şunlardır: Gözütok (1999), öğretmenlerin etik olarak kabul ettikleri davranışları saptayıp bu davranışları sergileme derecelerini belirlemeyi amaçlamış; Özbek (2003), beden eğitimi branşındaki öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri davranış halinde gösterme seviyelerini saptamış; Vongalis – Macrow (2007), öğretmenlerin bir grup altında toplanmaları ile etik ilkeler belirlemelerini ele almış; Uğurlu (2008) da, öğretmenlerin mesleki etik ilkelerini öğrenci bakış açısıyla incelemiş; Aloni (2008), makalesinde yirmi birinci yüzyılın başlarında etik ve eğitim arasındaki

ilişkiyi araştırmayı amaçlamış; Kepenek (2008) çalışmasında öğretmenlerin benimsedikleri etik ilkeler ile örgütsel vatandaşlık davranışları ilişkisini saptamıştır; Michael, Melançon ve Kleine (2010), İngilizce ve Biyoloji branşlarından öğretmenlerin etik kursuna katılma sonuçlarını inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiş; Manolova (2011), öğretmenlerin etik ilkelere uyum seviyelerini Moldova ve Türkiye karşılaştırması ile incelemiş; Aydoğan (2011) ise öğretmenlerin mesleğin etik ilkelerini sergileme seviyelerini öğrenci görüşleriyle araştırmış; Barrett, Casey, Visser ve Headley, (2012), öğretmenlerin etik ve etik dışı davranışlar ile alakalı fikirlerini saptamak için bir araştırma yapmış, öğretmenlerin etik davranışlara karar verişlerinin nedenlerini sorgulamış; Schwimmer ve Maxwell (2017), öğretmenler için meslek etiği ilkelerini benimsemenin önemini ele alan bir araştırma yapmış; Koçyiğit ve Karadağ (2017) tarafından öğretmenlerin etik olarak kabul ettiği davranışları saptamak amacıyla bir envanter geliştirilmiş; Karataş ve Arslan (2018) tarafından lise öğretmenlerinin meslek etiği ile alakalı fikirlerini ele alan bir araştırma ortaya konmuştur.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin eğitim inançlarının, farklı araştırmacılar tarafından, farklı boyutlarda ele alındığı görülmektedir. Bu araştırmalar şöyle sıralabilir: Tsai (2002), öğretmenlerin eğitim inançlarının geleneksel ya da yapılandırmacılıktan hangi tarafa yakın olduğunu ortaya koymuş; Yurdakul (2004), davranışçılıktan yapılandırmacılığa geçiş evresini, yapılandırmacılığın tarihsel değişimini, eğitim bilimcilerin eğitim görüşlerini etkileyen algılayışları açıklamış; Shantz (2005) araştırmasında eğitim programlarını geleneksel ve modern inançlar çerçevesinde ele almış; Hermans, Tondeur, Braak ve Valcke (2008), çalışmalarında, teknoloji ile ilgili değişkenler ile bazı demografik değişkenlerin ilişkisini tespit etmek amacıyla öğretmenlerin yapılandırmacı ve geleneksel eğitimsel inançlarına odaklanmış; Ünal ve Çelikkaya (2009), çalışmalarında yapılandırmacı eğitimin öğrenci başarısına, ders kalıcılığına ve tutumlara olan etkisini incelemiş; Kılıç (2010), araştırmasında ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı modele olan bakış açılarını araştırmış; Kabapınar (2012), araştırmasında, öğretmen adaylarının yapılandırmacı stili algılayış tarzları ile ilgili bir araştırma yapmış; Nzilano (2015), Tanzanya'daki eğitim fakültelerinde görülen yapılandırmacı programların, öğretmen adayı öğrencilerin uygulama ve inançlarında

yaptığı tesir ve bunların sonuçlarını araştırmış; Tanık-Önal ve Gölgele-Sondur (2017) Fen Bilimleri öğretmenlerinin fikirlerini alarak yapılandırmacılığın uygulanabilirliği, öğretmenlerin uygulamaları, karşılaştığı problemleri, yapılandırmacılıkla alakalı algılarını belirlemeyi amaçlamıştır.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlik mesleki etik ilkeleri ve öğretmenlerin eğitim inançları ile alakalı birçok araştırma yapılmış olsa da öğretmenlerin etik ilkeleri ile eğitim inançlarını birlikte inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırma hem bu eksikliği gidermek hem de teoride araştırmalara ve alana, uygulamada öğretmenlere ve eğitim yöneticilerine bilgi sağlayacaktır.

Tüm bunlar ışığında bu araştırmanın temel problemi “Öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkinin düzeyi nedir ?” şeklindedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri ve eğitim inançlarını belirlemek, öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançları ile mesleki etik ilkeler arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

Araştırmanın alt amaçları işe şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğretmenlerin görüşlerine göre belirlenen mesleki etik ilkeleri benimseme düzeyleri nedir? Öğretmenlerin etik ilkeleri benimseme düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, branşlarına, mesleki kıdemlerine ve eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim inançları nedir? Öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançları öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, branşlarına, mesleki kıdemlerine ve eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin benimsedikleri mesleki etik ilkeler ile eğitim inançları arasında ölçeğin tamamında ve alt boyutlarında anlamlı bir ilişki var mıdır? Öğretmenlerin eğitim inançları, mesleki etik ilkelerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yaşanan teknolojik ilerlemeler, bu gelişmeler eşliğinde yaşamın kolaylaşmasını ve büyük bir küreselleşmeyi beraberinde getirmiştir. Küreselleşmeyle birlikte de eğitimin etige olan ihtiyacı gün geçtikçe artmıştır (Haynes, 2014). Ayrıca etik davranışın büyük ölçüde bir eğitim ürünü oluşu sebebiyle de (Strike, 1990, s. 47) eğitim ve etik kavramları birlikte düşünülmektedir. Öğretmenlerin eğitimi planlama, uygulama ve değerlendirme, program kapsamında bir dersin hedeflerini, eğitim-öğretim süreçlerini ve değerlendirme durumlarının seçme, düzenlenme gibi vazifeleri ile sınıf yönetimi kabiliyetleri, sahip oldukları eğitim inançlarına göre şekillenmektedir (Alkın Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014, s. 1475). Bu bağlamda iki kavramın da birey olmanın yanısıra bir öğretmen için çok elzem olduğu gerçeği görülmektedir. Alanyazına bakıldığında öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri ile eğitim inançları ilişkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmadığından bu araştırma, etik inanç ikilisinin ilişkisini ortaya koyarak bu kavramların öğretmenler için ifade ettikleri değeri ve anlamı netleştirmesi bakımından önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Muş merkez ilçesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Araştırmada kullanılan “Mesleki Etik İlkeler Envanteri” ve “Eğitim İnançları Ölçeği” ile elde edilen nicel verilerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

1.5.1. Etik

Bir grupta, grubun yaşadığı kültür içerisinde iyinin veya kötünün ne olduğuna ilişkin oluşan normlar (Kuçuradi, 2003, s. 8) ile bütün etkinliklerin ve hedeflerin yerli yerine konulması için bireyin yapması ve yapmaması gerekenlerin belirlendiği norm sistemleridir (Peach ve Reddrick, 1986).

1.5.2. Mesleki Etik

Mesleki etik, iş yerinde ahlaki konuyla ilgili bir sorunla karşılaşıldığında yapılacak davranışın seçilmesine yardımcı olan (Strahlendorf, 2004, s. 1) değerler ve normlar kodu olup bazı durumlarda açık ve bilinçli bir eylem belirleyicisidir (Airaksinen, 2009, s. 202). Bu araştırmada öğretmenlik meslek etiğini ifade etmektedir.

1.5.3. Mesleki Etik İlkeler

Bir mesleğe ait olan, mensubu olan bireylere maddi veya manevi yaptırımlar uygulayabilen, yol gösterici ilkelerdir (Durkheim, 1986, s. 14). Bu araştırmada mesleki etik ilkeler, öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki etik ilkeleri ifade etmektedir.

1.5.4. Eğitim İnançları

Eğitim inançları kavramı; kişinin öğrenme ve öğretmeyle alakalı felsefesi, fikirleri, ilkeleri ve görüşleri olarak değerlendirilmektedir (Haney, Lumpe Czerniak ve Egan, 2002; Khader, 2012). Bu araştırmada, öğretmenlerin, sınıfa, okula ve öğrenmeye yönelik inançlarını geleneksel ve yapılandırmacı inançlar şeklinde ifade etmektedir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri

2.1.1. Etik Kavramı.

Etik alanında yapılan çalışmaların büyük bir hızla çoğalması ile birlikte etik kavramı her geçen gün daha fazla önemsenmeye başlamıştır. Tanımlanmasının zorluğuna karşın (Aydın, 2003, s. 18), kavramla ilgili alan yazında çok fazla tanım yer almaktadır (Özel, 2018, s. 689). Dilbilimsel olarak incelendiğinde Yunanca töre, gelenek, görenek, mizaç, karakter, alışkanlık anlamlarına gelen ethos kelimesinden türetildiği görülen etik (Özlem, 2015), soyut olan ahlaki kuralların ve değer yargılarının incelenmesidir (Öztürk, 2010, s. 367).

Etik; bir grupta, grubun yaşadığı kültür içerisinde iyinin veya kötünün ne olduğuna ilişkin oluşan normlar (Kuçuradi, 2003, s. 8) ile bütün etkinliklerin ve hedeflerin yerli yerine konulması için bireyin yapması ve yapmaması gerekenlerin belirlendiği norm sistemleridir (Peach ve Reddrick, 1986). Temelde, kişilerin kendi hayatlarına bireysel ve toplumsal yönlerden hazırlanış sürecini de etkilemektedir.

Etik, kişinin özel ve sosyal hayatında karşılaştığı sorunları inceleyen (Akarsu, 1975, s. 74), insanlar tarafından meydana getirilen bireysel ve toplumsal bağların temelini oluşturan normlar, ilkeler, doğru yanlış gibi ahlaki kavramları araştıran en eski ve en temel felsefe disiplinlerinden biridir (Sezer, 2018, s. 263). Tüm felsefe disiplinleri incelendiğinde hiçbir disiplinin insanı özel ve bağımsız bir alan olarak ele almadığı görülmekte; bireyin yapıp etmeleri, değerleri, belirlediği ilkeleri ele alan tek disiplin olarak etik ortaya çıkmaktadır (Mengüşoğlu, 2003, s. 262). Felsefenin bir disiplini olarak etik, insan eylemlerini, bir davranışı ahlak kuralları çerçevesinde ele alan ve iyi olduğuna karar veren, ahlakilik açısından araştıran (Pieper, 2012), ahlaklılığı tartışan, ahlak üzerine düşünen ve kapsamında hayata değer katan her şeyin bulunabileceği ahlaki ilkeler teorisidir (Cevizci, 2008).

Davranışları ele alması sebebiyle etik, uygulamalı bir bilim olsa da bireylerin davranışlarını doğrudan yasaklayarak veya emir vererek değil, bireyin eylemini

ahlakilik açısından değerlendirerek yapmasını sağlama yoluyla etkiler (Ergüç, 2002, s. 18). Eğer bu durumun tersi bir durum söz konusu olup bir davranışı yasaklar veya emir şeklindeki kurallar yönetiyorsa burada ahlak veya etikten değil kanun gibi sonucunda vicdan dışında yaptırımını olan yazılı belgelerden bahsedilebilir.

İnsan davranışlarının arka planına baktığımızda bireysel, toplumsal, ahlaki, duygusal, yerel özellikler, amaçlar gibi birçok etkenle karşılaşırız. Her insan kendine bir etik seçer (Heinemann, 1990, s. 342). Ancak etik, sadece bireyin vicdan ve kişiliğine bağlı olan bireysel değerler olmadığından, etiği tüm bağlantıları ve dinamiğiyle bir bütün içinde tartışmak kaçınılmazdır (TMMOB, s. 11).

2.1.1.1. Etik-Ahlak İlişkisi

Ahlak, belli bir dönemde bazı insan grupları tarafından benimsenen, kişilerin diğer kişilerle ilişkilerini düzenleyen törel davranış kuralları, yasalar ve ilkelerin birleşimi (Akarsu, 1975, s. 13), insan yaşamının doğal bir özelliğidir (Collste, 2012). Bu kavram dilbilimsel olarak incelendiğinde ise bir insanın yaratılış gereği olarak yaptığı davranışlarını ifade eden Arapça ‘hulk’ kelimesinin çoğul hali olan mizaç ve seciye anlamlarını kapsadığı görölmektedir (Hançerlioğlu, 1992, s. 32).

Ahlak, toplumun ya da grupların toplumsal ihtiyaç ve menfaatlerini alışkanlık, gelenek ve kamuoyunun gücünden destek alan, kendiliğinden oluşmuş, genel olarak kabul edilmiş yasaklar ile değerlendirmeler halinde dile getirmesi yönüyle toplumu düzene sokan yasalar ve kararnamelerden ayrılır (Frolov, 1991, s. 7).

Her toplum biriciktir. Toplumların yaşadığı iyi veya kötü tüm olaylar onun kendine ait kurallarını ve yapısını oluşturmaya katkıda bulunur. Bundan yola çıkarak, bir toplumda ahlak kurallarına uygun bir davranışın başka bir toplumda kabul edilemez olması normal olmakta ve bu durum ahlak kavramının öznel olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Mengüşoğlu, 1965, s. 14). Toplumların ortak değerlerinin dışında her bireyin kendi yaşantısı, düşünceleri ve duyguları yoluyla oluşturduğu değerler de söz konusudur. Bu durum ahlak kurallarının toplumdan topluma değişmesine ek olarak aynı toplum içinde de değişim yaşamasını beraberinde getirmektedir (Kuçuradi, 1998). İster toplumsal ister bireysel mana da olsun etik kavramının günlük konuşma dilinde ahlak kelimesi ile aynı anlamda kullanıldığı görölmektedir.

Ahlak ve etik kavramları birbirine sıkça karıştırılan hatta birbirinin yerine kullanılan kavramlardır. Fakat bu çok anlamlılık ve geçişliğe karşın ikisi arasında bir ayrım yapmak için şu şekilde bir ölçüt bulunur: Ahlâkın, olgusal ve tarihsel olarak yaşanan bir şey olmasının aksine; etik, ahlak olgusuna yönelen felsefe disiplininin ismidir (Delius,1990, s. 313). İki kavram arasındaki farklılıklar bununla sınırlı değildir.

Etik, insanın belli bir durumda dile getirmek istediği değerlerle ilgili iken ahlak onu hayatında uygulama şeklidir (Billington, 2011, s. 46). Etik, bir durum karşısında ne yapılması gerektiği gibi cevabı eyleme dökülecek ahlaki soruları daha geniş ve kuramsal bir bakış açısıyla inceleyip soruların ötesine geçmesi yönüyle ahlaktan farklılık gösterir (Haynes, 2014, 19). Fakat günlük hayatta bu farkın dikkate alınmamasından veya kavramların farkının tam olarak bilinmemesinden kaynaklı hatalar yapılmaktadır. Ahlak, uygulama alanı iken ‘etik davranış’ ifadesi; etik, teorik iken ‘ahlak ilkeleri’ ifadeleri kullanılmaktadır (Billington, 2011, s. 46).

Toplumların, zaman içinde değişim yaşamasına rağmen koruduğu ve bazen yeniden oluşturduğu birtakım kural ve değerleri tüm bireylerine aktarması, bireylerin de bu kültürlenme sürecini pasif ve alıcı bir şekilde pratiğe geçirmesi ahlakın özelliği iken; bahsi geçen pratikte uygulamanın ardında yatan teorik nokta ise etik ile ilgilidir (Cevizci, 2015, ss. 17- 18).

Ahlak, kişilerin çocukluğunda öğrendiği yalan söylememek, başka insanlara zarar vermemek ve hırsızlık yapmamak gibi evrensel kuralları içerirken etik, kalıp davranış standartları yerine toplumda belirli bir mesleğin (meslek etiği), işin (askerlik etiği), grubun (islam etiği) standartlarını belirtir (Resnik, 2004, ss. 31-32). Öğretmenlik meslek etiği, mesleği icra ederken dikkat edilmesi gereken genel ilkelerle ilgili iken, bir öğretmenin ahlakı ise onun kişisel davranışıyla ilgilidir ve bu öğrencilerinden çok arkadaşlarını ilgilendiren bir durumdur.

Ahlak ve etik kavramları incelendiğinde saptanan çok sayıda farkın yanında benzer bir nokta da bulunabilir. Toplum üyelerinin aralarındaki ilişkileri ve davranış kurallarını içermesi, etik ve ahlak kavramlarının ortak noktasıdır (Elgin, 2006, s. 12).

İki kavram arasındaki farklılıklar göz önüne alındığında, temelde etiğin ahlakın felsefesini yapmak niyetinde olduğu, iki kavramın da bir oluşum sürecinden geçtiği, birey veya toplum yani kökeninde insan ile ilgili olduğu görülmektedir.

2.1.2.Etik Alanları

Etik bilginin kaynağı gibi etik bilgiye ulaşma yolları da her filozof veya felsefe disiplini için farklıdır. Örneğin; sezgici filozoflar etik bilgiye sezgileriyle ulaşırken, rasyonalist felsefeciler ussal deneme yoluyla ulaşırlar (Özlem, 2015, ss. 147- 148). Bahsedilen tüm alanlar en temelde birbiriyle ilişki içindedir (Kagan, 2018).

2.1.2.1. Meta-Etik

Meta etik, ahlak alanının üstüne çıkarak ahlak hakkında fikir yürüten, ahlakın doğasını, ilkelerini, özelliklerini çözümleyen ahlak disiplini (Cevizci, 1999, s. 589). Meta etiğin en temel iki sorusu ‘Ahlak nesnel midir?’ ve ‘Ahlaki sorumluluklarımızı neden yerine getirmek mecburiyetindeyiz?’ sorularıdır (Resnik, 2004, s. 35). Bunların yanında herhangi bir ahlaki iddianın doğru olup olmadığı ve kişinin ahlaki davranış sergilemesinin rasyonel olup olmadığı gibi sorular da yer almaktadır (Copp, 2005, s. 6).

Meta etik 20. yy. da ortaya çıkarak, etiğin çözümleyici tarafı olmuş ve Anglo-Sakson dünyasında son derece etkili bir yaklaşım haline gelmiştir (Cevizci, 2016, s. 38). Etiğin bu alanı ahlak ve ahlakla ilgili konular hakkında bir savda bulunmayıp; etik cümleler ya da kuramlarla alakalı konuşur (Pieper, 2012, s. 80). Ahlaki iddialarda bulunulmaz fakat ahlaki olarak devreye girer (Copp, 2005, s. 6). Etiğin doğası hakkında yorum yaparken, insanların her zaman kendi menfaatleri için davranıp davranmadığını tartışır (Aydın, 2003, s. 18). Başka bir ifadeyle ahlakın, etiğin inceleme alanı oluşturduğu gibi meta etik de etiğin konusunu oluşturur (Pieper, 2012, s. 80).

Meta etik normatif etiğin belirlediği ahlaki yargıları irdeleyerek, kavramları açıklamakta ve arasındaki ilişkiyi incelemektedir (Cevizci, 2008). Normatif etikte olduğu gibi ahlâkî ilke ya da teori ortaya koymak gibi bir amacı bulunmamakta aksine felsefi bir analiz hedeflemektedir (Frankena, 2007, s. 173). Bu durumdan

dolayı, analitik etik türünde çalışma yürüten filozoflar, normatif etik savunucusu filozofların insanlara mutluluğun formülünü vermeye çalıştığını; bir filozofun kural koyma, ilke belirlemeyle ilgisi olmaması gerektiğini savunup onları eleştirmişlerdir (Cevizci, 2016, s. 39).

Tüm bu bilgiler ışığında düşünüldüğünde meta etiğin, ahlakın objektifliğini sorgularken yeni bir durum ortaya koymak veya bireylere bir reçete sunmak değil, var olanı felsefi bir ele alışla tartışmak niyetinde olduğu görülmektedir.

2.1.2.2. Normatif Etik

Normatif etik, hangi tür eylemlerin doğru veya yanlış olduğu, hayatımızı nasıl yaşamamız gerektiği, yaşamda olabilecek şeyler ve moral erdemlerin neler olduğu gibi genel ahlaki soruları yanıtlamayı (Copp, 2005), ahlaki ilkeleri savunmayı ve haklı çıkarmayı amaçlamaktadır (Kagan, 2018). Klasik etiğin temelini oluşturan normatif etik, insanlara kurallar koyarak (Cevizci, 2015, s. 43); nasıl davranılacağı, nasıl yaşayacağı ya da nasıl bir insan olacağına ilişkin temel öneriler vererek onlara hayatlarında rehberlik eder (Kagan, 2018).

Normlar ideal davranış veya belli bazı doğrulara dayanan, toplum tarafından kabul edilen birtakım değerlerden kaynaklanmaktadır (Fichter, 2016). İnsan doğumdan itibaren sosyal bir ortamla iç içe olduğundan toplumun oluşturduğu normları da bünyesinde yaşatır ve davranışlarına yansıtır. Normlara göre etik anlayışı da ahlaki eylemlerimizin içeriğine karar vermemizle ilgilenerek (Aydın, 2003, s. 18) devreye girer ve daha mutlu bir yaşam için bireye yardımcı olmaya çalışır.

Normatif yöntem, genel bir çerçeve çizmek yerine reçete sunduğu için dogmatik bakış açısıyla uygulandığında ideolojiye dönüşme riski taşır (Pieper, 2012, s. 18). Felsefenin bir ideolojiyi savunması söz konusu olmamalıdır (Cevizci, 2016, s. 39). Bunu önlemek içinse, emir veren yapılar kullanılmamalı, eylemleri ahlak çizgisinde değerlendirme imkânı sunan kıstaslar geliştirilmelidir (Pieper, 2012, ss. 18- 19; Kagan, 2018).

Özetle normatif etik, norm kelimesinin anlamı itibariyle de kural koyucu içeriği hakkında bilgi sahibi olduğumuz bir etik alanıdır. Bu anlamıyla düşünüldüğünde

meta etik ile bir zıtlık içinde bulunduğu, bireylere mutlu bir hayat için yörünge çizdiğini söylemek yerinde olacaktır.

2.1.2.3. Uygulamalı Etik

Yirminci yüzyılın sonlarına doğru bazı filozoflar meta etiğin felsefi tartışmanın hala zirvesi olduğunu düşünmüştür (La Follette, 2003, s. 2). Bu yüzyılda meydana gelen sağlık alanındaki sorunlar (Kuhse ve Singer, 2009, s. 3), savaşlar, sanayileşmenin hızlanması, doğaya karşı olumsuz davranışlar, ahlaki ortadan kaldıran gelişmeler sebebiyle neredeyse her alanda daha önce yaşanmamış ahlaki çöküşler meydana gelmiş (Cevizci, 2016, s. 19), bilhassa yüzyılın sonlarında etiğin uygulamalı bir hale dönmesiyle meta etiğin zirve yolculuğu son bulmuştur (Singer, 1993, s. 3).

Yirminci yüzyılın son çeyreğinde ayrı bir disiplin olarak anılmaya başlayan uygulamalı etiğin (La Follette, 2003, s. 2) konu ve problemleri arasında; ırkçılık, insan hakları, kürtaj, ötenazi, dünyadaki açlık, kapitalizm vb. yer almaktadır (Cevizci, 2016, s. 19). Pratik etik, bu gibi özel alanlarda oluşan sorunları tartışarak belli standartların oluşturulması ve bu standartların insan davranışlarına nasıl uygulanacağı ile ilgilenmektedir (Aydın, 2003, s. 18). Buradan hareketle bu etik türü, ahlakın felsefesini sözel olarak yapmanın yanında, birey ve toplum için önem arz eden sorunlara yönelik uygulamaya dönük çalışmalarıyla diğer etik alanlarından ayrılmaktadır.

Uygulamalı etik, farklı sosyal bağlamlardaki ahlaki ikilemlere ve ahlaki sorunlara yansıtma sanatı ya da bilimidir (Collste, 2012). Uygulamalı etik alanındaki en etkili filozoflardan biri olan James Childress (1986), bu kavramı, etiğin iş, politika ve tıp gibi özel insan faaliyet alanlarına ve kürtaj gibi belirli sorunlara uygulanmasını belirtmek için kullanılan bir kavram olarak tanımlamıştır (Collste, 2007, s. 23). Normatif etiğin genel ilkelerini bazı zor ya da karmaşık durumlara uygulama çabası ahlaki felsefenin önemli bir parçası olmuş ve bu da etiğin uygulama alanını oluşturmuştur (Kagan, 2018).

2.1.2.4. Betimleyici Etik

Betimleyici etik anlayışı, norm koymak yerine eylemleri gözlemleyerek sonuçları betimler ve bilimsel anlayışın etik alanına uygulanmasını sağlar (Cevizci, 2015, s. 39). Burada amaç objektif bir gözlük takarak olayları geniş bir çerçeveden inceleyebilmektir. Bu yöntem aracılığıyla belirli bir grup -aileden topluma- içinde gerçekleşen eylemler, aynı grup içindeki değerler yönünden araştırılır (Pieper, 2012, s. 18). Araştırmada yapılması gerekenler değil olanlar ve olgularla ilgilenilir (Ekici, 2013, s. 30). Betimleyici etik, ahlak gelişimini tarihsel bir perspektiften açıklamayı ve topluluklar içindeki mevcut ahlakın ampirik olarak haritalandırılmasını amaçlamaktadır ve bu nedenle sosyal bilimlerle bağlantılıdır (Gammel, 2006).

2.1.3. Etik Kuramlar

Bu başlık altında alan yazın incelenerek ortaya konulan etik kuramlar ele alınmıştır.

2.1.3.1. Deontolojik Etik (Formalist Etik)

Deontolojik, ödev teorileri, ahlaki esası, görev ve sorumluluğu, kendilerine göre hareket etmenin getireceği sonuçlardan bağımsız olarak (Gammel, 2006, s. 2), sonuçlar yerine başka faktörleri dikkate alarak inceler (Nuttall, 2011). Bu faktörler ahlaki ödevler, kurallar eylemlerin doğruluğu vb. dir (Kutlu, 2015, s. 42). Deontolojik açıdan incelendiğinde, doğru olan eylem, iyi olan eylemden bağımsızdır ve ahlaki davranışı, haklı nedenlere dayalı olarak değerlendirir (Usta, 2011, s. 44).

‘Deon’ kelimesi Yunanca ‘ödev’ manasında olup (Mutlu, 2018, s. 56), Grekçe ‘hedef’ anlamına gelen ‘telos’ kelimesinden türetilen teleolojik yaklaşımdan farklıdır (Cevizci, 2015, s. 90). Bu farklılık da ödevde gerçekleştirilmek üzere bir otorite tarafından kişiye verilen bir sorumluluk bulunması şeklinde açıklanabilir (Özlem, 2015, s. 79). Deontolojik yaklaşım, ahlaklı davranmanın ödev ve sorumlulukları gerçekleştirmekle aynı anlamda olduğunu söyler (Cevizci, 2015, s. 90).

Deontolojik yaklaşımda adalet, eşitlik, dürüstlük ve insana saygının kişinin doğasındaki temel özellikler olduğu düşünülmüştür (Kepenek, 2008, s. 15). Bahsi geçen yaklaşımın savunucusu Kant’ a göre bir davranışın iyi olması için bireyin

kendisi için koyduğu ilkelerin diğer insanlar için de geçerli olması ve bu ilkeye bağlanmayı istemek gerekir (Manolova, 2011, s. 14).

Görev etiği, teleolojik yaklaşımda savunulan çoğunluk kavramına çoğunluk veya büyük çıkarlar olmadan da bazı haklar ve sorumluluklar olabileceğinden karşı çıkmışlardır (Kutlu, 2015, s. 43). Örneğin; adil olmayan bir davranışın, çok kişi tarafından kabul edilmiş olması ya da kişiye yarar sağlamasının bir önemi olmadığından bu davranış hiçbir zaman iyi olarak nitelendirilmeyecektir.

2.1.3.2. Teleolojik Etik (Sonuçsallık)

Teleolojik yaklaşımda davranışın sonuçları, verilen kararlar (Kutlu, 2015, s. 40) ve işe yarar olup olmama durumu ile ilgilenilmektedir (Miller, 2010). Teleolojik etik anlayışında doğru olan eylem, iyiliği en üst düzeye çıkarıyorsa iyi bir eylemdir (Usta, 2011, s. 44). Bu anlayışta eylemleri, sonuçlarına bakarak değerlendirip doğru eylemler, doğru olduğu için iyi sonuçlar doğurur; yanlış eylemler, yanlış sonuçlara sebep olur ve kötü sonuçlar doğurur şeklinde düşünebiliriz (Macdonald ve Beck Dudley, 1994, s. 615).

Teleolojik etiğin sonuççu olarak anılmasının sebebi ahlaki değerlerimizi davranışlarımıza yansıtmanın sonucunda vardığımız yer veya durum olmasıdır (Cevizci, 2015, s. 45). Kornblau ve Starling (1999), bu etik teorisinin özünde eylem kimseye zarar vermiyorsa paternalistik yani başkası için en iyi kararı verme gücünü kendinde bulma davranışını da onaylayan bir bakış açısına sahip olduğunu söylemektedir (Aydın, 2003, s. 19).

Etiğe teleolojik yaklaşım psikanalitik düşünce ile hem bu düşüncenin hem de geleneksel insan yaklaşımlarına, insanlarla ilişkilerimizdeki zorluklara bağlı olarak ortaya çıktığı ve bu zorlukların da her zaman kendi başına normatif zorunluluklara dayanmasından dolayı karmaşık bir konudur (Miller, 2010, s. 223).

2.1.3.3. Faydacılık

Günlük dilde sıklıkla kullandığımız bir kavram olan fayda, etik bir teoriyi oluşturmaktadır. Bu yaklaşımda ahlaki olarak doğru eylem, sadece kişinin kendi yararı ve mutluluğunu değil, tüm toplumun mutluluğunu (Te, 2009, s. 33) maksimum

düzeye çıkaran ya da buna teşvik eden davranıştır (Mill, 2013, s. 413). Buna ek olarak faydacılığın modern babaları Jeremy Bentham ve James Stuart Mill fayda prensibi testine uyan davranış stilleri ile daha fazla sayıda insanın mutluluğunu en üst düzeye çıkaran (Cahill, 1981, s. 605) ve mutsuzluğu en aza indiren (Mill, 2013, s. 414) eylemlerin zorunlu olduğunu söylemişlerdir. Örneğin; kişilerin hırsızlık yapmamasının ya da yalan söylememesinin nedeni temelde en fazla sayıda insanın en büyük mutluluğunu teşvik etme ilkesine aykırı olmasıdır (Te, 2009, s. 34).

Toplumlar bireylerin bir araya gelmesiyle oluşan yapılar olduğundan fayda kelimesi sadece insanlar için değil toplumlar için de kullanılabilir bir kavramdır. Bir toplumun yararına olan durum da söz konusu olabilmektedir. Nasıl ki iyi insan mutluluk toplamını en üst düzeye çıkaran insansa, iyi toplum da bu toplamı en üst düzeyde yaşamaya çalışan toplumdur (Posner, 1979, s. 111; Billington, 2011, s. 180; Mill, 1871).

Faydacılık teorisinde eylemlerin doğruluğu ve yanlışlığı kendi doğalarına değil, belirli bir durumda oluşturdukları sonuçlara bağlıdır (Mill, 2013, s. 414). Mill’ den önce iyi veya kötü kavramları fayda sağlama durumu, pratik ve nedenlerle ilgili olmayıp, eşyanın doğasına bağlı bulunuyordu (Billington, 2011, s. 181). Faydacılık, kötü bir sözcük olmasına rağmen adını verdiği yaklaşımı tam olarak anlatan bir kavramdır (Billington, 2011, s. 180). Bu kavram; en iyi, en fazla arzusun ve memnuniyetin, mutluluğun yaşandığı durumlarla birlikte en iyi durumun tanımlandığı sonuççuluktan oluşur (Foot, 1985, s. 196). Mutlulukla kastedilen, hazzın varlığı ve acının olmaması; mutsuzluk ise acının varlığı ve hazzın olmayışıdır (Billington, 2011, s. 180; Te, 2009, s. 34). Bentham, haz sözcüğüyle yakın anlama gelen elli sekiz sözcük sıralamış ve mutluluk, haz, zevk kelimelerini aynı manada kullanmıştır (MacIntyre, 2001, s. 265). Ona göre insana haz veren şey, aynı zamanda onun yararına olduğu için fayda kavramı haz ve mutluluk kavramlarıyla ilişkilidir (Mill, 1871, s. 11). Bu teoride faydalanma ilkesi en yüksek ahlaki ilkedir çünkü ahlaki kuralların en makuludur ve yararcılık teorisi, Hobbes’ in hazzcılığından, bir sözleşmeye dayanmaması ve egoizm gibi tek kişinin değil, herkesin mutluluğunu aynı değerde görmesi üzerine kurulmuş olması yönünden farklılık gösterir (Cevizci, 2016, s. 44). Fayda, herhangi bir gruba ait olmayıp, evrensel olmalıdır. Zaten bu yaklaşımda amaç en büyük mutluluğa ulaşmak olduğundan tüm insanların mutluluğu

önemsenmiş ve davranışlar da mutluluk getirdiği oranda doğru kabul edilmiştir (Billington, 2011, s. 180). Tam bu noktada faydacılığın aslında bir normatif teori oluş sebebi açıkça ortaya konmuş olmaktadır (Cevizci, 2016, s. 45).

2.1.3.4. Erdem Etiği

Karaktere dayalı etik olarak da anılan erdem etiği, ahlaki açıdan iyi bir insan kavramıyla başlar (Louden, 1986, s. 475) ve bireylerin benimsediği karakter özellikleri ile bu özelliklere uygun davranışlarla alakalı çalışmalar yürütür (Aydın, 2003, s. 21). Erdem etiği, doğru eylem için karakter esaslarını sağlar (Oakley ve Cocking, 2001, s. 11). Bu etiğin ana unsuru erdem ve erdemin alışkanlık haline gelmesidir (Mutlu, 2018, s. 55).

Erdem etiği, başlangıçta kendi başına bir yaklaşım olarak kabul edilmeyip, sonraları deontolojik ve teleolojik yaklaşımların tam karşısında yer alarak ikisinden farklı bir konum kazanmıştır (Hursthouse, 1999, s. 2). Bu teori doğru davranışa odaklanan deontolojik ve teleolojik etiğin aksine, iyi hayatla ilgilenerek (Cevizci, 2016, s. 56), insanların nasıl insanlar olmaları gerektiğine odaklanmaktadır (Cevizci, 2015, s. 134). Faydacılıktan ayrılan bir başka noktası ise doğru eylemi oluşturmak için karakter esaslarını sağlamasıdır (Oakley ve Cocking, 2001, s. 11).

2.1.4. Meslek Etiği.

2.1.4.1. Meslek Kavramı

Meslek bir kişinin para kazanmak ve hayatını devam ettirmek için yaptığı iş olup bireyin kişiliğinin bir kısmını oluşturduğundan onun diğer insanlarla ilişkilerini de etkiler (Ekici, 2013, s. 45). Ülkemizde 600 civarında, dünya genelinde ise binlerce meslek bulunmaktadır (Başpınar ve Çakıroğlu, 2014, s. 59). Mesleki faaliyetler ancak; belirli bir toplumsal görevi yerine getiren faaliyetlere düzenli bağlılık, geçim kaynaklarını oluşturma, belirli teorik bilgiler ya da pratik becerilere sahiplik, bilgi ve beceri aktarımının kurumsallaştırılmış olması, mesleki uygulamaların uzmanlar tarafından kontrolü (Hortal Alonso, 1996, s. 200), toplumda eksik bulunan bir ihtiyacı karşılama ve başkalarının yararını düşünme gibi özellikler bulunduğu tam anlamıyla bir meslek olarak sayılabilir (Aydın, 2016, s. 95). Tüm bu kuralların

dışında Turner ve Hodge (1970)' ye göre ise mesleğin toplumda belli bir tanınırlık seviyesi olmalı, belirli bir meslek etiği bulunmalı ve meslek belli bir organizasyon seviyesini içermelidir (Şporer, 1991).

Meslek seçiminde etkili olabilecek pek çok faktör bulunmaktadır. Kişinin mesleğini seçerken etkili olan maddelerden birisi neredeyse tüm davranışlarımızda yeri olan değerleridir. Eğer kişinin bağımsız bir değer duygusu bulunmuyorsa da o zaman kişi sosyal çevrenin bu mesleğe verdiği değer, bu mesleğin sağlayacağı gelir gibi dış faktörlerin etkisi altında seçimini yapar (Mengüşoğlu, 2015, s. 162).

Yapılan tüm araştırmalar ve ortaya konan bütün meslek tanımlarında farklılıklar görmek mümkündür. Ancak araştırmacıların üzerinde uzlaştıkları bir nokta varsa bu da kişilerin sahip olduğu meslek ne olursa olsun hepsinin bağlayıcı bir meslek etiğinin bulunuşudur (Akar Vural, 2018, s. 236; Aydın, 2003, s. 2; 2016, s. 97; Ekici, 2013, s. 45; Şporer, 1991).

2.1.4.2. Meslek Etiği Kavramı

Meslek onu icra eden bireylerin varlığıyla var olan bir yapıdır. Mesleğin sahibi olarak insan, diğer insanlarla aynı ortamı paylaşmakta ve zorunlu olarak ilişkiler ağı ortaya çıkmaktadır. Toplumsal yaşamın kuralları gibi meslek yaşamında da birtakım kurallar görmek mümkün ve aynı zamanda zorunludur. Dünya üzerindeki çok sayıda mesleğin var oluşu ve bu mesleklerin de gördükleri işe göre farklılaşarak kendine ait meslek ahlakının ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Durkheim, 1986, s. 8).

Mesleki etik, iş yerinde ahlaki konuyla ilgili bir sorunla karşılaşıldığında yapılacak davranışın seçilmesine yardımcı olan (Strahlendorf, 2004, s. 1) değerler ve normlar kodu olduğundan, bazı durumlarda açık ve bilinçli bir eylem belirleyicisi olabilmektedir (Airaksinen, 2009, s. 202). Bu konumuyla etiğin bu alanının bireylere sadece sorunlar karşısında değil tüm mesleki faaliyet ve ilişkilerinde yol gösterici bir görev üstlendiğini söyleyebiliriz. Meslek ahlakının, bir mesleği icra eden kişilerin, diğer kişilere karşı davranışlarını düzenleyen ve onlara kılavuzluk eden ilke ve kurallar bütünü (Arslan, 2009, s. 132) olması bu yol göstericilik görevini ifade etmektedir.

Günlük yaşam gibi meslek yaşamının da kendine özgü etik değerleri vardır (Akarsu, 1987, s. 17; Prakasha ve Jayamma, 2012, s. 28). Etik değerler, bazen mesleğin kendisiyle bazen de bireyle ilgili olabilir. Örneğin; profesyonel meslek hayatı profesyonelin erdemli karakterini de içerir (Airaksinen, 2009, s. 201). Bu nedenle meslek etiğine konu olan şeylerin çoğunun erdem ile ilgili olduğunu söylenebilir (Strahlendorf, 2004, s. 6).

Mesleki etik, iki kelimedenden oluşan bir kavramdır ve bu birleşimin manası şöyle açıklanabilir: Mesleki kelimesi; uzman, kalifiye, yetkin, yetenekli, eğitilmiş, uygulamalı, sertifikalı, lisanslı anlamlarına gelir ve bireyin geniş bir eğitim- öğretim ile elde edilen ödevi yapması demektir. İkinci kelime olan etik ise, ilkeler, ahlak, inançlar, ahlaki ilkeler, ahlaki değerler, ahlaki kurallar anlamına gelir ve bir mesleğin uyduğu mesleki yükümlülüğe eklenir (Prakasha ve Jayamma, 2012, s. 28). Yani her iki kelimenin de içeriğini kapsayan bir alandır.

Günlük konuşmada mesleki etik, çoğunlukla etik kurallarla ilişkilendirilse de, meslek etiğinin kurallarda listelenen resmi olarak belirlenmiş davranışların yanında bireyin tanımlanamayan çok sayıda davranışını da içermesi bakımından daha kapsamlı bir kavram olduğu unutulmamalıdır (Blanuša Trošelj ve Ivković, 2016, s. 405). Mesleki etik, amacı mesleki çalışmaları ve tipik değerlerini tanımlamak, netleştirmek ve eleştirmek olan uygulamalı bir etik alanıdır (Airaksinen, 2009, s. 201). Meslek etiğinin bugün takip ettiği ve bulmaya çalıştığı şey, söz konusu mesleği icra edenlerin hepsinin, her yerde kararlarını ve eylemlerini belirlemeleri ve kişilerin, sahip oldukları dünya görüşlerinden, kültürlerinden, ideolojilerinden, dinlerinden ayrı olarak uygulanmaları beklenen normlar olmasıdır (Kuçuradi, 2003, ss. 7-8). Meslek etiğinin tek başına genel ilkeler ya da kurallar ile değil aynı zamanda bir mesleğin devam ve ifade ettiği iyi anlayışıyla (Chadwick, 2005, s. 247), mesleğin çalışabileceği en iyi dünyayı açıklayan idealleşmiş değerler kümesi olduğu da akılda tutulmalıdır (Airaksinen, 2009, s. 202).

Mesleki etik, aslında insan ilişkilerinin temelinde bulunan dürüstlük, haklıya hakkını teslim etmek, bireye ve diğer canlılara saygı gibi değerleri içinde barındıran belli bir meslekte süregelen doğru ve yanlış davranışları tespit eder (Aydın, 2003, s. 23). Olması ve olmaması gereken davranışların tespiti de meslek mensuplarının haklarını

savunmakla görevli gruplar ve dernekler tarafından belirlenebilir (Özbek, 2003, s. 30). Bu davranış biçimleri tek bir ülkeye ya da bireye ait değildir. Dünyanın her neresinde olursa olsun kişiler mensubu bulundukları mesleğin davranış kurallarına uygun davranmalıdır (Kuçuradi, 1988, s. 21).

Meslek etiği, aynı meslek grubundan insanların ve diğer meslek gruplarının birleşmesiyle oluşan topluluğun meydana getirdiği bir alan olduğundan topluluk onu koruduğu sürece varlığına devam edebilir (Durkheim, 1986, ss. 11-12). Zaten meslek etiğinin temeli de işte bu toplulukta gelişen insan ilişkilerinden oluşmaktadır (Aydın, 2003, s. 25). Mesleklerdeki bireyler arasındaki ilişki ne kadar sağlam ise grubun ortak duygu, düşünce ve değerleri de o denli yoğun olmakta ve grubun saygınlığı artarak mesleki etik anlayış da güçlenmektedir (Durkheim, 1986, s. 14).

2.1.4.2.1. Meslek Etiği İlkeleri

Bireyler diğer bireylerle olan ilişkilerini, bir yerde yapılması ya da yapılmaması gereken davranışları belirleyen, hayatı kolaylaştırmaya ve belli bir düzene sokmaya çalışan birtakım kurallarla yaşarlar. Meslek sayısında görülen artış, meslek örgütlerinin mesleği icra eden bireylerin etik davranıp davranmadıkları konusunda endişe yaşamasına sebep olmuş ve yaşamın her alanındaki kurallar meslek hayatı için de gerekli hale gelmiştir (Banks, 2003, s. 133). Neredeyse tüm mesleklerin kendine özgü yazılı veya yazısız etik ilkeleri bulunmakta ve bu ilkeler bireyler ile bu bireylerin davranışları ile ilgilenmektedir (Abbott, 1983, ss. 857-860). Bu mesleklerin genel anlamda etik kuralları birbirinden farklı olsa da (Hill, 2004), hepsinin paylaştığı şey, çok özel değerlere dayanmalarıdır (Urbanc, 2001).

İnsanların aile, millet, meslek gibi çeşitli sosyal grupların üyesi olduğu, bu gruplardan maddi ve manevi kazançlar elde ettiği gibi bu gruplara karşı bazı görev ve sorumlulukları bulunduğu da tartışılmaz bir gerçektir (Arslan, 2009, s. 226). Her meslek için görev faaliyetlerinin tüm ayrıntılarını düzenleyen ve yaptırımları olan kalıcı hale gelmiş ilkeler bulunmaktadır (Durkheim, 1986, s. 14). Bu etik ilkeler değerlerin ve kuralların netleşmesine yardımcı olur, grup bilincini ve müşterek inancı güçlendirir, kamuoyunun güvenini artırır ve disiplin için genel bir tablo yaratabilir (Strahlendorf, 2004, s. 6).

Meslek etiği ilkelerinin şu temel üç görevi yerine getirmesi beklenmektedir:

1. Meslek ideallerinin toplum ve meslek üyeleri arasında paylaşılmasını sağlar.
2. Mesleki etik davranışlara genel bir çerçeve oluşturarak rehber olur.
3. Beklenenin altında görülen davranış standartlarını yükseltmek için gerekli olanı ortaya koyar (NAVTA, 1993).

Mesleki etik ilkeler, mesleki mükemmellik ve tatmin için gerekli olan bir dizi profesyonel ideal ve ilke olarak tanımlanabilir (Prakasha ve Jayamma, 2012, s. 26). Mesleki mükemmellik, belirli erdemleri profesyonel olmayanlardan daha dikkatli bir şekilde yapma anlamı da içermektedir ve bu yönüyle de erdemle ilgilidir (Strahlendorf, 2004, s. 6). Etik kod şeklinde de bahsedebileceğimiz etik ilkeler, bireyin etik açıdan uygun davranışlar sergilemesine ve davranışlarını erdem üzerine kurmasına yardım eder (Aydın, 2003, s. 28). Etik kodlar, hem bir rehber olur hem de kamuoyunun mesleğe olan güvenini sağlamlaştırır (Banks, 2003).

Her mesleğin, üyelerinin davranışlarını yönlendirmek için gerekli etik ilkeyi geliştirmesi beklenir ve bu ilkeler arzu edilen ya da istenmeyen mesleki davranışlar arasında ayırım yapmak için temel sağlar (Prakasha ve Jayamma, 2012, s. 26). İşte bu durum, bazıları tarafından kuralların yukarıdan dayatıldığı ve dolayısıyla bireyin kendi etik kararını vermesine engel ve etik özerkliğe karşı bir durum olduğu şeklinde düşünülmektedir (Robinson, Dixon, Preece ve Moodley 2007, s. 15). Bu sebeple de etik kurallar emredici olmakla suçlanmaktadır (Banks, 2003, s. 133). Etik kurallara yapılan bir diğer eleştiri ise meslek içindeki nüfuz sahibi kişiler tarafından keyfi bazı idealleri uygulamak için kullanıldığı iddiasıdır (Maxwell, 2017, s. 327).

Mesleki etik ilkelerin tarihte bilinen en eski örneği tıp alanındaki ‘Hipokrat Yemini’ dir (Aydın, 2003, s. 29). Heermance, Amerikan mesleklerinde genellikle yazılı ilkeler bulunduğunu, Milerson ise İngiliz mesleklerinde yazılı olmayan fakat resmi ilkelere yönelme eğilimi bulunan etik ilkeler olduğunu belirtmektedir (Abbott, 1983, s. 857). İster kanunlar şeklinde belirlensin ister yazısız olsun mesleki etik kurallar ilham verici, eğitici, karar alma aracı olduğundan (Strahlendorf, 2004, s. 6), Johnson ve Ridley (2008), meslek mensubu bireylerin, temel etik ilke ve ahlaki değerlere

bağlı olmadığı zaman performans kalitesinde bir düşüş görüldüğünü ve görevin büyük oranda ihmal edildiğini ifade etmektedir (Blanuša Trošelj ve Ivković, 2016, s. 417). Ayrıca meslek etiğine sahip olmayan meslek üyeleri sadece kendi menfaatlerini ön planda tutup toplum faydasını önemsemediklerinden topluma yarardan çok zarar vermektedirler (İşgüden ve Çabuk, 2006, s. 64).

Sonuç olarak meslek mensupları için, mesleklerinin ortak normlarına saygı göstermek isteğe bağlı bir opsiyon değil, profesyonel olmanın bir parçası (Maxwell, 2017, s. 326) olsa da hiçbir etik kod bireylerin etik sorunlarının çözümünde anahtar değildir (NAVTA, 1993). Etik ilkeler sadece bireyin meslek hayatını daha erdemli şekilde yaşaması için yol gösteren ve ahlaklı davranmaya teşvik eden rota konumunda olabilir (Aydın, 2003, s. 28).

2.1.5. Eğitimde Etik

Eğitimin en genel anlamda bireylere yaşantılar sayesinde istendik davranış kazandırma süreci şeklide yapılan tanımına bakıldığında göze çarpan istendik davranış ibaresinin kime ve neye göre istendik olacağını belirleme tartışması ile birlikte etik eğitim ilişkisi başlamaktadır (Aydın, 2016, ss. 170- 171). Etiğin uygulamalı alanlarından biri olan eğitim etiği, eğitim tarihi süresince etik ile sıkı bir ilişki içinde olmuş (Cevizci, 2016, s. 257), globalleşmeyle birlikte de eğitimin etiğe olan ihtiyacı gün geçtikçe artmıştır (Haynes, 2014).

Üzerine çok düşünülen etik ve eğitim kavramları (Pieper, 2012, s. 118), birbirini tamamlayan bir yapıya sahip olduğundan aralarında güçlü bir ilişki mevcut olduğu söylenebilir (Özmen ve Güngör, 2008, s. 143). Eğitimin amaçları gibi bu amaçlara ulaşmak için izlenecek metotların belirlenmesi de etik tartışmaları beraberinde getirmektedir (Celep, Doyuran, Sarıdede ve Değirmenci, 2004, s. 5). Etik, insanların hayatına yol gösteren bir rehber olan kapsayıcı kuralcı görevinin yanı sıra öğrencilerin etik erdemlerini geliştirmeyi hedefleyen, iyilik ve kötülük bilgisi, ahlaki duyarlılık, eleştirel düşünme, diğer insanlara saygı duyma ve saygı gösterme, dayanışma, diğer bireylerin çıkarını gözetme, hukuka, vatandaşlığa, doğaya saygı gibi kavramları işleyen moral bir eğitim aktivitesi olarak da eğitimle alakalıdır (Aloni, 2008, s. 150). Eğitimde etik, değerlerin kazandırılmaması eğitimin eksik kalması anlamına gelmektedir (Burroughs ve Barkauskas, 2017, s. 226). Bireyler

zamanlarının büyük bir bölümünü okullarda geçirdiklerinden etik davranış için okulda eğitim verilmesi oldukça mantıklıdır (Nuttall, 2011, s. 61- 62). Bu noktada okullarda yapılan eğitimin etkili olmasının önkoşulu olarak ailenin öneminden bahsetmek, okulun ailedeki etik eğitimine ek olduğunu söylemek ve temelin üstüne atılan katlar metaforunu yapmak yerinde olacaktır (Durkheim, 2012, s. 18).

Birey doğar doğmaz moral sisteme sahip olmadığından eğitim sürecinden geçmesi gerekmekte ve eğitimle de kıymetli kabul edilen tüm değerler kişiye kazandırılarak onun mükemmelliğe yaklaşması ve olgunlaşması planlanmaktadır (Yayla, 2005, s. 2). Böylelikle öğrenciler, sosyal olarak gelişmek ve duyguları yönetmek için gereken beceriler ile duygusal becerilerin etik şekillerde kullanılmasına rehberlik etmeye yardımcı olan kişisel inanç ve etik değerlere sahip olmaktan faydalanacaktır (Burroughs ve Barkauskas, 2017, s. 226). İnsanı temel alan eğitimin bireyleri işleyerek toplumu eğitmeye ve ilerletmeye çalışması ile etiğin insanı çıkış noktası alması benzerlik gösterir ve bu sebepten de ikisinin ilişkili olması şarttır (Ilgaz ve Bilgili, 2006, s. 202). Etik, eğitimin değerlendirme aşamasında da önemli bir yere sahip olup, kullanılan araçların tutarlı olması, geribildirim aşamasının etik ilkeler temel alınarak eşit, taraf tutmadan ve objektif bir biçimde noktalanması için son derece gereklidir (Ilgaz ve Bilgili, 2006, s. 203).

Bireyin eğitim sisteminin yaratmak için çabaladığı örnek insan olmasından daha önemli olan mesele çocukların birkaç basit refleks ve içgüdüye sahip, iyi ya da kötü birer insan olmayıp şekillenmeye hazır birer hammadde olduğunu düşünerek öncelikle etik eğitime gereksinimi olduğudur (Russell, 1999, s. 28). Çünkü etik davranışın büyük ölçüde bir eğitim ürünü olduğu düşünülmektedir (Strike, 1990, s. 47). Bunun yanı sıra geleneksel ve ulusal eğitim sistemleri çerçevesinde dünyada ve ülkelerde oluşan krizlerin çok ciddi oranlara ulaştığı görülmekte rasyonel, kendisinden beklenen çözüm yollarını üretebilecek olan etik eğitimi gerçekleştirerek çözüm yolu olarak sunulmaktadır (Durkheim, 2012, ss. 2-3). Etik eğitimi; eğitimcilerin mesleki etik kurallarının daha dar bir kısmını içine alan ve daha geniş bir biçimde, etik teorilerin öğretme pratiğine uygulanması, tartışılması ve özel etik analizinin yapılması demektir (Ćurko vd. 2015, s. 9). Dünya üzerindeki tüm toplumlar sahip olduğu milli varlık unsurlarını, benliklerini, değerlerini gelecek nesillere aktarma ve ulusun her ferdini erdemli ve ahlaki boyutu yüksek bireyler

olarak donatmayı kendilerine görev bildikleri için etik eğitim hep önemli bir konumda bulunmaktadır (Cevizci, 2016, s. 259).

Sonuç olarak, eğitimin geniş bir kavram oluşu onu okulla sınırlandırmayı engellemekte ve eğitimde etik kavramını da daha geniş bir anlatıma götürmektedir. Aile temelinden yola çıkarak okullaşma ve bireyin sosyalleşmesi ile devam edebilen ancak bunlarla da sınırlı olmayan, birey için olmazsa olmaz etik eğitimi oldukça önemli ve ihmal edilmemesi gereken bir konumda yer almaktadır.

2.1.5.1. Öğretmenlik Meslek Etiği

Eğitimin amacı, bireylerin yaşadığı topluma ve dünyaya adapte olmasına yardım etmek ve onları çağın gerektirdiği bilgi, becerilerle donatmak ve yetiştirmektir. (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005, s. 209). Bu becerilerin kazandırılması konusunda öğrencileri etkileme oranı oldukça yüksek olan öğretmenlere büyük görev düşmektedir (Kaya, Taşdan, Kop ve Metin, 2012, s. 41). Gelecek nesilleri yetiştiren öğretmenler için vazifesini yerine getirirken her meslekte olduğu gibi milli ve evrensel ahlâk kurallarının olması kaçınılmaz olduğunu söylemek gerekmektedir (Ateş, 2012, s. 7).

Etik ve öğretmenlik kavramları doğası gereği birbirinden ayrı düşünülemez (Aydın, 2003, s. 58). Hatta bazı mesleklere oranla öğretmenlik ve etik arasındaki ilişkinin biraz daha güçlü ve fazla olduğu söylenebilir (Gündüz ve Coşkun, 2012, s.113). Etik, tam ve iyi insan hayatına ulaşmak için düzenleyici bir kılavuz olarak işlev gören ideallerin, değerlerin ve normların sistemi olduğundan, öğretmenlerin eğitim pratiğini yönlendirme görevini de üstlenir (Aloni, 2008, s. 150). Öğretmenlik meslek etiği ise eğitimcinin; mesleğine, akademik disiplinine, eğitim kurumuna ve topluma karşı bireysel ya da kurumsal temel mesleki sorumluluklarını ifade etmektedir. (Ćurko vd. 2015, s. 9). Eğer öğretmen mesleği ile ilgili olarak iyi bir meslek etiği varsa, bu otomatik olarak gelecek nesillere dönüştürülecektir (Prakasha ve Jayamma, 2012, s. 29).

Hristiyan eğitim felsefesi, eski öğretmenlik anlayışındaki öğretmenin birtakım bilgi ve becerileri öğretmesi görevine ek olarak, davranışları, olaylara bakış açısıyla öğrencilerde bıraktığı etki vesilesiyle öğrenciler tarafından taklit edilmesi ve rol

model alınması şeklinde bir anlayışa bürünmüştür (Cevizci, 2016, s. 273). Bu eğitim felsefesinde öğretmen, öğrettiklerini bünyesinde yaşatan, bir örnek timsali haline gelmiştir (Pieper, 2012, s. 118). Zaman içinde bu görüş İslam dünyasında da etkili hale gelmiş (Cevizci, 2016, s. 274), öğretmenlerin toplumun ilerlemesinde kilit rol oynadığı, toplumun kalitesinin eğitimcilerin kalitesine bağlı olduğu düşünülmüştür (Oruç, 2009, s. 165). Kaliteli öğretmenler, pedagojisini önemseyen, güvene dayanan ve profesyonel etik standartlarına uygun, pozitif öğretmen-öğrenci ilişkileri olan değerler ve inançlara sahip bireyler olarak kabul edilir (Boon, 2011, s. 76).

Öğretmen olmak için eğitim alan bireylerin mesleklerini yaparken uygulayacakları etik standartlarla tanıştırması gerekmekte bunu sağlamak amacıyla da meslek etiği eğitimi olmazsa olmaz unsur olarak ortaya çıkmaktadır (Maxwell, 2017, s. 326). Bilimsel alan yazındaki bakış açıları da etik eğitiminin öğretmen hazırlanmasındaki önemli rolü üzerinde durulmakta ve adaylara mesleğin ortak normlarını sunmanın gerekli olduğu konusunda ortak fikirde buluşulmaktadır (Campbell, 2013). Öğretmenlerin meslektaşları, öğrencileri ve onların velileriyle ilişkilerinde doğru olan davranışların saptanmasında da mesleki etik yardıma koşmaktadır (Altinkurt ve Yılmaz, 2011, s. 117). Öğretmenlerin, milletleri ve kişileri şekillendirme vazifelerini layığıyla yapabilmesi için eğitim etik ve formasyon bilgisi ile bütünleşmeleri gerekmektedir (Özkan ve Çelikten, 2018, s. 79). Öğretmenlerin kendi mesleki etiğini öğrenmesi için birtakım eğitimler düşünülmekte ve uygulanmaktadır. Dünya çapındaki uygulamalara bakıldığında bu eğitimlerin hizmet öncesi dönemlerden başladığı görülmektedir (Aydın, 2003, s. 58).

Öğretmen eğitiminde etik öğretimi için duyulan endişe en azından 1980'lerin başından beri süregelmektedir (Nash, 1991, s. 163). Bu konu, son dönemlerde öğretmen yetiştirme sistemi ile ilgili tartışmalarda da sıklıkla bulunmakta ve öğretmen eğitim programlarında mesleki etik dersinin bulunması gerektiği sonucuna varılmaktadır (Altinkurt ve Yılmaz, 2011, s. 117). Öğretmenlik mesleği, bütün meslek erbablarını yetiştiren bir temel oluşturmasından dolayı diğer mesleklerden ayrı bir duruma ve özelliğe sahiptir (Coşkun, 2016, s. 17). Bu sebeple öğretmenlerin kendine özgü bir meslek etiğine sahip olması gerekmektedir (Toprakçı, Bozpolat ve Buldur, 2010, s. 36).

Öğretmenlik meslek etiği, diğer tüm meslek etikleri gibi o mesleği yapan kişiler için deontolojik etik aracılığıyla uymaları gereken ahlaki kural ve sorumluluklar oluşturur (Cevizci, 2016, s. 277). Meslek etiğinin bu alanı bazı profesyonel öğretmenler grubu ve diğer eğitimciler için geliştirilmiş bir meslek etiği türü olup öğretmenlerin çalışma alanlarında karşılaştıkları zorluklar, sahip olduğu değer ve idealini ifade eder (Çurko vd. 2015, s. 9). Öğretmenlik mesleğinin etik bakış açısı; mesleğin yapısı, öğretmenlerin birbirleriyle ve öğrencileriyle etkileşimi, eğitim alma şekilleri, eğitim verilen kurumlarının atmosferleri, toplumun yapısı, siyasi yapı ve işleyişi gibi faktörleri barındırmaktadır (Özkan ve Çelikten, 2018, s. 79). Öğretmenlik meslek etiği en genel anlamıyla onun, öğrenciler, meslektaşlar, işverenler, ebeveynler veya bakıcılarla ilişkileriyle ilgili olarak benimsediği inanç sistemi olarak tanımlanabilir (Van Nuland, 2009, s. 19). Kaliteli öğretmenler, pedagojisine özen gösteren, güvene dayalı ve profesyonel etik standartlarına önem veren, pozitif öğretmen-öğrenci ilişkileri olan değerler ve inançlara dayanan bireyler olarak kabul edilir.

Eğitimde meslek etiği söyleminde, çocuklara saygı, düşünce ve ifade özgürlüğü, sorgulama, adalet, mahremiyet, ceza, sınıflandırma, özel ihtiyaçları olan öğrencilerin tedavisi gibi geleneksel ve en yaygın konular yer almaktadır (Aloni, 2008, s. 150). Öğretmenlik mesleği öğrencilere bilgi verme, onları entelektüel olarak geliştirme görevine ek olarak değerlerin kazandırılması görevini de gerçekleştirir (Aydın, 2003, s. 60; Toprakçı vd. , 2010). Her toplum sahip olduğu milli ve insani değerleri, örfleri ve tutumları eğitim verdiği bireylere aktarmak istemekte ve pek tabii bu hedefte öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Bireyi etkileme gücü yüksek öğretmenin olumlu davranış ve değerleri kadar olumsuz olan özelliklerinin de örnek alınma ihtimali bulunur. Bu çizgide değerlerini kendi benliğinde ve davranışlarında yaşatan öğretmenin niteliği önem kazanmaktadır. Değer aktarımının yanı sıra öğretmenlerden öğrencilerinin karakterlerini de geliştirmeleri ve şekillendirmeleri (Aloni, 2008, s. 150), ahlaki olarak doğru davranışı bulma yetisini kazandırmaları beklenir (Nuttall, 2011, s. 62). Bu amaç için öğretmen ve veli işbirliği son derece önemlidir (Terhart, 1998, s. 435).

Tüm manevi birikimin ve iyi insan olmaya yönelik davranışların öğretilmesinde istenenin empoze edilmesi yanlış bulunan bir durum olarak görülmektedir. Öğreticilik görevini üstlenen kişinin, öğrenciyi birebir kendisinin taklidi olan bir

birey yapmasının son derece yanlış olduğu, öğretmenin öğrencisine dolaylı yoldan şekil vermekle onu yetiştirmekle sınırlı kalması gerektiği düşünülmektedir (Akarsu, 1987, s. 195). Eğitimde istenen, bireyi teşvik eden gücün, çocukta zaten bulunan yürüme ve konuşma becerisini edinirken görülen, içten gelen bir motivasyonun oluşmasıdır (Russell, 1999, s. 28). Sri Aurobindo, öğretmenin bir öğretim temsilcisi veya uzmanı olmadığını; onun bir yardımcı ve rehber olduğunu söylemiş, öğrenciye bilgi vermeyip, bilgiye nasıl ulaşacağını öğretmek gerektiği konusunun üzerinde durmuştur (Prakasha ve Jayamma, 2012, s. 28).

Öğretmenlerin etik ilkelere uygun davranmamalarının birçok sebebi bulunmaktadır. Bunlar; yasal düzenlemelerin yeterli olmaması, etik olmayan davranışlarda bulunan meslektaşların önemli bir yaptırımla karşılaşmaması, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan düzenlemelerin etik konularını pek içermemesi, toplumun etik yapısının kötüleşmesi, eğitim fakültelerinde etik konusu üzerinde yeterince durulmaması gibi sebeplerdir (Pelit ve Güçer, 2006, s. 115).

Toplumlara yol gösterme gibi zorlu bir vazifenin temsilcisi olarak görülen öğretmenlerin bu görevleri için öncelikle kendilerinde bulunması gereken bazı vasıflar ve değerler söz konusudur. Var olan bu değerleri de gelecek nesillere aktarma veya bu değerlerle verilen eğitimlerin olması toplumsal değerlerin korunması ve gelişmesi için son derece önemlidir.

2.1.5.2.Öğretmenlik Meslek Etiği İlkeleri

İnsanoğlunun var olduğu günden bu yana başlayan eğitim faaliyetleri önce aileler ve kabilelerde başlamış, bilginin daha kompleks bir yapıya bürünmesiyle birlikte de okullara taşınmış ve öğretmenlere duyulan ihtiyaç ortaya çıkmıştır (Kepenek, 2008, s. 31). Tüm davranışlarımızı yönlendirme gücüne sahip olan etik ilkeler öğretmenlik mesleğinde de etkili bir konumda yer edinmiştir. Öğretmenler eğitim- öğretimde ahlaki otorite, amaç belirleme açısından oldukça hassas bir konumda olması (Öztürk, 2010, s. 372) sonucunda kurumun bakış açısını ussal, manevi ve fiziksel açıdan etkileyebilmektedir (Campbell, 2000). Bu bağlamda öğretmenlik, bireylerle iletişimin fazla olduğu, bazı sorumlulukları olan etik bir meslek olduğundan, etik ilkelerin geliştirilmesi de kaçınılmaz olmuştur (Şentürk, 2009, ss. 26- 27).

Yaşamımızı düzenleyen ilkeler, etik davranışlarla ilgili bir grup ortak beklenti ortaya çıkarak profesyonel bir toplumun her bir ferdine açık bir yön gösterme işlevini sağlamak için vardır (Banks, 2003). İyi bir insan yaşamına varmak için düzenleyici bir rehber olarak çalışan bu amaç, değer ve kurallar sistemi olarak öğretmenlerin eğitim pratiğini yönlendirmektedir (Aloni, 2008, s. 150). Mesleki etik kurallar, hali hazırda var olan, öğretmen olmanın ne manaya geldiğini belirten, öğretmenler için tek tip kurallar dizisi oluşturarak evrensel iddialarda bulunan ilkelerdir (Vongalis-Macrow, 2007, s. 7). Bu kurallar öğretmenlerin eğitimi ve mesleki sosyalleşmesinde önemli bir yere sahip olabilmektedir. (Schwimmer ve Maxwell, 2017, s. 5).

Ahlaki ve etik yükümlülükler ile öğretme durumları bir yasada yazılı olanları aştığı için bireyin öğretime etik bakış açısını kodlar, yasalar ve standartlar kavramıyla sınırlamak yeterli bir ölçüt olamamaktadır (Campbell, 2008). Fakat eğitimin en önemli unsuru olarak görülen öğretmenlerin mesleki ilkelerine bağlı kalma seviyeleri, öğrencilerin öğrenme mekânında öğrenme süreçlerini oldukça iyi bir düzeye getirebileceği gibi, öğrencilerin sahip oldukları hakları ve sorumlulukları kavramalarına yardım ederek demokrasi mantığına hâkim birer yurttaş halinde büyümelerine de katkı sağlayacaktır (Gündüz ve Coşkun, 2012). Öğretmen açısından bakıldığında ise mesleğini etik ilke, kural ve standartlar içerisinde icra eden öğretmenler; kamuoyunun inancını kazanacak, bireylerden saygı görececek, zaman ve kaynak savurganlığını önlemiş olacaktır (Özkan ve Çelikten, 2018, s. 78). Bunun yanında etik kurallar, öğretmenlere sorulara cevap verme ile sorunlarla başa çıkma ve eğitimdeki farklı paydaşlarla ilişkileri yeniden tanımlamalarını sağlayan bir metin de sağlamaktadır (Vongalis- Macrow, 2007, s. 4).

Öğretmenlik mesleği ile ilgili neredeyse herkes öğretmenlerin etik insanlar olmaları ve etik davranış ilkelerini benimseyerek o standartlara uygun davranışlar göstermeleri gerektiğini düşünmektedir (Strike, 1990, s. 53). Öğretmenler öğrencilerine, ilkelere, değerlere ve diğer tüm ilişkilere karşı koşulsuz bir biçimde ahlakidir. Yine de öğretmenlerin profesyonel ve kurumsal hayatlarında büyük öneme sahip olacak bu ahlakilik kavramının öğretilmesi onların mesleklerini yaparken karşılaşacağı ilişkileri, olayları düzenlemede kullanacağı ilkeler olacaktır (Strike, 1990, s. 53). Kurallar ve ilkeler yaklaşımıyla öğretmenler ahlaki davranış ve etik karar verme için açık ve kesin kıstaslara sahip olacaktır (Nash, 1991, s. 164). Bu

sebeple ahlaki gelişimin bilinçli olarak formüle edilmiş bir biçime sokulması mantıklı görünmektedir (Kohlberg, 1966, s. 17). Çünkü belirlenmiş ilkelerin olmaması, öğretimi taraflı bir anlayışa mahkûm bırakarak, öğretmenin inisiyatifıyla yapılan bir iş haline getireceğinden dolayı mesleki etik ilkeler dünya çapında kabul görmüş değerlerden yola çıkılarak oluşturulmuştur (Duran, 2014, s. 18).

Öğretmenlik mesleği etik ilkeleri; öğrencilerle ilişkilerde kullanılan ilkeler, eğitim mesleğine ilişkin ilkeler, eğitimcilerle ilişkilerde ilkeler ve velilerle ilişkilerde ilkeler olarak sınıflandırılmıştır (MEB, 2015). Bir öğretmen profesyonel, sorumluluk sahibi, eşit ve adaletli, öğrencilerin güvenliği için gerekli ortamı oluşturan, yolsuzluk yapmayan, dürüst, güvenilir, tarafsız, mesleğine bağlı, kendini geliştiren, kaynakları etkili kullanan ve saygılı bir insan olduğunda mesleki etik ilkeleri ruhunda yaşatan bir birey olmuş olur (Aydın, 2003, s. 60- 72).

Çağımızın hızlı akışına ayak uydurmak tüm bireyler için zorlu bir durumu ortaya çıkarmaktadır. Fakat bu gerçeğe karşı karşıya kalındığında bunun bir gereklilik olduğu da ortadadır. Öğretmenler için globalleşen dünyada yeni çağa ayak uydurmak daha da dikkat edilmesi gereken elzem bir durumu oluşturmaktadır. Öğretmen, dersini anlatırken teknolojinin tüm nimetlerinden faydalanmayı bilmelidir. Öğrencisinin ayağına belki bir gezegeni, belki de bir bilim adamını çıkarabilmelidir. Bu noktada da kendini yenilemekten kaçmayan, üşenmeyen, araştıran, kurslar yoluyla gelişime açık öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Her mesleğin yeterliliklerini tam manasıyla yerine getirebilmesi anlamına gelen profesyonellik ilkesi mevcuttur. Profesyonellerin uygulamalarını içselleştirdikleri mesleki davranış normlarına ve standartlarına göre yürütmeleri beklenmektedir (Strike 1990, s. 47). Bir öğretmen için de bu ilke son derece önemlidir. Öğretmenler ve tüm eğitimciler, profesyonel hizmetlerin en yüksek ideallerini sunmak için yüksek seviyede bir çaba göstermektedir (Ćurko vd. , 2015, s. 9). Öğretmenin görevin emrettiği davranışı kazanmış olması, daha iyi olmak için kendi eleştirisini yapıp kendini değerlendirmesi, kaliteli ve kusursuz hizmet sunması, bireysel becerilerini işe katabilmesi, öğrencilerin öğrenmeleri için her türlü ortamı sağlayabilmesi onun çabasının bir sonucu ve tam bir profesyonel olduğuna işaret etmektedir (Aydın, 2003, ss. 60- 61).

Sorumluluk, bazen birey için yukarıdan inme bir vazife olarak düşünülse de gerçek manasıyla açık ya da gizil bir şekilde cevap vermeye hazır olmak demektir (Fromm, 1985, s. 35). Tüm yaşantılarımızda ve mesleklerimizde sorumluluk sahibi bireyler olmamız beklenmektedir. Eğitim- öğretim işi bazı mesleklerden farklı olarak bireyleri ve dolayısıyla da toplumları etkilediğinden öğretmenler, davranış ve kararlarının sorumluluğunu alarak sonuçları ile ilgili de hesap vermek zorundadırlar (Aydın, 2003, s. 61).

İnsan erdemlerinin en önemlilerinden biri olan adalet kavramı, öğretmenlik etik ilkeleri için de oldukça önemlidir. Öğrenciler arasında adaleti sağlamak, öğrencilere karşı adaletli olmak bir öğretmenin en önemli görevlerindendir. Bir öğretmen inanç, cinsiyet, statü, din, dil ve doğum yerine bakılmaksızın tüm öğrencileri için adil ve tarafsız olmalıdır (Prakasha ve Jayamma, 2012, s. 29). Adaleti kavram olarak benimsemenin yanında onu uygulama yeteneği, işlerin kalitesini de arttıracaktır (Maxwell, 2017, s. 326). Adaletli davranışlarıyla örnek teşkil edebilen bir öğretmen aynı zamanda öğrencilerin güvenini de kazanacak ve bu durum onun öğrencileri etkileme derecesine de tesirde bulunacaktır.

Bir öğrencinin okulda bulunduğu zamanlarda sağlıklı olma durumunun sürdürülmesi son derece dikkat edilmesi gereken, en temelde vicdani bir meseledir. Velilerin öğretmenlere emaneti olan çocukların korunup kollanması son derece hassasiyet gerektirmektedir. Öğretmenlerin mesleki etik ilkelerinin başında duygusal ve fiziksel olarak öğrenci güvenliğinin sağlanması sorumluluğu bulunmaktadır (Vongalis-Macrow, 2007, s. 6). Öğrencinin güvenliğini sağlayarak öğretmen, onun en temel haklarından bir olan yaşam hakkını ihlal etmemiş, başına gelecek bir sorundan dolayı okulundan geri kalmasını önlemiş ve yasal olarak da suçlu duruma düşmemiş olacaktır (Aydın, 2003, s. 65).

Bir kimseyi olduğu gibi kabul ederek onu kendi kişiselliği içinde değerlendirmek anlamına gelen saygı, özgürlük temelleri üzerinde yükselmektedir (Fromm, 1985, s. 36). Öğretmenlerin öğrencilerin saygınlığına saygı göstermeleri, onların bilişsel, entelektüel ve ahlaki gelişimlerini sağlamaları gerekmektedir (Gluchmanova, 2015, s. 512). Etik ilkeler; öğretmenlerin, ilk olarak öğrencileri daha sonra velileri ve çalışma arkadaşlarına karşı davranışlarını düzenleyerek onlara rehberlik etmektedir

(Arslan, 2009, s. 132). Tüm bu kişilere, saygı ilkesi gereğine uygun davranışlar göstermek öğretmene ve temelde insana yakışan ilkeleri hayata geçirmek manasına da gelmektedir.

Öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri ile ilgili Türkiye’ de yapılan araştırmalardan oluşan alan yazında oldukça fazla araştırma yer almaktadır (Aydın, 2003; Özbek, 2003; Çelikten vd. , 2005; Ilgaz ve Bilgili, 2006; İşgüden ve Çabuk, 2006; Kepenek, 2008; Şentürk, 2009; Öztürk, 2010; Toprakçı vd., 2010; Altınkurt ve Yılmaz, 2011; Ateş, 2012; Gündüz ve Coşkun, 2012; Ekici, 2013; Başpınar ve Çakıroğlu, 2014; Duran, 2014; Cevizci, 2016; Coşkun, 2016; Koçyiğit ve Karadağ, 2017; Mutlu, 2018).

Sakin (2007), araştırmasında; okul öncesi öğretmenlerinin etik davranışlarla alakalı fikirlerini, ahlaki karar verme düzeylerini ve meslek tutumlarının seviyesini tespit ederek aralarındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçlara göz atıldığında, öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri yüksek seviyede benimsedikleri, öğretmenlerin çalıştığı okul türü, yaş, medeni halleri, öğrenim seviyesi, çocuk sahibi olup olmama durumları, mesleki kıdem gibi değişkenlere bağlı olarak etik ilkelere uygun davranma düzeylerinin farklılaştığı görülmektedir. Doğan (2008), ilköğretim yöneticilerinin mesleki davranışlarının etik ilkelere uygunluğu ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen yetiştiren kurumların içeriklerine etikle alakalı bilgiler eklemesi gerektiğini önermiştir. Manolova (2011), mesleki etik ilkelere ilişkin Türkiye ve Moldova’daki öğretmenlerinin görüşlerini inceleyen çalışmada iki ülkeyi kıyaslamıştır. Bu ülkelerde, meslektaşların etik ilkelere uyma düzeyleri hakkındaki algıları yüksek çıkmıştır. Sonuçta da her iki ülkedeki öğretmenlere etik eğitimlerin verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Çelebi ve Akbağ (2012), öğretmenlerin etik davranışlarını ve bunların birçok değişkene göre farklılaşmasını tarama modelinde yaptıkları çalışmada araştırmışlardır. Mesleki kıdeme bağlı olarak etik davranımın değişmediği ancak cinsiyet, yaş, branş ve mezuniyet durumuna bakıldığında belli farklılaşmaların olduğu görülmüştür. Erdem ve Şimşek (2013), çalışmalarında literatür taraması ile bulunan verilerin araştırmacılar tarafından çıkarılan başlıklara göre analiz ve sentez edilmesine dayanarak öğretmenlik meslek etik ilkeleri ve karşılaşılan sorunları tartışarak bazı sonuçlara ulaşmışlardır. Koçyiğit ve Karadağ (2017) tarafından, daha önce yapılmış çalışmalardan esinlenilerek etik

ilkeler listesi oluşturulmuş, öğretmenlerin etik mesele olarak belirledikleri durumları ortaya koymak ve anlamlandırmak için bir mesleki etik ilkeler envanteri geliştirilmiştir. Duran (2014), öğretmenlerin mesleki etik davranışları algılama düzeylerini tespit etmek ve etik ikilemlerle başa çıkmak için ürettikleri çözümleri incelemek için nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı bir çalışma yapmıştır. Buna göre; öğretmenlerin etik davranışları algılama seviyelerinin yüksek olduğu sonucu bulunmuş; bu algılamaların, yaş ve kıdeme göre değişmeyip mezun olunan bölümlere, eğitim durumlarına ve çalışılan kurum türlerine göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Uğurlu (2008), öğretmenlerin mesleki etik ilkelerini öğrenci bakış açısıyla incelemiş, lise son sınıf öğrencilerinin, öğretmen öğrenci ilişkilerinde öğretmenlerini olumsuz; mesleklerine karşı tutumlarında ise olumlu olarak algıladıklarını ortaya koymuştur. Gündüz ve Coşkun (2012) da öğrencilerin algısına göre öğretmenlerin etik değerlerini ölçen bir ölçme aracı geliştirmiştir. Yeşilyurt ve Kılıç (2014), öğretmen etik ilkelerini ortaokul öğrencilerinin algılarına göre ele almış, öğrencilere göre öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uyma düzeylerinin iyi fakat beklenen düzeyin altında olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada aynı zamanda, mesleki sorumluluk ve mesleki yeterlilik açısından öğretmenlerin etik ilkelere uyma düzeyleri arasında olumlu ve yüksek seviyede benzerlikler bulunmuştur.

Yabancı literatür tarandığında öğretmenlik meslek etiği ilkeleri ile ilgili birçok makale ve kitaba rastlanmıştır (May, 1980; Billings, 1990; Strike, 1990; Nash, 1991; Carr, 2000; Campbell, 2000; Husu ve Tirri, 2001; Banks, 2003; Barrett vd., 2006; Vongalis- Macrow, 2007; Aloni 2008; Campbell, 2008; Sabbagh, 2009; Tirri, 2010; Boon, 2011; Hoofd, 2011; Ćurko vd. 2015; Gluchmanova, 2015; Schwimmer ve Maxwell, 2017).

Aloni (2008), makalesinde yirmi birinci yüzyılın ilk zamanlarında etik ve eğitim arasındaki ilişkinin temel kısımlarını araştırmayı amaçlamıştır. Sonuç olarak varılan noktada dünyanın her yerinde hümanist ve pedogolojik açıdan donanımlı eğitimcilerin gerekliliği vurgulanmıştır. Sabbagh (2009), öğretmenin ahlakı öğretme çabalarının nedenlerini, etik ilkelerin öğretiminde davranış kurallarının ne ölçüde etkili olabileceğini araştırmıştır. Husu ve Tirri (2001), eğitimcilerin çeşitli

durumlarda değerler hakkındaki inançlarını ve etik davranışların altında yatan nedenleri esasen benimsemiş olduğu etik ilkeleri incelemektedir. Nash (2002) kitabında, kurallar, ilkeler ve inançların etik sorunlar ve mesleki uygulamalara nasıl dayandırılabilirliğini açıklamaktadır. Vongalis – Macrow (2007), öğretmenlerin birlik oluşturarak bir grup altında toplanmaları ile etik ilkeler belirlemelerini ele almış, öğretmenlerin kolektif duruşunu tehlikeye atan ve 21. yüzyılda öğretmenliğin anlamının etik çerçevesinde nasıl ele alınması gerektiğinin altını çizmiştir. Tirri (2010), öğretmenlerin mesleki etik değerlerinin altında yatan değerleri incelemiş ve öğretmenlerin etik ilkelerinin ardındaki değerleri belirleye çalışmıştır. Barrett, vd. (2012), öğretmenlerin etik ve etik olmayan davranışlarla ilgili fikirlerinin boyutlarını belirlemek için bir yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin etik davranışlara karar verişlerinin nedenlerini sorgulamışlardır. Görevini icra etmekte olan öğretmenlerin etik dışı davranışları, göreve başlamamış öğretmenlerden daha fazla görmezden geldikleri sonucuna ulaşılmıştır. Hizmet öncesi uygulamalarda daha dikkatli olunma gerekliliğini belirtmişlerdir. Schwimmer ve Maxwell (2017), öğretmenler için meslek etiği ilkelerini benimsemenin önemini ele alan bir araştırma yapmışlardır. Sonuçta; bu kuralların, özerk yargıya elverişli olması için anlam açıklığı, tasfiye alanı ve ahlaki dilden kaçınma gibi şartları karşılaması gerektiğine ulaşılmıştır.

2.2. Eğitim İnançları

2.2.1. İnanç Kavramı

İnanç, günlük hayatta sıklıkla kullandığımız bir kelimedir ve genel anlamda bir şeye duyulan bağlılıktır. Bu kavram dinden felsefeye, günlük yaşamdan eğitime kadar birçok alanın temelinde yer almış durumdadır. Bir başka tanımlamaya göre inanç, bir düşünceye yürekten bağlı olma, birine güven duyma, inanılan görüş ve dine veya Allah'a iman anlamına gelmektedir (TDK, 2010, s. 1186).

Bireyler hayatın içinde her an farklı durumlarla karşılaşmakta, düşünmekte, fikir beyan etmekte, karar alıp harekete geçmektedir (Akbaş, 2004, s. 97). Kişiler tüm bu süreçlerde birçok etkenle karşılaşmakta ve birçok etkenin etkisi altında kalmaktadır. Örneğin değerlerimiz bu süreçlerde arka planda yer alan unsurlardır. Değerlerin de bir şeyin istenilir olup olmaması ile ilgili inançlar sistemi olduğu düşünüldüğünde (Güngör, 1998, s. 27) aslında davranışlarımızın temelini oluşturan karar alma

süreçlerinde (Akbaş, 2004, s. 97), davranışların gerçek belirleyicisi konumunda (Brown ve Cooney, 1982) değerler, tutumlar kadar etkili olan bir diğer husus olarak karşımıza inançlar çıkmaktadır. İnançlar, insanların eğitim ve tecrübeleri neticesinde hayatın erken dönemlerinde biçimlenmekte (Johnson, 1994) ve bireyler bu inançlar doğrultusunda hareket ederek davranışta bulunmakta, kararlar vermektedir (Bandura, 1977). Yani inançlar bireylerin fikir ve davranışlarına yol göstermektedir (Borg, 2003).

İnançlar, bütün alanlarla alakalı yeteri kadar bilginin bulunmadığı fakat üzerinde çalışacak güvene sahip olduğumuz (Barcelos, 2003; Khader, 2012) tecrübelerden oluşan bireysel yargılarımızdır (Raymond, 1997). Geniş manada inanç, kişinin doğru olarak benimsediği durumlar, eylemler, objeler ve etrafıyla iletişimindeki biliş durumlarıdır (Krows, 1999). Nissbett ve Ross (1980) ise, inancı nesneler ve nesne gruplarının özellikleri hakkında oldukça kesin öneriler olarak tanımlar (Akt. Pajares, 1992). Bu bağlamda inançların genel anlamda değişmediğini, değişse de bunun bir tartışma meselesi oluşturmadığını, inanç sisteminin değerlendirme ve eleştiriye çok açık olmadığını söylemek mümkündür (Nespor, 1987). Bu noktada inanç sisteminin bilgi sisteminden farkı ortaya çıkmaktadır. İnançlar, problem çözmede ve yapılması gerekenleri planlamada bilgidен daha tesirli olup, davranışları kestirmede bilgiye göre daha sağlam veriler elde etmeye yardım edebilmektedir (Pajares, 1992).

İnançlar öznel ve nesnel yönleri bulunabilen (Richards ve Lockhart, 1994), fiziksel ve sosyal dünya hakkında doğru olarak kabul edilen önermeler şeklinde tanımlanabilir (Chan, 1999). Bu tanımlama açısından bakıldığında inançların bireye özgüllüğü göze çarpar. Bir kişinin bir işi yapıp yapamayacağı hakkındaki görüşleri yapılabilir veya yapılamaz şeklinde değişebilirken, işi yapabileceğine inananların daha iyi performans gösterdiği ve daha zorlayıcı görevler seçmeye motive oldukları, dar bir etkinlik inancına sahip kişilerin ise yalnızca daha kolay işlerde başarılı olduklarına inandığı görülür (Eccles ve Wigfield, 2002, s. 110- 111). Bireysel olmanın yanı sıra inançlar toplumların da duyuş, düşünüş tarzlarını etkisi altına almakta sosyal ve örgütsel yaşamda önemli yere sahip kültürün bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır (Hoy ve Miskel, 2013). İnançlar, ister bireysel ister toplumsal olsun dünyanın mantıklı bir çerçevede ilerlediğini düşünmemize yardımcı olmaktadır (Cunningham, Schreiber ve Moss, 2005, s. 179).

İnançları inanç sistemleri içerisinde daha ana inançlar olan, doğrudan direkt olarak obje ve olaylarla ilgili yaşantı sonucu oluşan değişiklik yapılması görece daha zor temel inançlar ve bireylerin önceden karşılaşmadığı durumları anlamlandırmasına yardım eden dışsal güçler tarafından şekillendirilen türetilmiş inançlar olarak ikiye ayrılmaktadır (Pajares, 1992).

2.2.2. Eğitim İnançları Kavramı

İnanç kavramı, eğitim kapsamında incelendiğinde kişinin öğrenme ve öğretmeyle alakalı felsefesi, fikirleri, ilkeleri ve görüşleri olarak değerlendirilmektedir (Haney, Lumpe Czerniak ve Egan, 2002; Khader, 2012). Eğitim işinin kurumsal yollarla ilerlemesini sağlayan, formal veya informal yollarla bireyleri etkileme gücüne sahip öğretmenler ve onların nitelikleri bu noktada karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler, eğitim programlarına, okullarına, hayatlarını sürdürdükleri toplumların bazı alanlarına tecrübeli aktörler olarak katkıda bulunurlar (Bird, Anderson, Sullivan ve Swidler, 1993, s. 253). Öğretmenlerin öğretim ve öğrenim alanındaki inanç ve değerleri öğretim uygulamalarını etkilediğinden (Aslan, 2017, s. 1454; Fang, 1996; Kagan, 1992) inançları ve uygulamaları arasında önemli bir uyum söz konusudur (Stipek, Givvin, Salmon ve MacGyvers, 2001, s. 213). Bu sebeple inanç, eğitim için de kritik ve değerlendirilmesi şart bir konumda yer almaktadır. Öğretmenlerin eğitim inançları, öğrencilerin motivasyonları ve öğrenmeleri ile ilişkileri ve bu inançları değiştirme zorluğu konusundaki araştırmalar gün geçtikçe artmaktadır (Ashton, 2014, s. 31).

Eğitim inançları, eğitimle ilgili anlayışlar, tahminler ve önermelerdir (Denessen, 2000, Akt: Hermans, Tondeur, Braak ve Valcke, 2008). Öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleştirdikleri öğretimin iyileştirilmesi ya da öğretmen adaylarının mesleki hazırlıklarının geliştirilmesi (Goodman, 1988) ve davranışlarının anlaşılması için inanç sistemlerinin tartışılması önemli görülmektedir (Enochs ve Riggs, 1990). Bunun nedeni de öğretmenlerin sahip olduğu sorumlulukların, rotalarını belirlemelerine yardımcı olan değerlerin ve etik ilkelerin, eğitimi planlama, uygulama ve değerlendirme, program kapsamında bir dersin hedeflerini, eğitim-öğretim süreçlerini ve değerlendirme durumlarının seçimi ve düzenlenmesi gibi vazifelerin, sınıf yönetimi kabiliyetlerinin sahip oldukları eğitim inançlarına göre

şekillenmesidir (Alkın Şahin vd. , 2014, s. 1475). Öğretmenler bu inançları hizmet öncesi ve hizmet içindeki yaşantıları yoluyla geliştirir (Oğuz, Altinkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu, 2014, s. 39) ve meslek içinde tecrübeleri arttıkça eğitimle ilgili inançları da o denli güçlenir (Palenzuela, 2004, s. 322). Bunun yanında, öğretmenlerin meslek dışı alanlarla alakalı da inançları bulunmaktadır ve bu inançlar öğretmenlerin uygulamalarını etkilese de, daha spesifik eğitim inançlarıyla karıştırılmamalıdır (Pajares, 1992, s. 316).

Eğitimin gayesi, fonksiyonları, öğretmenin rolü, uygulanan yöntem ve teknikler, bilinçli ya da bilinçsiz olarak kabul edilen belli eğitim inanışlarını ve epistemolojik inançlara ve eğitim inançlarına göre değişebilmekte ve öğretmenler bunlara göre öğrencilerini yetiştirmektedirler (Kahramanoğlu ve Özbakış, 2018, s. 10). Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının, eğitim öğretim durumlarındaki rolleriyle alakalı sağlam ve baskıcı olabilen bir etkisi bulunmaktadır (Prawat, 1990). Epistemolojik inançların yanında bahsi geçen pedagojik alan bilgisi, öğretmenin sınıf yönetimi, etkinlikleri koordine edişi, öğrencilerin kavrama seviyelerini saptama, öğretim yöntemini belirleme gibi pek çok sorunun cevaplarını içermekte (Shulman, 1986), öğretmenlerin değişik yeteneğe sahip öğrencilere alan bilgisini tesirli ve yeterli bir biçime çevirebilme yeteneği olarak tanımlanabilmektedir (Shulman, 1987). Pedagojik alan bilgisi de öğretmenlerin benimsedikleri inançlarla ilişkilidir (An, Kulm ve Wu, 2004). Bu inançların sadece öğretmenlerin öğrettiği şeylerde değil, aynı zamanda nasıl öğrettikleri konusunda da önemli bir rol oynamasına sebebiyet verir (Battista, 1994, s. 462). Bu durumda öğretmenlerin eğitim inançlarının, epistemolojik inançlarının ve pedagojik alan bilgisinin saptanması oldukça önemsenmekte ve eğitim sürecinin iyileştirilmesi doğrultusunda gerekli görülmektedir (Kahramanoğlu ve Özbakış, 2018, s. 10).

Öğretmenlerin meslek bilgisi, onların inançları olarak da kabul edilmekte (Gilakjani ve Sabouri, 2017, s. 80) ve mesleki tecrübeleri arttıkça bu bilgi daha da gelişmekte öğretmenlerin düşünüş, algılayış ve hareketlerini çerçeveleyen bireyselleştirilmiş inanç sistemi meydana gelmektedir (Kagan, 1992). Öğretmenlerin eğitim öğretimle alakalı inanışlarının Pajares (1992) sınıflamasında onların temel inançları olduğu ve öğretmenlerin bu inanışları önceden yaşadıkları okul deneyimleri yoluyla edinebildiği söylenebilmektedir (Duru, 2014, s. 16).

İnançlar, öğretmenlerin öğretimde kullandığı yöntem ve teknikler ile sınıf içi karar almada önemli olan çalışmalarını nasıl şekillendirdiklerini anlama sürecinin bir bölümünü meydana getirerek, onların sınıf aktivitelerinde ve mesleki ilerlemelerinde anahtar bir rol oynar (Gilakjani ve Sabouri, 2017, s. 78). Sınıf içinde kullanılan tüm bu uygulama ve stratejilerin seçimi de öğrencilerin öğrenme kalitesini etkilemektedir (Chapman, Ramondt ve Smiley, 2005). Riley (2009) de, öğretmenler ve öğrencilerin inançlarının birbiriyle uyması halinde öğrenmenin kalitesinin artacağını belirtmiştir.

Eğitim inançları, öğretmenlerin kendi deneyimleri (Xu, 2012, s. 1398) ve yılların tecrübesi (Brousseau Book ve Byers, 1988, s. 33) ve bilgi ile (Palenzuela, 2004, s. 321) lisansta oluşturulan, bireylerin yeni öğrendikleri bilgileri açıklamada süzgeç görevi gören, eğitim uygulamalarında güçlü bir etkiye sahip, programda ne yapılacağını açıkça belirtilmediği durumlarda yardımcı olma rolünü büyük ölçüde üstlenen bir konumda yer almaktadır (Abdi ve Asadi, 2015; Phipps ve Borg, 2009). İnançlar, öğretmenlerin kararlarına ve sınıf içi eylemlerine dayanak oluşturmaktadır (Richards ve Lockhart, 1994). Seçimlerimize dayanak oluşturan inançların değişimi üzerinde rol oynayan faktörlerden biri deneyim iken (Xu, 2012, s. 1398; Brousseau, Books ve Byers, 1988, s. 33) diğer bir etken ise onların deneyimlerini yansıtmaya ve analiz etme becerileridir (Minor, Onwuegbuzie, Witcher ve James, 2002, s. 116). Bunların yanı sıra öğretmenlerin, bilginin çıkış noktası, geçirdiği değişim ve gerçeğin oluşumu ilgili fikirleri eğitim ile ilgili inançlarını etkilemektedir (Brown ve Rose, 1995, s. 23). Bu sebeple eğitimde değişiklik yapabilmenin koşulu inançları değiştirmektir (Hart, 2002).

İnançlar sayesinde öğretmenler kompleks bir bireysel ve mesleki bilgi sistemi kurarak çevreyi algırlar (Clark ve Peterson, 1984). Bu karmaşık yapı içerisinde öğretmen inançlarının oldukça kararlı olduğu düşünülmekte; inançlar, güncel bilgi ve tecrübelerin elden geçirildiği bir süzgeç görevi görmektedir (Goodman, 1988; Kagan, 1992; McMullen, 1997; Nespor, 1987; Pajares, 1992). Öğretmenlerin inanç sistemlerinin onların dünyayı algılama şekillerini ortaya çıkaracağı düşünüldüğünde öğretmenlerin inançlarının irdelenmesi, onların davranışlarının anlam kazanmasında çok büyük önem arz eder (Enochs ve Riggs, 1990).

2.2.2.1. Öğretmen Merkezli Eğitim İnançları

Geçmiş zamanlardan bugüne değin, tüm toplumlar için bireyin eğitimi oldukça önemli bir konu olmuş, başlangıçta düzensiz sonraları daha planlı şekliyle eğitim kavramı varlığını sürdürmüş ve önemini korumaya devam etmiştir. Kültürel aktarım ve yenilenme süreci olarak ifade edilebilen eğitim, yetişkinlerin, küçük çocukları toplum kültürüne adapte olmalarını sağlayacak olan adımları atmalarını sağlama sürecidir (Adeyemi ve Adeyinka, 2003, s. 426). Aile eğitimi ile başlayıp okullaşma ile devam eden eğitim öğretim süreci için yapılan açıklamalarda sıklıkla geleneksel ya da öğretmen merkezli ile alternatif veya öğrenci merkezli uygulamalardan söz edilmektedir (Cuban, 1983; Kember ve Gow, 1994; Samuelowicz ve Bain, 2001). Dewey' e göre de öğretmenler, eğitimsel düşüncede geleneksel ve ilerici kişiler olarak sınıflandırılabilir (Bunting, 1984, s.189).

Öğretmen merkezli eğitim sürecinin merkez ögesi olarak öğretmen gösterilmektedir. Genel olarak aktarım üzerine odaklı bir işleyiş düzeninde olduğu söylenebilir (Schuh, 2004, s. 834). Bu bağlamda incelendiğinde geleneksel eğitimin, bilginin öğrenciye iletildiği, aktarıldığı bir etkinlik olduğu görülmektedir (Kember ve Gow, 1994). Geleneksel anlayış, en temelde yukarıdan ve dışarıdan bir empoze biçimindedir ve bu uygulama bireyselliğe ve özgürlüğe aykırı bir durum olarak görülmektedir (Dewey, 1986, ss. 243- 244). Bu öğrenme koşulunda, öğrenenin aktarılan bilgiyi kolayca anlaması, ezber yapması, tekrarlaması için ders konuları daha küçük parçalara ayrılarak yeni başlıklar oluşturulur (Duru, 2014, s. 18). Öyle ki bu yaklaşımda öğretmen olmak, net bilgi tanımı yapmak, konuyu kontrolü kolay kısımlara ayırmak ve bunları öğrenenlere verimli olacak biçimde aktarmak demektir (Zeichner ve Tabachnick, 1981, s. 9).

Öğretmenlerin, öğretmen merkezli olan geleneksel yaklaşımla eğitim yolculuklarına devam etmelerinin pek çok sebebi bulunmaktadır. Öğretmenlerin kendilerinin egemen olduğu bir sınıf ortamında, sınıfında neyin, ne zaman ve hangi şartlarda öğretileceğini kontrol edebileceğinden (Cuban, 1983, s. 160), sürprizlerle karşılaşp zor duruma düşme ihtimallerinin düşük olması bu sebeplerden biridir (Morrison, Jacobs ve Swinyard, 1998, s. 94). Öğretmenlerin eğitimde öğretmen merkezli modeli benimsemelerinin bir sebebi de geleneksel kültür gibi çevresel etkenlerin etkisi

altında bulunmalarıdır (Cuban, 1984). Başka bir sebep ise, öğretmenlerin modern eğitim yaklaşımlarını uygulayacak beceriye sahip olabilecekleri bir eğitimden geçmemiş olmalarıdır. Araştırmalar, geleneksel uygulamaları öğrenmiş olan eski öğretmenlerin, hâlihazırda bulunan yeni uygulamaları kullanmakta zorluk yaşadığını göstermektedir (Morrison vd. 1998, s. 94). Yeni öğretmenler aldıkları eğitim sayesinde güncel, öğrenciyi merkeze koyan bir yapıda eğitim verme inancına hâkim olabiliyorken tecrübeli öğretmenler daha çok geleneksel modellerle sosyalleşmiş durumdadır (Buchanan, Burts, Bidner, White ve Charlesworth, 1998). Bununla birlikte, uzun süredir görevde bulunan öğretmenler, modern yöntemlerin uygulanmasını zor bulmakta ve bu yöntemleri pek önemli görmeme eğiliminde olmaktadır (Ghaith ve Yaghi, 1997, s. 452; Guskey, 1988). Öğretmenlerin geleneksel anlayışla eğitim vermelerinin diğer bir sebebi ise bu eğitim inancının işlerini kolaylaştırıyor olmasıdır. Çünkü bu yöntemle öğrenciler, aynı görevleri aynı anda yapıp öğretmenin verdiği yönergeleri takip ederler (Daniels, Kalkman ve McCombs, 2001, s. 256).

Öğretmen merkezli sınıf ortamında olunduğunu net şekilde tasvir eden ögeler; güç dengesi, içeriğin fonksiyonu, eğiticinin rolü ve sorumluluğu ile değerlendirmenin amacı ve süreçlerdir (Wright, 2011, s. 92). Geleneksel öğretimin diğer belirgin özellikleri, öğrenciden ziyade konuşma ve soru sormada öğretici egemenliği, fazlaca grup öğretimi, yardımcı olarak işe koşulan araç gereçlerde teknolojiden ziyade ders kitaplarına bağlılık, bilgilerin çoğunlukla hatırlanma aşamasında kalması ve öğretmen masası ile tahtaya bakan sıraların konumlandığı bir sınıf ortamıdır (Cuban, 1983, s. 160). Diğer bir deyişle eğitim öğretim durumlarının hâkimiyeti, zamanın planlanması, öğretmenin kontrolündedir ve öğretmenin rol tanımı organize edilmiş bilgiyi sunmak olarak ifade edilmektedir (Shuh, 2004, s. 835). Bowers ve Flinders, öğrenme sürecinin sonucunda, öğrencilerin istedik davranışlarının en nihayetinde bir ürün olarak görüldüğünü, bu bağlamda da öğretmen merkezli yaklaşımın bir endüstri faaliyetine benzediğini ifade etmektedir (Catalano ve Catalano, 1999, s. 59). Bu yörüngede eğitim kurumları ve sanayi işletmeler arasında yapı ve işleyiş bakımından bazı benzer noktalar bulunduğunu söylemek mümkün olmaktadır (Özpolat, 2013, s. 7).

Eğitimde öğretmen merkezli yaklaşım çerçevesinden Türkiye'ye bakacak olursak, çağa ayak uydurmak, yeni bir yurttaş modeli ortaya çıkarmak ve siyasi anlayışı topluma kabul ettirmek amacıyla 2000'li yıllara değin eğitimin öğretmen egemen, geleneksel yapısından bahsetmek gerekecektir (Özpolat, 2013, s. 7). Bu bağlamda da aktarım üstüne kurulu, salt kitaba bağlı, bilgi öğretimine odaklı bir Türk eğitim sistemi karşımıza çıkmaktadır. Bu yapı ve anlayış ancak PISA ve TIMSS gibi global programların estirdiği rüzgar ile birlikte sistemin sorgulanmasıyla değişime uğramış (Özpolat, 2013, s. 8), öğrenci merkezli eğitime geçiş ise 2005 yılında değiştirilen programın uygulanmasıyla başlamıştır (Acat ve Dönmez, 2009).

2.2.2.2. Öğrenci Merkezli Eğitim İnançları

Gün geçtikçe artan teknolojik gelişmeler, evlerimize kadar giren internet bağlantıları ile bilgiye ulaşmanın kolaylaşması artık bilginin değil ona ulaşma yollarının önem kazanmasına sebep olmuştur. Bu tarz bir yaklaşımla birlikte eğitim sistemlerinde de farklılaşmaların oluşması normal ve gerekli görülmektedir. Bahsi geçen farklılaşma, eğitimde öğretmen merkezli anlayışın, öğrenciyi merkeze koyan modern bir yapıya evrilmesidir. Yeni eğitim veya ilerici okullar denilen bu dönüşüm, aslında geleneksel eğitimden kaynaklanan memnuniyetsizliğin sonucudur (Dewey, 1986, s. 243).

Yeni yöntemlerin çıkış noktası, bilginin önceki bilgiler, tecrübelerle oluşması ve temelde yer alan öğrenmeye aktif katılım sayesinde, bilginin sağlam ve zengin biçimde kavranmasını ve uygulanmasını sağlamasıdır (Harris ve Alexander, 1998, s. 161). Bilgi herhangi bir yerde bekleyen, bulunup alınan bir şey olmayıp bireylerin zihinlerinde gerçekleşen bir süreçtir (Schunk, 2012). Bir başka söylemle bilgi, kişinin yaşam tecrübeleriyle oluşur (Driver, Asoko, Leach, Scott, ve Mortimer, 1994). Bu noktada öğretmenin rolü, sadece bilgi aktarmak değil, uygulamaya ve sağlam bilginin yapılanmasına yardım etmektir (Reid, 1993). İşte bu yüzden bilginin kişilerden ayrı bağımsız biçimde var olamayacağını savunan yapılandırmacı sistem söz konusu olmakta ve bilginin, bireylerce ön öğrenmeleri ve algılamaları üstüne yapılandırıldığını savunmaktadır (Tsai, 2002).

Yıllar geçtikçe ülkelerin eğitim sistemlerinde oluşan nitelik sorunlarından ötürü, yapılandırmacılık süreç içinde oldukça etkili hale gelmiş ve etkisi derinleşmiştir (Arslan, 2007, s. 43). Yapılandırmacılık, kişilerin dünyayla ilgili algılamaları ile

bilmelerini aktif olarak, yaşam boyu süren bir yapılandırılma süreci olarak tanımlanmaktadır (Rezaei ve Katz, 2002; Edmonds, 1999). Psikolog ve eğitimciler göre, öğrenciler öğrenmelerinde aktif olmaya motive edildiğinde, öğrenmenin en etkili olduğu şekli oluşmakta ve odak, öğretmen merkezli yapıdaki öğretmenden öğrencilerin yapıp ettiklerine kaymaktadır (Catalano ve Catalano, 1999, s. 59). Öğrenci merkezli yapı yönüne ilerleme, öğrencilerde daha çok başarıya yol açan öğretmenlerde ise iş memnuniyetini yükselten bir süreç sunmaktadır (Wright, 2011, s. 92). Öğrenci merkezli olmak, öğrenmeye odaklanıp öğrencinin neyi nasıl öğrendiği ve onların öğrenme şartlarını dikkate alarak, mevcut öğrenmeler ile gelecekteki öğrenmeler arasında bir köprü kurmaktır (Weimer, 2002, s. 16). Öğrenciler süreç içinde aktif durumda katılım gösterdiklerinde öğrenme yüzdesi artmakta unutma yüzdesi ise azalmaktadır.

Çağımıza yaklaşılın süreçte eğitim inançları ile sınıf içinde gerçekleşen eğitim öğretim faaliyetleri büyük değişimler geçirmektedir. Bu değişimler ve yenilikler, sadece teknolojik gelişmeleri eğitime adapte ederek değil, öğretmenlerin pedagojik bakış açısını değiştirmekle mümkün hale getirilebilmektedir (Cox vd. , 2003). Öğrenmede yapılandırmacı stili yansıtan öğretmenlerin öğrencilerinin, öğrenmeye farklı bakış açıları kullanmayı gerektiren karmaşık vazifelerle ilgili olan süreçlere odaklanma olarak yaklaştığı görülmektedir (Levin ve Wadmany, 2005). Yani öğrenciler öğrenme öğretme süreçlerinde sorumluluk almaktadır (Cuban, 1983, s. 161).

Yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiş öğretmenlerin sınıf için yapabileceği şeyler sınırlıdır. Örneğin; öğretmen bir canlandırma sırasında sahneyi ayarlamaya yardımcı olabilirken performansı sergileme, diğer tüm işleri halletme, gidişatı belirleme gibi planlamaların hepsini öğrenciler yapmalı ve öğrenme gerçekleştiğinde alkışlar öğretmene değil öğrenciye yönelik olmalıdır (Weimer, 2002, s. 16). Modern anlayışa sahip eğitimciler öğrencilerin öğrenmesini destekleyen, ılımlı bir sınıf atmosferi oluşturmalıdır. Öğretmenlerin sıcak ve destekçi tavrını gören öğrencilerin eğitime bakış açılarının da olumlu yönde değişeceğinden şüphe yoktur (Eccles ve Wigfield, 2002, s. 112). Yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiş, modern eğitimciler öğrencilerin sunduğu farklı fikir, bilgi ve uygulamalara açık olup; bu öğretmenlerin rolü, öğrencilerinin gereksinimlerini, ilgi alanlarını keşfederek onların öğrenmelerini

eski tecrübelerle birleştirmek ve öğrenmelerini daha kolay hale getirmektir (Duru, 2014, s. 18). Yenilikçi öğretmenlerin, yeniliğe açık ve değişik teknikler kullanmaya istekli oldukları görülmektedir (Guskey, 1988, s. 67). Yapılandırmacı bir öğretmen, öğrenmenin gerçekleşmediği bir durumda, bu sorunu çözmek amacıyla öğrenme ortamını düzenlemeli, beklenen öğrenmeleri gerçekleştirmek için uygun pekiştireçleri seçebilmelidir (Jones ve Brader-Araje, 2002). Ayrıca öğrencideki gelişmeleri görebilmek amacıyla sonuca dayalı bir değerlendirme yerine süreç değerlendirme yöntemlerine ağırlık vermelidir (Duru, 2014, s. 18). Bu modelini seçen öğretmenler, sabit olmayan bir noktada derse başlayabilecekleri ve öğrenenlerin gereksinimlerine bağlı programı farklılaştırabilecekleri için esnek olma payına sahiptir (Brown ve Rose, 1995, s. 23).

Öğrenci merkezli öğrenmenin ölçütleri; öğretmen konuşmasından az olmayan öğrenci konuşması, bireysel veya küçük grup çalışmaları, öğrencinin içeriğe karar verebilmesi, sınıf kurallarının belirlemede öğrenciye serbestlik verilmesi, net bir sıra düzeninin olmayışı, sınıfta öğrencinin kullanımına hazır materyallerin çeşitli oluşudur (Cuban, 1983, s. 160). Öğrencilerin yaparak yaşarak öğrendiği, süreçlerin kontrolünü elinde tuttuğu; öğretmenlerin ise yol göstericilik görevi üstlendiği bir ortam eğitim öğretim açısından hayal edilenin uygulamaya dönüşmesidir.

Türkiye literatüründe, eğitim inançları konusunu felsefe çerçevesinde ele alan pek çok araştırmaya rastlanmasına rağmen (İlgaz vd., 2013; Oğuz vd., 2014; Aslan, 2014; Alkın-Şahin vd. 2014; Kozikoğlu ve Erden, 2018), bu kavramı, bu çalışmada kastedilen yapılandırmacı ve öğretmen merkezli anlayış bağlamında ele alan çalışmalara bakıldığında Duru (2006)'nın "Eğitim İnançları Ölçeği" ni Türkçe'ye uyarladığı tezi karşımıza çıkmaktadır. Fakat konu gereği yapılandırmacı ve öğretmen merkezci inanışlar da incelenmiş ve bu konuda birçok kaynak bulunmuştur (Erdem ve Demirel, 2002; Yurdakul, 2004; Arslan, 2007; Acat ve Dönmez, 2009; Ünal ve Çelikkaya, 2009; Akpınar, 2010; Karacaoğlu ve Acar, 2010; Kılıç, 2010; Bayraktaroğlu, 2011; Gömleksiz ve Elaldı, 2011; Özpolat, 2013; Duru, 2014; Alkın-Şahin vd. 2014; Oğuz vd. , 2014; Kabadayı ve Bozkurt, 2015; Aslan, 2017; Kahramanoğlu ve Özbakiş, 2018). Tunca, Alkın-Şahin, ve Oğuz (2015)' un araştırmasında eğitim inançları felsefe bağlamında ele alınmış olmasına rağmen, mesleki değerler ile bağlantı kurulmuş oluşu, bu çalışmanın da adı geçen

araştırmacıların yaptığı çalışmaya benzemesi yönünden farklı bir önem arz etmektedir.

Toplumlarda bireylerin eğitimi önemli bir konumda yer almaktadır. Eğitimin merkezi zamandan zamana değişmekte ve bu doğrultuda yapılan araştırmalar da genişlemektedir. Erdem ve Demirel (2002), araştırmalarında yapılandırmacılık modelini tanıtmış ve bu yaklaşımın eğitim programı öğelerini nasıl etkilediğini tartışmıştır. Yurdakul (2004), yapılandırmacılıktan önce kullanılan davranışçılıktan yapılandırmacılığa geçiş evresinde bazı olguların anlamlandırılması için bir çalışma ortaya koymuş ve çalışmasında yapılandırmacılığın tarihsel değişimini, eğitim bilimcilerin eğitim görüşlerini etkileyen algılayışları açıklamıştır. Bu yörüngede uygulanan sistemin elden geçirilmesi, tüm paydaşların sorumluluklarına tekrar göz atılması gerektiğini vurgulamıştır. Acat ve Dönmez (2009), çalışmalarında amaçlarını; öğretmen ve öğrenci merkezli pratikleri kıyaslayarak fen ve teknoloji dersi eğitim koşullarını öğrenci merkezli bir eğitim anlayışıyla değerlendirmek olarak belirlemişlerdir. Öğretmen merkezli uygulamaların fen dersinin boyutlarını öğretmede yetersiz kaldığı, olumsuz bir durum oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ünal ve Çelikkaya (2009), çalışmalarında yapılandırmacı eğitimin öğrenci başarısına, ders kalıcılığına ve tutumlara olan etkisini incelemiştir. Bulunan veriler ışığında yapılandırmacı yaklaşıma göre gerçekleşen derslerin öğrencilerin başarıları ve öğrenilenlerin kalıcılık seviyesini arttırdığı, tutum açısından ise farklılık yaratmadığı görülmüştür. Kılıç (2010), araştırmasında ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı modele olan bakış açılarını; cinsiyet, eğitim durumu, meslekte görev yaptığı yıl, hizmetiçi eğitime katılıp katılmama gibi değişkenlere bakarak incelemiştir. Sonuç kısmında ise yapılandırmacı modelin tam olarak hayata geçirilmediği, yeni mezun öğretmenlerin daha farklı yöntem tekniklerden yararlandığı, erkek öğretmenlerin sınıf içi otoriteyi sağlamak gerektiren yöntemleri kadın öğretmenlerden daha çok tercih ettiğine ulaşılmıştır. Kabapınar (2012), araştırmasında, öğretmen adaylarının yapılandırmacı stili algılayış tarzları üzerinde durmuştur. Vaka incelemesini kullanan araştırmacı, katılımcılardan yapılandırmacı stili temsil edecek karikatürler çizmelerini ve yazıyla açıklamalarını istemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının büyük kısmının, yapılandırmacı sistemi, öğrencinin bilgiyi yapılandırma aşamasında aktif olduğu bir

yapı olarak gördüğüne ulaşılmıştır. Tanık-Önal ve Gölgeleli-Sondur (2017) Fen Bilimleri öğretmenlerinin fikirlerini alarak yapılandırmacılığın uygulanabilirliği, onların yaptığı uygulamaları, karşılaştığı problemleri, yapılandırmacılıkla alakalı algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, öğretmenlerin yapılandırmacılığı; öğrenciyi merkez, öğretmeni yol gösterici ve aslolanı öğrenmek olarak düşündüklerine ulaşmıştır. Öğretmenlerin yapılandırmacı modeli zamansızlık, ders dışı işlerinin fazla oluşu gibi sebeplerle uygulayamadıklarını tespit etmiş ve mevcutların azaltılmasını, konuların sadeleştirilmesini önermiştir.

Yabancı literatürde eğitim inançları ile ilgili çalışmalara rastlanmıştır (Bunting, 1984; Bird vd., 1993; Buchanan vd.,1998; Cassidy ve Lawrence, 2000; Tsai, 2002; Handal, 2003; Thomas ve Pedersen, 2003; Levin ve Wadmany, 2005; Shantz, 2005).

Tsai (2002), makalesinde 37 Tayvanlı fen öğretmeni ile yapılan görüşmelerle öğretmenlerin eğitsel ilgili inançlarını geleneksel, süreç veya yapılandırmacı olarak ayırmıştır. Fen öğretmenlerinin çoğunun geleneksel eğitimsel inançlara sahip olduğunu tespit etmiştir. Shantz (2005), eğitim programlarının, öğretmen adaylarına tecrübeli öğretmenlerce, usta çırak ilişkisi gibi mi yoksa yeniliklere açık, bilgidan çok düşünmeyi öğütleyen şekilde mi olması gerektiği sorusuna yanıt aramış, öğretmenlerin çağa ayak uyduran, yeniliklere açık bir sistemde aydın öğretmenler olabilecekleri sonucuna ulaşmıştır. Hermans vd. (2008) çalışmalarında, teknoloji ile ilgili değişkenlerin (bilgisayar tecrübesi, tutumları) ve yaş, cinsiyet gibi değişkenlerin etkilerini tespit etmek amacıyla öğretmenlerin yapılandırmacı ve geleneksel eğitimsel inançlarına odaklanmaktadır. Sonuca bakıldığında, sınıfta bilgisayar kullanımı açısından yapılandırmacı inançların olumlu, geleneksel inançların ise olumsuz etkisinden söz edilebilmektedir. Singh, Yager, Yutakom, Yager ve Moustafa Ali (2012), yaptıkları çalışmada lider öğretmenlerin öğrencilerinin yapılandırmacı uygulamalara karşı dönütlerini incelemişlerdir. Öğrenci başarıları ölçülmüş, yapılandırmacı ortamlar geliştirilmesine karar verilmiştir. Nzilano (2015), Tanzania'daki eğitim fakültelerinde görülen yapılandırmacı programların, öğretmen adayı öğrencilerin uygulama ve inançlarında yaptığı tesir ve bunların sonuçlarını araştırmış; bulgularında ise, tek merkezden gelen eğitim etkinliklerinin, öğretim ortamlarındaki olumsuz koşulların öğretmenlerin inançlarını etkilediği görülmüştür. Minor vd. (2016), çalışmalarında öğretmen adaylarının etkili öğretmenlerin

özellikleriyle alakalı fikirlerini araştırarak bu fikirlerinin ilerici veya aktarıcı biçiminde tanımladıkları eğitimsel inançlarla bağlantılı olup olmadığını araştırmışlardır.

2.3. Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri ve Eğitim İnançları İlişkisi

Hayatın tüm alanlarını, yaşam deneyimlerimizi, mesleklerimizi etkisi altına alan etik, öğretmenlik mesleğini de etkilemiş, bireylerin davranışlarını şekillendirirken aynı zamanda onlara bir rehber olmuş ve yol gösterme işini de üstlenmiştir. Öğretmenlik mesleği bağlamında ele alındığında etik ilkeler, öğretmenlerin, öğretimin düzenlenmesi, uygulanması, öğrenmenin gerçekleşmesi ve devam etmesi aşamalarında ve meslek ile alakalı vazifeleri yaparken etkisi olan değerlerdir (Tunca vd. ,2014, s.21). Öğretmenlerin eğitim ile ilgili yapılandırmacı veya geleneksel inançları da etik ilkeler gibi sınıflarında ve mesleklerinde onları yönlendirme görevini yerine getirmektedir. Yani inançlar da yaşamlarımız için yol gösterici bir özelliğe sahip konuma gelmektedir. İnançlar doğrultusunda hareket ederek davranışlarımız şekillenmekte ve kararlarımız verilmektedir (Bandura, 1977). Bu iki kavram bir arada düşünüldüğünde bireylerin sosyal açıdan gelişmesi ve duygularını yönetebilmesi için etik ve inanç iş birliğine ihtiyaç vardır (Burroughs ve Barkauskas, 2017, s. 226). Sosyal olması yönüyle bireylerin ait oldukları veya ait hissettikleri toplumun bir parçası oluşu onları bu toplumun kurallarını benimseme yoluna sevk etmiştir. Frolov (1991), bu kuralların toplumlara ait özellikleri üzerinde dururken Mengüşoğlu (1965) ise kuralların bireyselliğine odaklanmaktadır. İnanç da aynı etik ilkeler gibi öznel ve nesnel yönleri bulunabilen bir kavramdır (Richards ve Lockhart, 1994).

Etik; ilkeler, ahlak, inançlar, ahlaki ilkeler, ahlaki değerler, ahlaki kurallar anlamına gelmektedir (Prakasha ve Jayamma, 2012, s. 28). Bu tanıma bakıldığında etik, inançları da kapsayan bir felsefe dalı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu açıdan bir konudaki inançlarımız bizi o işe yönlendirip cesaretlendirebilir veya o işten kaçınmamıza sebep olabilir. Bu nokta da etik ilkelerin davranışlarımızı yönlendirme kanalıyla benzer bir nitelik gösterdiği söylenebilir. İki kavram arasında bir başka benzerlik de bireyin doğuştan bir etik anlayışa ve inanca sahip olmadığı, bu

sistemlerin gerek aile gerek okul eğitimi sürecince kazandırılıyor oluşudur (Yayla, 2005, s. 2).

Öğretmenlerin mesleklerini icra ederken sahip olduğu birtakım inanç ve ilkeler bulunmaktadır. Bu ilke ve inançlar, eğitim inançlarıdır (Haney vd.,2002). Öğretmenin, mesleği ve kendisiyle ilgili inandığı eğitim inançları ve değerleri bakımından programın hedeflerini gerçekleştirebilecek beceride olması programın iyi olmasını işlevsel olmasıyla harmanlayarak amacına ulaştıracaktır (Tunca, 2012). Öğretmenlerin, toplumları şekillendirme vazifelerini tam manasıyla yapabilmesi için etik ilkeler ve formasyon bilgisi (Özkan ve Çelikten, 2018, s. 79) ve inançlarla bütünleşmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin meslek hayatlarında yaptığı davranışlar, sorumlulukları ve rolleri, öğretim aşamaları ve sınıf yönetimi konularında, inandıkları eğitim inançlarına ve meslekî etik ilkelerine uygun olarak şekil aldığı söylenebilir (Tunca vd. , 2014, s. 21).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, çalışma grubu ile veri toplama araçları ve verilerin analiziyle ilgili bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok değişkenin birlikte değişiminin var olup olmadığını ve derecesini araştıran bir modeldir (Karasar, 2015). Bu çalışmada da mesleki etik ilkeler ile eğitim inançları ilişkisi incelendiğinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada nicel veri toplama yöntemi kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Muş ili merkez ilçesinde görev yapan 733 sınıf ve 2.058 branş öğretmeni olmak üzere toplam 2791 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada evrene ulaşmadaki zorluklardan dolayı evrenin %95 güven düzeyinde, % 5 hata payıyla, 345 kişi ile temsil edilebileceği belirlenmiştir.

Araştırma çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, kıdem ve eğitim durumu gibi değişkenlere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Kişisel Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Değişken		N	%
Cinsiyet	Erkek	151	43.8
	Kadın	194	56.2
	Toplam	345	100
Yaş	21-30	191	55.4
	31-40	103	29.9
	41-50	30	8.7
	51+	21	6.1
	Toplam	345	100
Branş	Sözel	234	67.82
	Sayısal	81	23.47
	Yetenek	30	8.69
	Toplam	345	100
Kıdem	0-5	180	52.2
	6-10	76	22
	11-15	38	11
	16+	51	14.8
	Toplam	345	100
Eğitim Durumu	Lisans	307	89
	Yüksek Lisans	38	11
	Toplam	345	100

Tablo 1'e göre öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımlarında erkek öğretmenlerin çalışma grubunun % 43,8 ini (N=151) oluşturduğu, kadın öğretmen sayısının ise çalışma grubunun % 56,2 sini (N=194) gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin yaşa göre dağılımına bakıldığında, 21-30 yaş aralığındaki öğretmen sayısının %55,4 (N=191), 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin %29,9 (N=103), 41-

50 arasındaki öğretmenlerin %8,7 (N=30), 51 ve üst yaş grubun ise %6,1 (N=21) olduğu görülmektedir. Öğretmenler 22 farklı branştan olduğu için branşlar sözel, sayısal ve yetenek olarak üç gruba ayrılmıştır. Sözel branştan olan öğretmenlerin sayısı % 67,82 (N=234), sayısal branştan olanların sayısı %23,47 (N=81) ve yetenek branşlarında olan öğretmenlerin sayısı ise %8, 69(N=30)'dur. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin %52,2 (N=180) lik bir oranla yarıdan fazlasının 5 yıldan daha az süredir görev yaptığı göz çarpmaktadır. Eğitim durumu değişkenine ait veriler incelendiğinde ise lisans mezunu öğretmenlerin araştırma çalışma grubunun %89'unu (N=307) oluşturduğu, geriye kalan %11(N=38) lik dilimin ise araştırmaya katılan en yüksek eğitim seviyesi olan yüksek lisans mezunu öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Koçyiğit ve Karadağ (2017) tarafından geliştirilen “Mesleki Etik İlkeler Envanteri” ile Woolley, Benjamin ve Woolley (2004)' in geliştirdiği, Duru (2006) tarafından Türkçe' ye uyarlanmış olan “Eğitim İnançları Ölçeği” kullanılmıştır.

Ölçeğin birinci bölümünde katılımcıların kişisel özelliklerini betimlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Kişisel bilgiler; cinsiyet, yaş, branş, kıdem ve eğitim durumu olarak belirlenmiştir.

Araştırmada, öğretmenlerin etik ilkelerini belirlemek amacıyla Koçyiğit ve Karadağ (2017)'ın geliştirdiği “Mesleki Etik İlkeler Envanteri” izin alınarak kullanılmıştır. Ölçeğe ait izin yazısı Ek- 5'te yer almaktadır. Envanter ‘Gayet Etik’, ‘Etik’, ‘Etik Değil’ ve ‘Hiç Etik Değil’ seçeneklerinin bulunduğu 4 dereceli likert tipindedir. Envanter; öğrenci, mesleki duyarlılık, okul içi davranışlar, ayrıcalıklı davranma, ihtilaflı konular ve paydaşlar olarak 6 boyutta, toplam 56 maddeden oluşmaktadır. Envanter öğretmen örneklemini kullanılarak geliştirilmiştir. Envanterin Cronbach Alpha değeri .948 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha değerleri boyut boyut ve ölçeğin tümüne ait olacak şekilde Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Mesleki Etik İlkeler Envanterine Ait Güvenilirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Cronbach's Alpha	N
Öğrenci	.90	22
Mesleki Duyarlılık	.92	14
Okul İçi Davranışlar	.87	8
Ayrıcalıklı Davranma	.85	5
İhtilaflı Konular	.83	4
Paydaşlar	.74	3
Bütün Boyutlar	.95	56

Yukarıdaki tabloya göre envanterin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayılarının ,740 ile ,927 arasında olduğu görülmektedir. Alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları envanterin güvenilir olduğuna işaret etmektedir. Envanterin bütününe ait güvenilirlik katsayısı ise ,955 olarak bulunmuştur.

Araştırmada, öğretmenlerin eğitim inançlarının geleneksellik ve yapılandırmacılık bakımından seviyesini belirlemek için Woolley, Benjamin ve Woolley (2004) tarafından geliştirilen ve Duru (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Eğitim İnançları Ölçeği" izin alınarak kullanılmıştır. Ölçeğe ait izin yazısı Ek-6' da sunulmuştur. Ölçek 'Kesinlikle Katılmıyorum', 'Katılmıyorum', 'Az Katılmıyorum', 'Az Katılıyorum', 'Katılıyorum' ve 'Kesinlikle Katılıyorum' şeklinde 6 dereceli likert tipindedir. Ölçek yapılandırmacı ve geleneksel inançlar olarak 2 boyut olmak üzere toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçek öğretmen adayları örneklemini kullanılarak geliştirilmiştir. Ölçeğin yapılandırmacı inançlar alt ölçeği iç güvenirliliği ,65, geleneksel inançlar alt ölçeği iç güvenirliliği ise ,61 olarak belirtilmiştir. Ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha değerleri boyut boyut ve ölçeğin tümüne ait olacak şekilde Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Eğitim İnançları Ölçeği' ne Ait Güvenirlilik Katsayıları

Boyutlar	Cronbach's Alpha	N
Yapılandırmacı İnançlar	.72	10
Geleneksel İnançlar	.70	7
Toplam	.81	17

Tabloya göre “Eğitim İnançları Ölçeği” nin yapılandırmacı inançlar bölümünün güvenilirlik katsayısı ,72, geleneksel inançlar alt boyunun güvenilirlik katsayısı ,70 ve ölçeğin tümüne ait güvenilirlik katsayısı ise ,81 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre saptanması için Mesleki Etik İlkeler Envanteri' nin tüm boyutları ile “Eğitim İnançları Ölçeği” nin boyutlarına verilen yanıtların her değişkene bağlı olarak ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, normal dağılım gösterip göstermeme durumu incelenmiştir. Verilerin analiz edilmesiyle oluşan sonuçlar incelenmiş, toplam katılımcı sayısı 50'den fazla olduğu için Kolmogorov Smirnov testine bakılmış ve değer 0,05 küçük olduğu saptanmıştır. Verilerin normalliği için ikinci olarak basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiş ve değerlerin 1,96 ile -1,96 dışında olduğu görülmüştür. Son olarak verilerin normal dağılımına ilişkin grafikler incelenmiştir. İlgili değerler Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7 de verilmiştir. Bu bilgiler ışığında “Mesleki Etik İlkeler Envanteri” ile “Eğitim İnançları Ölçeği” nin tüm boyutlarının bütün değişkenler için normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Veriler normal dağılmadığı için öğretmenlerin görüşlerinin değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik istatistiksel analizler uygulanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre farklılaşmanın tespiti için Mann Whitney U Testi; yaş, branş, kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine ait farklılaşmanın belirlenmesi için ise Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır. Öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri ile eğitim inançları ilişkisi için Pearson Moment Çarpımı Korelasyon Katsayısına bakılmıştır. Öğretmenlerin eğitim inançlarının mesleki etik ilkeleri

yordama durumunu kontrol etmek için ise Basit Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır.

Tablo 4. Mesleki Etik İlkeler Envanteri'ne Ait Kolmogorov Smirnov Değerleri

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Cinsiyet	Erkek	.17	151	.00	.83	151	.00
	Kadın	.19	194	.00	.80	194	.00
Yaş	21-30	.17	191	.00	.83	191	.00
	31-40	.19	103	.00	.80	103	.00
	41-50	.26	30	.00	.68	30	.00
	51+	.23	21	.00	.70	21	.00
Branş	Sözel	.18	234	.00	.82	234	.00
	Sayısal	.23	81	.00	.76	81	.00
	Yetenek	.32	30	.00	.71	30	.00
Kıdem	1-5	.17	180	.00	.83	180	.00

Tablo 5. Mesleki Etik İlkeler Envanteri'ne Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Skewness	Kurtosis
	Statistic	Statistic
Cinsiyet	2.29	2.85
Yaş	2.28	2.84
Branş	2.33	-2.74
Kıdem	2.90	-2.63
Eğitim Durumu	2.55	4.52

Tablo 6. Eğitim İnançları Ölçeği'ne Ait Kolmogorov Smirnov Değerleri

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Cinsiyet	Erkek	.11	151	.00	.88	151	.00
	Kadın	.10	194	.00	.93	194	.00
Yaş	21-30	.10	191	.00	.93	191	.00
	31-40	.14	103	.00	.82	103	.00
	41-50	.10	30	.20	.97	30	.65
	51+	.17	21	.07	.94	21	.30
Branş	Sözel	.11	234	.00	.91	234	.00
	Sayısal	.13	81	.00	.84	81	.00
	Yetenek	.14	30	.20	.91	30	.16
Kıdem	1-5	.10	180	.00	.93	180	.00
	6-10	.16	76	.00	.85	76	.00
	11-15	.09	38	.20	.96	38	.29
	16+	.07	51	.20	.98	51	.83
Eğitim Durumu	Lisans	.10	308	.00	.91	308	.00
	Yüksek Lisans	.16	37	.01	.83	37	.00

Tablo 7. Eğitim İnançları Ölçeği'ne Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Skewness	Kurtosis
	Statistic	Statistic
Cinsiyet	-2.25	-2.94
Yaş	2.28	2.84
Branş	2.33	-2.74
Kıdem	2.90	-.63
Eğitim Durumu	2.55	4.52

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda ulaşılan verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Mesleki Etik Envanterinin Bütününe ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Ortalaması ve Standart Sapmasına İlişkin Bulgular

Tablo 8’de öğretmenlerin mesleki etik envanterinin bütününe ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalaması ve standart sapmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Mesleki Etik Envanteri’ne Ait Öğretmen Görüşlerinin Ortalaması ve Standart Sapmasına İlişkin Bulgular

Boyutlar	N	$\bar{x}$	ss	Etik Bulma
Öğrenci	345	3.82	.23	Hiç Etik Değil
Mesleki Duyarlılık	345	3.84	.26	Hiç Etik Değil
Okul İçi Davranış	345	3.82	.27	Hiç Etik Değil
Ayrıcalıklı Davranış	345	3.90	.24	Hiç Etik Değil
İhtilaflı Konular	345	3.25	.70	Etik Değil
Paydaşlar	345	4.93	.46	Hiç Etik Değil
Etik Toplam	345	3.79	.23	Hiç Etik Değil

Envanterin derecelendirme aralıkları $N-1/N$ formülü ile hesaplanmış (Erkuş, 2010) ve $4-1/4=0,75$ sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre aralıklar 1-1,75 arası “Gayet Etik”, 1,76-2,51 arası “Etik”, 2,52-3,27 arası “Etik Değil” 3,28- 4 arası ise “Hiç Etik Değil” şeklinde oluşmuştur.

Bu aralıklar göz önüne alınarak yukarıdaki tabloya bakıldığı zaman “Mesleki Etik Envanteri” nin alt boyutlarından öğrenci boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin “Hiç Etik Değil” ($\bar{x}=3,82$), mesleki duyarlılık alt boyutunda “Hiç Etik Değil” ($\bar{x}=3,84$), okul içi davranışlar alt boyutunda “Hiç Etik Değil” ($\bar{x}=3,82$), ayrıcalıklı davranışlar alt boyutunda “Hiç Etik Değil” ($\bar{x}=3,90$), ihtilaflı konular alt boyutunda “Etik Değil” ($\bar{x}=3,25$) ve paydaşlar alt boyutunda “Hiç Etik Değil” ($\bar{x}=4,93$) şeklinde olduğu görülmektedir. Envanterin geneline ait öğretmen görüşlerinin ortalaması ise “Hiç Etik Değil” ($\bar{x}=3,79$) olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 9. Mesleki Etik İlkeler Envanteri'nin Öğrenci Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Maddeleri	$\bar{x}$	ss
1. Öğrencisine ait gizli tutulması gereken bilgileri-sırları (maddi durum, özel bir hastalık vb.) diğer öğrenciler önünde açıklamak	3.93	.26
2. Sosyal medya hesapları yolu ile öğrencilerin inanış, kültür, aile yapısı vb. ile küçümsemek, dalga geçmek	3.95	.21
3. Öğrencilerle ilişkilerinde argo kelimeler kullanmak, el-kol hareketleri yapmak	3.87	.33
4. Öğrencilerle ilişkilerinde laubali davranmak	3.82	.39
5. Kendi siyasi, dinî veya başka şahsi fikirlerini öğrencilere dayatmak	3.90	.32
6. Sosyal medya yoluyla belli bir grup öğrenciye sınavlarla vs. ilgili ipuçları vermek	3.87	.38
7. Öğrencileri kişisel işlerinde kullanmak	3.77	.44
8. Kasıtlı olarak bir öğrencinin yasal haklarını çiğnemek ya da inkâr etmek	3.93	.25
9. Öğrencilerle ilişkilerinde öğrencilere soğuk davranmak, öğrenciyi adam yerine koymamak	3.80	.42
10. Öğrencilere sosyal medya yoluyla ideolojik, siyasi, vb. mesajlar vermek	3.87	.35
11. Cep telefonu mesajı ya da whatsapp gibi uygulamalarla öğrencilerle gece geç saatlerde mesajlaşmak	3.80	.43
12. Akraba veya tanıdık öğrencilere ayrıcalıklı muamele etmek	3.90	.31
13. Öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarını sağlayacak materyalleri (akıllı tahta, projeksiyon vb.) fazla iş yükü getirir diye kullanmaktan kaçınmak	3.69	.49
14. Öğrencilerle flört etmek	3.98	.15
15. Öğrencilerle ilişkilerinde çokça fiziksel temasta bulunmak	3.86	.35
16. Yasalar zorlamadıkça öğrencileriyle alakalı gizli bilgileri ortaya dökmek, paylaşmak	3.89	.32
17. Okul dışındaki hareketlerini tasvip etmediği herhangi bir öğrenciyi sınıf ortamında deşifre etmek	3.76	.47
18. Derse geç girmek ya da erken çıkmak	3.68	.48
19. Öğrenciyi kendi çocuğu gibi görüp öğrencinin hayatını kendi isteğine göre dizayn etmeye çalışmak	3.62	.56
20. Kanuni istisnalar hariç olmak üzere öğrencilere ücret veya başka bir menfaat karşılığı özel ders vermek	3.55	.68
21. Öğrenciyi “müşteri” olarak görmek, “müşteri memnuniyeti”ni esas alıp öğrencinin memnun olacağı şekilde davranmak.	3.77	.54
22. Öğrencilere cinsiyetleri nedeniyle ayrıcalıklı davranmak.	3.86	.38

Öğrenci alt boyutuna ilişkin değerler incelendiğinde öğretmenlern hiç etik bulmadıkları madde 14. madde ($\bar{x}=3,98$) olarak tespit edilmiştir. En düşük ortamaya sahip madde ise 20. maddedir ($\bar{x}=3,55$).

Tablo 10. Mesleki Etik İlkeler Envanteri'nin Mesleki Duyarlılık Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Maddeleri	$\bar{x}$	ss
23. Sosyal medya yoluyla meslekte ast ya da üstü konumundaki meslektaşları ya da kamu görevlileri ile alay etmek, hakaret etmek ya da asılsız beyanda bulunmak	3.90	.29
24. Herhangi bir meslektaşı hakkında sınıfta olumsuz açıklamalarda bulunmak	3.87	.37
25. Okulda ya da okulla ilgili etkinliklerde alkol, tütün ürünleri ya da uyuşturucularla ilgili özendirici ya da teşvik edici beyanlarda bulunmak	3.93	.25
26. Meslektaşlarının politik ya da vatandaşlık hak ve sorumluluklarına müdahale etmek	3.83	.37
27. Kişisel kazanç elde etmek için öğrencilere ve velilere bir şeyler satmak / almak	3.82	.44
28. Meslektaşlarına yalan söylemek	3.82	.38
29. Öğrenci ve velilerin pahalı hediyelerini kabul etmek	3.68	.55
30. Meslektaşları hakkında okul içi ya da dışında kasıtlı ve kötü niyetli açıklamalarda bulunmak	3.87	.34
31. Yasalar zorlamadıkça meslektaşları ile ilgili özel bilgileri ortaya dökmek, paylaşmak	3.88	.33
32. Kendi yaptığı bir hatayı meslektaşlarına yüklemeye çalışmak	3.90	.31
33. İçinde yaşadığı toplumun değer ve tercihleriyle ilgili (siyasi, dini, ekonomik, kültürel vb.) alay edencesine beyanlarda bulunmak	3.90	.31
34. Meslektaşının seçim yapma ve ifade hürriyetine müdahalede bulunmak	3.83	.38
35. Veli olanaklarını kişisel amaçları için kullanmak	3.80	.44
36. Akraba veya tanıdık öğrencilerin ders geçmelerinde meslektaşlarından kolaylık sağlamalarını istemek	3.84	.37

Mesleki duyarlılık alt boyutunda, en az tercih edilen madde 25. madde iken, en çok tercih edilen maddenin ise 35. madde olduğu bulunmuştur.

Tablo 11. Mesleki Etik İlkeler Envanteri'nin Okul İçi Davranışlar Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Maddeleri	$\bar{x}$	ss
37. Ders saatleri içerisinde kişisel işlerle ilgilenmek	3.70	.48
38. Okulda ya da okulla ilgili etkinliklerde alkol ya da uyuşturucuların etkisi altında bulunmak	3.93	.26
39. Okulun fiziksel kaynaklarını (malzeme, araç-gereç, para vb.) kişisel işler için kullanmak.	3.81	.39
40. Ders zamanını kazanımı olmayan gereksiz aktivitelerle doldurmak	3.76	.44
41. Sınıftaki bazı grupların diğerleri üzerinde baskı kurmasına göz yummak	3.88	.32
42. Derse gelmemek için gerçeğe aykırı mazeret bildiriminde bulunmak	3.84	.37
43. İspatlanmış (bilimsel) gerçeklikleri yanlış ya da önyargılı olarak sunmak	3.81	.39
44. Okulda ya da okulla ilgili etkinliklerde alkol, tütün ürünleri ya da uyuşturucuları yanında bulundurmak	3.88	.32

Okul içi davranışlar alt boyutunda en az etik bulunan maddenin 38. madde olduğu ($\bar{x}=3,39$) görülmektedir.

Tablo 12. Mesleki Etik İlkeler Envanteri'nin Ayrıcalıklı Davranma Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Maddeleri	$\bar{x}$	ss
45. Öğrencilere etnik kökenleri nedeniyle ayrıcalıklı davranmak	3.93	.25
46. Öğrencilere dış görünüşü (kılık, kıyafet vb.) nedeniyle ayrıcalıklı davranmak	3.87	.37
47. Öğrencilere öğrenci ya da velinin dini inançları ya da dünya görüşü / siyasi görüş nedeniyle ayrıcalıklı davranmak	3.92	.27
48. Öğrencilere öğrenci velisinin mesleği/geliri nedeniyle ayrıcalıklı davranmak	3.92	.28
49. Öğrenciyi sınıf içerisinde aşağılamak, hakaret etmek	3.86	.35

Ayrıcalıklı davranma boyutunda en çok seçilen madde 45. madde iken, en az seçilen madde 49. maddedir.

Tablo 13. Mesleki Etik İlkeler Envanteri'nin İhtilaflı Konular Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Maddeleri	$\bar{x}$	ss
50. Cep telefonu mesajı ya da Whatsapp gibi uygulamalarla öğrencilerle mesajlaşmak	3.21	.91
51. Öğrencilerle kişisel Facebook, instagram vb. görsel paylaşımlar yapılan hesapları paylaşmak	3.35	.82
52. Stajyer öğrencileri sınıfta yalnız bırakmak	3.24	.80
53. Öğrencileri seviyelerine göre ayırmak / seviye sınıfları oluşturmak	3.20	.89

İhtilaflı konular alt boyutuna ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde en az tercih edilen maddenin 51. Madde ($\bar{x}=3,35$), en az tercih edilen maddenin ise 53. madde ($\bar{x}=3,20$) olduğu görülmektedir.

Tablo 14. Mesleki Etik İlkeler Envanteri'nin Paydaşlar Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Maddeleri	$\bar{x}$	ss
54. Fırsat eşitliğini engelleyici davranış ve uygulamalara meydan vermek	3.81	.41
55. Kamu malları veya kaynaklarını israf etmek	3.87	.33
56. Muhataplarında (öğrenci, meslektaş, veli vb.) dil, din felsefi inanç, siyasi düşünce, ırk, yaş, bedensel engelli ve cinsiyet ayırımı yapmak	3.92	.27

Paydaşlar alt boyutuna ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde en az tercih edilen maddenin 54. madde, en çok tercih edilen maddenin ise 56. madde olduğu görülmektedir.

4.2. Mesleki Etik İlkeler Envanteri'nin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları

Verilerin cinsiyet değişkenine göre normal dağılımına ilişkin grafikler incelenmiş ve verilerin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Veriler normal dağılmadığı için öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyete bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 15. Mesleki Etik İlkeler Envanteri'nin Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olarak Öğretmen Görüşlerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	U	p
Öğrenci	Erkek	151	151.35	22853.50	11377.50	.00
	Kadın	194	189.85	36831.50		
Mesleki Duyarlılık	Erkek	151	162.87	24593.50	13117.50	.06
	Kadın	194	180.88	35091.50		
Okul İçi Davranış	Erkek	151	164.26	24803.50	13327.50	.10
	Kadın	194	179.80	34881.50		
Ayrıcalıklı Davranış	Erkek	151	163.88	24746.50	13270.50	.03
	Kadın	194	180.10	34938.50		
İhtilaflı Konular	Erkek	151	163.63	24708.00	13232.00	.11
	Kadın	194	180.29	34977.00		
Paydaşlar	Erkek	151	158.09	23872.00	1239.00	.01
	Kadın	194	184.60	35813.00		
Ölçeğin Geneli	Erkek	151	156.40	23617.00	12141.00	.00
	Kadın	194	185.92	36068.00		

p< ,05

Tablo 15' e göre öğretmenlerin mesleki etik ilkeler envanteri boyutlarına ilişkin görüşlerine bakıldığı zaman, ihtilaflı konular (U=13232,00), mesleki duyarlılık (U=13117,50) ve okul içi davranış (U=13327,50) alt boyutları haricinde diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır (p < ,05). Anlamlı farklılığın çıktığı öğrenci alt boyutunda erkekler (S.O.=151,35) ile kadınlar (S.O.= 189,85), ayrıcalıklı davranış alt boyutunda erkekler (S.O.= 163,88) ile kadınlar (S.O.= 180,10) ve paydaşlar alt boyutunda erkekler (S.O.= 158,09) ile kadınlar (S.O.= 184,60) arasında kadınlar lehine bir farklılık gözlenmektedir. Envanterin tümüne ait puanlarda da cinsiyet değişkeni açısından bir farklılık görülmektedir. Bu farklılığın da yine kadınlar lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.3. Mesleki Etik İlkeler Envanteri'nin Yaş Değişkenine İlişkin Bulguları

Veriler yaş değişkenine bağlı olarak normal dağılmadığı için öğretmenlerin görüşlerinin yaşa bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Tablo 16. Mesleki Etik İlkeler Envanteri'nin Yaş Değişkenine Bağlı Olarak Öğretmen Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ortalaması	χ^2	Sd	p
Öğrenci	21-30	191	164.47	6.08	3	.10
	31-40	103	174.61			
	41-50	30	206.35			
	51+	21	195.02			
Mesleki Duyarlılık	21-30	191	164.82	7.84	3	.04
	31-40	103	172.49			
	41-50	30	204.82			
	51+	21	204.48			
Okul İçi Davranış	21-30	191	165.76	6.10	3	.10
	31-40	103	172.84			
	41-50	30	202.12			
	51+	21	198.00			
Ayrıcalıklı Davranış	21-30	191	174.28	5.62	3	.13
	31-40	103	162.77			
	41-50	30	182.12			
	51+	21	198.50			
İhtilaflı Konular	21-30	191	175.84	2.02	3	.56
	31-40	103	163.31			
	41-50	30	174.47			
	51+	21	192.64			
Paydaşlar	21-30	191	175.29	2.32	3	.50
	31-40	103	163.38			
	41-50	30	176.22			
	51+	21	194.74			
Ölçeğin Tümü	21-30	191	168.20	4.39	3	.22
	31-40	103	168.62			
	41-50	30	201.22			
	51+	21	197.88			

$p < ,05$

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin yaşlarına göre “Mesleki Etik İlkeler Envanteri” nin mesleki duyarlılık alt boyutunda ($\chi^2=7,84$, $p<,05$) anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Envanterin diğer alt boyutlarında ve bütününde anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p> ,05$). Anlamlı farklılığın ortaya çıkmadığı alt boyutlarda ve envanterin genelinde öğretmen görüşlerinin yaştan bağımsız olduğu ifade edilebilmektedir. Mesleki duyarlılık alt boyutunda hangi gruplar arasında farklılık

olduğunu bulmak için non- parametrik testlerden olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 17. Mesleki Duyarlılık Alt Boyutunda Gruplar Arası Farklılıkların Tespiti İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Mesleki Duyarlılık	21-30	191	107.43	20519.00	2183.00	.02
	41-50	30	133.73	4012.00		

$p < ,05$

Tablo 17 incelenerek yapılan karşılaştırmalarda 21-30 yaş (S.O.= 107,43) ve 41-50 yaş (S.O.=133,73) grupları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmış ($p < ,05$) ve bu farklılığın 41-50 yaş grubu lehine olduğu görülmektedir.

4.4. Mesleki Etik İlkeler Envanteri'nin Branş Değişkenine İlişkin Bulguları

Verilerin branş değişkenine bağlı olarak normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Branş değişkeninin öğretmen görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Tablo 18. Mesleki Etik İlkeler Envanteri'nin Branş Değişkenine Bağlı Olarak Öğretmen Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Branş	N	Sıra Ortalaması	χ^2	Sd	p
Öğrenci	Sözel	234	172.29	.87	2	.64
	Sayısal	81	179.57			
	Yetenek	30	160.75			
Mesleki Duyarlılık	Sözel	234	169.68	1.04	2	.59
	Sayısal	81	181.09			
	Yetenek	30	177.03			
Okul İçi Davranış	Sözel	234	175.93	1.73	2	.41
	Sayısal	81	171.86			
	Yetenek	30	153.23			
Ayrıcalıklı Davranış	Sözel	234	176.94	2.46	2	.29
	Sayısal	81	165.83			
	Yetenek	30	161.63			
İhtilaflı Konular	Sözel	234	172.94	1.06	2	.58
	Sayısal	81	167.49			
	Yetenek	30	188.33			
Paydaşlar	Sözel	234	172.94	1.06	2	.58
	Sayısal	81	167.49			
	Yetenek	30	188.33			
Ölçeğin Tümü	Sözel	234	175.84	0.65	2	.72
	Sayısal	81	165.76			
	Yetenek	30	170.38			

$p < ,05$

Tablo 18'e göre branş değişkenine bağlı olarak öğretmenleri görüşleri arasında, envanterin bütünü ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p > ,05$).

4.5. Mesleki Etik İlkeler Envanteri'nin Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguları

Verilerin kıdem değişkenine göre normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kıdem değişkeninin öğretmen görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Tablo 19. Mesleki Etik İlkeler Envanteri'nin Kıdem Değişkenine Bağlı Olarak Öğretmen Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi

Boyutlar	Kıdem	N	Sıralar Toplamı	Sd	χ^2	p
Öğrenci	1-5	180	166.08	3	7.74	.05
	6-10	76	165.50			
	11-15	38	174.59			
	16+	51	207.41			
Mesleki Duyarlılık	1-5	180	164.75	3	8.28	.04
	6-10	76	168.99			
	11-15	38	176.54			
	16+	51	205.44			
Okul İçi Davranış	1-5	180	167.91	3	9.43	.02
	6-10	76	157.31			
	11-15	38	191.67			
	16+	51	200.42			
Ayrıcalıklı Davranış	1-5	180	171.88	3	3.93	.26
	6-10	76	164.00			
	11-15	38	175.32			
	16+	51	188.66			
İhtilafı Konular	1-5	180	177.99	3	3.55	.31
	6-10	76	161.01			
	11-15	38	156.43			
	16+	51	185.59			
Paydaşlar	1-5	180	178.84	3	6.64	.08
	6-10	76	150.23			
	11-15	38	169.17			
	16+	51	189.18			
Ölçeğin Tümü	1-5	180	169.82	3	5.46	.14
	6-10	76	162.11			
	11-15	38	170.92			
	16+	51	202.00			

$p < ,05$

Tabloya göre envanterin, mesleki duyarlılık ($\chi^2=8,28$) ve okul içi davranış ($\chi^2=9,43$) alt boyutlarındaki gruplar arasında anlamlı farklılık ortaya çıktığı görülürken ($p < ,05$), envanterin bütününe ve diğer alt boyutlarına ilişkin anlamlı bir farklılık görülmemektedir

Tablo 20. Alt Boyutlarda Gruplar Arası Farklılıkların Tespiti İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları (1-4)

	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	SıralarToplamı	U	p
Mesleki Duyarlılık	1-5	180	109.86	19775.50	3485.50	.00
	16+	51	137.66	7020.50		
Okul İçi Davranış	1-5	180	110.97	19975.00	3685.00	.01
	16+	51	133.75	6821.00		

p< ,05

Tabloya göre mesleki duyarlılık alt boyutunda 1-5 yıl (S.O.=109,86) ile 16 ve üzeri yıl (S.O.=137,66) kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu farklılık 16 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehinedir. Okul içi davranış alt boyutunda ise 1-5 yıl (S.O.=110,97) ile 16 üstü yıl (S.O.=133) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılık 16 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler lehinedir.

Tablo 21. Alt Boyutlarda Gruplar Arası Farklılıkların Tespiti İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları (2-4)

Alt boyut	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Mesleki Duyarlılık	6-10	76	58.74	4464.00	153	.02
	16+	51	71.84	3664.00		
Okul İçi Davranış	6-10	76	58.03	4410.50	148	.01
	16+	51	72.89	3717.50		

p< ,05

Tabloya göre, mesleki duyarlılık alt boyutunda 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler (S.O.=58,74) ile 16 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler (S.O.=71,84) arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın 16 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Okul içi davranış alt boyutunda ise 6-10 yıl (S.O.=58,03) ile 16 ve üzeri yıl (S.O.=72,89) kıdeme sahip olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılığın 16 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir.

4.6. Mesleki Etik İlkeler Envanteri'nin Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulguları

Verilerin normal dağılımına ilişkin grafikler incelenmiş ve verilerin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 22. Mesleki Etik İlkeler Envanteri'nin Kıdem Değişkenine Bağlı Olarak Öğretmen Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi

Boyutlar	Eğitim durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Öğrenci	Lisans	308	174.66	53795.50	5186.50	.36
	Yüksek Lisans	37	159.18	5889.50		
Mesleki Duyarlılık	Lisans	308	174.70	53808.50	5173.50	.31
	Yüksek Lisans	37	158.82	5876.50		
Okul İçi Davranış	Lisans	308	173.49	53433.50	5548.50	.77
	Yüksek Lisans	37	168.96	6251.50		
Ayrıcalıklı Davranış	Lisans	308	174.75	53823.00	5159.00	.17
	Yüksek Lisans	37	158.43	5862.00		
İhtilaflı Konular	Lisans	308	175.37	54015.00	4967.00	.19
	Yüksek Lisans	37	153.24	5670.00		
Paydaşlar	Lisans	308	175.92	54182.50	4799.00	.09
	Yüksek Lisans	37	148.72	5502.50		
Etik Toplam	Lisans	308	175.26	53979.50	5002.00	.22
	Yüksek Lisans	37	154.20	5705.50		

$p < ,05$

Tablo 22 incelendiği zaman envanterin bütününde ve alt boyutlarında eğitim durumuna bağlı olarak öğretmen görüşleri arasında bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p > ,05$).

4.7. Eğitim İnançları Ölçeği'ne Ait Öğretmen Görüşlerinin Ortalaması ve Standart Sapmasına İlişkin Bulgular

Tablo 23'de ölçeğin tümüne ve alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 23. Eğitim İnançları Ölçeği'ne Ait Öğretmen Görüşlerinin Ortalaması ve Standart Sapmasına İlişkin Bulgular

Boyutlar	N	$\bar{X}$	ss	Katılma Durumu
Yapılandırmacı İnançlar	345	3.86	.60	Az Katılıyorum
Geleneksel İnançlar	345	4.51	.77	Kesinlikle Katılıyorum
Toplam İnanç	345	4.60	.66	Kesinlikle Katılıyorum

Ölçeğin derecelendirme aralıkları $N-1/N$ formülü ile hesaplanmış (Erkuş, 2010) ve $6-1/6=0,83$ sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda oluşan aralıklar; 1-1,83 aralığı “Kesinlikle Katılmıyorum”, 1,84-2,67 aralığı “Katılmıyorum”, 2,68-3,51 aralığı “Az Katılmıyorum”, 3,52-4,35 aralığı “Az Katılıyorum”, 4,36-5,16 aralığı “Katılıyorum” ve 5,17-6 aralığı “Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir.

Yukarıdaki aralıklardan yola çıkılarak tablodaki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin yapılandırmacı inançlar boyutuna “Az Katılıyorum”, geleneksel inançlar boyutuna “Kesinlikle Katılıyorum” ve ölçeğin bütününe ait kısmına ise “Kesinlikle Katılıyorum” şekilde ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 24. Eğitim İnançları Ölçeği'nin Geleneksel İnançlar Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	ss
4.Öğrenciler ne öğrenmeleri gerektiğini bilemeyecekleri için, müfredatla ilgili seçimleri onlar adına öğretmen yapmalıdır.	4.39	1.35
5.Öğrencilerin notları; öncelikli olarak yaptıkları ev ödevlerine, sınav ve test sonuçlarına göre verilmelidir.	3.95	1.49
7.Öğrencilere gerekli tüm konu ve becerilerin öğretildiğinden emin olmak için, bir ders kitabı veya bir ünite dergisi takip edilmelidir.	4.66	1.20
8.Ders içerikleri ve öğrencilere kazandırılacak beceriler birbirleriyle ilişkili olsa da, dersler ayrı ayrı öğretilmelidir.	4.51	1.37
12.Öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmek amacıyla, bireysel olarak neler yapabildiklerine önem verilmelidir.	5.20	1.04
14.Genelde bir öykü ya da metinle ilgili sınıf tartışmalarını yönlendirmek için, ders kitaplarının öğretmenlere özel tartışma soruları ya da önerileri kullanılmalıdır.	4.80	1.09
16.Ders kitapları ve diğer yayımlanmış ders materyalleri müfredat oluşturmada en iyi kaynaklardır.	4.10	1.37

“Eğitim İnançları Ölçeği”nin geleneksel inançlar alt boyutunda aritmetik ortalamalar incelendiğinde en az değere sahip maddenin 5. madde ($\bar{x}=3,95$), en yüksek değere ulaşan maddenin ise 12.madde ($\bar{x}=5,20$) olduğu görülmektedir.

Tablo 25. Eğitim İnançları Ölçeği'nin Yapılandırmacı İnançlar Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	ss
1.Öğrencilerin düşüncelerini geliştirmek müfredat programının önemli bir parçasıdır.	5.16	1.17
2.Öğrencilerin beraber çalışabilmeleri için, sıralarını küme çalışmasına uygun biçimde düzenlemek önemlidir.	4.89	1.02
3.Öğrenciler sınıf panolarını oluşturmaya teşvik edilmelidir.	5.32	.95
6.Bir öğretmenin en önemli görevlerinden biri; öğrencinin ailevi sorunları öğrenmesini etkilediği zaman, öğrencinin ailesine destek olmaktır.	3.93	1.45
9.Öğrenciler yaptıkları işleri değerlendirmeye ve kendi hedeflerini oluşturmaya teşvik edilmelidir.	5.44	.96
10.Öğretmen öğrencileri yönlendirmediği zamanlarda, öğrencilere sınıf içerisinde beraber çalışmaları için fırsat yaratmaya öncelik vermemelidir.	5.24	.96
11.Velilerin okuldan ya da evden öğretmene ulaşmaları kolaylaştırılmalıdır.	4.72	2.01
13.Veliler sınıf içi çalışmalarda gönüllü olmaya ya da ne zaman isterlerse sınıfı ziyaret etmeye teşvik edilmelidir.	3.97	1.55
15.Öğrenciler gayri resmi bir biçimde, gözlem ve birebir görüşmelerle değerlendirilmelidir	3.35	1.68
17.Genelde öğrencilerin ilgi ve düşüncelerine dayanarak belli konular üzerine yoğunlaşan üniteler yaratılmalıdır.	4.72	1.18

“Eğitim İnançları Ölçeği”nin yapılandırmacı inançlar alt boyutunda aritmetik ortalamalar incelendiğinde en az değere sahip maddenin 15. madde ($\bar{x}=3,35$), en yüksek değere ulaşan maddenin ise 9. madde ($\bar{x}=5,44$) olduğu görülmektedir.

4.8. Eğitim İnançları Ölçeği'nin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları

Verilerin cinsiyet değişkenine göre normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Veriler normal dağılmadığı için öğretmenlerin eğitim inançları ile ilgili görüşlerinin cinsiyete bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 26. Eğitim İnançları Ölçeği'nin Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olarak Öğretmen Görüşlerine İlişkin Mann Whitney U Testi

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Yapılandırımcı İnançlar	Erkek	151	173.37	26179.00	14591.00	.95
	Kadın	194	172.71	33506.00		
Geleneksel İnançlar	Erkek	151	156.77	23673.00	1219.00	.00
	Kadın	194	185.63	36012.00		
Toplam İnanç	Erkek	151	163.51	24690.50	1321.50	.11
	Kadın	194	180.38	34994.50		

$p < ,05$

Tablo 26 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim inançlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak geleneksel inançlar boyutunda ($U=12197,00$, $p < ,05$) anlamlı farklılık gösterdiği, bu farkın kadın ($S.O.=185,63$) ve erkek ($S.O.=156,77$) öğretmenler açısından incelendiğinde kadın öğretmenlerin lehine çıktığı görülmektedir. Ölçeğin tümünde ve yapılandırımcılık inanç boyutundaki görüşler arasında ise anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($p > ,05$). Yani öğretmenlerin eğitim inançları, cinsiyete göre bir değişim göstermemektedir.

4.9. Eğitim İnançları Ölçeği'nin Yaş Değişkenine İlişkin Bulguları

Verilerin yaş değişkenine göre normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaş değişkeninin öğretmen görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Tablo 27. Eğitim İnançları Ölçeği'nin Yaş Değişkenine Bağlı Olarak Öğretmen Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi

Boyutlar	Yaş	N	SıraOrtalaması	Sd	χ^2	p
Yapılandırmacı İnançlar	21-30	191	171.83	3	11.06	.01
	31-40	103	160.32			
	41-50	30	177.65			
	51+	21	239.19			
Geleneksel İnançlar	21-30	191	168.62	3	3.67	.29
	31-40	103	169.53			
	41-50	30	203.42			
	51+	21	186.36			
Toplam İnanç	21-30	191	169.20	3	6.94	.07
	31-40	103	164.29			
	41-50	30	195.17			
	51+	21	218.60			

$p < ,05$

Yaş değişkenine bağlı olarak öğretmen görüşleri incelendiğinde yapılandırmacı inançlar alt boyutunda ($\chi^2=11,06$) anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < ,05$). Geleneksel inançlar ve ölçeğin tümüne ait sıra ortalamalarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p > ,05$). Yapılandırmacılık ile ilgili inanç boyutunda ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 28. Yapılandırmacı İnançlar Boyutunda Gruplar Arası Farklılıkların Tespiti İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları (1. ve 4. ,2. ve 4.,3. ve 4. Gruplar)

Boyut	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Yapılandırmacı	21-30	191	102.44	19565.50	1229.00	.00
İnançlar	51+	21	143.45	3012.50		
	31-40	103	57.62	5935	579	.00
	51+	21	86.43	1815		
	41-50	30	22.28	668.50	203.50	.03
	51+	21	31.31	657.50		

$p < ,05$

Yaş değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin görüşleri arasında 21-30 yaş (S.O.=102,44) ve 51ve üzeri yaş (S.O.=143,45) arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu farklılık 51 ve üzeri yaş lehinedir. Yine yapılandırmacı inançlar boyutunda 51 ve daha büyük yaş (S.O.=86,43) grubu ile 31-40 yaş grubu (S.O.=57,62) arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu farklılık 51ve üzeri yaş grubu lehinedir. Yapılandırmacı inançlar alt boyutuna ilişkin 41-50 yaş (S.O.=22,28) ile 51 ve üzeri yaş (S.O.=31,31) gruplarındaki öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu farklılık 51ve üzeri yaş grubu lehinedir.

4.10. Eğitim İnançları Ölçeği'nin Branş Değişkenine İlişkin Bulguları

Verilerin normal dağılımına ilişkin grafikler incelenmiş ve verilerin branş değişkenine göre normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Branş değişkeninin öğretmen görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Kruskall Wallis H testi kullanılmıştır.

Tablo 29. Eğitim İnançları Ölçeği'nin Branş Değişkenine Bağlı Olarak Öğretmen Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi

Boyutlar	Sıra					
	Branş	N	Ortalamaları	Sd	χ^2	p
Yapılandırmacı İnançlar	Sözel	234	181.14	2	6.08	.05
	Sayısal	81	149.49			
	Yetenek	30	173.02			
Geleneksel İnançlar	Sözel	234	170.33	2	3.10	.21
	Sayısal	81	169.38			
	Yetenek		203.57			
Toplam İnanç	Sözel	234	177.09	2	3.25	.19
	Sayısal	81	156.18			
	Yetenek	30	186.52			

$p < ,05$

Tabloya göre öğretmen inançları ölçeğinin boyutlarında branşa göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p > ,05$). Başka bir ifade ile branş değişkeni öğretmen inançlarını etkilememektedir.

4.11. Eğitim İnançları Ölçeği'nin Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguları

Verilerin normal dağılımına ilişkin grafikler incelenmiş ve verilerin kıdem değişkenine göre normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim durumu değişkeninin öğretmen görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Tablo 30. Eğitim İnançları Ölçeği'nin Kıdem Değişkenine Bağlı Olarak Öğretmen Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi

	Kıdem	N	Mean Rank	Sd	χ^2	p
Yapılandırmacı İnançlar	1-5	180	171.45	3	7.06	.07
	6-10	76	157.79			
	11-15	38	168.30			
	16+	51	204.64			
Geleneksel İnançlar	1-5	180	174.21	3	5.59	.13
	6-10	76	156.93			
	11-15	38	165.17			
	16+	51	198.52			
Toplam İnanç	1-5	180	171.60	3	7.59	.05
	6-10	76	158.06			
	11-15	38	165.14			
	16+	51	206.06			

$p < ,05$

Tabloya göre kıdem değişkenine bağlı olarak öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p > ,05$).

4.12. Eğitim İnançları Ölçeği'nin Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulguları

Verilerin dağılımına ilişkin grafikler incelenmiş ve verilerin eğitim durumu değişkenine göre normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim durumu değişkeninin öğretmen görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 31. Eğitim İnançları Ölçeği'nin Eğitim Durumu Değişkenine Bağlı Olarak Öğretmen Görüşlerine İlişkin Mann Whitney U Testi

Boyutlar	Eğitim durumu	N	Sıra Ortalamaları	Sıralar Toplamı	U	p
Yapılandırmacı İnançlar	Lisans	308	172.91	53255.00	5669.00	.96
	Yüksek Lisans	37	173.78	6430.00		
Geleneksel İnançlar	Lisans	308	170.25	52436.00	4850.00	.13
	Yüksek Lisans	37	195.92	7249.00		
Toplam İnanç	Lisans	308	171.31	52763.50	5177.50	.36
	Yüksek Lisans	37	187.07	6921.50		

$p < ,05$

Tabloya göre öğretmen görüşleri eğitim durumu değişkenine bağlı olarak farklılaşmamaktadır ($p>,05$). Başka bir ifade ile öğretmenlerin eğitim durumları inanışlarını etkilememiştir.

4.13. Mesleki Etik İlkeler Envanteri ile Eğitim İnançları Ölçeği ve Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Normallik analizi için Kolmogorov Smirnov, basıklık-çarpıklık katsayılarına bakılmış ve grafikler incelenmiştir. Grafiğe bakılarak normalliği bozan veriler dağılımdan çıkarılmıştır. Daha sonra, Kolmogorov –Smirnov, basıklık, çarpıklık katsayısı gibi değerlere bakılarak verilerin normal olduğuna karar verilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiğinden mesleki etik ile eğitim inançları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır.

Tablo 32. Mesleki Etik İlkeler Envanteri ile Eğitim İnançları Ölçeği Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonucu

Değişken	N	r	p
Mesleki Etik			
İnançlar	345	.121	.03

$p<,05$

“Mesleki Etik İlkeler Envanteri” ile “Eğitim İnançları Ölçeği” arasında düşük düzeyde ($r=,121$) anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<,05$).

Tablo 33. Mesleki Etik İlkeler ve Eğitim İnançları Ölçekleri Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonucu

		Yapılandırmacı İnançlar	Geleneksel İnançlar
Mesleki Duyarlılık	r	.10	.05
	p	.07	.38
	N	345	345
Okul İçi Davranış	r	.13	-.01
	p	.01	.82
	N	345	345
Ayrıcalıklı Davranış	r	.11	-.00
	p	.04	.92
	N	345	345
İhtilaflı Konular	r	.11	-.04
	p	.04	.40
	N	345	345
Paydaşlar	r	.19	.00
	p	.00	.98
	N	345	345
Öğrenci	r	.12	.03
	p	.02	.55
	N	345	345

$p < ,05$

“Mesleki Etik İlkeler Envanteri” nin okul içi davranış ($r = ,136$), ayrıcalıklı davranış ($r = ,117$), ihtilaflı konular ($r = ,114$), paydaşlar ($r = ,191$) ve öğrenci ($r = ,126$) alt boyutları ile “Eğitim İnançları Ölçeği” nin yapılandırmacı inançlar alt boyutunda pozitif yönde zayıf bir ilişki saptanmıştır ($p < ,05$). Diğer boyutlarda ilişki bulunmamaktadır ($p > ,05$).

4.14. Öğretmenlerin Eğitim İnançları ve Mesleki Etik İlkelerine İlişkin Regresyon Analizi

Öğretmenlerin eğitim inançlarının mesleki etik ilkeleri yormada durumunun tespiti için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Basit regresyon analizi, bir bağımlı bir bağımsız değişken olması durumunda bu değişkenler arası ilişkinin matematiksel olarak açıklanması için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2013). Regresyon analizinin yapılması için değişkenlerin en az eşit aralıklı ölçekler ile

ölçülebilmesi ve normal dağılım göstermeleri gerekmektedir (Büyüköztürk, 2013). Bu analize ait bulgular Tablo 34’ de yer almaktadır.

Tablo 34. Öğretmelerin Eğitim İnançları ve Mesleki Etik İlkelerine İlişkin Regresyon Analizi

Model	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Katsayılar		
	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
(Constant)	3.7	.071		52.16	.00
Toplam İnanç	.03	.015	.121	2.10	.03

Yapılan regresyon analizinde $R^2 = ,015$ olarak bulunmuştur. Bu sayı bağımsız değişkenin (eğitim inançları) bağımlı değişkendeki (mesleki etik) varyansı açıklama oranıdır. Mesleki Etik = $3,714 + ,032 \times$ eğitim inançları şeklinde regresyon denklemi yazılabilir. Başka bir ifade ile eğitim inançları, mesleki etik ilkelerinin varyansının ,015’ini açıklamaktadır. Buradan eğitim inançlarının mesleki etik ilkelerinin iyi bir yordayıcısı olmadığı söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, amaçlar doğrultusunda elde edilen bulgular temel alınarak araştırmanın sonuçlarına ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Mesleki etik envanterinin alt boyutlarından öğrenci, mesleki duyarlılık, okul içi davranışlar, ayrıcalıklı davranma ve paydaşlar alt boyutlarında “Hiç Etik Değil”; ihtilaflı konular alt boyutunda “Etik Değil” olarak; envanterin geneline ait öğretmen görüşlerinin ortalamasının ise “Hiç Etik Değil” olarak ortaya çıktığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki etik ilkeler envanterinin her alt boyutundan aldıkları minimum ve maksimum puanlar çerçevesinde ortaya çıkan ortalamalar doğrultusunda maksimum ortalamanın paydaşlar boyutunda; minimum ortalamasının ise ihtilaflı konular boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki etik ilkeler envanterinden elde edilen bu veriler doğrultusunda ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak öğretmenlerin mesleğin etik ilkelerine uygun davrandıkları sonucuna ulaşıldığı söylenebilir. Öğretmenlerin meslek etiği ilkelere uyma düzeyleri ele alan Özbek (2003), Pelit ve Güçer (2006), Sakin (2007), Aydoğan (2011), Manolova (2011), Çelebi ve Akbağ (2012), Şengül (2013), Schwimmer ve Maxwell (2017) gibi araştırmacılar da bu araştırma sonuçlarına paralel olarak öğretmenlerin mesleğin etik olarak kabul edilen ilkelerini etik buldukları ve buna uygun davranışlar gösterdikleri görülmektedir. Bu durumun sebebi, bireylerin toplumun bir ferdi oluşundan kaynaklanan etik ilkelere uyumunun bireyler tarafından içselleştirilmesi, mesleklerinin ilkelerine de uyum sağlayarak iyi birer vatandaş ve iyi birer insan olma vazifelerini yerine getirmek istemesi olabilir. Mesleklerin etik ilkelerine uymamanın getirdiği bazı yaptırımlar ve öğretmenlere karşı toplum tarafından oluşturulan “ahlaklı olma görevi” de öğretmenlerin etik ilkelere uymasının bir gerekçesi olabilir.

Mesleki etik ilkeler ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasındaki ilişkide kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına paralel olarak Özbek (2003), beden eğitimi branşından öğretmenlerle yaptığı araştırmasında etik kurallara uyma seviyelerinde; Pelit ve Güçer (2006) geliştirdikleri

ölçeğin bazı alt boyutlarında, Stedham, Yamamura ve Beekun (2007), yüksek seviyede etik bakış açısına sahip olma durumu açısından; Betz, O'Connell ve Shepard (1989); Borkowski ve Ugras (2004); Dayanç (2007); Kepenek (2008); Çelebi ve Akdağ (2012) ve Ergin (2014) etik ilkeleri benimseme ve onlara uyma düzeylerinde kadınlar lehine anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Altinkurt ve Yılmaz (2011)'ın öğretmen adayları örneklemiyle çalıştıkları araştırmalarında ise anlamlı farklılık erkekler lehine bulunmuştur. Kadınlar lehine ortaya çıkan bu anlamlı farklılık, kadınların erkeklere oranla daha hassas yapıya sahip olmaları şeklinde yorumlanabilir (Jones ve Gautschi, 1988; Borkowski ve Ugras, 2004). Kidder ve McLean'a (1993) göre kadınların yardıma dönük davranışlar ile nezaket konusunda erkeklerden ileri olacağına ilişkin çok sayıda teorik açıklama mevcuttur (Akt. Köse vd.,2003). Bunun dışında bu sonuç, kadınların kurallara daha fazla uyma eğiliminde oluşu, ataerkil toplumun etkisiyle erkek çocuklarının yetiştirilme tarzı, kadınların duygusal yapıları sebebiyle ilişkilerde ahlak çerçevesine daha uygun davranması, erkeklerin etik dışı davranışlardan oluşacak sonuçları daha az umursamaları olabilir.

Öğretmenlik meslek etiği ilkeleri ile öğretmenlerin yaşlarına ilişkin karşılaştırmada envanterin sadece mesleki duyarlılık alt boyutunda farklılıklar gözlenmiş, diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir. Kepenek (2008) de yaşça büyük olan öğretmenlerin daha genç olanlara nazaran mesleki etik ilkeleri daha çok benimsediği sonucuna varmıştır. Özbek (2003), Şengül (2013) ve Duran (2014)'ın yaptıkları tez çalışmalarında yaşa göre mesleki etik ilkelerin benimsenmesi ile ilgili bir fark tespit edilmemiştir. Bu araştırma sonuçlarında oluşan 21-30 yaş aralığı ve 41-50 yaş aralığı öğretmenlerin arasındaki 41-50 yaş lehine oluşan anlamlı farklılığın sebebinin mesleki duyarlılık boyutu maddeleri incelendiğinde gençlerin sosyal medyayı daha fazla kullanması, nesiller arası farklılaşma sebebiyle toplumsal değerlerin önemi yitirmesi, yaşa bağlı olgunlukla birlikte bireylerin daha sabırlı oluşu ve genç neslin milli ve manevi değerleri daha az benimsemesi olabilir.

Öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri ile branşlarının ilişkisine bakıldığında envanterin genelinde ve tüm boyutlarda branşa göre bir fark olmadığı saptanmıştır. Tunca, Alkın Şahin, Çelebi ve Akbağ (2012) de bu sonuçlara paralel sonuçlar ortaya koyarken,

Manolova (2011), Tunca (2012) ise öğretmenlerin bazı etik değerlerinde branşlara göre farklılaşmalar olduğunu tespit etmişlerdir.

Mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin etik ilkeleri ile ilişkisi incelendiğinde mesleki duyarlılık ve okul içi davranış alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Sakin (2007), Şişman ve Acat (2003), Toprakçı, Bozpolat ve Buldur (2010), Ergin (2014) de kıdem değişkeni ile ilgili benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu sonuçların aksine Özbek (2003), Çelebi ve Akbağ (2012) ve Duran (2014) mesleki etik ilkeler ile kıdem arasında bir ilişki saptamamıştır. Bu araştırmada saptanan 16 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde mesleki duyarlılık ve okul içi davranış alt boyutlarında oluşan anlamlı farklılaşmayı kıdemli öğretmenlerin tecrübesiyle ve toplumsal konulara daha duyarlı olmasıyla açıklanabilir. Şişman ve Acat (2003), mesleğin başında olan öğretmenlerin etik değerlerle ilgili algılarının, daha kıdemlilere göre olumsuz oluşunun sebebini, öğretmenlik mesleğinin ilkelerini henüz kuramsal olarak öğrenmiş olmaları ve mesleği yeterince tanımamaları olarak değerlendirmişlerdir. Bir başka sebep ise, çalışanların, kurumda çalıştıkları yıl arttığında işlerine daha fazla bağlanmaları, işlerini titiz ve ciddi yapmaları olabilir (Dilek, 2005, s.38).

Araştırmada incelenen bir diğer değişken olan eğitim durumunun mesleki etik ilkelere olan etkisi bakıldığında envanterin bütününde ve alt boyutlarında eğitim durumuna bağlı olarak öğretmen görüşleri arasında bir farklılık ortaya çıkmadığı görülmektedir. Tunca (2012) ile Tunca, Alkın Şahin ve Oğuz (2015) araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Sakin (2007), Altınkurt ve Yılmaz (2011), Çelebi ve Akbağ (2012), Arslan (2018) araştırmalarının bazı boyutlarında veya tamamında bir farklılık olduğunu belirlemişlerdir. Araştırma bulgularına göre mesleki etik ilkeler ile eğitim durumu arasında anlamlı bir fark olmaması tüm öğretmenlerin formasyon bilgine sahip oluşuyla açıklanabilir.

“Eğitim İnançları Ölçeği” nde öğretmenler yapılandırmacı inançlar boyutuna “Az Katılıyorum”, geleneksel inançlar boyutuna “Kesinlikle Katılıyorum” ve ölçeğin bütününe ait kısmını ise “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde ifade etmişlerdir. Eğitim inançları ölçeğinin alt boyutlarında ‘geleneksel inanç’ boyutunun, ‘yapılandırmacı inanç’ boyutundan daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Eğitim

inançları ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde, geleneksel inançların tercih edilme derecesinin, yapılandırmacı veya modern olarak tabir edebileceğimiz eğitim inançlarının seçilme derecesinden daha fazla olduğu görülür. Duman (2008), Duman ve Ulubey (2008), Tekin ve Üstün (2008), Demir ve Şahin (2009), Adanur-Kudal ve Altun (2012), Çiftçi, Sünbül ve Köksal (2013) araştırmalarında bu çalışmaya benzer şekilde öğretmenlerin modern eğitim anlayışını benimsemediklerini ortaya koymuştur. Çoban (2004), Kaya (2007), Karadağ, Baloglu ve Kaya (2009), Türkeli (2011), Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz, (2012), Koçak, Ulusoy ve Önen (2012), Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar (2013) ise araştırmalarında öğretmenlerin yapılandırmacı inançlara sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada elde edilen geleneksel boyuta ait farklılaşmanın sebebi, öğretmenlerin geleneksel anlayışa sahip bir eğitim öğretim yaşantısından yetişmeleri, geleneksel yaklaşımda öğretmenin doğrudan anlatım yapmasının gerekmesi ve bunun yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği bir derse göre çok daha kolay oluşu, programın yoğunluğu ve sınav odaklı bir sistemin varlığı, var olan eğitim sisteminin öğrenciye seçme hakkı vermede yetersiz kalışı, öğretmenin ailesiyle ilişkisinin sınırlılığı gibi sebeplerdir. Tunca vd. (2015) ise, öğrencilerin ve okulların başarılarının sınav sisteminden alınan sonuçlara göre değerlendirilmesi sebebiyle öğretmenlerin geleneksel eğitim inancını benimsediklerini düşünmüşlerdir. Ayrıca eğitim inancının doğası gereği istikrarlı ve değişime dirençli yapısı da bu sonucun sebebi olabilir (Kagan, 1992; Pajares, 1992).

Kadın öğretmenlerin, geleneksel eğitim inançlarını erkek öğretmenlere göre daha fazla benimsedikleri tespit edilmiştir. Ölçeğin tümünde ve yapılandırmacılık inanç boyutunda ise kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Beytekin ve Kadı (2015) da araştırmalarında cinsiyetin eğitim inançlarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılık bazı boyutlarda kadınlar, bazı boyutlarda erkekler lehine çıkmıştır. Biçer, Er ve Özel (2013), Oğuz vd. (2014)' nin yaptığı araştırmada da cinsiyete göre farklılık gözlenmiştir. Doğanay ve Sarı (2003) öğretmenlerle, Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar (2013) ve Çetin, İlhan ve Arslan (2012) aday öğretmenlerle yaptıkları araştırmada cinsiyet ile eğitim inançları arasında bir ilişki olmadığını ortaya koymuşlardır.

Yaş değişkenine bağlı olarak araştırmadaki öğretmen görüşleri incelendiğinde yapılandırmacı inançlar alt boyutunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Geleneksel inançlar ve ölçeğin tümüne ait sıra ortalamalarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Yaş değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin görüşleri arasında 21-30 ve 51'den daha büyük yaştaki öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu fark, öğretmenlerin yaşları büyüdükçe geleneksel eğitim inançlarını daha çok benimsediği biçiminde ifade edilebilir. Bu durumun sebepleri arasında, 2005 yılında uygulamaya konan yapılandırmacı yaklaşımın yaşça büyük öğretmenlerin aldıkları eğitimlerde ve ilkokuldan başlayan öğrencilik yıllarında etki sahibi olmayışı, bu öğretmenlerin mesleki sorunlar sebebiyle mesleğin ilk yıllarında görülen idealist yapılarını kaybetmeleri ve yeniliğe olan isteksizliği sıralanabilir.

Öğretmen inançları ile branş değişkeni ilişkisinde ölçeğin boyutlarında öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığından branş değişkeninin öğretmen inançlarını etkilemediği görülmektedir. Tunca, Alkın Şahin ve Oğuz (2015), Doğanay ve Sarı (2003), Karadağ, Baloğlu ve Kaya (2009)'nın yaptıkları araştırmalarda da aynı sonuca ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin uyguladıkları programların dayandığı eğitim felsefelerinin aynı olmasından kaynaklanıyor olabilir (Tunca vd., 2015, s. 39). Ekiz (2007), Altınkurt vd.(2012) ve Oğuz vd.(2014) ise çalışmalarında bazı boyutlarda branş değişkeninin eğitim inançlarını etkilediğini saptamıştır. Branş bazındaki bu farklılaşmanın sebebi de ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen kaynağının çoğunlukla eğitim fakülteleri dışında oluşundan kaynaklı olduğu söylenebilir (Altınkurt vd., 2012).

Araştırmada kıdem değişkenine bağlı olarak öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Doğanay ve Sarı (2003), Altınkurt vd. (2012), Oğuz vd.(2014) ile Aslan (2017)'in araştırmalarında tam tersi sonuçlara ulaşılmış ve bazı boyutlarda kıdem değişkenine bağlı anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu araştırmalarda kıdemi yüksek öğretmenlerin daha çok geleneksel inançların etkisinde, kıdemi daha düşük öğretmenlerin ise çoğunlukla yapılandırmacı inançların tesirinde kaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu araştırmada ise öğretmenlerin eğitim inançları ile eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Aslan (2017) da araştırmasında benzer sonuçlar elde etmiştir. Alan yazın incelendiğinde Tunca, Alkın Şahin ve Oğuz (2015)' un, inançların eğitim durumuna bağlı olarak tek

boyutta farklılaştığı sonucuna ulaştıkları görülmektedir. Bu araştırmada eğitim durumuna göre farklılık oluşmasının sebebinin eğitim programlarının yapılandırıcı inançlar çerçevesinde şekillenmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri ile eğitim inançları arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim inançlarının, mesleki etik ilkelerini yordama konusunda yetersiz kaldığı sonucuna da ulaşılmıştır. Mesleki etik ilkeler ve eğitim inançları ilişkisinin düşük çıkmasının sebebinin katılımcı sayısından kaynaklandığı söylenebilir. Fakat düşük de olsa bulunan bu ilişki öğretmenlerin etik ilkelere uygun davranmalarının sınıfta sahip oldukları eğitim inançlarıyla bağlantı olduğunu ifade etmektedir.

5.2.Öneriler

Araştırmanın temel sorularına dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir.

1. Öğretmenlik mesleğinin genel etik ilkeleri tüm öğretmenler tarafından bilinmeli ve bu amaçla da öğretmenlerin meslekleri hakkında daha çok bilgi sahibi olması sağlanmalıdır. Bu sayede etik ilkelerin bilinmesi ve içselleştirilmesi, ilkelere uyum seviyesinin yükselmesini de beraberinde getirecektir.
2. Öğretmenlerin daha mesleğe adım atmadan öğretmenlik mesleğini öğrendikleri üniversitelerde etikle ilgili eğitimlerin verilmesi bu sayede etik ilkelerle ilgili benimseme süreçlerini ve farkındalıklarını arttıracak, böylelikle etik dışı davranışlar azalacaktır.
3. Öğretmenlik mesleğinde karşılaşılan etik ilkeleri uygulama sorunlarını engellemek için yasal yaptırımlar getirilmesi ve var olan yasaların da düzenlenip güçlendirilmesi etik dışı davranışların önlenmesini sağlayacaktır.
4. Çalışmaların farklı zamanlarda ve farklı yerlerde yapılması araştırma sonuçlarını değiştirebilmektedir. Bu sebeple dar alanda gerçekleştirilen bu araştırmanın daha büyük alanları kapsayan şekilde ve farklı bir zaman diliminde yapılması hem etik ilkeler hem de eğitim inançları bağlamında ileriye dönük uygulamalar açısından olumlu sonuçlar doğuracaktır.

5. Bu araştırmada ğretmen meslek etiği ilkeleri ve eğitim inançları nicel yolla incelenmiştir. Bu kavramlar ve arasındaki ilişki nitel yaklaşım veya eylem araştırması ile ele alınmalıdır.
6. Hem meslek etiği hem de eğitim inançları kavramı değer, sorumluluk, insan hakları, kültür gibi kavramlarla ilişkilendirilerek araştırılmalıdır.



KAYNAKÇA

- Abbott, A. (1983). Professional ethics. *American journal of sociology*, 88(5), 855-885.
- Abdi, H. ve Asadi, B. (2015). A Synopsis of researches on teachers' and students' beliefs about language learning. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 3, 104-114.
- Acat, B. ve Dönmez, İ. (2009). To compare student centred education and teacher centred education in primary science and technology lesson in terms of learning environments. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1805-1809.
- Adanur-Kudal, Z. ve Altun, T. (2012). Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliğinin öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi: Trabzon ili örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5 (8), 89-109.
- Adeyemi, M. B. ve Adeyinka, A. A. (2003). The principles and content of African traditional education. *Educational Philosophy and Theory*, 35(4), 425-440.
- Airaksinen, T. (2009). The philosophy of professional ethics. R. C. Elliot (Ed.), *The Philosophy of Professional Ethics* (ss. 201- 215). Oxford: Eolss Publishers.
- Akar Vural, R. (2018). Okul yöneticilerinin mesleki ve yönetsel değerleri. M. Ergün, N. Karabacak, İ. Korkmaz, M. Küçük (Ed.), *Öğretmenliğin mesleki değerleri ve etik* (ss. 235- 245). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akarsu, B. (1975). *Felsefe terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Akarsu, B. (1987). *Çağdaş felsefe akımları: Kant'tan günümüze felsefe akımları*. İnkılap: İstanbul.
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 6(16), 16–20.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473- 1492.
- Aloni, N. (2008). The fundamental commitments of educators. *Ethics and Education*, 3(2), 149-159.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 113 – 128.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 1-19.
- An, S., Kulm, G. ve Wu, Z. (2004). The pedagogical content knowledge of middle school, mathematics teachers in China and the US. *Journal of mathematics teacher education*, 7(2), 145-172.
- Arslan, A. (2009). *Felsefeye giriş (12. Baskı)*. Ankara: Adres.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Arslan, M. (2018). *Meslek etiği ve öğretmenlik meslek etiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Arslan, S. (2015). Eğitim ve etik. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (7), 111-124.
- Ashton, P. (2014). Historical overview and theoretical perspectives of research on teachers' beliefs. H. Fives ve M. G. Gill (Ed.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (ss. 31-47). New York: Routledge.

- Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1453-1458.
- Ateş, N. (2012). Öğretmenlikte meslek ahlâkı ve mesleki değerler. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (6), 3-18.
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2016). *Yönetişel mesleki ve örgütsel etik* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydoğan, İ. (2011). Öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uyma düzeylerinin öğrenciler tarafından algılanması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 87-96.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Banks, S. (2003). From oaths to rulebooks: A critical examination of codes of ethics for the social professions. *European Journal of Social Work*, 6(2), 133-144.
- Barcelos, A. M. F. (2003). Researching beliefs about SLA: A critical review. P. Kalaja ve A. M. F. Barcelos (Ed.), *Beliefs about SLA* (ss. 7-33). United States of America: Springer.
- Barrett, D. E., Casey, J. E., Visser, R. D. ve 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., Neal Headley, K., Stovall, B. ve Witte, J. C. (2006). Teachers' perceptions of the frequency and seriousness of violations of ethical standards. *The Journal of Psychology*, 140(5), 421-433.
- Başpınar, N. Ö. ve Çakıroğlu, D. (2014). *Meslek etiği* (3. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Battista, M. T. (1994). Teacher beliefs and the reform movement in mathematics education. *The Phi Delta Kappan*, 75(6), 462-470.
- Bayraktaroğlu, C. E. (2011). *Eğitimde yapılandırmacılık yaklaşımı ve eleştirel bir bakış* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayram, N. (2012). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Betz, M., O'Connell, L. ve Shepard, J.M. (1989). Gender differences in proclivity for unethical behavior. *Journal of Business Ethics*, 8, 321-324.
- Beytekin, O. F. ve Kadı, A. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ve değerleri üzerine bir çalışma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 31, 327-341.
- Biçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242.
- Billings, J. C. (1990). Teaching values by example. *The Education Digest*, 56(4), 66.
- Billington, R. (1995). *Felsefeyi yaşamak, ahlak düşüncesine giriş*. (A.Yılmaz, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.
- Bird, T., Anderson, L. M., Sullivan, B. A. ve Swidler, S. A. (1993). Pedagogical balancing acts: Attempts to influence prospective teachers' beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 9(3), 253-267.
- Blanuša Trošelj, D., ve Ivković, Ž. (2016). Building the profession: professional ethics and preschool teacher's education. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 65(3), 403-420.
- Boon, H. (2011). Raising the bar: Ethics education for quality teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), 76-93.

- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language teaching*, 36(2), 81-109.
- Borkowski, S. C. ve Ugras, Y. J. (2004). The ethical attitudes of students as a function of age, sex and experience. *Journal of Business Ethics*, 11(12), 961–979.
- Brousseau, B. A., Book, C. ve Byers, J. L. (1988). Teacher beliefs and the cultures of teaching. *Journal of Teacher Education*, 39(6), 33-39.
- Brown, C. A. ve Cooney, T. J. (1982). Research on Teacher Education: A Philosophical Orientation. *Journal of research and Development in Education*, 15(4), 13-18.
- Brown, D. F. ve Rose, T. D. (1995). Self-reported classroom impact of teachers' theories about learning and obstacles to implementation. *Action in Teacher Education*, 17(1), 20-29.
- Buchanan, T. K., Burts, D. C., Bidner, J., White, V. F. ve Charlesworth, R. (1998). Predictors of the developmental appropriateness of the beliefs and practices of first, second, and third grade teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(3), 459-483.
- Bunting, C. E. (1984). Dimensionality of teacher education beliefs: An exploratory study. *The Journal of Experimental Education*, 52(4), 195-198.
- Burroughs, M. D. ve Barkauskas, N. J. (2017). Educating the whole child: Social-emotional learning and ethics education. *Ethics and Education*, 12(2), 218-232.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (12. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik (7. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E. , Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri (15. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cahill, L. S. (1981). Teleology, utilitarianism, and Christian ethics. *Theological Studies*, 42(4), 601-629.
- Campbell, E. (2000). Professional ethics in teaching: Towards the development of a code of practice. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 203-221.
- Campbell, E. (2008). The ethics of teaching as a moral profession. *Curriculum Inquiry*, 38(4), 357-385.
- Carr, D. (2000). *Professionalism and ethics in teaching*. New York: Routledge.
- Cassidy, D. J. ve Lawrence, J. M. (2000). Teachers' beliefs: The “whys” behind the “how tos” in child care classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), 193-204.
- Catalano, G. D. ve Catalano, K. (1999). Transformation: From teacher-centered to student-centered engineering education. *Journal of Engineering Education*, 88(1), 59-64.
- Celep, C. , Doyuran, Ş. , Sarıdede, U. ve Değirmenci, T. (2004). Eğitim örgütlerinde çok boyutlu iş etiği ve örgütsel adanmışlık. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 1-18.
- Cevizci, A. (1999). *Paradigma felsefe sözlüğü (3. Baskı)*. İstanbul: Paradigma.
- Cevizci, A. (2008). *Etiğe giriş (2. Baskı)*. İstanbul: Paradigma.
- Cevizci, A. (2015). *Etik-ahlak felsefesi*. İstanbul: Say.
- Cevizci, A. (2016). *Uygulamalı etik (2. Baskı)*. İstanbul: Say.
- Chadwick, R. (2005). Professional ethics and the 'good' of science. *Interdisciplinary Science Reviews*, 30(3), 247-256.

- Chan, J. K. S. (1999). Student teachers' beliefs: What have they brought to the initial teacher training. 1- 20. (ERIC Document No. ED435607).
- Chapman, C., Ramondt, L. ve Smiley, G. (2005). Strong community, deep learning: Exploring the link. *Innovations in education and teaching international*, 42(3), 217-230.
- Clark, C. M. ve Peterson, P. L. (1984). Teachers' thought processes. M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (ss. 255-296). New York: Macmillan.
- Collste, G. (2007). Applied and professional ethics – an introduction. C. Collste (Ed.), *Studies in applied ethics* (ss. 22- 38). İsveç: LiU-Tryck.
- Collste, G. (2012). Applied and professional ethics–an introduction. *Perspectives on applied ethics*, 19(1), 17- 33.
- Copp, D. (2005). Metaethics and normative ethics. C. Copp (Ed.), *The Oxford handbook of ethical theory* (ss.3- 35). New York: Oxford University Press.
- Coşkun, N. (2016). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek etiği değerlerine ilişkin görüşleri: Mesleki etik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program* (Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Cox, M., Webb, M., Abbott, C., Blakeley, B., Beauchamp, T. ve Rhodes, V. (2003). A review of the research literature relating to ICT and attainment. *Becta*,1, 1- 58.
- Cuban, L. (1983). How did teachers teach, 1890–1980. *Theory into practice*, 22(3), 159-165.
- Cuban, L. (1984). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890-1980*. New York: Longman.

- Cunningham, D. J., Schreiber, J. B. ve Moss, C. M. (2005). Belief, doubt and reason: CS Peirce on education. *Educational Philosophy and Theory*, 37(2), 177-189.
- Ćurko, B., Feiner, F., Gerjolj, S., Juhant, J., Kreß, K., Mazzoni, V., Mortari, L., Pokorny, S., Schlenk, E. ve Strahovnik, V. (2015). Ethics and values education - manual for teachers and educators. Ljubljana: Projekt Ethica.
- Çelebi, N. ve Akbağ, M. (2012). Genel liselerde çalışan öğretmenlerin etik davranışlarını belirlemeye yönelik bir araştırma. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 425- 441.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çetin, B., İlhan, M. ve Arslan, S. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(5), 149-170.
- Çiftçi, S., Sünbül, A. M. ve Köksal, O. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşımlarının ve uygulamalarının eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 281-295.
- Çoban, A. (2004). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Daniels, D. H., Kalkman, D. L. ve McCombs, B. L. (2001). Young children's perspectives on learning and teacher practices in different classroom contexts: Implications for motivation. *Early Education and Development*, 12(2), 253-273.

- Dayanç, T. (2007). *Sınıf öğretmenliği aday öğretmenlerinin mesleki etik konusundaki görüşleri ve mesleki etik ikilemleri çözümleme biçimleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Delius, H. (1990). *Günümüzde felsefe disiplinleri*. (D. Özlem, Çev.) İstanbul: Ara Yayıncılık.
- Demir, S. ve Şahin, S. (2009). İlköğretim okullarında 1-5. sınıflarda yapılandırmacılık yaklaşımına göre oluşturulan eğitim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Journal of Qafqaz University*, 26 (1), 158-171.
- Dewey, J. (1986). Experience and education. In *The Educational Forum*, 50(3), 241-252.
- Dilek, H. (2005). *Liderlik tarzlarının ve adalet algısının; örgütsel bağlılık, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkilerine yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, İzmit.
- Doğan, A. E. (2008). *İlköğretim müfettişlerinin mesleki etik ilkeleri ve bu ilkelere uyma düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (3), 321-339.
- Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Scott, P. ve Mortimer, E. (1994). Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational researcher*, 23(7), 5-12.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullanıldıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 203-224.
- Duman, B. ve Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi

ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 95-114.

Duran, K. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışları algılama düzeylerinin ve etik ikilemleri çözümlemelerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Durkheim, E. (1986). *Meslek ahlakı (3. Baskı)*. (M. Karasan, Çev.) İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Durkheim, E. (2012). *Moral education*. (E. K. Wilson ve H. Schnurer, Çev.) New York: Dover Publications.

Duru, S. (2006). *Pre-service elementary education teachers' beliefs about teaching and learning in Turkey* (Yayımlanmamış doktora tezi). Indiana University, Bloomington.

Duru, S. (2014). Yapılandırmacı ve geleneksel öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 15-28.

Eccles, J. S. ve Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.

Edmonds, B. (1999). Capturing social embeddedness: A constructivist approach. *Adaptive Behavior*, 7(3-4), 323-347.

Ekici, K. M. (2013). *Meslek etiği*. Ankara: Savaş.

Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.

Elgin, T. (2006). *Meslek etiği ve etik kodu; Jandarma teşkilatı için etik kodu önerisi* (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

- Enochs, L. G. ve Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School science and mathematics*, 90(8), 694-706.
- Erdem, A. R. ve Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik meslek etiğinin irdelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2013(15), 185-203.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 81- 87.
- Ergin, Y. (2014). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği ile ilgili etik olmayan davranışlara ilişkin algılamaları* (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ergüç, N. (2002). *İlköğretim müfredat laboratuvar okulları müdürlerinin mesleki etik ilkelere ilişkin davranışları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erkuş, A. (2010). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I: Temel kavramlar ve işlemler* (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational research*, 38(1), 47-65.
- Fichter, H. J. (2016). *Sosyoloji nedir?* (N. Çelebi, Çev.). Ankara: Anı.
- Foot, P. (1985). Utilitarianism and the virtues. *Mind*, 94(374), 196-209.
- Frankena, W. (2007). *Etik*. (A. Aydın, Çev.) Ankara: İmge Kitapevi.
- Frolov, İ. (1991). *Felsefe sözlüğü*. (A. Çalışlar, Çev.) İstanbul: Cem.
- Fromm, E. (1985). *Sevme sanatı*. (İ. Gündüz, Çev.) İstanbul: Say.
- Gammel, S. (2006). Ethics and morality. *The Ethics Portfolio Technical University Darmstadt For Nanocap*.

- Ghaith, G. ve Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher education*, 13(4), 451-458.
- Gilakjani, A. P. ve Sabouri, N. B. (2017). Teachers' beliefs in English language teaching and learning: A review of the literature. *English Language Teaching*, 10(4), 78-86.
- Gluchmanova, M. (2015). The importance of ethics in the teaching profession. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 509-513.
- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 121-137.
- Gömlüksiz, M. N. ve Elaldi, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 6(2), 443- 454.
- Gözütok, F. D. (1999). Öğretmenlerin etik davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1-2), 83-99.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and teacher education*, 4(1), 63-69.
- Gündüz, Y. ve Coşkun, Z. S. (2012). Öğrenci algısına göre öğretmen etik değerler ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 111-131.
- Güngör, E. (1998). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Hançerlioğlu, O. (1992). *Felsefe ansiklopedisi kavramlar ve akımlar* (Cilt 1). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Handal, B. (2003). Teachers' mathematical beliefs: A review. *The Mathematics Educator*, 13(2), 47- 57.

- Haney, J. J., Lumpe, A. T., Czerniak, C. M. ve Egan, V. (2002). From beliefs to actions: The beliefs and actions of teachers implementing change. *Journal of Science Teacher Education*, 13(3), 171-187.
- Harris, K. R. ve Alexander, P. A. (1998). Integrated, constructivist education: Challenge and reality. *Educational Psychology Review*, 10(2), 115-127.
- Hart, L. C. (2002). Preservice teachers' beliefs and practice after participating in an integrated content/methods course. *School science and mathematics*, 102(1), 4-14.
- Haynes, F. (2014). *Eğitimde etik* (2. Basım). (S. Kunt Akbaş, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.
- Hermans, R., Tondeur, J., van Braak, J. ve Valcke, M. (2008). The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. *Computers and education*, 51(4), 1499-1509.
- Hill, A. L. (2004). Ethical analysis in counseling: A case for narrative ethics, moral visions, and virtue ethics. *Counseling and Values*, 48(2), 131-148.
- Hoofd, I. M. (2011). Questioning (as) violence: teaching ethics in a global knowledge enterprise. *Ethics and Education*, 6(1), 53-67.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines For Determining Model Fit. *Dublin Institute of Technology*, 1-11.
- Hortal Alonso, A. (1996). Seven theses on professional ethics. *Ethical Perspectives*, 3(4), 200-206.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: theory, research, and practice* (9. Baskı). New York: McGraw-Hill.
- Hursthouse, R. (1999). *On virtue ethics*. Oxford University Press: New York.
- Husu, J. ve Tirri, K. (2001). Teachers' ethical choices in sociomoral settings. *Journal of moral education*, 30(4), 361-375.

- Ilgaz G., Bülbül T. ve Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 50-65.
- Ilgaz, S. ve Bilgili, T. (2006). Eğitim ve öğretimde etik. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 199- 210.
- İşgüden, B. ve Çabuk, A. (2006). Meslek etiği ve meslek etiğinin meslek yaşamı üzerindeki etkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(16), 59-86.
- Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and teacher education*, 10(4), 439-452.
- Jones, M. G. ve Brader-Araje, L. (2002). The impact of constructivism on education: language, discourse, and meaning. *American Communication Journal*, 5(3), 1-10.
- Jones, T. M. ve Gautschi, F. H. (1988). Will the ethics of business change? A survey of future executives. *Journal of Business Ethics*, 7(4), 231–248.
- Kabadayı, A. ve Bozkurt, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 4(2), 218-225.
- Kabapınar, Y. (2012). Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ve öğretim anlayışına ilişkin algılarının analizi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 320- 335.
- Kagan, D. M. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational psychologist*, 27(1), 65-90.
- Kagan, S. (2018). *Normative ethics*. New York: Routledge.
- Kahramanoğlu, R. ve Özbakış, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 2(3), 8-27.

- Karacaoğlu, Ö. C. ve Acar, E. 2010. Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(1), 45-58.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Kaya, S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 12, 181–200.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi* (28. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, S. ve Arslan M. (2018). *Öğretmenlik meslek etiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi*. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Antalya, Türkiye.
- Kaya, H. İ. , Taşdan, M. ,Kop, Y. ve Metin, M. (2012). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının demokratik davranışlarına ilişkin algıları (Kars İli Örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 39-49.
- Kaya, S. (2007). *İlk ve Ortaöğretim okulu yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilimlerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Kember, D. ve Gow, L. (1994). Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning. *The Journal of Higher Education*, 65(1), 58-74.
- Kepenek, Ö. (2008). *Öğretmenlik meslek etik ilkelerinin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi (Kocaeli ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Khader, F. R. (2012). Teachers' pedagogical beliefs and actual classroom practices in social studies instruction. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(1), 73-92.
- Kılıç, S. (2010). *Coğrafya öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitime yönelik yaklaşımları ve yapılandırmacı eğitimin motivasyonlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Koçak, C., Ulusoy, F.M. ve Önen, A.S. (2012). *Öğretmen adaylarının kimlik işlevlerinin ve eğitim inançlarını*. X.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Niğde.
- Koçyiğit, M. ve Karadağ, E. (2017). Öğretmenlik mesleği etik ilkeler envanteri'nin geliştirilmesi. *İş Ahlâkı Dergisi*, 10(2), 246-273.
- Kohlberg, L. (1966). Moral education in the schools: A developmental view. *The School Review*, 74(1), 1-30.
- Kozikoğlu, İ. ve Erden, R. Z. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1566-1582.
- Köse, S., Kartal, B. ve Kayalı, N. (2003). Örgütsel vatandaşlık davranışı ve tutuma ilişkin faktörlerle ilişkisi üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20, 1-19.
- Krows, A. J. (1999). *Preservice teachers' belief systems and attitudes toward mathematics in the context of a progressive elementary teacher preparation program* (Doktora Tezi). The University of Oklahoma Graduate College, Oklahoma.
- Kuçuradi, I. (1988). *Uludağ konuşmaları*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kuçuradi, I. (1998). *İnsan ve değerleri*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kuçuradi, I. (2003). Etik ve etikler. *Türkiye Mühendislik Haberleri*, 423(1), 7-9.
- Kuhse, H. ve Singer, P. (2009). What is bioethics? A historical introduction. H. Kuhse ve P. Singer (Ed.), *A companion to bioethics* (2. Baskı) (ss. 3- 11). Singapur: Blackwell Publishing.
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Kutlu, H. A. (2015). *Meslek etiği (3. Basım)*. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.

- La Follette, H. (2003). Introduction. H. La Follette (Ed.), *The Oxford handbook of practical ethics* (ss. 1- 11). New York: Oxford University Press.
- Levin, T. ve Wadmany, R. (2005). Changes in educational beliefs and classroom practices of teachers and students in rich technology-based classrooms. *Technology, Pedagogy and Education*, 14(3), 281-307.
- Li, H. (2012). Dialectical envisioning: Daniel Deronda and British ethical idealism. *Literature Compass*, 9(11), 774-785.
- Louden, R. B. (1986). Kant's virtue ethics. *Philosophy*, 61(238), 473-489.
- Macdonald, J. E. ve Beck-Dudley, C. L. (1994). Are deontology and teleology mutually exclusive? *Journal of business ethics*, 13(8), 615-623.
- MacIntyre, B. (2001). *Ethik'in kısa tarihi*. (H. Hünler ve Z. Hünler, Çev.) İstanbul: Paradigma.
- Manolova, O. (2011). *Mesleki etik ilkelere ilişkin Türkiye ve Moldova'daki ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri* (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Maxwell, B. (2017). Codes of professional conduct and ethics education for future teachers. *Philosophical Inquiry in Education*, 24(4), 323-347.
- May, W. F. (1980). Professional ethics: Setting, terrain, and teacher. *Ethics Teaching in Higher Education*, 205–241.
- McMullen, M. B. (1997). The effects of early childhood academic and professional experience on self perceptions and beliefs about developmentally appropriate practices. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 18(3), 55-68.
- Mengüşoğlu, T. (1965). *Değişmez değerler ve değişen davranışlar*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Mengüşoğlu, T. (2003). *Felsefeye giriş (8. Baskı)*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Mengüşoğlu, T. (2015). *İnsan felsefesi kitabı*. Ankara: Doğu Batı.

- Michael, L. G., Melançon, E. M. ve Kleine, K. L. . (2010). Using critical literacy to explore genetics .and its ethical, legal, and social issues with in-service secondary teachers. *CBE-Life Sciences Education*, 9(4), 422–430.
- Mill, J. S. (1871). *Utilitarianism*. Longmans: Green and Company.
- Mill, J. S. (2013). Hedonism. R. Shafer-Landau (Ed.), *Ethical theory: An anthology* (2. Baskı) (ss. 417- 422). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Miller, M. (2010). The ends of excitement in Sir Gawain and the Green Knight: Teleology, ethics, and the death drive. *Studies in the Age of Chaucer*, 32, 215-256.
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E. ve James, T. L. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(2), 116-127.
- Morrison, T. G., Jacobs, J. S. ve Swinyard, W. R. (1998). Do teachers who read personally use recommended literacy practices in their classrooms?. *Literacy Research and Instruction*, 38(2), 81-100.
- Mutlu, Ş. (2018). *Öğreticilerine göre Kur'an kursu öğreticiliğinin mesleki etik ilkeleri* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Nash, R. J. (1991). Three conceptions of ethics for teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 42(3), 163-172.
- Nash, R. J. (2002). " *Real World*" *ethics: frameworks for educators and human service professionals*. Teachers College Press.
- NAVTA https://cdn.ymaws.com/www.navta.net/resource/collection/946E408F-F98E-4890-9894-D68ABF7FAAD6/navta_vt_code_of_ethics_07.pdf.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of curriculum studies*, 19(4), 317-328.
- Nuttall, J. (2011). *Ahlak üzerine tartışmalar: Etiğe giriş*. İstanbul: Ayrıntı.

- Nzilano, J. L. (2015). *Influences and outcomes of social constructivist curriculum implementation on tutors' beliefs and practices in teacher education colleges in Tanzania* (Doktora Tezi). Victoria University of Wellington, New Zealand.
- Oakley, J. ve Cocking, D. (2001). *Virtue ethics and professional roles*. New York: Cambridge University Press.
- Oğuz, A. , Altinkurt, Y. , Yılmaz, K. ve Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 37-78.
- Oruç, C. (2009). *İmam-ı Gazali'nin eğitim anlayışı* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özbek, O. (2003). *Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki etik ilkeleri ve bu ilkelere uyma düzeyleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özel, K. C. (2018). Etik ve etik - hukuk arasındaki ilişki. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, 9(33), 685- 708.
- Özkan, H. H. ve Çelikten, M. (2018). Öğretmenlik meslek eğitimi ile ilgili etik olmayan durumlar. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5 (2), 76-84.
- Özlem, D. (2015). *Etik-ahlak felsefesi*. İstanbul: Notos Kitap.
- Özmen, F. ve Güngör, A. (2008). Eğitim denetiminde etik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 137-155.
- Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin mesleki önceliklerinde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(200), 5-27.
- Öztürk, Ş. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin etik ilkelerle ilgili görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 365-418.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.

- Palenzuela, S. M. (2004). Measuring pre-kindergarten teachers' perceptions: Compliance with the high/scope program. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(4), 321-333.
- Peach, L. ve Reddick, T. L. (1986). A study of the attitudes of public school teachers and administrators in Middle Tennessee concerning ethical behaviors. 1-14.
- Pelit, E., ve Güçer, E. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ve öğretmenleri etik dışı davranışa yönelten faktörlere ilişkin algılamaları. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 95-119.
- Phipps, S., ve Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380-390.
- Pieper, A. (2012). *Etiğe giriş* (2. Baskı). (V. Atayman, G. Sezer, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.
- Posner, R. A. (1979). Utilitarianism, economics, and legal theory. *The Journal of Legal Studies*, 8(1), 103-140.
- Prakasha, G. S. ve Jayamma, H. R. (2012). Professional ethics of teachers in educational institutions. *Artha-Journal of Social Sciences*, 11(4), 25-32.
- Prawat, R. S. (1990). Changing schools by changing teachers' beliefs about teaching and learning. *Elementary Subjects Series No. 19*.
- Raymond, A. M. (1997). Inconsistency between a beginning elementary school teacher's mathematics beliefs and teaching practice. *Journal for research in mathematics education*, 550-576.
- Reid, D. K. (1993). Another vision of "visions and revisions." *Remed. Spec. Educ.* 14(4): 14-16, 25.
- Resmi Gazete (2015, Mayıs, 24). Eğitim öğretim hizmeti verenler için etik ilkeler. <http://etik.gov.tr/wp->

content/uploads/2019/02/egitimcilerinmeslekietikilkeler.pdf adresinden
10.04.2019 ulaşılmıştır.

Resnik, D. B. (2004). *Bilim etiği*. (V. Mutlu, ev.) İstanbul: Ayrıntı.

Rezaei, A. R. ve Katz, L. (2002). Using computer assisted instruction to compare the inventive model and the radical constructivist approach to teaching physics. *Journal of Science Education and Technology*, 11(4), 367-380.

Richards, J. C. ve Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.

Riley, P. A. (2009). Shifts in beliefs about second language learning. *RELC Journal*, 40(1), 102-124.

Robinson, S., Dixon, R., Preece, C. ve Moodley, K. (2007). *Engineering, business & professional ethics*. New York: Routledge.

Russell, B. (1999). *Eğitim Üzerine (4. Baskı)*. (N. Bezel, ev.) İstanbul: Say.

Sabbagh, C. (2009). Ethics and teaching. In *International handbook of research on teachers and teaching*, 683-693.

Sakin, A. (2007). *Okul öncesi öğretmenlerin mesleki etik davranışlar hakkındaki görüşleri ile ahlaki yargı düzeyleri ve öğretmenlik tutumlarının incelenmesi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Samuelowicz, K. ve Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher education*, 41(3), 299-325.

Schuh, K. L. (2004). Learner-centered principles in teacher-centered practices?. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 833-846.

Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective (6. Baskı)*. Pearson.

Schwimmer, M. ve Maxwell, B. (2017). Codes of ethics and teachers' professional autonomy. *Ethics and Education*, 12(2), 141-152.

- Sezer, Ş. (2018). Okul yöneticilerinin mesleki ve yönetsel değerleri. M. Ergün, N. Karabacak, İ. Korkmaz, M. Küçük (Ed.), *Öğretmenliğin mesleki değerleri ve etik* (ss. 247- 269). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shantz, D. (2005). Öğretmen eğitiminde yenilikçi bir yaklaşım mı yoksa geleneksel bir anlayış mı? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 187-195.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Singer, P. (1993). *Applied ethics* (2. Baskı). New York: Cambridge University Press.
- Singh, A., Yager, S. O., Yutakom, N., Yager, R. E. ve Ali, M. M. (2012). Constructivist teaching practices used by five teacher leaders for the Iowa Chautauqua professional development program. *International Journal of Environmental and Science Education*, 7(2), 197-216.
- Sözlük, T. (2010). *Türk Dil Kurumu*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Šporer, Ž. (1990). *Sociologija profesija*. Zagreb: Sociološko društvo Hrvatske.
- Stedham, Y., H.Yamamura, J. ve Beekun, R. I. (2007). Gender differences in business ethics: justice and relativist perspectives. *Business Ethics: A European Review*, 16(2), 163-174.
- Stipek, D. J., Givvin, K. B., Salmon, J. M. ve MacGyvers, V. L. (2001). Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and teacher education*, 17(2), 213-226.
- Strahlendorf, P. (2004). Professional ethics. *In American Society of Safety Engineers Professional Development Conference and Exposition*, 1- 9.
- Strike, K. A. (1990). Teaching ethics to teachers: What the curriculum should be about. *Teaching and Teacher Education*, 6(1), 47-53.

- Şengül, B. (2013) *Öğretmenlerin etik davranışlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Şentürk, C. (2009). Öğretmenlik mesleğinde etik. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 10(111), 25- 29.
- Şişman, M. ve Acat, M.B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Tanık Önal, N. ve Gölgeci Sondur, D. (2017). Geçen on yılın ardından Türkiye’de yapılandırmacı paradigma: Bir olgu bilim araştırması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4(10), 274-291.
- Tekin, S. ve Üstün, A. (2008). Amasya eğitim fakültesi öğretmen adaylarının eğitim süreci hakkındaki felsefi tercihlerinin tespiti. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 145-158.
- Terhart, E. (1998). Formalised codes of ethics for teachers: Between professional autonomy and administrative control. *European Journal of Education*, 33(4), 433- 444.
- Thomas, J. A. ve Pedersen, J. E. (2003). Reforming elementary science teacher preparation: What about extant teaching beliefs?. *School Science and Mathematics*, 103(7), 319-330.
- Tirri, K. (2010). Teacher values underlying professional ethics. T. Lovat, R. Toomey ve N. Clement (Ed.), *International research handbook on values education and student wellbeing* (ss. 153–161). Dordrecht: Springer.
- TMMOB Elektrik Mühendisleri Odası. (2004). *Etik, ahlak ve meslek ilkeleri*. Ankara: Şafak Organizasyon Matbaacılık.
- Toprakçı, E., Bozpolat, A. G. E. Buldur, A. G. S. (2010). Öğretmen davranışlarının kamu meslek etiği ilkelerine uygunluğu. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 35-50.

- Tsai, C. C. (2002). Nested epistemologies: science teachers' beliefs of teaching, learning and science. *International journal of science education*, 24(8), 771-783.
- Tunca, N. (2012). *İlköğretim öğretmenleri için mesleki değerler ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S. ve Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile meslekî değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11-47.
- Türkeli, A. (2011). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eğitim Felsefeleri ve Teknolojiye Karşı Tutumlar* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Uğurlu, C. T. (2008). Lise son sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinin etik davranışlarına ilişkin algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 367-378.
- Urbanc, K. (2001). Etika i vrijednosti u socijalnom radu. *Ljetopis socijalnog rada*, 8(2), 153-164.
- Usta, A. (2011). Kuramdan uygulamaya kamu yönetiminde etik ve ahlak. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(2), 39-50.
- Ünal, Ç. ve Çelikkaya, T. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi (5. sınıf örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 197-212.
- Van Nuland, S., (2009). *Teacher codes: Learning from experience*. Paris: International Institute.
- Vongalis-Macrow, A. (2007). Teachers' ethics: education international and the forging of professional unity. *Journal of educational controversy*, 2(2), 1-13.

- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco: John Wiley ve Sons.
- Wright, G. B. (2011). Student-centered learning in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 92-97.
- Xu, L. (2012). The Role of Teachers' Beliefs in the Language Teaching-learning Process. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1397-1403.
- Yayla, A. (2005). Eğitim kavramının etik açıdan analizi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Dergisi*, 2(1), 51-62.
- Yeşilyurt, E. ve Kılıç, M. E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerin etik değerlere uyma düzeylerinin değerlendirilmesi, *Ekev Akademi Dergisi*, 18(60), 471- 486.
- Yurdakul, B. (2004). Eğitimde davranışçılıktan yapılandırılmacılığa geçiş için bilgi, gerçeklik ve öğrenme olgularının yeniden anlamlandırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4(2), 109-120.
- Zeichner, K. M. ve Tabachnick, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education 'washed out' by school experience?. *Journal of teacher education*, 32(3), 7-11.

EKLER

Bu bölümde araştırmada kullanılan ölçekler, alınan izin ve üst yazılara yer verilmiştir.

EK 1: Ölçek Uygulama Onay Yazısı

EK 2: Kişisel Bilgi Formu

EK 3: Mesleki Etik İlkeler Envanteri

EK 4: Eğitim İnançları Ölçeği

EK 5: Mesleki Etik İlkeler Envanteri Uygulama İzni

EK 6: Eğitim İnançları Ölçeği Uygulama İzni

EK 1



T.C.
MUŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 63326527-355.01-E.10169637
Konu : Araştırma İzni Arzu KOCABIYIK

23/05/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :Kafkas Üniversitesi Genel Sekreterliği 15/05/2019 tarih 14274 sayılı yazısı.

Kafkas Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında yüksek lisans yapan Arzu KOCABIYIK in Müdürlüğümüze bağlı okullarda gerçekleştirmek istediği "Öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri ile Eğitim inançlarının karşılaştırılması" tez çalışma yapması Anket ve Araştırma İzni komisyonunca incelenmiş olup, Müdürlüğümüze bağlı okullarda Dersleri aksatmamak Şartıyla uygulamaları yapmaları veya uygulamalara katılmaları uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Metin İLCİ
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
23/05/2019

Alper ÇİFÇİ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK 2

Değerli meslektaşım,

Öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılacak olan araştırma için siz kıymetli öğretmenlerimizin görüşüne ihtiyaç duyulmaktadır.

Göstermiş olduğunuz ilgi ve ayıracağınız zaman için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Arzu KOCABIYIK

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. **Cinsiyetiniz:** Erkek () Kadın ()
2. **Yaşınız:** 21 – 30 () 31 – 40 () 41 – 50 () 51 ve üzeri ()
3. **Branşınız:**
4. **Kıdeminiz:** 0 – 5 () 6 – 10 () 11 – 15 () 16 ve üzeri ()
5. **Eğitim Durumunuz:** Lisans () Yüksek lisans () Doktora ()
Diğer ()

EK 3

	Gayet Etik	Etik	Etik Değil	Hiç Etik Değil
Faktör 1: Öğrenci				
1. Öğrencisine ait gizli tutulması gereken bilgileri-sırları (maddi durum, özel bir hastalık vb..) diğer öğrenciler önünde açıklamak.				
2. Sosyal medya hesapları yolu ile öğrencilerin inanış, kültür, aile yapısı vb. ile küçümsemek, dalga geçmek				
3. Öğrencilerle ilişkilerinde argo kelimeler kullanmak, el-kol hareketleri yapmak				
4. Öğrencilerle ilişkilerinde laubali davranmak				
5. Kendi siyasi, dinî veya başka şahsi fikirlerini öğrencilere dayatmak				
6. Sosyal medya yoluyla belli bir grup öğrenciye sınavlarla vs. ilgili ipuçları vermek				
7. Öğrencileri kişisel işlerinde kullanmak				
8. Kasıtlı olarak bir öğrencinin yasal haklarını çiğnemek ya da inkâr etmek				
9. Öğrencilerle ilişkilerinde öğrencilere soğuk davranmak, öğrenciyi adam yerine koymamak				
10. Öğrencilere sosyal medya yoluyla ideolojik, siyasi, vb. mesajlar vermek				
11. Cep telefonu mesajı ya da whatsapp gibi uygulamalarla öğrencilerle gece geç saatlerde mesajlaşmak				
12. Akraba veya tanıdık öğrencilere ayrıcalıklı muamele etmek				

13. Öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarını sağlayacak materyalleri (akıllı tahta, projeksiyon vb.) fazla iş yükü getirir diye kullanmaktan kaçınmak				
14. Öğrencilerle flört etmek				
15. Öğrencilerle ilişkilerinde çokça fiziksel temasta bulunmak				
16. Yasalar zorlamadıkça öğrencileriyle alakalı gizli bilgileri ortaya dökmek, paylaşmak				
17. Okul dışındaki hareketlerini tasvip etmediği herhangi bir öğrenciyi sınıf ortamında deşifre etmek				
18. Derse geç girmek ya da erken çıkmak				
19. Öğrenciyi kendi çocuğu gibi görüp öğrencinin hayatını kendi isteğine göre dizayn etmeye çalışmak				
20. Kanuni istisnalar hariç olmak üzere öğrencilere ücret veya başka bir menfaat karşılığı özel ders vermek				
21. Öğrenciyi “müşteri” olarak görmek, “müşteri memnuniyeti”ni esas alıp öğrencinin memnun olacağı şekilde davranmak.				
22. Öğrencilere cinsiyetleri nedeniyle ayrıcalıklı davranmak.				
Faktör 2: Mesleki Duyarlılık				
23. Sosyal medya yoluyla meslekte ast ya da üstü konumundaki meslektaşları ya da kamu görevlileri ile alay etmek, hakaret etmek ya da asılsız beyanda bulunmak				
24. Herhangi bir meslektaşı hakkında sınıfta olumsuz açıklamalarda bulunmak				

25. Okulda ya da okulla ilgili etkinliklerde alkol, tütün ürünleri ya da uyuşturucularla ilgili özendirici ya da teşvik edici beyanlarda bulunmak				
26. Meslektaşlarının politik ya da vatandaşlık hak ve sorumluluklarına müdahale etmek				
27. Kişisel kazanç elde etmek için öğrencilere ve velilere bir şeyler satmak / almak				
28. Meslektaşlarına yalan söylemek				
29. Öğrenci ve velilerin pahalı hediyelerini kabul etmek				
30. Meslektaşları hakkında okul içi ya da dışında kasıtlı ve kötü niyetli açıklamalarda bulunmak				
31. Yasalar zorlamadıkça meslektaşları ile ilgili özel bilgileri ortaya dökmek, paylaşmak				
32. Kendi yaptığı bir hatayı meslektaşlarına yüklemeye çalışmak				
33. İçinde yaşadığı toplumun değer ve tercihleriyle ilgili (siyasi, dini, ekonomik, kültürel vb.) alay edercesine beyanlarda bulunmak				
34. Meslektaşının seçim yapma ve ifade hürriyetine müdahalede bulunmak				
35. Veli olanaklarını kişisel amaçları için kullanmak				
36. Akraba veya tanıdık öğrencilerin ders geçmelerinde meslektaşlarından kolaylık sağlamalarını istemek				
Faktör 3: Okul İçi Davranışlar				
37. Ders saatleri içerisinde kişisel işlerle ilgilenmek				

38. Okulda ya da okulla ilgili etkinliklerde alkol ya da uyuşturucuların etkisi altında bulunmak				
39. Okulun fiziksel kaynaklarını (malzeme, araç-gereç, para vb.) kişisel işler için kullanmak.				
40. Ders zamanını kazanımı olmayan gereksiz aktivitelerle doldurmak				
41. Sınıftaki bazı grupların diğerleri üzerinde baskı kurmasına göz yummak				
42. Derse gelmemek için gerçeğe aykırı mazeret bildiriminde bulunmak				
43. İspatlanmış (bilimsel) gerçeklikleri yanlış ya da önyargılı olarak sunmak				
44. Okulda ya da okulla ilgili etkinliklerde alkol, tütün ürünleri ya da uyuşturucuları yanında bulundurmak				
Faktör 4: Ayrıcalıklı Davranma				
45. Öğrencilere etnik kökenleri nedeniyle ayrıcalıklı davranmak				
46. Öğrencilere dış görünüşü (kılık, kıyafet vb.) nedeniyle ayrıcalıklı davranmak				
47. Öğrencilere öğrenci ya da velinin dini inançları ya da dünya görüşü / siyasi görüş nedeniyle ayrıcalıklı davranmak				
48. Öğrencilere öğrenci velisinin mesleği/geliri nedeniyle ayrıcalıklı davranmak				
49. Öğrenciyi sınıf içerisinde aşağılamak, hakaret etmek				
Faktör 5: İhtilaflı Konular				

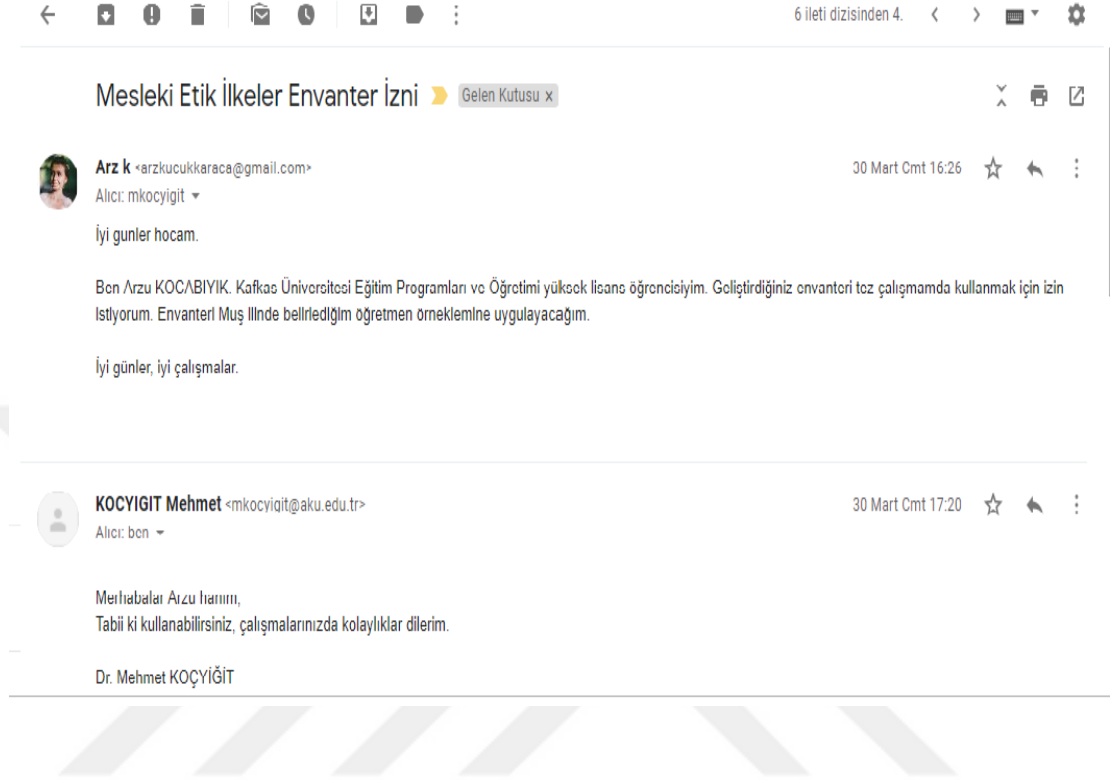
50. Cep telefonu mesajı ya da Whatsapp gibi uygulamalarla öğrencilerle mesajlaşmak				
51. Öğrencilerle kişisel Facebook, instagram vb. görsel paylaşımlar yapılan hesapları paylaşmak				
52. Stajyer öğrencileri sınıfta yalnız bırakmak				
53. Öğrencileri seviyelerine göre ayırmak / seviye sınıfları oluşturmak				
Faktör 6: Paydaşlar				
54. Fırsat eşitliğini engelleyici davranış ve uygulamalara meydan vermek				
55. Kamu malları veya kaynaklarını israf etmek				
56. Muhataplarında (öğrenci, meslektaş, veli vb.) dil, din felsefi inanç, siyasi düşünce, ırk, yaş, bedensel engelli ve cinsiyet ayrımı yapmak				

EK 4

Ben inanıyorum ki;	<i>Kesinlikle Katılmıyorum</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Az Katılmıyorum</i>	<i>Az Katılmıyorum</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Kesinlikle Katılmıyorum</i>
1.Öğrencilerin düşüncelerini geliştirmek müfredat programının önemli bir parçasıdır.						
2.Öğrencilerin beraber çalışabilmeleri için, sıralarını küme çalışmasına uygun biçimde düzenlemek önemlidir.						
3.Öğrenciler sınıf panolarını oluşturmaya teşvik edilmelidir.						
4.Öğrenciler ne öğrenmeleri gerektiğini bilemeyecekleri için, müfredatla ilgili seçimleri onlar adına öğretmen yapmalıdır.						
5.Öğrencilerin notları; öncelikli olarak yaptıkları ev ödevlerine, sınav ve test sonuçlarına göre verilmelidir						
6.Bir öğretmenin en önemli görevlerinden biri; öğrencinin ailevi sorunları öğrenmesini etkilediği zaman, öğrencinin ailesine destek olmaktır.						
7.Öğrencilere gerekli tüm konu ve becerilerin öğretildiğinden emin olmak için, bir ders kitabı veya bir ünite dergisi takip edilmelidir.						
8.Ders içerikleri ve öğrencilere kazandırılacak beceriler birbirleriyle ilişkili olsa da, dersler ayrı ayrı öğretilmelidir						
9.Öğrenciler yaptıkları işleri değerlendirmeye ve kendi hedeflerini oluşturmaya teşvik edilmelidir.						
10.Öğretmen öğrencileri yönlendirmediği zamanlarda, öğrencilere sınıf içerisinde beraber çalışmaları için fırsat yaratmaya öncelik vermelidir.						
11.Velilerin okuldan ya da evden öğretmene ulaşmaları kolaylaştırılmalıdır.						
12.Öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmek amacıyla, bireysel olarak neler yapabildiklerine önem verilmelidir.						
13.Veliler sınıf içi çalışmalarda gönüllü olmaya ya da ne zaman isterlerse sınıfı ziyaret etmeye teşvik						

edilmelidir.						
14.Genelde bir öykü ya da metinle ilgili sınıf tartışmalarını yönlendirmek için, ders kitaplarının öğretmenlere özel tartışma soruları ya da önerileri kullanılmalıdır.						
15.Öğrenciler gayri resmi bir biçimde, gözlem ve birebir görüşmelerle değerlendirilmelidir.						
16.Ders kitapları ve diğer yayımlanmış ders materyalleri müfredat oluşturmada en iyi kaynaklardır.						
17.Genelde öğrencilerin ilgi ve düşüncelerine dayanarak belli konular üzerine yoğunlaşan üniteler yaratılmalıdır.						

EK 5



EK 6

Eğitim İnançları Ölçeği

Gelen Kutusu



Arzu K <arzkucukkaraca@gmail.com>
Alıcı: sduru

7 Nis 2019 12:10

İyi günler hocam.

Ben Arzu KOCABIYIK, Kafkas Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi yüksek lisans öğrencisiyim. Geliştirdiğiniz ölçeği tez çalışmamda kullanmak için izin istiyorum. Ölçeği Muş ilinde belirlediğim öğretmen örneklemine uygulayacağım.

İyi günler, iyi çalışmalar.

Saygılarımla...



SİBEL DURU <sduru@pau.edu.tr>
Alıcı: ben

2 Nis 2019 14:36

tabii kullanabilirsiniz

iyi çalışmalar

ÖZGEÇMİŞ

Adı- Soyadı	Arzu KOCABİYİK
Doğum Yeri	Keşan- Edirne
Doğum Tarihi	04.03.1991

LİSANS EĞİTİM BİLGİLERİ

Üniversite	Celal Bayar Üniversitesi
Fakülte	Demirci Eğitim Fakültesi
Bölüm	Temel Eğitim Bölümü
Program	Sınıf Öğretmenliği Programı

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurum	Kars Digor Kocaköy İlkokulu
Görevi	Sınıf Öğretmeni
Tecrübe Süresi	4 yıl

Çalıştığı Kurum	Prof. Dr. Vahit ÖZMEN İlkokulu
Görevi	Sınıf Öğretmeni
Tecrübe Süresi	2017'den bugüne kadar