



**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ETİK YÖNELİMLERİ,
DEMOKRATİK TUTUMLARI VE MESLEĞE YÖNELİK
TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Kürşat Tarım

**DOKTORA TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 24 (yirmi dört) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Kürşat
Soyadı : Tarım
Bölümü : Sınıf Eğitimi
İmza :
Teslim Tarihi : 02.07.2019

TEZİN

Türkçe Adı : Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimleri, Demokratik Tutumları ve Mesleğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

İngilizce Adı : The Relationship Between Classroom Teachers' Ethical Orientations, Democratic Attitudes and Attitudes Towards Profession

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Kürşat Tarım

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Kürşat Tarım tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimleri, Demokratik Tutumları ve Mesleğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Sınıf Eğitimi Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL

Sınıf Eğitimi ABD., Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Oktay AKBAŞ

Eğt. Prog. ve Öğrt. ABD., Kırıkkale Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI

Sos. Bil. Eğitimi ABD., Kastamonu Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Gülin KARABAĞ

Sınıf Eğitimi ABD., Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Mustafa YILDIZ

Sınıf Eğitimi ABD., Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 09/06/2020

Bu tezin Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma Yel

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın planlanmasından raporlaştırılmasına kadar tüm aşamalarında farklı bakış açısı ve değerli fikirleri ile bana her türlü desteği veren, hoşgörüsü motivasyon kaynağı olan değerli danışman hocam Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL'a, araştırmanın tüm aşamalarında desteklerini esirgemeyen tez izleme komitemde yer alan değerli hocalarım Prof. Dr. Oktay AKBAŞ ve Doç. Dr. Ş. Gülin KARABAĞ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmanın her aşamasında kıymetli fikirleri ile destek veren, her zaman yanımda varlıklarını hissettiğim hocalarım Prof. Dr. Selma YEL'e, Prof. Dr. Ünal İBRET'e, Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI'ya ve Doç. Dr. Mustafa YILDIZ'a çok teşekkür ediyorum.

Tez yazım sürecimde düşünceleri ile büyük katkı sunan arkadaşlarım Dr. Barış ESMER, Dr. Eyüp YILMAZ'a ve M. Talha ÖZALP'e, tez verilerinin analizine yönelik bilgi ve tecrübesini paylaşarak önemli katkı sunan Dr. Burak ÖZDEMİR'e çok teşekkür ediyorum.

Araştırmanın veri toplama sürecinde bana desteklerini esirgemeyen okul müdürlerimize ve öğretmenlerimize çok teşekkür ediyorum.

Sevgilerini, dualarını eksik etmeyen, emeklerinin karşılığını asla ödeyemeyeceğim çok değerli anneme ve babama, her şartta yanımda olan kardeşlerime, her zaman olduğu gibi bu zorlu süreçte de yanımda olan sevgili eşim Özlem TARIM'a, gülen gözleri ile güç veren kızım Gökçen'e ve oğlum Mete'ye çok teşekkür ediyorum.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ETİK YÖNELİMLERİ, DEMOKRATİK TUTUMLARI VE MESLEĞE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

(Doktora Tezi)

Kürşat Tarım

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz, 2020

ÖZ

Etik insan ilişkilerinde önemli bir kavram olup, etik yönelim doğrudan davranışa yansıyan bir husustur. Tutumlar da bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını etkilemektedir. Bu durum etik yönelim ile tutumlar arasında güçlü bir ilişki olduğu düşüncesi uyandırmaktadır. Öğretmenlerin mesleklerine karşı tutumları, öğretmenlik mesleğini severek yerine getirmelerini ve dolayısıyla başarılarını etkilemektedir. Öğretmenler demokratik bir tutuma sahip oldukları takdirde yansıtıcı düşünme sürecine önemli katkı sağlamış olacaklardır. Demokratik bir toplumun oluşmasında bu hususun oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin etik yönelimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve sınıf içi demokratik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada, iki ve daha çok değişkenin birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın kavramsal modelinde, “Etik yönelim ve Demokratik Tutum” değişkenleri bağımsız değişken olarak, Mesleğe Yönelik Tutum değişkeni ise bağımlı değişken olarak yer almaktadır.

Veriler, Etik Yönelim, Demokratik Tutum ve Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 öğretim yılında Ankara ilinin Altındağ, Beypazarı, Çamlıdere, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Kızılcahamam,

Mamak, Sincan ve Yenimahalle ilçelerindeki 120 ilkokulda görev yapmakta olan 883 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 22 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin etik yönelimleri, demokratik tutum ve mesleğe yönelik tutum düzeylerinin cinsiyetlerine ve medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği T-testi ile yaş, eğitim düzeyi, mezun olunan bölüm, mesleki kıdem, sınıftaki öğrenci sayısı, görev yapılan okulun bulunduğu bölge ve görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı, yordayıcı değişkenlerin incelenmesinde ise; Çoklu Doğrusal Regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, sınıf öğretmenlerinin etik yönelimlerine ilişkin tutum düzeyinin, idealizm alt boyutu katılım düzeyinin düşük; görecelik alt boyutu katılım düzeyinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum değişkenine ilişkin katılım düzeylerinin, iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutum düzeylerinin, sevgi, değer ve uyum alt boyutlarına ilişkin katılım düzeylerinin ise düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler : Sınıf öğretmenleri, etik yönelim, demokratik tutum, mesleğe yönelik tutum

Sayfa Adedi : 155 + xviii

Danışman : Prof. Dr. Hüseyin Köksal

**THE RELATIONSHIP BETWEEN ELEMENTARY TEACHERS'
ETHICAL ORIENTATIONS, DEMOCRATIC ATTITUDES AND
ATTITUDES TOWARDS PROFESSION**

(Ph.D Thesis)

Kürşat Tarım

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2020

ABSTRACT

The aim of this research is to investigate the relationship between the ethical orientations and attitudes towards the teaching profession and the democratic attitudes of the classroom teachers who teach in the province of Ankara in the 2015-2016 academic year. Ethics is an important concept in human relationships, and ethical orientation is a matter that is directly reflected in behavior. Attitudes also affect an individual's emotions, thoughts and behaviors. This raises the idea that there is a strong relationship between ethical orientation and attitudes. Teachers' attitudes towards their professions affect their success and success in teaching. If teachers have a democratic attitude, they will contribute to the reflective thinking process. This is thought to be very important in the formation of a democratic society. In this study, the level of the relationship between the ethical orientations that affect the attitudes of the teacher and the attitudes towards the profession and democratic attitudes in the classroom are examined. Relational screening method was used in this study, which examined the relationship between class teachers' ethical positions and their democratic attitudes and attitudes towards the profession. Relational screening models are research models aiming to determine the presence and / or degree of change of two and more variables together. In the conceptual model of the study, "Ethical Position and Democratic Attitude" variables are independent variables and Attitude Towards Profession variable are dependent variables. Data analysis was performed using SPSS 22 program.

The t-test was used to analyze whether the ethical positions, democratic attitudes and attitudes towards the profession differed significantly according to their gender and marital status. One-way analysis of variance (ANOVA) was used to analyze age, education level, graduation department, seniority, number of students in the classroom, region of the school and socio-economic status of the school. In order to determine the relationships between the variables, Pearson Moments Multiplication Correlation Coefficient and Multiple Linear Regression analysis were used to investigate the predictive variables. As a result of the study, when the attitude level of classroom teachers' ethical positions were examined, the idealism sub-dimension was found to be low; The level of participation in the relativistic sub-dimension was found to be moderate. When the level of participation of the classroom teachers regarding the democratic attitude variable was examined, it was found that the level of attitudes towards the profession and the participation levels regarding the sub-dimensions of love, value and harmony were low.

Key Words : Elementary teachers, ethical orientation, democratic attitude, attitude towards profession

Page Number : 155 + xviii

Supervisor : Prof. Dr. Hüseyin Köksal

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Alt Amaçlar.....	6
1.4. Araştırmanın Önemi.....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Varsayımlar	8
1.7. Tanımlar.....	8

BÖLÜM 2	9
KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Etik	9
2.1.1. Etik ve Ahlâk İlişkisi.....	10
2.1.2. Etik ve Değer İlişkisi.....	13
2.1.3. Etik Tarihi	14
2.1.3.1. İlk Çağ'da Etik.....	14
2.1.3.2. Orta Çağ'da Etik.....	17
2.1.3.3. Yeni Çağ'dan Günümüze Etik	17
2.1.4. Etik Kuramları.....	21
2.1.4.1. Meta Etik	21
2.1.4.2. Normatif Etik	22
2.1.4.3. Betimleyici Etik	23
2.1.4.4. Etik Konum Kuramı.....	23
2.1.5. Felsefî Etikten Meslekî Etiğe	26
2.1.5.1. Meslek Etiği.....	26
2.1.6. Eğitimde Etik.....	29
2.1.6.1. Öğretmenlik Meslek Etiği.....	33
2.1.6.2. Öğretmenlik Etik Kod İlkeleri	35
2.1.6.3. Eğitimde Görülen Etik Dışı Davranışlar	38
2.2. Tutum	39
2.2.1. Demokratik Tutum	41
2.2.1.1. Demokrasi	41
2.2.1.2. Demokrasinin Temel İlkeleri.....	42
2.2.1.3. Demokrasinin Tarihsel Gelişimi	43
2.2.1.4. Demokrasi ve Eğitim	49

2.2.2. Demokratik Tutum	50
2.2.2.1. Demokratik Öğretmen Tutumları	51
2.2.3. Mesleğe Yönelik Tutum	52
2.2.3.1. Meslek	52
2.2.3.2. Öğretmenlik Mesleği.....	53
2.2.3.3. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	54
2.4. İlgili Araştırmalar	56
2.4.1. Etik ilgili Araştırmalar.....	56
2.4.1.1. Etik İle İlgili Araştırmalar	56
2.4.2. Demokratik Tutum İlgili Araştırmalar	63
2.4.2.1. Demokratik Tutum İle İlgili Araştırmalar	63
2.4.3. Mesleğe Yönelik Tutum İlgili Araştırmalar.....	66
2.4.3.1. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum İle İlgili Araştırmalar	66
BÖLÜM 3.....	72
YÖNTEM.....	72
3.1. Araştırmanın Modeli	72
3.2. Evren ve Örneklem	72
3.3. Veri Toplama Araçları	73
3.3.1. Etik Yönelim Ölçeği	73
3.3.2. Demokratik Tutum Ölçeği	75
3.3.3. Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği	76
3.4. Verilerin Analizi	79
BÖLÜM 4.....	80
BULGULAR VE YORUM	80
4.1. Araştırma Değişkenlerine Yönelik Betimsel İstatistikler	80

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimleri, Demokratik Tutumları ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Cinsiyete İlişkin Analiz Sonuçları.....	82
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Medeni Duruma Göre Anlamli Farklılığına İlişkin Sonuçlar	83
4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Yaş'a Göre Anlamli Farklılığına İlişkin Sonuçlar	84
4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Eğitim Düzeyine Göre Anlamli Farklılığına İlişkin Sonuçlar	87
4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Mezun Olunan Program Göre Anlamli Farklılığına İlişkin Sonuçlar.....	90
4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Mesleki Kıdeme Göre Anlamli Farklılığına İlişkin Sonuçlar	91
4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Anlamli Farklılığına İlişkin Sonuçlar	95
4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Görev Yapılan Okulun Bölgesine Göre Anlamli Farklılığına İlişkin Sonuçlar	97
4.10. Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Göre Anlamli Farklılığına İlişkin Sonuçlar.....	98
4.11. Değişkenlere İlişkin Korelasyon Analizi Bulguları.....	102
BÖLÜM 5.....	106
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	106
ÖNERİLER.....	113

KAYNAKLAR.....	115
EKLER.....	143
EK 1. MEB Araştırma İzni	144
EK 2. Demokratik Tutum Ölçeği İzin Maili	145
EK 3. Etik yönelim Ölçeği İzin Maili	146
EK 4. Mesleğe Yönelik Tutum Ölçeği İzin Maili	147
EK 5. Anket Formu (Ölçekler)	148

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Etik Yönelim Sınıflandırması	25
Tablo 2. Etik Yönelim Ölçeğine İlişkin Keşfedici Faktör Analizine ve Cronbach Alfa Katsayısına İlişkin Bulgular	74
Tablo 3. Demokratik Tutum Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi	75
Tablo 4. Mesleğe Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Keşfedici Faktör Analizine ve Cronbach Alfa Katsayısına İlişkin Bulgular	77
Tablo 5. Mesleğe Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Faktörlere İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları	78
Tablo 6. Kategorik Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler	81
Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimleri, Demokratik Tutumları ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları.....	82
Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimleri, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Medeni Durumlarına Göre T-testi Sonuçları	83
Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Yaşa Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	84
Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları	85
Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Yaşa Göre Scheffe Test Sonuçları.....	86
Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Eğitim Düzeylerine Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ..	87

Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Eğitim Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları	88
Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Eğitim Düzeylerine Göre LSD Testi Sonuçları	89
Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Mezun Olunan Programa Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	90
Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Mezun Olunan Programa Göre ANOVA Sonuçları.....	91
Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Mesleki Kıdeme Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	92
Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları	93
Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelim İdealizm Boyutu ve Mesleğe Yönelik Tutum Sevgi Boyutunda Mesleki Kıdeme Göre Scheffe Test Sonuçları	94
Tablo 20. Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	95
Tablo 21. Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre ANOVA Sonuçları.....	96
Tablo 22. Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Görev Yapılan Okulun Bölgesine Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	97
Tablo 23. Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelim, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Görev Yapılan Okulun Bölgesine Göre ANOVA Sonuçları.....	98
Tablo 24. Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	99

Tablo 25. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre ANOVA Sonuçları</i>	100
Tablo 26. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre LSD Test Sonuçları</i>	101
Tablo 27. <i>Etik Yönelim, Demokratik Tutum ve Mesleğe Yönelik Tutum Değişkenleri Korelasyon Analizi Sonuçları</i>	102
Tablo 28. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin ve Demokratik Tutumlarının, Mesleğe Yönelik Tutumların Sevgi Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları</i>	103
Tablo 29. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin ve Demokratik Tutumlarının, Mesleğe Yönelik Tutumların Değer Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları</i>	104
Tablo 30. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin ve Demokratik Tutumlarının, Mesleğe Yönelik Tutumların Uyum Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları</i>	105

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Öğretmen etik modelinin boyutları	35
---	----

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

Σ	Toplam Sembolü (Sigma)
ABD	Amerika Birleşik Devleti
ÇAF	Çeyrekler Arası Fark
Md	Medyan
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MÖ	Millattan Önce
ÖEDÖ	Öğrenci Algısına Göre Öğretmen Etik Değerler Ölçeği
S	Standart Sapma
SCU	Santa Clara Universty (Santa Clara Üniversitesi)
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)
TDK	Türk Dil Kurumu
TÜSİAD	Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, problem cümlesi ve alt problemlere, araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve araştırmada verilen bazı kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Ahlak ve etik kavramları eğitimin her döneminde güncelliğini korumaya devam etmektedir. Bu kavramlar, eski çağlardan günümüze felsefe ve bilimin tartışma alanı olmuş, sosyal bilimlere başta olmak üzere, insanın olduğu her disiplinin bir boyutunu oluşturmuş ve araştırma konusu olarak değişik şekillerde açıklanmaya çalışılmıştır (Kılınç, 2000). Eğitim bilimleri de hem araştırmanın sistematikliği açısından hem de insan davranışı açısından ahlak ve etik kavramları üzerinde önemle durmaktadır.

Ahlak ve etik kavramları literatürde çeşitli tanımlara sahiptir. Bu kavramlar sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılsalar da ayrıldığı pek çok nokta vardır. Ahlak, kelime anlamı olarak insanın toplum içerisinde uymak zorunda olduğu kurallar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2020). Felsefi anlamda ise ahlak, insan ilişkilerinde iyi-kötü, doğru-yanlış ve erdem-kusur kavramlarını üzerinden konu edinmektedir (Nuttall, 1997, s.15). Etik ise ahlak kavramını insan davranışı olarak sistematik bir şekilde incelemektedir. İnsanın bireysel ve toplumsal ilişkilerini ve bu ilişkilerin iyi-kötü, doğru-yanlış şeklinde sistematik bir şekilde araştıran bir disiplindir (Aydın, 2012 s.3-6). Ahlak insanın doğal toplumsal hayatı içerisinde geliştirdiği kurallar bütünü (Cevizci, 2008, s.3) olarak etik araştırma konusu iken, etik sistematik bir şekilde ahlakı inceleyen felsefe alanıdır. Ahlâk, sosyal hayat içerisinde değişen gelişen soyut ve karmaşık bir yapıyı, bir değerler sistemini içerirken; etik ahlaksal yapıya ilişkin açık ve

somut kuralları içermektedir (Nuttall, 1997, s.15). Bununla birlikte etik ve ahlak arasındaki ilişki gerçeklik-disiplin bağlamında da incelemek mümkündür. Özlem (2004, s.22) ahlâk kavramının fiilen ve tarihsel olarak bireysel, grupsal, toplumsal düzeyde yaşanan bir gerçek olduğunu; etiğin bu gerçeği de ele alan, ahlak görüşlerini, öğretilerini irdeleyip sınıflandıran, aralarındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyan, bunları karşılaştırıp eleştiren felsefe disiplini olarak nitelendirmektedir.

En genel anlamıyla insanın başkalarıyla ilişkilerini düzenleyen kurallar bütünü olan ahlâk, doğal olarak insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır. Tarihi süreç içerisinde etik, filozoflar tarafından farklı açılardan irdelenmiş, farklı etik teorileri ve sınıflamalarla savunulmuştur (Resnik, 2004, s.31-32). Ahlâk felsefesinin gelişimiyle birlikte İlk Çağda Socrates’e kadar uzanan etik çalışmaların tarihini ve günümüze kadar etiğin gelişimini iki aşamada incelemek mümkündür. Bunlardan birincisi Eski Yunan Etiği bir diğer adı ile Teleolojik Etik, diğeri ise Kant tarafından temelleri atılan Deontolojik Etik’tir (Macit, 2009). Teleolojik Etik, sonuca odaklanırken, Deontolojik Etik sürecin önemini vurgulamaktadır.

Ahlaki gelişimi ve etik konularında literatürde yapılan araştırmaların büyük oranda Piaget, Kohlberg ve Gilligan’ın yaptığı araştırmalara dayandırılmakla birlikte, bu alanda önde gelen araştırmacılardan birisi de Donelson R. Forsyth’tur. Forsyth etik yargı geliştirmede bireysel özelliklerin önemini ve dereceli bir durumun söz konusu olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte etik yargıyı etkileyen idealizm ve görecelik olarak iki temel faktörü vurgulamaktadır (Yazıcı ve Yazıcı, 2010). Forsyth (1980)’e göre görecelik, bireyin ahlaki bakışının çoğunluğun bakışından ne kadar farklı olduğuyla; idealizm ise bireyin çoğunluğun ahlaki bakış açısını hangi ölçüde kabul ettiği ile ilgilidir. Bu bağlamda; görecelik, teleolojik etik anlayışını; idealizm ise, deontolojik etik anlayışını yansıtmaktadır. Bir diğer ifadeyle sonuca odaklanan anlayış çoğunluğun davranışlarından farklılaşmayı ön plana çıkarırken; sürecin önemli olduğu anlayışta, çoğunluğun kabul ettiği davranışlar önemli hale gelmektedir.

Konusu insan ve insan ilişkileri olan her disiplinin etik bir boyutu vardır. Konu eğitim olduğunda ise etik; hem mesleki hem de kazandırılması planlanan bir değer olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin eğitim sürecinde etik yönelimlerini belirleyen pek çok durum bulunmaktadır. Sınıf içerisinde öğretmen-öğrenci ilişkisindeki öğretmenlerin davranışları, sınıf içerisinde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümündeki öğretmen tutum ve davranışları, sınıf içi uygulamalarda öğretmenlerin karşılaştıkları etik ikilemler ve

çözüm tercihleri gibi daha birçok hususta öğretmenlerin etik yönelimlerinin etkili olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlik, bir meslek olarak yürütülmesi esnasında verilen kararların etik boyutu üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. En genel anlamıyla meslek, TDK'nin (2020) güncel sözlüğünde belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş olarak tanımlanmaktadır. Meslekleşme ise toplumsallaşmanın bir gereği olan iş bölümü sonucu ortaya çıkan, insanların belli alanlarda sorumluluk alma isteği ve uzmanlaşması sonucu gerçekleşmektedir (Tepe, 2000; Ocak, 2012). Öğretmenliğin özel bir ihtisas mesleği olduğu 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu 43'üncü maddesinde vurgulanmaktadır. Öğretmenlik; bilgi, beceri gibi bilişsel alan yeterlilikleri gerektirmesinin yanı sıra tutum ve davranış gibi duyuşsal alan yeterlilikleri gerektiren bir meslek olması sebebiyle öğretmenlerin mesleğe yönelik değer ve tutumları en az bilgi kadar önem taşımaktadır (Çetin, 2006). Bu sebeple eğitimde öğretmenin mesleki bilgisinin yanı sıra mesleki tutumu ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum da önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile mesleklerine ilişkin tutumları arasında yakın bir ilişki olduğu düşünülmektedir.

Tutum tanım olarak “Bir bireyin herhangi bir nesne veya kişiyle ilgili olarak duygu, düşünce ve davranışlarının tümüdür.” şeklinde ifade edilmektedir. Tutumlar, bireyin zihninde yer alır ve birçok düşünce ve davranışa zemin hazırlar. Phillips'e (2003) göre tutumlar bireylerin doğrudan ya da dolaylı yoldan etkilenecek kendi tutumlarını oluşturması şeklinde gerçekleşir. Tutumun oluşmasında doğrudan veya dolaylı bir ilişki söz konusudur. Bu bağlamda öğretmen, öğrenci, sınıf, öğretmenlik kavramlarının ilişkilerinin olduğu yerde tutum ve etik kavramları karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerin tutumları belli kavramlar ile yakından ilişkilidir. “Demokrasi”, “demokratik tutum”, “demokratik okul”, “demokratik sınıf” eğitim bilimlerinin farklı disiplinlerinin araştırma konusu olmuş, sıklıkla karşılaşılan önemli kavramlardandır. Birleşmiş Milletler (1948) tarafından deklare edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde yer alan “*Bütün insanlar özgür doğar ve haysiyet ve hakları eşittir.*” ifadesi ile taraf ülkeler demokrasi temelinde bir anlayışı ortaya koymuşlardır. “*Kendi görüşlerini oluşturabilme kapasitesine sahip olan bir çocuk bu görüşleri ifade etme ve düşünce, vicdan ve din özgürlüğüne sahiptir* (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF] 1989).” ilkesi ile demokrasi kültürünün çocuk yaşlardan itibaren kazandırılması gereken bir

anlayış/davranış biçimi olduğunu kabul edilmiştir. İnsan hakları ve demokrasi bilinci içerisinde; özgürlük, eşitlik, affetme, kolaylaştırma, ayıp ve kusurları örtme, hoşgörü, çoğulculuk, katılım, saygı, adalet, barış ve kalkınma gibi kavramları barındıran çok boyutlu bir kavramdır (Erdoğan, 2001; Çiftçi, 2005; Pover ve Scott, 2014).

Eğitimin evrensel amaçlarından biri iyi vatandaşlar yetiştirmektir. İyi vatandaş ise kendisinden beklenen vatandaşlık rollerini yerine getirmeye çalışan kişidir. Bireylere iyi vatandaşlık rollerinin ve demokratik kişilik özelliklerinin kazandırılması onların bu yönde eğitilmeleri ile mümkündür (Çelik, 1997). Demokrasi ancak demokratik bir eğitim-öğretim sürecinden geçen bireylerin yaşamakta olduğu toplumlarda hayata geçirilebilir (Yeşil, 2009). İlköğretim, demokrasi kültürünü içselleştirmiş bireylerden oluşan demokratik bir toplumun temelini atması nedeniyle demokratik bir ülkenin geleceği olarak görülmektedir (Yeşil, 2002). Demokratik eğitim, demokrasinin ilke ve prensipleri ile yoğrulmuş, yapısal olarak bu değer ve prensipler çerçevesinde şekillenmiş eğitim durumları ile buna uygun eğitim ortamında öğrencilerin yaşayarak daha katılımcı ve daha etkili olmaları sağlanarak gerçekleşebilir (McCowan, 2009; Taçman, 2009; Yeşil, 2009). İyi vatandaş yetiştirmenin temelinde ilkokulun ilk yıllarından itibaren başlayan demokratik bir ortamın varlığının hissettirilmesi ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Her öğrenme deneyimi, çocukları iyi birer vatandaş olarak şekillendirmektedir. Bu bağlamda bütün eğitim bir bakıma vatandaşlık eğitimi olarak görülebilir (McCowan, 2009). Eğitimin en önemli görevlerinden biri demokratik yaşam tarzını benimsemiş bir toplum oluşturmak olduğu düşünüldüğünde; demokrasiyi yaşam biçimi haline getirmiş ve olumlu demokratik tutuma sahip öğretmenlerin önemi ortaya çıkmaktadır (Yaşar Ekici, 2014). Toplum içerisindeki yeri bakımından öğretmenin demokrasi değerini, yaşamının ve mesleğinin her alanında yansıtması demokrasi kültürünün topluma yerleşmesi bakımından son derece önemlidir. Bu da ancak öğretmenlerin demokrasinin temel değerlerinden haberdar olması, bu değerlerin kendi hayatı üzerinde davranışa dönüştürülmesi ile gerçekleşebilecektir (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996; Çetinkaya ve Kıncal, 2014).

Öğretmenin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu, mesleğindeki davranışlarını etkileyen en güçlü hususlardan birisidir (Çetin, 2003). Bull (1993)'a göre öğretmen, mesleğinin doğası gereği öğrenci ile birebir iletişim içerisinde. Öğretmenlik mesleğinin bilgi aktarmak, toplumsal ve kültürel değerleri öğretmek ve öğrencileri hayata hazırlamak gibi bir sorumluluğu olduğu göz önüne alındığında; öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin sıradan bir iletişim olmadığı görülmektedir. Öğrenci, öğretmenin tutum ve

davranışlarından, tepkilerinden, düşünce ve fikirlerinden, değerlerinden, alışkanlıklarından etkilenmektedir. Bu durum öğretmenlere öğrencilerine karşı hem davranış hem de yansıtma anlamında bir takım etik sorumluluklar yüklemektedir (Campbell, 2003). Bu bakımdan öğretmenlerin kendilerinden beklenen rolleri yerine getirmelerini etkileyen önemli bir değişken durumunda olan -öğretmenliği sevmeye, saygı duymaya ve benimsemeleğe yönelik tutumları üzerinde durulması gerekmektedir (Baykara Pehlivan, 2008).

Türkiye’de etik ilgili yapılan araştırmaların, kuramsal olarak etik, pazarlama etiği, tıp etiği, eğitim yönetimi etiği ve rehberlik etiği üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de etik ilkeler ve davranışlar çok önemlidir. Öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik etik araştırmalar ise oldukça sınırlıdır. Öğretmenlerin demokratik tutumlarına yönelik ise birçok araştırma görülmektedir (Aydemir ve Aksoy 2010; Çankaya ve Seçkin, 2004; Gömleksiz ve Çetintaş 2011; Saracaloğlu, Evin ve Varol, 2004; Dilekmen, 2000; Schweisfurth, 2002; Sağlam, 2000; Büyükkaragöz ve Kesici, 1996). Ayrıca okulda demokrasi kültürüne, demokrasi kültürünün geliştirilmesine yönelik öğretmen ve idareci görüşlerine odaklanan araştırmalar (Biçer, 2007; Doğan, 2008; Doğanay, Çuhadar ve Sarı, 2007; Emir ve Kaya, 2004; Kıncal ve Uygun, 2006; Mncube ve Naidoo, 2014), demokrasi inancı ve sınıf içi demokrasi kültürüne yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerine odaklanan araştırmalar (Akyüzlü, 2005; Genç ve Kalafat, 2008; Kasapoğlu, 2001; Kılıç, 2010; Kumral, 2009; Lutaj, 2014), program ve ders kitaplarında demokrasi eğitime odaklanan araştırmalar görülmektedir (Berkant ve Atmaca, 2013; Kaymakçı, 2009; Ünal, 2011). Bir diğer araştırma kavramı öğretmenlik mesleğine yönelik tutumla ilgili çalışmalara bakıldığında öğretmen adayları üzerinde yoğunlaşmakta olduğu görülmekle birlikte (Baykara Pehlivan, 2008; Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007; Bulut, 2009; Bektaş ve Nalçacı, 2012; Çağlar, 2013; Çakır, Kan ve Sünbül, 2006; Çapa ve Çil, 2000; Çeliköz ve Çetin, 2004; Dinçer, 2013; Ergen ve Töman, 2014; Gürbüz ve Kışoğlu, 2007; Semerci ve Semerci, 2004; Terzi ve Tezci, 2007; Üstüner, Demirtaş ve Cömert, 2009; Yüksel, 2009) mesleğe yeni başlamış öğretmenlere yönelik (Aslan ve Köksal Akyol, 2006; Bayhan, 2009; Piji-Küçük, 2012; Zoroğlu, 2014) araştırmalar da bulunmaktadır.

Bireyin duygu ve düşünceleri ile tutumları arasında karşılıklı bir etkileşim söz konusu olduğu bilinmektedir. Bu sebep ile etik yönelimleri ile duygu, düşünceleri ve tutumları arasında da yakın ilişki olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının davranışlarına yansımaları ve öğrencilerin bu davranışlardan etkilenmesi, sınıf içi demokratik tutum seviyelerinin öğrencileri doğrudan etkileyen bir davranış olması ve

öğretmenlerin etik yönelimlerinin bu tutum ve davranışları etkileyebilecek bir husus olması araştırmacının söz konusu durumu inceleme ihtiyacı hissetmesine sebep olmuştur. Öğretmenlerin kişilik özellikleriyle mesleğe yönelik tutumları arasında yakın ilişki olduğu göz önüne alındığında bir kişilik özelliği olan etik yönelim ile mesleğe yönelik tutum arasında da bir bağlantı olabileceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin etik yönelimleri, demokratik tutumları ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt sorulara cevap aranmıştır.

1.3. Alt Amaçlar

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin etik yönelimleri, demokratik tutumları ve mesleğe yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Sınıf öğretmenlerinin etik yönelimleri, demokratik tutumları ve mesleğe yönelik tutumları medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin etik yönelimleri, demokratik tutumları ve mesleğe yönelik tutumları yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmenlerinin etik yönelimleri, demokratik tutumları ve mesleğe yönelik tutumları mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Sınıf öğretmenlerinin etik yönelimleri, demokratik tutumlarının ve mesleğe yönelik tutumları eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Sınıf öğretmenlerinin etik yönelimleri, demokratik tutumları ve mesleğe yönelik tutumları mezun olunan alana göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Sınıf öğretmenlerinin etik yönelimleri, demokratik tutumları ve mesleğe yönelik tutumları sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. Sınıf öğretmenlerinin etik yönelimleri, demokratik tutumları ve mesleğe yönelik tutumları görev yapılan okulun bölgesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
9. Sınıf öğretmenlerinin etik yönelimleri, demokratik tutumları ve mesleğe yönelik tutumları görev yapılan okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

10. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, sınıf içi demokratik tutumları ve etik yönelimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
11. Sınıf öğretmenlerinin etik yönelimleri ve sınıf içi demokratik tutumları öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Etik insan ilişkilerinde önemli bir kavram olup, etik yönelim doğrudan davranışa yansıyan bir husustur. Tutumlar da bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını etkilemektedir. Bu durum etik yönelim ile tutumlar arasında güçlü bir ilişki olduğu düşüncesi uyandırmaktadır.

Öğretmenlerin mesleklerine karşı tutumları, öğretmenlik mesleğini severek yerine getirmelerini ve dolayısıyla başarılarını etkilemektedir (Çeliköz ve Çetin, 2004). Öğretmenler demokratik bir tutuma sahip oldukları takdirde yansıtıcı düşünme sürecine önemli katkı sağlamış olacaktırlar (Tican, 2013). Demokratik bir toplum oluşmasında bu hususun oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin etik yönelimleri, mesleğe yönelik tutumları ve sınıf içi demokratik tutumları arasındaki ilişki ortaya koyması beklenmektedir. Bu sonuçların, öğretmen yetiştiren kurumlara, program hazırlayıcılarına, öğretmenlere ve yeni araştırmacılara etik yönelim, mesleki tutum ve demokratik tutum kavramları ile ilgili ipuçları sunacağı ve kaynaklık edebileceği düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2015-2016 eğitim-öğretim yılı,
2. Ankara ilinin tamamında görev yapan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleriyle ve
3. Anket veri toplama tekniği ve cevap verenlerin belirttikleri görüşleri ile sınırlıdır.

1.6. Varsayımlar

1. Araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubunun, sonuçlarının genellenebilirliği sağlayacak kapsamda olduğu varsayılmaktadır.
2. Çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin ölçeklerde yer alan maddelere verdikleri cevapların gerçek düşüncelerini yansıttığı varsayılmıştır.

1.7. Tanımlar

Ahlak: “İnsan ilişkilerinde “iyi” ya da “doğru” veya “kötü” ya da “yanlış” olarak adlandırdığımız değer yargılarıdır.” (Cevizci, 2008, s.3).

Etik: “Ahlaksal olanın özünü ve temellerini araştıran bilim, insanın kişisel ve toplumsal yaşamdaki ahlaksal davranışları ile ilgili sorunları ele alıp inceleyen felsefe dalıdır.” (Cevizci, 2008, s.4).

Tutum: “Bir kimsenin herhangi bir eşya, olay, insan veya insan grubu, davranışa karşı olumlu ya da olumsuz davranış sergileme eğilimidir.” (Turgut ve Baykul, 2012, s.324).

Meslek: “Belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş.” (TDK, 2020).

Mesleki Tutum: “Bir mesleğin ideallerini savunan ve mesleki davranış temelinin oluşmasına hizmet eden bir yatkınlık, duygu ya da düşüncedir.” (Hammer, 2000).

Demokrasi: “Halkın egemenliği temeline dayanan yönetim biçimi, el erki, demokratlık.” (TDK, 2020).

Demokratik Tutum: “Bireyi belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında, demokrasi ilkeleri doğrultusunda belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimlerdir.” (Büyükkaragöz, 1995, s.33).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerinin etik yönelimleri, demokratik tutumları ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak düşüncesi ile ahlak, etik ve etik yönelim, demokrasi ve demokratik tutum, öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları, dayandığı teoriler ve ilgili araştırmalar başlıklarına yer verilmiştir.

2.1. Etik

Etik kavramının tanımlanması ortaya çıktığı andan itibaren her zaman tartışma konusu olmuştur. Etik kavramı düşünce temelli bir kavram olmasından dolayı tanımlanması da zor bir kavramdır. Etiğe yönelik tanım karmaşası ve zorluğu devam etmektedir ve bu yüzden etik kavramına ilişkin çok farklı tanımlar literatürde kendine yer bulmaktadır (Cevizci, 2008).

Etik; “Törebilimi ve ahlak bilimi olarak ifade edilen hem çeşitli ahlâkları inceleyen hem de kendisi bir ahlâk olan veya bir ahlâk önererek fiili değerleri içine alan aynı disiplinin konuları” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2020). Etik tanımlarına felsefî açıdan yaklaşan Uluç (2003, s.322) ise etiğin ansiklopedik olarak insanlar arasında yer alan değerleri, ahlâkî bakımdan iyi ya da kötü, doğru ya da yanlış olanın niteliğini ve temellerini araştıran ve çalışan bir felsefe dalı olarak tanımlamaktadır. Haynes (2002, s.4) etiğin, ahlak felsefesinin uygulamaya dönük tarafını temsil ettiğini iddia etmektedir ve ahlaki soruları temel alan geniş bir çalışma alanına sahip olduğunu belirtmektedir. Tüm bu tanımlamalar etiğin bir disiplin çatısı altında, ahlak ile yakından ilişkili olduğunu vurgulamaktadır.

Etik, ahlak ilkeleri doğrultusunda, doğru davranışın ne olduğuna dair sorular soran ve davranışların temelini ve neticesini inceler. İnsanlar arası ilişkilerde hangi davranışın doğru

olacağını, hangi değerlerin göz önünde bulundurulması gerektiğini, bireylerin şahsına ve diğerlerine karşı sorumlulukları ve görevleri etiğin çalışma alanı kapsamında olan temel konulardır. Etik insanların, toplumsal rolleri dâhilinde nasıl davranacakları ve nasıl hareket edecekleri hususunda yol gösteren, davranış standartları oluşturmaya çalışan bir felsefe çalışma alanı olarak da görülmektedir (Santa Clara Üniversitesi, Uygulamalı Etik Merkezi [SCU], 2007). Bir diğer ifadeyle etik, insan için ideal olanının sorgulanarak idrak edebilme ve ortaya koyma çalışmaları bütünüdür (Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği [TÜSİAD], 2009).

İnsanoğlunun, davranışlarını şekillendirme potansiyeli bulunmaktadır. Günlük hayatta çokça dile getirilen karakter, saygı, sevgi, hoşgörü, erdem ve erdemlilik gibi kavramları kapsayacak etiğin esas çalışma alanına girmektedir. Etik insanların günlük hayattaki bütün hareketlerini denetleyen içsel bir denetçi gibi çalışmaktadır. Bireysel ve toplumsal ahlâki deneyimlerin hayattaki değerleri ile ilgilenen etik, insanlar için neyin doğru ve iyi olduğu, amaçlarının ne olması gerektiğini, kültür, değer, normlar ve görgü kurallarını da dikkate alarak belirlemeye çalışır (Aydın, 2012).

Etik kavramı, toplum, kültür, değer, normlar ile doğrudan ilgilidir. Temelinde insan ve insan davranışları olan etik kavramı, içinde insan olan zaman ve yerde muhakkak bulunmaktadır. Clarkburn (2002), etiğin kişisel yaşamı yansıttığını ve karşılıklı ilişki içinde bulunan toplum ve etiğin birlikte kendi kurallarını oluşturduğunu belirtmektedir. Etiği kültür bağlamında ele alan Bagnall (2002) ise etik kabullerin öğrenilmiş olduğunu ifade etmektedir. Etik eylemin karakteristiklerini; saygı ve kabul etme, kültürel oluşum ve değerlerin farkında olma, hoşgörü ve tolerans, empati becerilerine sahip olmak olarak sıralamaktadır.

2.1.1. Etik ve Ahlâk İlişkisi

Ahlak, insan ilişkilerinde “iyi” ya da “doğru” veya “kötü” ya da “yanlış” olarak adlandırdığımız değer yargılarını ifade etmektedir. Başka bir ifade ile insanların yaşantıları içerisinde kendilerine rehber aldıkları iyi olan ilkeler bütünü ya da kurallar toplamıdır. Ahlakı, bir bireyin iyi niteliklerini ve kişiliğini ifade eden tutum ve davranışlar bütünü, huy olarak da tanımlamak mümkündür (Cevizci, 2008, s.3). Ahlak, bir toplulukta karşılıklı ilişkilerle gelişen saygı ve benimseme süreçleri sonucunda oluşan ve kurallaşan davranışları içermektedir (Pieper, 1999). Ahlaka ilişkin bu tanımlar, insanların toplumsal

hayatta, birbirleriyle veya içinde yaşadığı toplumla olan ilişkilerinde ortaya çıkan davranışlar ve bu davranışların “iyi” ya da “kötü” olarak nitelendirilmesinde geçerli olan ilkeler ve kurallar toplamının “ahlâk” olarak nitelendirileceğini vurgulamaktadır. “Ahlak felsefesi” ise insanın bu tür davranışlarını felsefi olarak inceleyen, açıklamaya ve çözümlemeye çalışan felsefenin alt dalıdır (Arslan, 2005).

Ahlak, felsefenin detaylı, kadim bir konusu olup oldukça zengin bir literatür barındırmaktadır. Her insanın ayrı doğası vardır. İnsan toplum içerisinde hayatını sürdüren ve bu hayata davranışlarıyla katılan bir varlıktır. İnsanların bir araya gelişinden oluşan grubun doğası ise tekil kişilerin karşılıklı ilişkilerinden oluşmaktadır. Böylelikle tekil kişilerin doğasından farklı grup doğası oluşmaktadır. İnsan toplum içerisinde hayatını sürdüren ve bu hayata davranışlarıyla katılan bir varlıktır. Ahlak tekil kişilere ne yapması, nasıl davranması gerektiğini söylemektedir (Düzgün, 2015).

Antik Çağ’dan beri insana ait temel sorular sorulagelmıştır (Tepe, 2000). Felsefenin gelişimi sorular ve bu sorulara aranan cevaplar çerçevesinde şekillenmektedir. Ahlak felsefesi de iyi ve kötü kavramları üzerine düşünülmektedir. Ahlak felsefesinin en temel sorusu “iyi nedir?” sorusudur. Ahlaki davranışların ölçüğü iyi kavramıdır. Bu kavramın tarihini seyrine bakıldığında sürekli içerik değişikliğine uğradığı söylenebilir. İlk Çağ filozofu Sokrates’e göre “iyi” bilgidir. Yani bilgili olmak iyi olmak demektir. Platona göre ise iyi, bilginin yanında ölçülülük, güzellik, doğruluk ve hazzın bir birleşimidir. Aristoteles ise iyi her şeyin yöneldiği amaç olarak tanımlamaktadır. Ona göre insan için iyi olan şey ahlakidir ve tek başına amaç bu olmalıdır (Erdem, 1990). Ahlak denilince insan davranışlarına ilişkin belirli bir yerde ve zamanda geçerli olan değer yargıları ve sistemleri anlaşılır. Her milletin, her dönemin, her sınıfın ve hatta her bir bireyin kendine özgü bir ahlakı, yani ahlaksal olan şeylerle ilgili bir fikir sistemi vardır (Akarsu, 1998, s. s.72-73). Böylece farklı gruplarda farklı değer yargılarının ya da aynı grupta farklı zamanlarda farklı değer yargılarının olması sonucu; aynı davranışın bu duruma bağlı olarak farklı biçimlerde değerlendirilmesini sağlamaktadır. Bu durum ahlak sistemlerinin toplumdan topluma veya bölgeden bölgeye değişiklik gösterdiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bunun sonucu olarak da ahlakın göreceli olduğundan söz edilebilir (Erdem, 1990).

Ahlak meselesi gündeme geldiğinde sistemin ortaya çıkış şekline göre dini ahlak sistemleri ve din dışı ahlak sistemleri olacak şekilde sınıflamak mümkündür. Din dışı ahlak sistemi denildiğinde emir ve otoritesini dinden almayan, dine dayanmayan, Allah korkusu, ahiret

inancı olmayan ahlak anlaşılmaktadır. Bu daha ziyade ferdi davranışlarla gerçekleşen bir sistemi ifade etmektedir. Dini ahlak sistemi denildiğinde ise ahlaklılığın tabiatüstü bir güçten, ilahi bir emirden doğduğu kabul edilir. Bu sistemde ahlakiliğin normları Allah'ın veya onun seçtiği peygamberin emirleridir. Dini ahlak sisteminde iyi ve kötünün ne olduğunun tayini insan aklı değil ilahi otoritedir (Erdem, 1990).

Ahlak felsefesinin tarihi seyri içerisinde çeşitli ahlaki gelişim kuramları ileri sürüldüğü görülmektedir. Ahlaki davranışları bilinçdışı güdülere dayandıran Sigmund Freud'un psikanalitik kuramına göre, ahlaki gelişim insanın psikolojik yapısı ile yakından ilgilidir. Freud, "id"ın bireyin dürtülerinin ruhsal temsilcilerini kapsadığını; "ego"nun, bireyin çevre ile ilişkilerini yürüttüğünü, "Süperego"nun ise, zihnin ahlaki önyargılarını, ideal ve arzularını kapsadığını düşünmektedir. Bireylerde süperego ne kadar gelişmişse, davranışlarının ahlaki ilkelere uygunluğunu o kadar kolaylaştırır. Çünkü süper egonun başlıca işlevleri; idden gelen içgüdüsel dürtüleri bastırmak ve ketlemek, egoyu gerçekçi amaçlar yerine ahlaki amaçlara yönleltmeye ikna etmek ve kusursuz olmaya çabalamaktır (Geçtan, 1999, s.15). Freud bu kuram ışığında ahlak gelişmesinin ana hatlarının ilk beş yılda tamamlandığını ve altı yasından sonra kuramsal bakımdan önemli başka bir gelişmenin olmadığını ileri sürmüştür (Kağıtçıbaşı, 1988; Fromm, 2014).

"Ahlâk" ve "etik" ayrışması literatürde sık sık yer alan bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Sıklıkla ahlâk ile ahlâk felsefesi olan etiğin birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Anlamları birbiri ile tamamen örtüşmemekle birlikte aralarında önemli farklılıklar vardır. Delius'a (1997) göre bu fark, ahlakın olgusal, tarihsel ve yaşanan bir şey olması, etiğin ise, bu olguya yönelik felsefe disiplini olmasıdır. Etik, doğru ve yanlış davranışa yönelik teoridir, ahlâk ise onun yaşayan pratiğidir (Özlem, 1997). Etik ilkelere ve ahlâkî bir davranış tarzından söz etmek daha doğrudur. Etik, bir bireyin karşılaştığı bir olgu karşısında ifade etmek istediği durumla ilgilidir, ahlâk ise bireyin bunu hayata geçirme tarzıdır (Billington, 1997). Ahlâkın farklı değişkenlerde farklılıklar göstermesine karşılık etik tektir. Yani bir felsefe disiplini olarak etik tektir ve böyle bir disiplin olarak etiğin görevi, herhangi türde bir ahlâk geliştirmek ve bu ahlâka uyulmasını öğütlemek değil; tersine, ahlaki bağıntıların niteliği üzerine bir genel görüş elde etmektir (Özlem, 1997).

Felsefenin ortaya çıkışından günümüze filozofları en fazla meşgul eden soru ve problemler arasında etik konusu yer almıştır. Filozofların etiğe olan ilgisi farklı da olsa etik sorunlar hep felsefe sorunları içinde önemli bir yer tutmuş; "neyin değerli, neyin değersiz olduğu"

ya da “neyin erdem olduğu neyin erdem olmadığı”; “hangi türden eylemlerin yapılmasının doğru, hangilerinin yapılmasının yanlış” olduğuna ilişkin sorular, filozofların zihnini meşgul etmiştir (Arslan, 2005). Ahlak felsefesi yapan filozoflar üç temel probleme cevap aramışlardır: “1. İyi veya en yüksek iyi problemi, 2. Doğru eylem problemi, 3. Özgürlük problemi” (Özlem, 2004). Etik disiplinin söz konusu başlangıçları, köleci toplum düzeninin ortaya çıkışıyla ilişkilidir ve bu aşamadaki etik ilkece, köleci toplumun efendileri ile hak ve imtiyazlardan tamamen yoksun kölelerin ve halkın geri kalan bölümünün ilişkilerini yansıtır (Arslan, 2005).

Etik, ahlakı bir olgu olarak kuramsal, kavramsal ve mantıksal çerçevede inceleyerek değerlendirir (Yazıcı, 1999; s.130). Ahlak insanların birbiri ile olan ilişkilerinde toplumdan topluma değişebilen ya da evrensel nitelik gösteren davranış ve değer yargılarını, etik ise felsefi manada bu değer yargılarını inceleyen, araştıran, açıklamaya ve değerlendirmeye çalışan bir bilim dalını ifade eder (Atabek, 2003).

Etğin konu alanını insanın ahlaki davranışları, bu çerçevede yapıp etmeleri oluşturur. Etik, ahlak, iyi, kötü, ödev, gereklilik vb. kavramları ele alarak bir davranışı ahlaki açıdan iyi bir davranış yapan niteliksel durumu sorgulamaktadır. Etik ahlaki eylemlere belirli bir yöntem kullanarak yaklaşmaktadır. Bunun içinde amacı temellendirilmiş sonuçlara ulaşmaktır. Yani ahlaki kural ve norm oluşturma, bir dünya görüşü bir ideoloji ortaya çıkartma gibi bir amacı yoktur (Pieper, 1999).

2.1.2. Etik ve Değer İlişkisi

Genel olarak, etik, “Bir insana aileden veya ilköğretimden başlayarak bütün eğitim sürecinde aşılması amaç edilen değerler bütünüdür.” (TÜSİAD, 2009, s. 50-51). Değer, bireylere ve topluma yön veren, davranışları düzenleyen ve belirleyen ilkeler, tercihler ve kanılar bütünüdür. Değerler kültüre, tarihe ve toplumun yapısına bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Her toplum, her birey yaşantısını değerlere göre sürdürür ve yaşam içindeki iletişim davranışlarında muhakkak değerlere bağlı olarak hareket eder. Sözlük anlamı ile değer: “Bir varlığın veya olayın insan için önemini belirleyen inançtır ve yalnız bireysel değil, toplumsal düzeyde de gelişebilmektedir.” (Aydın, 2006, s.19; Fransez, 2004, s.132-133). Değerler, sosyal hayatta davranışlarımızı ve ilişkilerimizi şekillendirmemize yardımcı olan inanç, düşünce, kanı ve davranışlardır (Fromm, 1995).

Etik alanına giren kararlar değerler alanında kalırken, değerler, etik ve ahlak alanıyla sınırlanmamaktadır. Bu açıdan bakıldığında etik bir değer olmakla birlikte içinde ayrıca birçok değeri barındırmaktadır. Örneğin öğretmenlik mesleğinde eşitlik kavramı önemli bir meslek etiği iken eşitlik aynı zamanda önemli bir toplumsal değerdir. Bu yüzden değer olgusu, etik ve ahlak olgusunu kapsayan bir olgudur (Aydın, 2006).

2.1.3. Etik Tarihi

Etik, insanlık tarihinde çok eskiden beri var olan ve tartışılarmış bir kavramdır. İlk olarak eski Yunan'da ortaya çıktığı kabul edilen kavramın tarihsel serüveni bu bölümde İlk Çağdan günümüze kadar alt başlıklar altında sunulmaktadır.

2.1.3.1. İlk Çağ'da Etik

Ahlâkın felsefî yani etiğin yorum ve açıklamalarıyla ilk olarak eski Yunan'da karşılaşlmaktadır (Özlem, 2010). Yunan etiğinin temel özelliği, bir amaca yönelik oluşudur. Bu dönemin ahlak sistemi mutluluğu hedefler ve bu husus dinlerle olan en önemli ortak yönünü oluşturur. Dönemim filozoflarının ısrarla vurguladığın asıl amaç mutluluktur, mutlu olmaktır (Vatandaş, 2017).

Antik Yunan'da dünya ile ilgili kesin gerçekler olduğu gibi insanların ahlâka yönelik sorularının genelinin de mutlak doğru cevapları vardı. Deniz suyunun tuzlu olduğu bir gerçekse, korkaklık kötü, kahramanlık ise saygıdeğerdir. MÖ beşinci yüzyılda bu düşüncede bir takım değişiklikler oldu. Ahlâkî inanç ve uygulamaların toplumdan topluma değişiklikler gösterdiği bunda gelenek ve göreneklerin etkili olduğu görüşü ileri sürüldü (Westacott, 1995).

Protagoras (MÖ 485-420) ilk göreceli düşünen sofist filozoflardan biri olarak bilinir (Williams, 2006). Protagoras, "Her şeyin ölçüsü insandır, var olan şeylerin varlıklarının, var olmayan şeylerin yokluklarının ölçüsüdür. Rüzgâr üşüyene göre soğuk, diğerlerine göre soğuk değildir." der (Platon, 2012). Bu düşünceye göre bir şeyin iyi veya kötü olmasının kişilere göre değişeceği ve evrensel değerlerden bahsetmenin imkânsız olduğu söylenebilir. Bu sebeple etik tarihinde sofistler değer göreceliğinin ilk temsilcileri olarak kabul edilir (Özlem, 2010). Protagoras ahlâkî kuralların insanlar tarafından oluşturulmuş uzlaşarak oluşturulmuş alışkanlıklar olduğunu söylemiştir ve etik göreceliği

benimsemiştir (Cevizci, 1998). Sofistlere göre, iyi ve kötü herkes için genel geçerliliği olan evrensel ölçütler değildir. Bunlar insana ait ve insandan insana değişen şeylerdir. Yararlar ve hazlar görelidir, insandan insana değişir (Özlem, 2010).

Doğabilimin doğru yaşantının temel dayanaklarına ilişkin soruları ön planda iken, Demokritos’la birlikte insan hayatının amaç ve anlamına ilişkin sorular önem kazanmaya başlamıştır. Demokritos, kendisinden sonra gelen Yunan Ahlak felsefecilerini etkisi altında bırakmış ve İlk Çağ Yunan filozofları arasında mutçuluğun (eudaimonism) kurucusu olarak kabul edilmiştir (Gürbüz, 2012). MÖ 460 yılında doğan Demokritos yaptığı uzun seyahatlerle tanınmıştır (Cevizci, 1998). Hazcılık teorisinin temelini oluşturan fikirleriyle ve akılcı, ölçülü ve dengeli ahlak anlayışını ile bilinmektedir (Arslan, 2001). Ona göre haz elde etmek ve acıdan kaçınmak insan için en değerli şeydir (Akarsu, 1998).

İlk Çağda Sofistlerin insanı merkeze alan, her şeyin ölçütü olarak insanı gören anlayışına ilk tepkiyi Sokrates (MÖ 469-399) göstermiştir. Sokrates, “İnsan her şeyin ölçüsüdür” demenin, bilginin algıdan başka bir şey olmadığını iddia etmek olduğunu fakat insanların algılarının doğru bilginin kıstası olamayacağını söyleyerek bilgi ile algının aynı şey olmadığını belirtmiştir (Platon, 2012). Sokrates’in “mutluluk etiği” felsefe tarihinin ilk etik teorisidir. Felsefenin merkezi insandır. Sokrates’in ahlak öğretisi insanın kendisiyle, evren ve toplumla olan ilişkisinin ne olduğunu ve ne olması gerektiğini araştırır. Ona göre, son hedef mutluluk yani “en yüksek iyi” dir (Özlem, 2004). Sokrates’e göre mutluluk erdemdedir. Her türlü iyilik erdemden gelir. Bu sebeple erdemin ne olduğunu, erdemli yaşamının nasıl olması gerektiğini göstermeye çalışmıştır. Bilgisiz erdemli olunamayacağını ve bir erdem olan bilgelik ile diğer erdemlerin arasındaki zorunlu bağlantıya dikkat çekmiştir (Vatandaş, 2017). Kendi bildikleri başta olmak üzere bütün hayatı ve insanları sorgular. En doğruyu ve erdemliyi bulmak için çalışır. Bilgiyi, insanı mutluluğa götürecek yol olarak kabul eder. Ancak her bilgi erdem değildir ve insanı mutluluğa götürmez. Uzun süreli gerçek iyunin ve kötünün ne olduğu bilgisi gerçek bilgidir (Cevizci, 2008).

Sokrates’e göre ruh, bilme ve düşünme yetisi ile ahlaki karakter öğelerini içinde barındırır (Versenyi, 2010). Felsefi öğretisinde evrensel ahlâk yasasına ulaşmayı hedefleyen Sokrates sorgulanmamış bir yaşamın yaşam olmayacağını söyleyerek bilgiye ahlaki bir değer katmıştır (Platon, 1982). Ona göre bilgi ve erdemler insanda zaten vardır. Esas olan var olanı açığa çıkarmaktır. Bu da ancak sorgulamakla olur (Vatandaş, 2017). Sokrates, felsefe tartışmalarında insanların zihinlerinde oluşan temelsiz kanaatleri temizleme gayreti içinde

olmuş, geliştirdiği etik düşüncenin temel tezlerini insanlara anlatmak için çaba sarf etmiştir (Cevizci, 2008).

Sokrates sonrası etik felsefenin temsilcisi -Kinik Okul'un kurucusu- Antisthenes, Sokrates'ten farklı olarak, bilgiyi ve bilimi ahlakın temeli yapmaz ona göre bilgi sadece bir araç olarak ifade etmektedir. Antisthenes, mutluluğun şartının iç bağımsızlık ve kendi kendine yetmek olarak belirtmiştir (Cevizci, 2008). Sokrates'in en iyi öğrencilerinden olan Platon (MÖ 428-348), onun görüşlerini büyük oranda devam ettirir. Platon'a göre ahlaksal doğrular, nesnel doğrulardır. Doğru bilgiye dayalı eylem ahlâk yönünden doğrudur. "İyi" doğru eyleme yön verir. İyinin ideasını konu edinen bilgi en yüksek bilgidir. Doğruluk başta olmak üzere bütün değerler insanı iyiye götürürse yararlıdır (Vatandaş, 2017). Ona göre, "iyi", "ideaların ideası"dır. Akıllı olmak iyidir, doğru bilgilere sahip olmak iyidir, erdemli olmak iyidir ama bunlardan hiçbirisi kendi basına yeterli değildir. İyi, bütün bunları içinde barındıran bir yaşam tarzıdır (MacIntyre, 2001). Ayrıca Platon'a göre mutluluğun yolu erdemli ve adil olmaktan geçmektedir (Tepe, 2000). Platon'un etik anlayışının birey ve devlet ruhu arasındaki ilişkiye dayanan, ölçülülüğü elden bırakmadan akli temel alan, adaletli bir anlayışla en yüksek iyiye yönelen bir erdem arayışı şeklinde ifade edilebilir (Eren, 2006).

Platon'un gözde öğrencisi Aristoteles de (MÖ 384-322) hocası gibi ahlâk öğretisinde asıl amacın mutlak iyiye ulaşmak olduğunu düşünmektedir. Aristoteles'in realist bir ahlâk anlayışına sahiptir. Ona göre ahlâkta esas olan Platon'daki gibi eylemdir. Ahlaklı olmanın ölçüsü doğayı ve insanı bilmenin yanı sıra bilgece davranabilmektir. Özgürce, bilerek, kendi iradesi ile insan iyiyi gerçekleştirebiliyorsa ahlaklıdır. Yani ahlaki eylemin birinci şartı insanın özgürce ve bilerek bu davranışı göstermesidir. Nikomakhos'a Etik adlı kitabında düşünce erdemi ve karakter erdemi olarak erdemi ikiye ayırmaktadır. Düşünce erdemi daha çok eğitimle kazanılır ve gelişir, bunun için deneyim ve zaman gerektirir. Karakter erdemi ise alışkanlıkla edinilir (Aristoteles, 1999). Aristoteles'e (1999) göre, insanların büyük kısmı zevk, daha iyi hayat tarzı, şeref gibi dışsal hedeflere ulaşmak isterler. Ancak en yüksek değer kendi içimizde bize bağlı bir şey olduğunu savunur. Bazı insanlar ise para gibi araçları amaç edinmiş olabilir fakat bu da erek sayılamaz. En yüksek amaç kendini düşünceye veren yaşamdır.

2.1.3.2. Orta Çağ'da Etik

Orta Çağ genel olarak bakıldığında yaşamın her alanında din ve din adamlarının etkililiği görülmektedir ve mevcut anlayışlarda teolojik olmayan görüşler ve inançlar tamamı ile terk edilmiştir. Modern felsefe dönemi olarak adlandırılan Yeni Çağ'a kadar olan süreçte felsefe dini ağırlıklı olarak dinin ve özellikle kilisenin hizmetinde olmuştur. Orta Çağ felsefesi, bir dine inananların, bir peygamber etrafında toplananların felsefesi olarak nitelendirilmektedir. İsa'dan sonraki dönem olarak nitelendirilen bu dönemde en büyük erdemlilik yoksulluk olarak görülmektedir. Özellikle Avrupa mahreçli felsefede bilimin çok büyük bir baskı altında tutulduğu bu dönem bin yıllık bir süreyi kapsamaktadır. Bu bin yıllık süre birincisi, kilise babası anlamına gelen patros kelimesinden türetilen Patristik Felsefe, ikincisi ise Latince okul anlamına gelen schola kelimesinden türetilen Skolastik Felsefe olarak adlandırılan iki döneme ayrılmaktadır (Aster, 1943). İlk Çağ felsefesindeki bilmek için bilmek ilkesinin yerini, bu dönemde inanmak için bilmek ilkesi almıştır (Babür ve Çotuksöken, 1993). Orta Çağ'da filozoflar iki felsefi anlayış arasında ayırım yapmışlardır. Birincisi salt merakı gidermek ki; bu anlayış o dönemde yararsız hatta zararlı olarak görülmektedir. İkincisi ise Orta Çağ felsefi anlayışına yön veren; hakikatin ortaya çıkması için yanlışlarının nedeninin teolojik temeller doğrultusunda araştırılması ve neticelerin teolojik unsurların hizmetine sunulması anlayışıdır.

Orta Çağ etik teorileri de bu dönemde dini anlayışın etkisinde kalmıştır. Orta Çağ'da etik; "İnsan, yaratıcı tarafından yaratılmış olmanın bilinciyle yaşamalı ve erdemli davranışlar sergilemeli." şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere bu dönemde etik tanımı ve etik üzerine düşünceler yaratıcı ve ilahiyat temellerine dayandırılmıştır (Aktaş, 2014). Cevizci (2008, s.17), etiğin teolojik temellendirmesini "Orta Çağ'da ahlaklılık olgusuna dini bir bakış açısından yaklaşır. 'İyi', Tanrı'nın kutsal iradesi ile uyum içinde olan; 'kötü' ise Tanrı'nın istemine aykırı düşen, onu unutup maddeye tapan olarak düşünülür." şeklinde açıklamaktadır.

2.1.3.3. Yeni Çağ'dan Günümüze Etik

Modern dönem olarak adlandırılan Yeni Çağ'da, felsefe dinin etkisinden sıyrılarak geleneğe ve otoriteye başkaldırmıştır (Aktaş, 2014). Modern dönemde din ortaçağdaki anlayıştan farklı olarak yaşantının ve anlayışın temeli olmaktan çıkmıştır. Felsefe ve etik de bu etkiden haliyle etkilenmiştir. Bu dönemde ortaya çıkan Rönesans ve Reform Orta

Çağ'dan beridir din baskısını kırmış ve hatta ilerleyen süreçlerde ortadan kaldırmıştır. Rönesans ve reformdan sonra birçok alanda özgür düşünce hâkim olmaya başlamıştır. Böyle ortaya çıkan modern dönem felsefesinde etik, bilime dayalı hayat anlayışında toplum ve insan yaşantısını düzenleyen bir araç olmalıdır şeklinde açıklanmıştır (MacIntyre, 2001). Bu dönemde Orta Çağ'ın teolojik etik kavramına karşı muhalif noktada ilk olarak karşımıza çıkan isim Hobbes'tur. Ayrıca bu dönemde Moupertius, Voltaire ve Rousseau gibi meşhur isimler yine etik alanında felsefi çalışmalar yapmışlardır. Modern dönemde etik konusunda en fazla ses getiren isim Kant olmuştur. Kant'ın "ödev etiği" adı verilen kuramı döneme damgasını vurmuştur. Kant'a göre eylemlerin sonuçları insanın müdahale alanının dışında kalmaktadır, bu sebeple iyi davranışları bir ödev titizliği ile yerine getirmek ahlaki açıdan mecburiyettir (Aktaş, 2014). Bu dönemde ayrıca özgürlük anlayışı ön plana çıkmaktadır. Kant için özgürlük insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliktir fakat bu özellik insanın sorumluluklar almasının önünde bir engel değildir. Aksine insanın özgürlüğü sorumluluk almasıdır. İnsanlar sorumluluk almaktan kaçamazlar. Kant'ın ahlak yasası insanların sorumlulukları ile değil sorumlulukların yerine getirilme şekli ilgilidir (Kant, 1984).

Etik ve ahlak tarihi hususunda Türk kültürüne ilişkin bir kapı aralamak çalışmanın kuramsal çerçevesi için faydalı olacaktır. Eski Türklerde ahlak kavramını sosyal hayatı düzenleyen ve devlet yönetimine yön veren törenin içerisinde aramak gerekir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde Töre "Bir toplulukta benimsenmiş, yerleşmiş davranış ve yaşama biçimlerinin, kuralların, görenek ve geleneklerin, ortaklaşa alışkanlıkların, tutulan yolların bütünü" (TDK, 2020) olarak tanımlanmaktadır. Türk töresi devleti ilgilendiren kanuni hususlarda bir anayasa hükmünde olması ile birlikte Türk toplumunu ilgilendiren sosyal ve ahlaki hükümleri de içerir. Devletin ve milletin dâhil olduğu her alanda tek söz sahibi töredir (Uğurlu ve Yılmaz, 2011). Töre ahlak kurallarının bütünüdür ve töresiz bir devlet düşünülemez. Türklerin İslam dinini kabul etmeden önceki devlet geleneklerine baktığımızda ahlak yasasının diğer yasaların temelini oluşturduğunu görürüz. Yasa, adaleti ve erdemli davranmayı emreder ve hükümdar dâhil her şeyin üzerindedir (Güneş, 2009). Türk töresinde yer alan ahlaki erdemlerin ilk yazılı izlerini çalışkanlığa, vatan sevgisine, cesaret-Kahramanlığa ve değerlere saygıya yapılan vurgularda görmek mümkündür (Özden, 2014)

İnsan sosyal hayatını büyük ölçüde etkileyen ahlak, Kur'an-ı Kerim'in de ele aldığı en temel konulardan biridir (Şahin, 2016). Türklerin İslamiyet öncesi kültürel birikimleri ile

İslami düşünce yapısı arasındaki paralellik Türklerin bu dini kabul etmelerini kolaylaştırmıştır denilebilir. İslam öncesi Türklerin tek Tanrıya inanmaları, bilgiye ve bilgeliğe önem vermeleri, hukuka ve ahlâkî erdemlere olan bağlılıkları ve bunlara yükledikleri anlamlar, İslam dininin esaslarına çok yakın olduğu görülmektedir (Erdem, 2015). Kutadgu-Bilig, XI. Asırda İslam'ın Türkler arasında yayılmaya başladığı dönemde yazılmıştır. Türklerin ahlak ve devlet idaresi hakkındaki düşüncelerini gelecek nesillere aktarmak amacıyla yazılmış olup, toplumsal hayata ilişkin ahlak ve devlet yönetimi hakkındaki fikirler İslam'dan önceki Türklerin düşüncelerini yansıması ayrıca İslam sonrası döneme ilişkin süreci ortaya koyması bakımından önemlidir (Arslan, 1986; Akyol, 2013; Aşgın, 2014). XV. Yüzyılda yazıya aktarılan Dede Korkut hikâyeleri, İslami düşünüş ve yaşayış biçimine göre şekillenmekle birlikte eski inanca ait Törenin izlerini de taşımakla birlikte Türklerin ahlaki yapısını en iyi şekilde anlatan eserlerdendir. Hikâyelerde asla yalan yoktur ve yalan çok kötüdür. Ahlaki değerler ve mesajlar ön plandadır. Din nasihat eder ve ahlaklı yaşamaya çağırır (Güngör, 2016).

Türklerin İslam dinini seçmesinden sonra, ahlaki düşünce dünyasının kaynağını Kur'anı Kerim'den ve sünnetten almaktadır. Bu kaynaklardan beslenen birçok Türk mütefekkeri ahlak üzerine eserler vermiş öğrenciler yetiştirmişlerdir (Ayni, 1939). Türk düşünürleri ve eserlerine örnek olarak Edip Ahmet'in Atebetü'l-Hakayık'ı, Yusuf Has Hâcib'in Kutadgu Bilig'i, Ahmed Yesevî'nin Divân-ı Hikmet'i ve Hacı Bektaş-ı Velî'nin Makâlât'ı bunlara örnek olarak verilebilir. Hiç şüphesiz felsefî anlamda ahlakı sorgulayan en önemli düşünürlerden birisi de Farabi'dir. Platon ve Aristoteles'ten sonra siyaset felsefesinin öncüsü kabul edilen Farabi İslam dünyasında ise "ikinci öğretmen" olarak bilinmektedir (Farabi, 2018). Farabi'ye göre ahlâk, insanın kendisinde ortaya çıkan iyi ve kötü eylemlerin kaynağıdır. İnsanda iyi eylemlerin ve nefise rağmen iyi şeylerin ortaya çıkmasına sebep olan ahlak iyi ahlâktır. İnsanlardaki kötü eylemlere sebep olan ahlâk ise kötü ahlak (aşâğılık)'tır (Yılmaz, 2006). İnsan sahip olduğu ahlaki erdemlerine sahip çıkmalı eğer ahlaki erdemlere sahip değil ise onu bir yetkinlik gibi öğrenerek kazanmalıdır. Ustaları Platon ve Aristoteles gibi Farabi de siyaset ve ahlakı birbirinden ayırmaz. Sosyal bir varlık olan insan, toplumsal düzen olmadan insan ahlaki özünü gerçekleştiremez. Tam bir siyasi idare ancak tam bir ahlaki hayatın varlığı ile mümkündür. Bir toplumun ideal şekilde yönetilmesi o toplumun sahip olduğu ahlaki erdemlere bağlıdır (Farabi, 2018).

Türk toplumunda her dönemde ahlak eğitimi önemli bir yer almıştır. İslamiyet'in kabulünden sonra bu kavram dini öğretilerle birlikte verilmeye çalışılmıştır (Ağırakça,

2012). Tasavvufî manada İnsan-ı kâmil olma üzerinde durulan önemli bir konudur. Bu öğreti, insanın kendini tanımasına ve anlamasına, manevi ve ahlaki değerler bakımından gelişmesine büyük katkı sunmakla birlikte toplumun bir arada kalmasını desteklemiştir (Güzel, 2007). Türk tarihinde, Pir-i Türkistan Hoca Ahmet Yesevi mürid-i kâmil, toplumun hocası olarak kabul edilmektedir (Korkmaz, 2001). Hoca Ahmet Yesevi'nin açtığı yolda izinden giden birçok Türk mutasavvıfı bulunmaktadır. Bunlardan Hacı Bektaşî Veli; insan sevgisi, hoşgörüsü ve benimsediği evrensel ahlâk ilkeleri ile Anadolu'nun kültürel yapısının şekillenmesinde önemli rol oynamıştır (Yıldız, 2012). Hacı Bektaşî Veli tüm eserlerinde iyi insan olmayı, doğru ve edepli olmayı vurgulamakta olduğu görülmektedir. Akıllı ve ilimi temel alan dünya görüşü ile; akıllı bir sultana, ilimi, güzel ahlâkı, nezaketi ve kötülüklerden sakınmayı da aklın komutanlarına benzetmektedir. Öğretisinin temelini ahlaki değerler oluşturur. Ona göre insanın ahlaki değerlerle donanması, bu değerlerin insan tarafından içselleştirilmesi önemlidir (Karamanoğlu ve Şahin, 2019). Anadolu Türklüğünün manevi mimarlarından bir diğeri de Yunus Emre'dir. Yunus Emre; ahlaki davranışların, değerlerin taşıyıcısı ve koruyucusu olarak Türk tarihindeki yerini almış, bu değerlerin nesillere aktarımında da öncü olmuştur. Değer ve ahlak eğitiminde örnek kişilerin varlığı, bu değerlerin yaşanabilir ve gerçekçi olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Yunus Emre'nin ahlak ve değer yaklaşımının Türk toplumu üzerindeki etkisi bu bağlamda değerlendirilmelidir. Yunus Emre'nin ahlaklı ve erdemli olma yolundaki nasihatlerinin yer aldığı eseri Risâletü'n-Nushiyye isimli kitabıdır. Yunus bu eserinde de sık sık vurguladığı akıl ve ahlak işbirliğine inanır. Akıl ahlakın kavranması ve uygulanmasında insana, nefesine yenilmemesinde yardımcı olur. Yunus bilmeyi, akletmeyi, sevmeyi ve erdemli olmayı bir bütün olarak görerek evrensel ahlak ilkelerinin İslami kültür ile yoğrulmasında Anadolu'da öncülük etmiştir (Polat, 2017).

Kısaca ahlak felsefi Türk tarihi içerisinde de sorgulanmış, kültürel yaşam içerisinde başlayan ahlaki değer kazanımları daha sonra formal eğitim kurumlarının programlarında da yerini almıştır. İlk olarak Tanzimat döneminde açılan modern okulların programlarında ahlak dersleri yer almaya başlamış olup, o tarihten günümüze kadar tüm ilkokul, ortaokul ve ilköğretim okulu programlarının amaçlarında ve de sosyal konu alanını oluşturan derslerde dolaylı veya doğrudan ahlak eğitimine vurgu yapıldığı görülmektedir (Keskin, 2010).

2.1.4. Etik Kuramları

Etik kuramları uzun yıllar üzerine tartışıl原因miş bir konudur. Genellikle meta etik ve normatif etik olmak üzere iki kuram üzerinde fikir birliğine varılmakla birlikte bazı kaynaklarda üçüncü bir tür olarak betimleyici etik de kabul görmektedir (Kesgin, 2009).

2.1.4.1. Meta Etik

Özellikle son yüzyılda Anglo - Sakson felsefe geleneğinde ortaya çıkmış meta etik; zaman zaman eleştirel ve analitik olarak tanımlanmaktadır. Meta etik pozitivist felsefenin bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Meta etik kuramına göre filozofların görevi, insanlara normatif ilkeler sağlamak değil “ahlâkî yargıları analiz etmek, ahlâkî davranış ölçütlerini tartışmak, bu kavramların anlamlarını açıklığa kavuşturmadır.” (Kesgin, 2009). Meta etik diğer iki yaklaşımdan farklı olarak durum hakkında betim yapmak veya yargıya varmak yerine bu etik durumlarda tercih edilen kavramlar ile ilgilenir. İyi ve kötü nedir sorusu, doğru-yanlış ifadelerin temsili gibi ikilem ve sorunsallar üzerinden çalışır (Cevizci, 2008).

Ahlaki niteliklerin ontolojik konumları ve açıklamaları hakkında bilgi sahibi olmak için değer ve değer yargıların doğası hakkında sorular soran meta etik bir felsefe disipliniadır. Meta etiğin alanı, ahlaki bir yargıda bulunmayı kapsamaz. Aksine meta etik ahlaki bir yargıda bulunulduğunda bu yargının doğası hakkındaki düşümleri kapsar. Bu noktada “Ahlaki yargıların hakkında bilgi mi veriliyor yoksa herhangi bir duygu veya tutum ifade mi ediliyor?” soruları aracılığıyla akıl yürüterek meta etik alanına girilir (Taylor, 1963; Tepe, 2000). Kural koyucu etikte “Ne değerlidir, iyidir?”, “Bizim ahlâkî sorumluluklarımız nelerdir?” gibi sorular aracılığı ile örtük olarak değer, ahlâkî doğruluk, ödev gibi olguların varlığı kabul edilir ve nelerin bu olgulara muktedir olduğu aranır. Meta etik alanında ise bu olguların varlığı kabul edilmek yerine bu olguların varlığı sorgulanır. “Değer nedir?”, “Gerçekleştirilen davranışın gerçek bir değeri var mıdır?”, “Ahlaki söylem var mıdır?” “İyilik ne anlama gelmektedir?” gibi sorular vasıtası ile meta etik ahlâkî söylemin doğasını ele almaktadır. Meta etik en genel anlamı ile etiğin temelleri hakkındaki düşümlerdir ve etiğin kendisini değil temellerini ele alır (Huemer, 2007).

Meta etik analizci bir niteliğe sahiptir. Normatif etiği farazi olarak kabul eder ve normatif etiğin ortaya koyduğu ilkeleri temel olarak kavramları, kavramların ilişkili oldukları yargıları, değerlerini ve anlamlarını irdelleyerek analiz eder (Özlem, 2004). Etik kavramı genel itibari ile bir olgu üzerinden fikir inşa etme süreci olarak kabul edildiğinde felsefenin

uygulamaya dönük yüzünü temsil etmektedir. İnsanların uygulamaları ile ilgili olan ahlak üzerine yoğunlaşma düşüncesinden yola çıkarak etik, ahlakın kaynağını ve ahlaka niçin muktedir olunması gerektiğini geniş bir perspektifte inceler. Bu bağlamda meta etik türü ise etiğin bu incelemeye dönük kısmını kapsamaktadır (Kesgin, 2009).

2.1.4.2. Normatif Etik

Normatif etik, durumu tespit ettikten sonra bir değer yargısında bulunan etik kuramıdır. Yapılan eylemin iyi veya kötü olarak değerlendirilmesinde bulunur. Normatif etik hayatın her anında aktif olarak kendini gösterir ve yaşantıya müdahale eder. Bunu da kurallar koyarak ve yol göstererek öğretiler aracılığı ile yapar. Normatif etik, ahlâk ve moral kavramlarının içeriği ile doğrudan örtüştüğü için doğrudan ahlakın sirayet ediş şekline benzer. Norm belirler, sorgular ve sonuçta uygulanmasını bekler (Ülken, 2001). Meta etik, etiğin incelemeye dönük kısmı ile ilgilenirken normatif etik, etiğin uygulamaya dönük kısmı üzerine düşünür. Normatif etik ahlaki olgunun salt teorik bilgisinin tanımlanması ile ilgili değil ahlaki olgunun nasıl yaşanabilirliği ile ilgilidir. Yazılı ya da sözlü olarak nesilden nesile aktarılan iyi ile kötüyü birbirinden ayırt eden, görev, yükümlülük, vazife, sorumluluk, onur, vicdan vb. ile ilgili önermeler, erdemler, normlar ve ilkeler normatif etik alanı içine girer (Kesgin, 2009).

Normatif etiğin üç temel problemi de vardır (Cevizci; 2008, s.8):

“Birincisi ahlaki eylemlerle ilgili olup, o hangi insan karakterlerinin ahlaken iyi, hangilerinin kötü olduğu sorusu etrafında döner. İkincisi toplum ya da sosyal kurumlarla ilgili bir problem olarak gelişir. Esas soru, toplumun hangi ilke ve politikalara göre, nasıl yapılandırılması ya da organize edilmesi gerektiği sorusudur. Üçüncüsü ise hangi değerlerin temel olduğu, hangi şey ya da deneyimlerin bizzatı kendisi içinde veya kendi başına değerli veya arzu edilir olduğu problemidir.”

Normatif etik bu üç soru üzerinden ahlaki eylemlerin niteliği üzerine düşünürken toplum yapılanmasında gerek duyulan ilke ve politikaları sorgular. Bu sorgulama neticesinde filozoflar ahlaki normlar ortaya koyarlar ve en önemlisi bu normları yaşayarak tatbik ve tasdik ederler (Ülken, 2001). Bu filozoflardan en bilindiği şüphesiz Antik Yunan filozofu Sokrates’tir. Sokrates ortaya koyduğu normları bizzat yaşamış ve bu normlar uğruna idam edilmeyi göze almıştır (Kesgin, 2009). Bu örnekten yola çıkarak normatif etikte filozof ya da ahlak öğretmeni (Kesgin, 2009) öncelikle ahlaksal teorilerini ortaya atar ve bu teorilerini temellendirir. Fakat normatif etik için bu yeterli değildir. Ahlak teorisinin uygulanması ve bu doğrultuda yaşanması normatif etiğin bir gerekçesidir (Edwards, 1967).

2.1.4.3. Betimleyici Etik

İnsanoğlu yaşamı boyunca hep bir hareket içindedir. Yaşamında karşılaştığı her durumda belirli davranışlar sergiler ve hep bir eylem içinde bulunur. İnsanın içinde bulunduğu eylemin ya da sergilediği hareket, davranış ya da söylemlerinin arkasında psikolojik, sosyal ya da zihinsel birçok neden bulunmaktadır. Çünkü insan karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu sebeple insanın incelenmesi farklı yönler üzerinden gerçekleştirilir (Kesgin, 2009).

İnsanın eylemlerinden bazıları ahlaki eylemlerdir. Yani eylemin arkasında bazı ahlaki nedenler yatmaktadır. Ahlak biliminin betimsel işlevi ise tam bu noktada insan eylemlerinin ahlaki süreçlerini ortaya koymak için çaba sarf etmeyi görev edinmiştir. Betimleyici etik ahlakın genel bir durumunu ortaya çıkarmak yerine öznel olarak şimdi ve burada gerçekleşen eyleme yönelir. Betimleyici etik olması gerekeni değil olan ve sonuç vermiş eylemi inceler (Ülken, 2001).

Betimleyici etik, sadece durumu ortaya koyan bir anlayıştır. Herhangi bir olay üzerinde herhangi bir yargıya varmaz. Sadece olayın resmini çizer. Bu yaklaşımda etik sadece bir gözlemci konumundadır. Yargı ortaya koymak betimleyici etiğin yapısı ile uyumsuz sadece olayın nasılı ile ilgilenir. Bu sebeple betimsel etiğin ön şartı normların var olmasıdır. Bu sebeple normatif etiğe duyulan ihtiyaç ortaya çıkmaktadır. Normatif etiğin ortaya koyduğu normlarının eyleme geçirilmesi ile betimleyici etiğe ilgi alanı açılmaktadır (Edwards, 1967). Var olan ahlâkî olgu ve değerleri tespit etmek ve bu tür inançların sosyolojik ve psikolojik yönleriyle ilgilenen bir etik türüdür. Betimsel etik, sosyoloji, psikoloji ve antropoloji ile doğrudan ilgili bir etik türüdür ve insanın ahlaklılığını, kültürünü inceler, toplum ile doğrudan ilgilenir ve olguları farklı perspektiflerden ele alarak açıklamaya ve sınıflandırmaya gitmektedir (Kesgin, 2009).

2.1.4.4. Etik Konum Kuramı

Etik konum kuramının gayesi, idealizm ve görecilik (rölativizm) kavramlarını kullanarak, klasik etik felsefeleri şeklinde adlandırılabilen teleolojideki¹ ve deontolojideki² belirsizliği ortadan kaldırmayı hedeflemektir (Barnett vd., 1996, s.1163). Ayrıca etik konum kuramı, kişisel ahlak felsefesi olarak da bilinmektedir. Bu kuramın temeli

¹ Evreni ereklerle araçlar arasında bir ilişkiler dizgesi olarak gören felsefe öğretisi.

² Bir mesleği uygularken mutlaka uyulması gereken ahlaki değer ve etik kuralları inceleyen bilim dalı.

Schlenker ve Forsyth (1977)'un bireylerin ahlaki olarak karar alma süreçlerini belirlemeye yönelik yürüttükleri çalışmaya dayanmaktadır. Schlenker ve Forsyth (1977)'a göre insanların karar alma süreçlerinde ortaya çıkan temel unsur kişisel etik sistemidir (Bakır, 2013, s.19).

Etik konum kuramında idealizm ve görecelik olmak üzere iki temel düşünce sistemi yer almaktadır (Forsyth, 1980). İdealizm, mantıklı ve faydalı sonuçların doğru eylemler ile elde edilebileceğini savunurken görecelik, evrensel ahlakı reddeden şüphecilik temeline dayanan düşünce sistemidir (Özbek ve Özer, 2012, s.173). Barnett vd. (1996)'ne göre bu sınıflandırma, ahlaki değerlendirmelerin nasıl yapıldığına dair eşsiz bir bakış açısı ortaya koymaktadır.

Etik konum kuramındaki ilk düşünce sistemi idealizm, bireylerin refahını göz önünde bulundurur. İdealizm düşünce yapısına sahip bireyler insanların mutluluğunu göz önünde bulundurarak eyleme geçerler ve düşüncelerin arka planında herkesin refahı vardır. İdealist bireyler diğerlerinin zarar görmemesi adına tüm eylemlerin gerçekleştirilebileceğine inanırlar (Forsyth, 1980). Özyer ve Azizoğlu (2010), idealizmin temelinde yatan düşüncenin “Kendine nasıl davranılmasını istiyorsan, başkalarına da öyle davran” olduğunu belirtmişlerdir. İdealizmi yüksek seviyede taşıyanlar ne pahasına olursa olsun ahlaki eylemin gerekliliklerini yerine getirmeyi amaçlarken idealizmi daha düşük seviyede taşıyan bireyler için bu amaç önemsizdir.

Görecelik düşünce sisteminde ise herkes için geçerli yani evrensel kurallar yoktur. Görecelik düşünce yapısında bireyler için asıl olan durum ve kişilerdir. Kurallar bu iki unsura göre şekillenebilir. Ahlaki bir eylem söz konusu olduğunda etik kurallar göz önünde bulundurulmaz. Eylemleri belirleyen içinde bulunan durumlar ve etkilenecek kişilerdir. Göreciler, etik kuralları ve evrensel ahlak kurallarını reddederler. Göreceliğin odak noktasında kişiler o anki şartlar vardır (Forsyth, 1980). Düşük seviyede görecelik düşünce yapısına sahip olan kişilere göre bir eylemin etik olup olmaması; kesin, sabit, değişmeyen ahlaki prensiplere, normlara ve kurallara göre belirlenir (Barnett vd., 1996, s.1163).

Forsyth (1980)'a göre idealizm ve göreceliğin temel olarak ayrılma noktası evrensel etik kurallarının ölçüt alınıp alınmamasıdır. İdealizm sonuç odaklı, görecelik ise ilke odaklıdır. Bireyleri idealist ya da göreci olarak ayırmak yerine bireylerin ne kadar sonuç ne kadar ilke odaklı olduklarını belirlemek esastır. Bu noktada aralarında istatistiki bir ilişki olmayan dört temel grup ortaya çıkmaktadır; durumculuk, mutlakçılık, öznelcilik ve

istisnacılık. Bu gruplar Tablo 1’de gösterilmektedir (Forsyth, 1980, s.176’den çev., Güğərçin ve Ay, 2017):

Tablo 1

Etik Yönelim Sınıflandırması

İdeoloji	Boyutlar	Etik Yargı Yaklaşımı
Durumculuk	Yüksek görecilik Yüksek idealizm	Ahlaki kuralları reddederler, eylemin belli durumda mümkün olan en iyi sonucu verip vermemesine bakarlar.
Mutlakçılık	Yüksek görecilik Düşük idealizm	Ahlaki kuralları reddederler, etik yargıları eyleme ve çevreye ilişkin duygulara dayandırırılar.
Öznelcilik	Düşük görecilik Yüksek idealizm	Eylemlerin etik kurallara uymakla olumlu bir sonuç verdiğinde ahlaki olduklarını varsayarlar veya hissederler.
İstisnacılık	Düşük görecilik Düşük idealizm	Ahlaki kurallara uymanın arzulanır bir şey olduğunu ancak bu kuralların genellikle istisnai durumlarının kabul edilebilir olduğunu hissederler.

Yüksek göreciliğin ve yüksek idealizmin göz önüne alındığı şartlarda ortaya çıkan ideoloji durumculuktur. Durumcu ideolojiye sahip bireyler ahlaki felsefesindeki şüphecilik görüşünü savunurlar ve durumun en iyi sonuçla sonuçlanmasını hedeflerler (Forsyth vd., 2008). Mutlakçılar ise çoğu zaman evrensel ahlaki kuralları reddetmeye meyillidir. Yüksek göreciliğin ve düşük idealizmin ortaya çıktığı zaman ise öznelcilik söz konusudur. Öznelci bireyler, kişisel çıkarlarını ön planda tutarak, durumcular ile benzer olarak belirli etik değerlere bağlanmayı reddederler. Fakat herkes için olumlu sonuç beklemezler (Forsyth, 1992). Düşük görecilik ve düşük idealizmin söz konusu olduğu istisnacılık faydacılık temellidir. Eylemlerde evrensel kurallar göz önünde bulundurulur fakat duruma göre bu kurallar değişebilir ya da göz ardı edilebilir. Ahlak ilkelerini dikkate almalarına rağmen istisnacılar, düşük idealizme sahip oldukları için paydaşlarının ortak zararlarını görmezden gelirler (Forsyth, 1980; Forsyth, 1992).

2.1.5. Felsefî Etikten Meslekî Etiğe

2.1.5.1. Meslek Etiği

Kasıtlı olarak edinilmiş sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yarar sağlamak, hizmet vermek ve karşılığında para elde etmek için yapılan, kuralları belirlenmiş işe meslek denilmektedir (TDK, 2020). Meslek olgusunu günlük hayattaki diğer uğraşlardan ayıran temel etken para karşılığında yarar sağlamak ve hizmet vermek için sistemli bilgi ve becerilere sahip olmaktır. Russell (2014, s.47) her toplulukta yapılması emredilen ve yasaklanmış eylemler olduğunu belirtmekte, eylemlerin nitelik ve niceliklerine göre onaylanıp veya kınanabileceğini açıklamaktadır. Benzer şekilde mesleklerde de birbirlerinden farklılık gösterecek şekilde bazı şartlar ve gereklilikler mevcuttur. Meslekler mensubiyeti altında olan bireylere bazı sorumluluklar yüklerler ki bu sorumluluklar sıradan vatandaşlardan o mesleği icra eden vatandaşı ayırır. Bu mecburiyetler mesleğin işleyişine göre farklılıklar ve kesinlikler gösterebilir. Bu kurallar mesleki etik denilen kavramı ortaya çıkarır ve mesleki etik kimi zaman yasalar ile belirlenir ve yasalar ile korunur (Russell, 2014). Her meslekle ilgili var olan bu tür etik kurallara meslek etiği olarak tanımlanmaktadır (Öztürk Başpınar ve Çakıroğlu, 2014, s.60). Durkheim’e göre mesleki etik, her zaman bir gurubun eseridir: “Grubun onu koruduğu sürece yürürlükte kalabilen ve bireylere emreden, onları şu ya da bu şekilde davranmaya zorlayan, kişisel eğilimlerine bir sınır çizen ve daha ileri gitmelerine engel olan kurallardan oluşmuştur.” (Pehlivan, 1998, s.85). Kolçak (2013, s.44) meslek etiğini, “Meslek grubunu oluşturan bireylerin kendi aralarında ve toplum ile olan ilişkilerini düzenleyen bir etik türü.” şeklinde tanımlarken, Bahar (2014 s.55) “Belirli bir meslek grubunun mesleğe ilişkin olarak oluşturup, koruduğu; meslek üyelerine emreden; onları belirli bir şekilde davranmaya zorlayan; kişisel eğilimleri sınırlayan, yetersiz ve ilkesiz üyeleri meslekten dışlayan; meslek içi rekabeti düzenleyen ve hizmet ideallerini korumayı amaçlayan mesleki ilkeler bütünü” şeklinde tanımlamaktadır. Aydın, (2012, s.23) ise meslek etiğini; “Belirli bir meslek grubunun, mesleğe ilişkin olarak oluşturup koruduğu; meslek üyelerine emreden, onları belli bir şekilde davranmaya zorlayan kişisel eğilimleri sınırlayan, yetersiz ve ilkesiz üyeleri meslekten dışlayan, meslek içi rekabeti düzenleyen ve hizmet ideallerini korumayı amaçlayan ilke ve kurallar bütünü” olarak tanımlamaktadır.

Etik kavramının genel yapısı itibari ile mesleki etik de toplum, kültür ve normlar ile doğrudan ilişkilidir. Mesleki etiğin oluşmasında en önemli etken toplumsal yapıdır.

Mesleki etik, mesleği icra eden bireyin davranışlarını düzenler. Evrensel olarak kabul görmüş olsa bile bazı mesleki ilkeler toplumun genel etik değerlerindeki gelişmelerden doğrudan etkilenmektedir. Her mesleğin etiği evrensel olsa da o meslek grubunun ve mensubu olduğu toplumsal yapının eseridir (Öztürk Başpınar ve Çakıroğlu, 2014). Her mesleğin işlevi ve etkilenenleri farklıdır, dolayısıyla o mesleğe özgü ilkeler benimsenmesi farklı uygulamaları ortadan kaldırdığı gibi mesleğe yeni başlayanlara da rehberlik eder. Mesleki etik çalışanlara bağlı olarak tanımlansa da etkisi geniş bir kitleye tesir eder. Çalışanlar kadar en az kurum ve kurum ile iletişimde olan diğer bireyleri de doğrudan etkilemektedir (Bahar, 2014). Mesleğe mensup bireyden mesleki etik kurallarına şartsız olarak uyması beklenmektedir. Mesleki etik mesleğin işleyişinin önemli bölümünü oluşturur. Kişinin icra ettiği mesleğinin gereğini yapması meslek etiğinin bir gereğidir ve bu gerekliliğin çalışanlar tarafından yerine getirilmesi o mesleğin toplum nezdinde saygı ve güven kazanmasını sağlamaktadır.

DeSensi ve Rosenberg, (1996, s.126) “Ethics in Sport Management” adlı eserlerinde mesleki etiğin faydalarını şöyle sıralamaktadırlar:

“Mesleki etik meslektaş baskısı sağlayarak, bireyleri etik davranış göstermeye motive eder. Bireylerin kişilikleri yerine doğru ya da yanlış eylemler konusunda daha tutarlı ve kararlı bir rehberlik sağlar. Belirsiz durumlarda nasıl davranılacağı konusunda rehberlik eder. Yönetici ya da patronların otokratik gücünü kontrol eder. Örgütlerin toplumsal sorumluluklarını tanımlar. Örgütün ya da mesleğin çıkarlarına hizmet eder.”

Juusela’ya göre mesleki etik kuralları olarak belirlenen ve üyelerinin genel ve ortak olan davranış biçimlerini tanımlayan ilkelerin üç temel işlevi vardır (Pehlivan, 1998, s.86);

- Yetersiz ve ilkesiz üyeleri ayırmak
- Meslek içi rekabeti düzenlemek
- Hizmet ideallerini korumak

Dünya’da özellikle küreselleşme ve rekabetin son derece arttığı günümüzde mesleki etik konusunda önemli girişimlerde bulunmaktadır ve küresel ve ulusal olarak her devlet bazı meslek etiği düzenlemelerine gitmekte meslek etiklerini yasallaştırmaktadır. Türkiye’de de mesleki etiğe dair yasa ve yönetmelikler bulunmakla birlikte üyesi olduğu uluslararası kuruluşlar ait birçok oluşuma dâhil olduğu bilinmektedir.

Türkiye’de meslek etiği ile ilgili yapılan bazı yasal düzenlemeler (Yatkın, 2015; Yüksel, 2010, s.263):

“- Anayasanın 10 ve 37. Maddeleri

- 5176 sayılı Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması Hakkında Kanun

- Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik

- 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu

- 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu

- 2531 sayılı Kamu görevlerinden Ayrılanların Yapamayacakları İşlere Dair Kanun

- 3628 sayılı Mal Bildiriminde Bulunulması, Rüşvet ve Yolsuzluklarla Mücadele Kanunu

- 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu

- Bilgi Edinme Hakkı Kanunu’nun Uygulanmasına İlişkin Esas ve Usuller Hakkında Kanun

- 832 sayılı Sayıştay Kanunu

- 2443 sayılı Devlet Denetleme Kurulu Kurulması Hakkında Kanun

- 4389 sayılı Bankalar Kanunu

- 5018 sayılı Kamu Mali Yönetim ve Kontrol Kanunu”

Türkiye’nin de kabul ettiği ya da taraf olduğu uluslararası anlaşma ve kararlar (Yüksel, 2010, s.264):

“- OECD Uluslararası Ticari İşletmelerde Yabancı Kamu Görevlilerine Verilen Rüşvetin Önlenmesi Sözleşmesi

- Avrupa Birliği Müktesebatının Üstlenilmesine İlişkin Türkiye Ulusal Programının Uygulanması, Koordinasyonu ve İzlenmesine Dair Karar

- Yolsuzluğa Karşı Özel Hukuk Avrupa Konseyi Sözleşmesi

- Yolsuzluğa Karşı Birleşmiş Milletler Sözleşmesi

- Yolsuzluğa Dair Ceza Hukuku Avrupa Konseyi Sözleşmesi”

Şen (2012), Türkiye’de 2004 yılının etiğe dayalı bir yönetim sisteminin oluşturulmasında dönüm noktası olduğunu belirtmektedir. 2004 yılında çıkarılan 5176 sayılı “Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun” ile “Kamu Görevlileri Etik Kurulu” kurulmuştur. 25.5.2004 tarihli 5176 sayılı

Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması Hakkında Kanunu doğrultusunda kurulan “Kamu Görevlileri Etik Kurulu” ilk toplantısını 29.9.2004 tarihinde gerçekleştirerek faaliyete geçmiştir. Bu kurul (Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri İle Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik, 2005);

- “- Kamu görevlilerinin uymaları gereken saydamlık, tarafsızlık, dürüstlük, hesap verebilirlik, kamu yararını gözetme gibi etik davranış ilkelerini yönetmeliklerle belirlemek ve uygulamayı gözetmek,*
- Etik davranış ilkelerinin ihlâl edildiği iddiasıyla yapılacak başvurular üzerine gerekli inceleme ve araştırmayı yaparak sonucu ilgili makamlara bildirmek,*
- Kamuda etik kültürünü yerleştirmek üzere çalışmalar yapmak veya yaptırmak ve bu konuda yapılacak çalışmalara destek olmak,*
- 3628 sayılı Kanuna göre verilen mal bildirimlerini gerektiğinde incelemek,*
- Kamu görevlileri için hediye alma yasağının kapsamını belirlemek ve en az genel müdür veya eşiti seviyedeki üst düzey kamu görevlilerince alınan hediyelerin listesini gerektiğinde her takvim yılı sonunda bu görevlilerden istemekle, görevli ve yetkilidir.”*

13.04.2005 tarihinde Resmî Gazete’de yayımlanan, Kamu Görevlileri Etik Kurulu tarafından hazırlanmış, “Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik” ise, kamu görevlilerinin, görevlerini yerine getirirken uymaları gereken genel etik ilke ve standartları toplu olarak ortaya koyması bakımından önemlidir. Kamu görevlileri, görevlerini yürütürken yönetmelikte belirtilen etik davranış ilkelerine uymakla yükümlüdürler (Şen, 2012).

2.1.6. Eğitimde Etik

Eğitimin ahlak ve sosyal felsefenin bir kolu olarak ele alınması, etik temelli bir bakış açısını da beraberinde getirmektedir. Çünkü öğretimi yansıtıcı bir etkinlik ve kasıtlı bir bilim yapan bu bakış açısidir (Hamilton, 2001). Eğitimin amaçları, değerleri, süreçleri ve davranış değişikliği yaratma isteği, politika oluşturma, kaynak dağılımını sağlama, eğitim alanındaki çalışanların tutum ve davranışlarının önemi de etiğin eğitim alanındaki varlığına işaret etmektedir. Eğitim ve okul yapısı da etik özellikleri kapsamaktadır. İstendik doğru ve iyinin ve temel değerlerin öğretilmesi, karakter eğitiminin verilmesi ve tüm bunların etik bir çerçevede yapılması istenmektedir (Aydın, 2006).

Okullaşmanın ulusal politikasından başlayarak devlet, bölgesel ve okul çapında alınan kararlar ve bunların uygulanmasına, hatta sınıfın yapısı ve sınıftaki uygulamalara kadar eğitimin ahlaki öneminin de artık farkına varılmıştır (Buzzelli ve Johnston, 2002). Ayrıca okullar, birbirinden farklı olsalar da etik ile ilişkili bazıları oldukça net, bazıları daha soyut düzeyde olmak üzere birçok ortak özelliğe sahiptir (Warnick, 2007). Eğitim ile etik arasındaki ilişki insanın doğasını temel alarak açıklanmıştır. İnsanın doğuştan iyi veya kötü

olarak doğmadığını ve her iki yöne de yatkınlığı olduğunu temel alır. Bu nedenle eğitimin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Çünkü çocuğun hayatta ilerleyeceği yolu eğitim yönlendirmektedir (Pieper, 1999). Öğrencilerin kültürlenmesi zorunluluğu ve bilgiye erişimlerinin sağlanması eğitimin ahlaki boyutudur. Eğitim, vatandaş, ana baba veya işçi olarak sorumluluk almayı öğretmeyi vurgular. Öğrencilerin bilgiye erişim boyutunda ise, bilgiyle karşılaşılacak yerler okullardır ve bu sayede eğitim, öğrencilerin entelektüel süreci teşvik etmesinde merkezi bir rol oynar (Goodlad, 1999). Zubay ve Soltis (2005), bu konuda bazı noktalara dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki, ahlaki ilkelerin, kültürümüzden tıpkı anadilimizi öğrenir gibi öğrenildiği düşüncesidir. İkincisi, okuldaki yetişkinlerin formal ve informal yollarla çocukları etkilemesidir. Üçüncüsü, etik muhakemenin bir beceri olması ve uygulama yoluyla kazanılmasıdır. Sonuncusu da, öğrencilere etik davranış ve tercihlerin yaşlarına uygun şekilde öğretilmesidir. Öğretim tek başına ele alındığında ise, iki açıdan ahlaki boyutu vurgulanmaktadır. Bunlardan birincisi, öğretimin iki veya daha fazla kişinin etkileşimi üzerinde yapılandırılmasıdır. İkinci boyut ise, öğretmenlerin, başkaları tarafından belirlenen hedefler doğrultusunda öğrenci davranışlarını değiştirmesidir. Çünkü öğretmenler, başkalarının ahlaki, entelektüel, duygusal ve sosyal gelişimlerini etkileyen kararlar alır ve eylemlerde bulunur (Buzzelli ve Johnston, 2002). Sonuç olarak, etik alanın öğretimde dikkat çeken bir konu olması, öğretimin ahlaki değerlerle yüklü olması nedeniyle şaşırtıcı olarak nitelendirilemez (Ehrich vd., 2011). Özellikle, öğretimin ahlaki doğası, yalnızca iyi ve doğru olanı yapmanın bir parçası olarak ahlaki ikilemleri ve etik davranış standartlarını ele almakla kalmayıp, iyi bir model sağlamanın ötesinde öğrencilerin ahlaki gelişimlerini destekleyen profesyonel bir anlayışa ve yeterliliğe sahip olmak olarak düşünülmektedir (Campbell, 2003; Sanger, 2008).

Eğitim ile etik arasındaki ilişki konusunda bir başka bakış açısı da, okul çevresinde bulunan tüm insanlara hak ettikleri saygınlığı dikkate alarak davranmanın gerekli olmasından kaynaklanmaktadır (Johns, McGrath ve Mathur, 2008). Bir öğrencinin fiziksel veya ruhen zarar görmesi, neredeyse herkesi okulun ahlaki bir yanlış yaptığı görüşünde birleştirir. Güvenlik denildiğinde akla daha çok fiziksel şiddet gelmektedir, fakat okullar duygusal anlamda da öğrenciler için güvenli olmalıdır. Okullar sözlü taciz ve zorbalık gibi olaylar nedeniyle duygusal anlamda güvenli değildir. Duygusal şiddet, fiziksel şiddete dönüşebilir, dönüşmese bile verdiği zarar bir gerçektir (Warnick, 2007). Çocuklar, kendilerine yönelik davranışların yanı sıra kendi davranışlarındaki doğru ve yanlış, uygun ve uygun olmayan eylemleri, başkalarına nasıl zarar verilmeyeceğini ve kendilerini nasıl

koruyacaklarını kendileri anlarlar. Yetişkinlerin çocukların ahlaki gelişimlerinde onları cesaretlendirme veya müdahale etme şekilleri, yetişkinlik dönemlerindeki ahlaki düzeylerinde oldukça derin bir etkiye sahiptir. Çocuklar bilinçsiz olarak ahlaki davranış ve eylemlerini bu şekilde oluştururlar (Goodlad, 1999). Bu nedenle, bazı durumlarda öğrencilere ahlaki amaçların verilmesinin yeterli değildir ve öğretmenlerin eğitim etkinliklerinde etik de göz önüne alınmalıdır (Pieper, 1999).

Sınıfın toplumun inşasının temelini oluşturması ve okuldaki günlük etkinliklerin ahlaki bir içeriğe sahip olması nedeniyle, öğrencilerin ahlaki gelişiminde eğitimin etkisi yadsınamaz (Fenstermacher, Osguthorpe ve Sanger, 2009). İlk bakışta çok net bir şekilde fark edilmemesine rağmen, sınıf etkileşimi birçok açıdan ahlaki bir anlam taşımaktadır. Ayrıca sınıftaki etkileşimlerin karmaşıklığı ve çok değerli olması, öğretimin doğasının ahlaki karmaşıklık ve belirsizlikler içermesi nedeniyle öğretimin ahlaki bir yönü bulunmaktadır (Buzzelli ve Johnston, 2002). Öğretmenler, öğretimlerinde bir yöntem yerine diğer bir yöntemi kullanmak, bir beceriyi diğer bir beceriden daha fazla vurgulamak, bir davranışı cezalandırmak veya cezalandırmamak gibi ahlaki değerlendirme yapar ve kararlar verirler (Sabbagh, 2009). Bununla birlikte, öğretmenlerin gitgide hem iç (meslektaş, kıdemli öğretmenler ve yöneticiler) hem de dış paydaşlarla (yerel ve devlet eğitim toplulukları) ilgili karar ve hareketleri için sorumlulukları artmakta ve karşılaştıkları ikilem ve gerilimli durumları doğru ve en iyi şekilde çözmeleri beklenmektedir. Bu durumun özünde de, hem ahlaki (doğru/yanlış, iyi/kötü ve niçin) hem de öğretimin uygulamalı etiği (en iyiye ulaşmak için belirli eylem ve davranışları mantıklı bir şekilde doğrulama kapasitesi) yer almaktadır. O halde sınıf etkileşimlerinin ahlaki boyutunun nereden kaynaklandığı sorusunun cevabı şu şekilde olabilir: Öğretmenin kişisel ve mesleki inanç ve değerlerinin olması, bu inanç ve değerlerin kamu ortamında canlanması, öğretim konuları, yöntem ve değerlendirmeye ilişkin kararlar almaları ve diğer paydaşların farklı değer ve inançlara sahip olmasıdır (Buzzelli ve Johnston, 2002).

Öğretmenler, öğretimin ahlaki yönünü anladıkları ve uygulayabildiklerinde, bu anlayış her türlü etkinliklerine yansır ve alan ile metodolojik bilgileri için tamamlayıcı olur. Çünkü öğretmenlerin sınavları değerlendirme, not verme, öğrencilerle olan iletişim ve ilişkisi, derslerini planlaması gibi yaptıkları tüm etkinliklerde dürüstlük, adalet, saygı ve şefkat gibi etik değerler yer almaktadır (Osguthorpe, 2008). Ayrıca, öğretmenlere niçin öğretmenlik mesleğini seçtikleri sorulduğunda başkalarına yardım etme, çocukların hayatını değiştirme

gibi özgecil nedenlerden söz etmişlerdir. Bu durum da öğretimin ahlaki boyutunu kanıtlar niteliktedir (Fenstermacher vd., 2009).

Öğretimin duygusal yönü başkalarının duygularını dikkate alma ve onlarla iletişim kurmayı, sosyal yönü başkalarından fikir alma ve farklı gruplarla çalışmayı, öğretimin pedagojik yönü bir durum karşısında yorum ve seçenekler oluşturarak bunları değerlendirmeyi gerektirmektedir. Okula kayıt arttıkça, toplumun yapısı ve değerleri değiştikçe, güç, başarı ve kişisel hırs üzerindeki vurgu arttıkça etik durumlar da artmaktadır (Zubay ve Soltis, 2005). Ahlaki kurama göre ikilem, bir karar verme problemidir. Zaman ve kaynakların birden fazla eylem seçeneği için yeterli olmayışı, fakat kişinin eylem seçenekleri arasında tercih yapamaması durumudur. Kişi kolaylıkla kendisini ne yapacağı konusunda bir problemin içinde bulur ve ahlaki maliyeti olmayan hiçbir seçeneğe sahip değildir. Problemler temelde çözülebilir. Söz konusu durumlar ve değerlerde veya nihai mantık dengesinde kuşklar bulunabileceği için meseleleri açıklığa kavuşturmak, hatta onlara dâhil olmak zordur (Campbell, 2003).

Hayatın her alanında ahlaki kesinlikten söz edilemediği gibi, öğretimde etik ikilemlerin yorumları değiştiği için gri alanlar bulunmaktadır. Eğitim alanında ahlaki düşünme ve tartışmalar da kaçınılmaz olarak belirsizlikler ve çatışmalarla doludur. Önemli nokta, öğretimin ahlaki ve etik boyutları yok saymaktansa tartışmanın daha iyi olacağıdır (Campbell, 2003). Öğretmenler kanun ve politikalar, kişisel veya mesleki etik ile çatışan yönetsel kararlar, öğrenci davranışları, meslektaşların davranışları ve mesleki etikte gerginlikler nedeniyle ikilemler yaşamaktadır (Helton ve Ray, 2005). Tirri (1999) de, öğretmenlerin azınlık grupları ve hakları, kendi davranışlarında tutarlılık sağlama, ev ile okul arasındaki çatışmalar ve öğrenci ile meslektaş ilişkilerinde etik ikilemlerle karşı karşıya kaldıklarını belirtmiştir. Ayrıca, öğrenciler için en iyisini yapma, onları çeşitli alanların kötü etkilerinden koruma konularında öğretmenler sık sık ikilemli durumlarla uğraşmak zorunda kalmaktadır (Tirri ve Husu, 2002). Öğretmenlik mesleğinin hesap verebilirlik özelliğine dair beklentilerin artması, öğrenciler için hayati sınavların olması ve öğrencilere yüksek puan verilmesi için baskı yapılması eğitim alanındaki etik meselelere örnek olarak gösterilebilir (Ehrich ve diğerleri, 2011).

Sonuç olarak, etiğin eğitim etkinliklerini yönlendiren unsurlardan biri olması ve eğitimin etiğin yapısının oluşturması, etik ile eğitim arasındaki ilişkiyi kaçınılmaz kılmaktadır. Bu ilişki öğretmenlik mesleği ile etik kavramını yan yana getirmektedir. (Toprakçı, Bozpolat ve Buldur, 2010). Bununla birlikte, öğretmenlik mesleğinin temelinde insan ilişkileri ve

ahlaki sorumluluk bulunması, toplumun öğretmen davranışlarını daha çok incelemesi, öğretmenlerin yaptıkları her şeyden sorumlu tutulmaları, alan ayrımı olmaksızın tüm öğretmenlerin etik davranma zorunluluğunu beraberinde getirmektedir (Erdem ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda, etiğin mesleki açıdan incelenmesi gerekli görülmüş ve bu konu öğretmenlik meslek etiği başlığı altında ele alınmıştır.

2.1.6.1. Öğretmenlik Meslek Etiği

Dünyanın neresinde olursa olsun insanlar tarafından idare edilen mesleklerin muhakkak uyulması gereken bir takım kuralları vardır. Bu kurallar o mesleği icra eden insanlar arasında ve hizmet verdikleri karşı taraf arasında bir takım düzenlemeleri içerir ve bu düzenlemelere mesleki etik denmektedir. Her mesleğin etik kuralları olduğu gibi öğretmenlik mesleği de birtakım etik kurallara sahiptir. Bu etik kurallar; öğretmenin diğer meslektaşları, amirleri, öğrencileri ve veliler ile aralarındaki iletişim durumlarını düzenlemektedir. Neredeyse bütün koşulları ile insanlar arasında bir meslek olan öğretmenlik için meslek etiği oldukça önemlidir (Aydın, 2006).

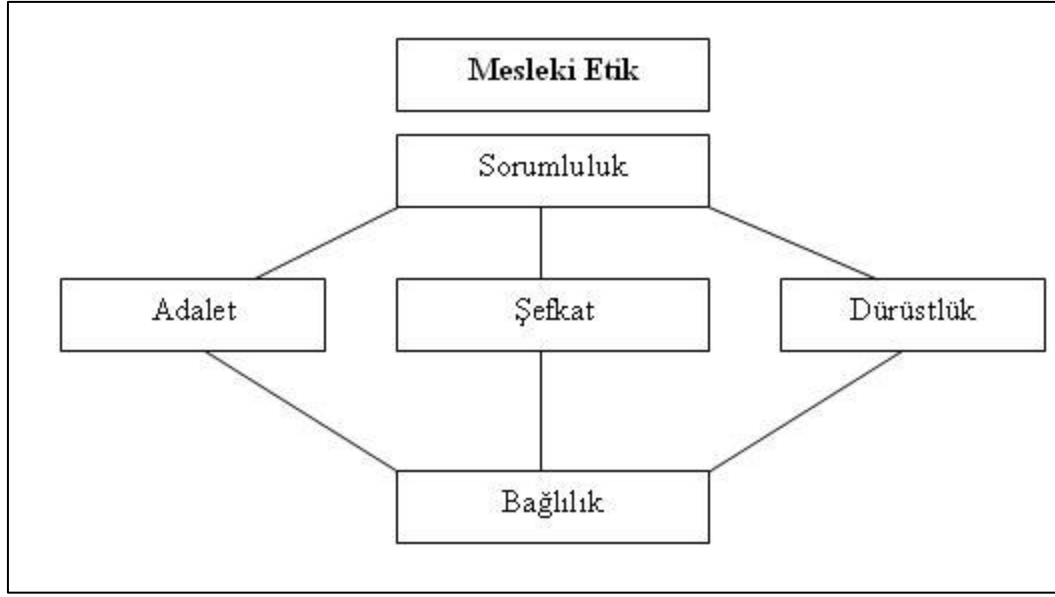
Öğretmenlik mesleğinde etiğin önemli bir yeri vardır. Özellikle günümüzde insan ve çocuk hakları gündemlerinin yoğunluğu ve hassasiyetin de artması ile daha da önem kazanmaktadır. Yaşanan gelişmeler ve alınan kararlar doğrultusunda ülkemizde ve dünyada eğitim farklı bir noktaya doğru gitmektedir. Dünya ülkeleri bugün eğitim felsefelerinde temel hakların kolaylıkla istismar edilebileceği esasicilik ve daimicilik felsefi anlayışlardan uzaklaşarak temel hak ve özgürlükleri, bireysel farklılıkları temel alan çağdaş anlayışlara yönelmiş ve bu yönde hala önemli gelişmeleri gerçekleştirmeye devam etmektedirler. Ülkemizde de 2005 yılında bu anlamda köklü bir değişim gerçekleşmiş, eğitim sistemi yapılandırmacı anlayış doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Bu değişikliğin neticesinde öğretim programlarından, derslikler, ders kitaplarına, eğitim idari boyutundan öğretmen veli ilişkilerine kadar birçok köklü değişim gerçekleştirilmiştir (Özalp, 2018).

Bugün eğitim sistemimize baktığımızda öğretmenlerin etik olgusuna bakışları ve sadakatleri oldukça önem arz etmektedir. Çünkü eğitim artık yalnızca öğretmen ve öğrenci arasında bir bilgi aktarımı anlayışından çıkmış çok yönlü değişkenlere ve etkenlere sahip bir karaktere bürünmüştür. Veliler artık öğrencileri ile daha yakın ve okul öğretmenler ile devamlı iletişim halindeler. Ayrıca günümüzde öğrenme okul sınırlarını aşmış okul dışı ve

yaşam boyu öğrenme girişimleri ile çok boyutlu bir yapıya sahip olmuştur (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Öğretmenlerde artık doğrudan bilgi aktarıcıları olmaktan çıkıp bir rehber bir yol gösterici konumuna gelmişlerdir. Bu gelişmelerden dolayı öğretmenler daha fazla ve çeşitli iletişim süreçlerine dâhil olmak zorunda kalmışlardır. Öğretmenler okul içinde ve dışında gözlenen, takip edilen ve örnek alınan bir meslek grubu olarak görülmektedirler. Öğretmenlerin hal, hareket, davranış ve konuşma şekilleri dikkat çekmekte bu yüzden öğretmenlik meslek etiği olgusu da önem arz etmektedir (Pehlivan, 1998).

Öğretmenlerin sınıf içinde gösterdikleri davranışlar sınıf ve okul içindeki disiplin adına, öğrencilerin göstereceği akademik başarı adına ve en önemlisi topluma faydalı iyi ve etkin vatandaşlar olarak eğitilmeleri adına oldukça önemlidir. Verdiği kararlar ve sergilediği davranışlar yerinde ve doğru olan öğretmenlerin yetiştireceği öğrenciler şüphesiz daha nitelikli bir şekilde okullardan mezun olacaklardır. Bu şekilde yetişmiş bireylerden oluşan bir toplum ise şüphesiz daha refah bir toplum olacaktır (Başaran, 2000).

Başarılı bir öğretmen olmanın ve başarılı öğrenciler yetiştirmenin gerekliliklerin bir tanesi de mesleki etik kurallarına riayet etmektir. Öğretmen sınıf içinde birçok farklı olayla karşılaşabilir ve birçok etik ikilem içinde kalabilir. Öğretmenler etik ikilemler ile genelde kendi başlarına yaşamaktadırlar (Köksal, 2013). Öğretmenler etik ikilemlerde verdikleri kararlarda genelde kendilerini haklı çıkaracak argümanları temel almaktadırlar. Oser (1991), eğitim ve öğretimde etik ikilemlerin ortaya çıkmasında üç önemli olgunun göz ardı edilmesi olduğunu savunmaktadır. Oser'in "Mesleki Etik" modeli Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Öğretmen etik modelinin boyutları (Oser, 1991, s.202)

Öğretmenler mesleklerini icra ederken ve gündelik yaşamında mesleki etiğin getirdiği gereklilikleri yerine getirmek zorundadırlar. Öğrenci, veli ve idarecilere karşı etik kuralları göz önünde bulundurarak iletişime geçmeli ve kararlar vermelidirler. Okullar ve öğretmenler etik bağlamında en çok üstünde durulması, etik kurallarına en çok dikkat edilmesi gereken kurumlar ve kişilerdir. Okullar sevgi, barış, adalet, dürüstlük ve barış kurumları olmak zorundadırlar (Bilgen, 1994). Çünkü bir toplumun gelecek nesilleri bu kurumlarda yetişmekte ve toplumsallaşmaktadır. Bu noktada en önemli vazife şüphesiz öğretmenlere düşmektedir.

2.1.6.2. Öğretmenlik Etik Kod İlkeleri

Öğretmenlik mesleği diğer mesleklerden bir yönüyle ayrılmaktadır ve bu yön bu mesleğin hayati önemi ortaya koymaktadır. Öğretmenlik diğer mesleklerin öğretimini kapsayan bir meslektir. Bu yüzden diğer mesleklerden ayrı bir yere koyulmak zorundadır. Bu derece önemli bir misyonu olan öğretmenlik mesleğinin icra edilmesi de bazı hususların özellikle dikkate alınmasını gerektirmektedir. Bu hususlardan bir tanesi de şüphesiz etik ilkeleridir. Öğretmenlik mesleği tüm toplularda saygı duyulan ve hürmet edilen bir meslektir. Bu sebeple öğretmenlerin etik ölçütlere uyma gerekliliği daha da önemlidir. Ülkemizde Eğitimciler için Mesleki Etik İlkeleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2015 yılında 21

nolu genelge ile belirlemiştir. Belirlenen ilkeler 6 ana başlık altında 15 maddeden oluşmaktadır (Eğitimciler için Mesleki Etik İlkeleri, 2015):

“I. Öğrenciler İle İlişkilerde Etik İlkeler

1. Sevgi ve saygı
2. İyi örnek olma
3. Anlayışlı ve hoşgörülü olma
4. Adil ve eşit davranma
5. Öğrencinin gelişimini gözetme
6. Öğrenciye ait bilgileri saklama
7. Olumsuz psikolojik durumları yansıtmama
8. Kötü muameleden kaçınma

II. Eğitim Mesleğine İlişkin Etik İlkeler

9. Mesleki yeterlilik
10. Sağlıklı ve güvenli eğitim ortamı sağlama
11. Mesai ve ders saatlerine uyma
12. Hediye alma
13. Kişisel menfaat sağlama
14. Özel ders verme
15. Bağış ve yardım talebinde bulunma

III. Eğitimciler İle İlişkilerde Etik İlkeler

IV. Veliler İle İlişkilerde Etik İlkeler

V. Okul Yönetimi ve Toplum İle İlişkilerde Etik İlkeler

VI. Okul Yöneticilerinin; Öğretmenler, Öğrenciler ve Veliler İle İlişkilerde Etik İlkeler”

Meslek etik ilkeleri evrensel değerler üzerine kurulu ilkelerdir. Bu yüzden öğretmenlerin ders verdikleri sınıf düzeyleri ve branşları ne olursa olsun öncelikle mesleki etik ilkelerine uymaları beklenmektedir. Öğretmenlik etik ilkelerinin tanımlanması ve boyutlarının ve biçimlerinin kuramsal bir bağlamda analiz edilmesi sonucunda Oser ve Althof, (1993, s. 253) öğretmenliğin etik ilkeleri şu noktalar etrafında toplamışlardır:

- İşini ciddiye almak
- Güvenirlilik
- İçtenlik
- Örnek olmak
- Davranışlarındaki sorumluluğu üstlenmek
- Profesyonel olmak
- İşine adanmak
- Adalet
- Bakım
- Dürüstlük

Terhart, (1998, s.436) ise eğitimde etik ilkelerini iki ana başlık öğrenciye bağlılık ve mesleğe bağlılık altında açıklamış ve maddeler halinde ifade etmiştir. Öğrenciye bağlılık ilkesinde öğrencilerin temel haklarına saygı duyma, gizlilik olgusuna ve bireysel farklılıklara saygı duyma gibi şartlar yer alırken özellikle sınıf içinde öğrencilere karşı

demokratik bir tutum sergilemenin gerekliliği üzerinde durulmuştur. Mesleğe bağlılık ilkesinde ise mesleki yeterlilikler konusu üzerinde durulmuş, mesleki bilgiler hakkında yalan ve sahtecilikten uzak durulması gerektiği, öğrencilere karşı mesleğinin gerektirdiği şekilde davranılması ve meslektaşlarının seçiminde ve geleceğinde adaletli ve meşru davranılması konularına değinilmiştir.

Örenel (2005), “Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri Kapsamındaki Davranışlarının İlköğretim ve Orta Öğretim Öğrencilerinin Algılarıyla Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında etik açıdan öğretmenlerin uyması gereken standartları 19 madde şu şekilde sıralamıştır:

- “1. Öğretmen, öğrencilerini sürekli olarak izlemeli ve öğrencilerinin karakter gelişimi ile uyguladığı program amaçları arasında ki dengeyi iyi organize edebilmelidir.*
- 2. Öğretmen, bir model olmalıdır; dolayısı ile öğretmenin geniş bir genel kültüre sahip olması gerekmektedir.*
- 3. Öğretmen, öğrencinin güvenini kazanmalıdır.*
- 4. Öğretmen, öğrencilerin yalnızca okul içindeki etkinlik ve gelişiminden sorumlu değildir. Öğretmen sadece öğrencilerini okulda değil; okul çevresinde de izlemelidir ve velileri ile görüşmeye önem vermelidir.*
- 5. Bir öğretmen mesleki anlamda yeterli olmalıdır. Öğretmen öğreteceği konuları ve bunları nasıl öğreteceğini iyi bilmelidir. Öğrencilerin öğrenmedeki hızlarını dikkate almalı ve her öğrencinin bilgi ve beceri kazanmasına imkân sağlamalıdır.*
- 6. Öğretmen, işleyeceği dersin amaçları ile öğretim kaynaklarını geniş ölçüde bağdaştırıp uygulayabilmelidir.*
- 7. Öğretmen, öğrencilerin ihtiyaç ve isteklerine eğilmeli ve bunları olabilirlik çerçevesinde karşılamaya çalışmalıdır.*
- 8. Bir öğretmen öğrencilerin bireysel, kültürel ve entelektüel farklılıklarına saygı duymalıdır.*
- 9. Öğretmen, toplumla ve diğer meslektaşlarıyla sürekli işbirliği içinde olmalı ve alanındaki gelişmeleri meslektaşlarıyla paylaşmalıdır.*
- 10. Öğretmen, kendini sürekli yenileyebilmelidir.*
- 11. Öğretmen, sınıf içinde ve toplumda öğrencilerin dikkatli olmaları gereken ahlak kurallarını onlara açıklamalı ve uygulamalarını sağlamalıdır.*
- 12. Öğretmen, öğrencilerin öğrenme stillerine uygun bilgi ve kaynak seçip uyarlayıp geliştirebilmelidir. Bunun yanında onların gelişmesini sergileyebileceği ortamları hazırlayabilmelidir.*
- 13. Farklı öğretim tekniklerini bilmeli ve konuya uygun öğretim tekniğini bilinçli ve doğru şekilde kullanarak öğretimi gerçekleştirmelidir. Öğretmen öğrencilerine hata yapma, risk alma ve cesaret becerisini kazandırabilmelidir. Öğrencilerin ancak güven dolu bir atmosferde zihinsel, duygusal ve bedensel açıdan gelişebileceklerini bilmelidir.*
- 14. Öğretmen öğrencilerinin ufkunu genişletmeli ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmaya çalışmalıdır.*
- 15. Öğretmen çok iyi derece de sınıf yönetimi teknik ve becerisine sahip olmalıdır.*
- 16. Öğretmen gelişen teknolojiyi çok iyi takip edebilmeli ve bunu öğrencilerin gelişimi yönünde kullanabilmelidir.*
- 17. Okul, aile ve toplum arasında kurulan iletişimin etkili bir şekilde işlemesi için özen göstermelidir; velileri okula çekebilmeli ve anne – babaya çocuklarına nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda bilgiler vermelidir.*
- 18. İnsan hakları ve ülkenin eğitim felsefesi ile öğretim arasındaki ilişkiyi kavramalı ve bunu eğitim- öğretim alanına yansıtmalıdır.*
- 19. Öğretmen sahip olduğu yetenek ve becerilerini en üst düzeyine kadar kullanmalıdır.”*

2.1.6.3. Eğitimde Görülen Etik Dışı Davranışlar

Mesleklere genel olarak bakıldığında arzu edilen muhakkak mesleği icra edenlerin etik ilkelere uygun hareket etmeleridir. Fakat her meslek grubunda etik dışı davranışlarda bulunan çalışanların varlığı inkâr edilemez bir gerçektir. Eğitim alanında da şüphe yok ki etik dışı davranan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, denetmenlerin ya da bu alan hizmet veren başka insanların görevleri ile alakalı etik ilkeleri göz ardı ederek hareket ettikleri bilinmektedir (Aydın, 2006).

Öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalarda, öğretmenlerde gözlenmekte olan etik dışı davranışları şu şekilde sıralayabiliriz (Aksoy, 1999; Pelit ve Güçer, 2006; Yılmaz ve Altinkurt, 2009; Aybek ve Karataş, 2016; Özen, 2017; Özkan ve Çelikten, 2018; Coşkun ve Çelikten, 2020):

- Öğrenciler arasında ayrımcılık yapmak (etnik, dini ya da maddi gelir düzeyi)
- Diğer öğretmenler hakkında sınıfta olumsuz açıklamalarda bulunmak
- Bir öğrenci hakkındaki gizli bilgileri ve sorunları sınıf arkadaşlarına açıklamak
- Öğrenciyi aşağılamak
- Öğrencileri kendileri yokken aşağılamak
- Öğretim zamanını kesintiye uğratmak
- Ders esnasında şahsi işlerini yapmak
- Okul idarecilerine karşı çıkmak
- Okula alkollü ya da sarhoş gelmek
- Derste sigara içmek
- Rüşvet alma
- Ücret karşılığı özel ders verme

Etik kurallar toplum içinde kabul görmüş yasalar gibi yazılı olmayan kurallardır. Bu kurallar hayatın her alanında ve her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de önemli bir yer tutmaktadır. Bu kuralların dışına çıkmak eğitimin niteliğini ve kalitesini etkileyeceği gibi eğitim paydaşlarını da doğrudan etkilemektedir. Öğrenciler başta olmak üzere okul yöneticileri, veliler ve meslektaşlar etik dışı davranışlar etkilenecek kişilerdir. Bireysel, toplumsal ve evrensel boyutta düşünüldüğünde eğitim sistemi içinde en önemli role sahip öğretmenlerin etik dışı davranışlarda bulunması kabul edilemez bir gerçektir. Bu sebeple özellikle öğretmen yetiştiren kurumlarda ve hizmet içi eğitimlerde öğretmenlere mesleki etiğin bilinci aşılanmalı ve bu konuda hassasiyet gösterilmelidir.

2.2. Tutum

Tutum, kişinin bir kavram, durum veya nesneye karşı düşünce, duygu ve davranış şekillerinin ifade edilmesidir, içtenlik ile sürekli bir eğilimde bulunmaktır (Kağıtçıbaşı, 1999). Bir nesneye ya da kişiye ya da olgu ve olaylara karşı olan inanç ya da bakış açısı diye adlandırılan hissiyat tutumdur (Özgüven, 2001).

Litaratür incelendiğinde davranışların temelinde yatan ve davranışları etkileyen tutumun birçok tanımının yapıldığı görülmektedir. Rosenberg ve Hovland (1960, s.14) tutumu, belirli nesnelere karşı geliştirilen tepki verme eğilimi (Akt., Tütüncü ve Küçükusta, 2007), olarak açıklarken Smith (1968), “Bireyin bir objeye yönelik psikolojik düşünce, duygu ve davranış eğilimi” olarak tanımlamaktadır (Kahyaoğlu, 2011). Yenilmez ve Özabacı (2003); “Bireyin çevresinde gerçekleşen olaylara karşı anlam yüklemesi ve bu anlamları kazanılmış bireysel deneyimler olarak yansıtması sonucunda oluşan inançlar ve yaklaşımlar”, İnceoğlu (2010) ise; ”Bireyin kendine, çevresindeki herhangi bir nesneye veya toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine dayanarak geliştirdiği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki.” olarak tanımlamaktadır. Tanımlar incelendiğinde ortak noktalarının bir obje ya da nesneye yönelik geliştirilen tepki veya tepki vermeye yönelik eğilim olduğu söylenebilir.

Tutum, bireyin karşılaştığı bir nesneye veya duruma, uygun olan ve olmayan tarzda tepki vermek için eğilimli olmasını ya da hazırlanmasını sağlayan, doğrudan gözlenemeyen, gözlenen bazı davranışsal göstergelerle yordanan kuramsal bir değişkendir (Erkuş, 2003). Deneyimler sonucu oluşan tutum, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışlarını yönlendiren ve etkileyen duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur (Alım ve Bekdemir, 2006). Tutum bireyin toplumsal olay ve durumlara karşı geliştirdiği ön eğilim olmasından hareketle tutumun aslında toplumsal olgularla meydana geldiği söylenebilir (Doğan, 2013).

Tutum değişkenini duyuşsal, bilişsel ve davranışsal öğelerden oluşturan üç bileşeni vardır. Bireyin göstereceği duruş ve tavır bu üç öğenin kendi aralarındaki örgütlenmeleri sonucunda tutuma dönüşür (Rosenberg ve Hovland, 1960’dan akt. Tütüncü ve Küçükusta, 2007). Bu üç bileşenin ilki duyuşsal öge, bireyin tutum geliştirdiği nesne veya durum ile ilgili duygularını ifade etmektedir. Bireyin çevresi ile ilgili bilgi, duyum ve deneyimlerin sınıflandırılma ve bu sınıflandırmaların olumlu, olumsuz olaylarla istenilen veya istenilmeyen amaçlarla ilişkilendirmesi söz konusudur. Birey bir tutum objesine karşı olumlu ya da olumsuz, hoşlanma ya da nefret etme, memnuniyet ya da rahatsızlık gibi

duygular besleyebilir. Duyuşsal öge diğer iki öge ile birlikte vardır. Bireyin geçmiş tecrübeleri ve bilgi birikimi yani bilişsel öge duyuşsal ögenin gelişmesinde önemli etkiye sahiptir. Deneyimler bireyin herhangi bir durum karşısında geliştireceği tutumu etkiler. Bireyin sahip olduğu değerler sistemi herhangi bir nesne, durum ya da kişi ile ilişkiye geçerken tutumunu büyük oranda etkiler (İnceoğlu, 2010). İkincisi bilişsel öge, bireyin tutum nesnesi hakkındaki inançlarını kapsamaktadır. Diğer bir ifade ile bilişsel öge, bireyin tutum objesi hakkındaki bilgileri ve değerlendirmeleri sonucunda oluşan görüşleridir yani bilgiye, düşünceye, inanca dayanır.

Bireyin olaylar ve olgular karşısında elde ettiği bilgileri kendi zihinsel yapısı çerçevesinde yorumlaması ile oluşmaktadır. Bilgiler tecrübe yolu ile okuyarak veya bir başkasından nakil yolu ile elde edilebilir. Bir tutum oluşabilmesi için bilgi şarttır. Tutumların kalıcılığı bilginin gerçekliği ile doğru orantılıdır. Bilgiler değişirse tutumda değişir (Baysal, 1980). Üçüncüsü davranışsal öge ise bireyin tutum nesnesine karşı olan davranış durumudur. Bu davranış yaklaşma veya uzaklaşma eğilimleridir. Tutumun bu üç ögesi arasında oldukça karmaşık bir etkileşim vardır. Kişinin zihin dünyasındaki inanç ve bilgileri oluşan yargısı onu bir nesneye karşı olan yaklaşma veya uzaklaşma eğilimini belirleyecektir. Bu durum tutumun davranışsal ögesidir (Üstündağ, 2001). Davranışsal öge, adından da anlaşılacağı üzere bireyin bir durum konusuna karşı davranış eğilimini belirtir. Bu davranış eğilimlerini gözlemlemek mümkündür. Bu davranışlar bireyin alışkanlıkları, normları ve söz konusu tutum nesnesi ile doğrudan ilişkisi olmayan tutumları gibi birçok faktörün etkisiyle gerçekleşebilir. Bu nedenle davranışsal öge içinde duygusal davranış ve normatif davranış olmak üzere iki tür davranış biçimi barındırır. Duygusal davranışta, olumlu veya olumsuz duyguların sonucu gerçekleşen bir tutumdan bahsetmek mümkünken, normatif davranışta ise doğru davranışın ne olduğu konusundaki inançlara ve bilgiye dayalı aklın ve mantığın süzgecinden geçerek gerçekleşen tutumlar yer alır (İnceoğlu, 2010).

Katz ve Stotland tutumların işlevlerini: “Araçsallık (uyumsal-yarar)”, “Ego - savunmacı”, “Değer ifade edici”, “Bilgilendirme” olarak sınıflamışken (İnceoğlu, 2010), Karahan (2005) bu durumu “birey benliğinde yarar sağlayıcı”, “benlik koruyucu”, “benlik açıklayıcı” ve “bilgi kazandırıcı” olmak üzere dört şekilde etkisi olduğu ifade etmiştir. Tutumun yansımalarının bireyin davranışları olduğu değerlendirilmektedir. Tutum doğrudan gözlemlenememekle birlikte bireyin bilişsel ve duygusal yönelimleri davranışlarını etkilenmekte ve bu davranışlar gözlemlenerek tutumları hakkında tahminde bulunulabilmektedir (Çetin, 2003). Tutumlar uygun ortamlar oluştuğunda davranışa

dönüşmektedir (Kağıtçıbaşı, 1988). Yani bir tutumun göstergesi olan davranış, ancak uygun baskıdan uzak bir ortam oluştuğunda görülebilir.

Tutum araştırmaları ile bireylerin herhangi bir durum, nesne, kişi, olay vb. karşısında ortaya koymaları olası tepkiye veya davranışa ilişkin tahminde bulunulabilmesine, bu tahminler çerçevesinde taktik ve stratejilerin geliştirilmesine imkân sağlar. Bu şekilde olaylar durumlar karşısında beklenen veya istenilen tutumların oluşması, bu tutumların davranışa dönüşmesi sağlanabilir (İnceoğlu, 2010).

2.2.1. Demokratik Tutum

2.2.1.1. Demokrasi

Demokrasi kavram olarak TDK tarafından “Halkın egemenliği temeline dayanan yönetim biçimi, el erki, demokratlık” şeklinde açıklanmaktadır. Demokrasi kelimesinin kökeni eski Yunanca *dēmokrateía* "halk iktidarı" sözcüğüne dayanmaktadır. Bu sözcük ise eski Yunancada *dēmos* "halk, ahali" günümüzde bu kelime Türkçede “avam” olarak tanımlanan fakir ve güçsüz halkı temsil eder ve Aristoteles de Politika adlı eserinde, demokrasiyi “fakir halkların idaresi” şeklinde tanımlamaktadır (Aristoteles, 2014) ve *krátēs* "güçlü, iktidar sahibi" anlamına gelen sözcüklerinin bileşiğidir. Demokrasi kelimesi günümüzdeki kullanımı ile Türkçeye, Fransızca *démocratie* sözcüğünden geçmiştir (TDK, 2020).

Demokrasi günümüzde en çok konuşulan siyasal kavramlardan biridir. Demokrasi insanlar tarafından diğer yönetim şekillerine kıyasla daha iyi ve adaletli yönetim şekli olarak kabul görmektedir. Demokrasinin en iyi ve adaletli yönetim biçim olduğu üzerine sağlanan mutabakat demokrasinin işleyiş şekillerinde ve unsurlarında sağlanmış değildir. Çünkü demokrasi insanların ideolojilerine, yaşam felsefelerine ve yaşam şekillerine göre anlamlar yüklenmesine müsait bir kavramdır (Güven, 2008). Bu yüzden ortak bir tanımının yapılması mümkün olmadığı gibi dünyanın her yerinde aynı işleyişi de sağlaması mümkün değildir. Demokrasi halkın kendi kendini idare etmesi, yönetim üzerinde halk tevecçühünün etkin olması ve yönetimin halk tarafından teftişinin mümkün olmasıdır. Demokrasi, halkın iradesi ile kullanılan oyların kara verdiği siyasal iktidar sistemidir. Devlet idaresinde farklı görüşlerin barındığı ve görüş ve fikirlerin tartışıldığı ve savunulduğu bir idare sistemidir (Larousse, 1992, s.514). Demokrasi sözlükte ifade edildiği şekli ile halk tarafın halkın idaresi olarak anılsa da esasen geçmişten günümüze değin

doğrudan demokrasi dediğimiz şekli ile hiçbir zaman mümkün olmamıştır. Ancak demokrasinin temsili şekli ile devlet yönetimlerine tatbik edilmiştir. Günümüz koşullarında halkın devlet idaresine doğrudan katılımı mümkün olmayacağı için bu katılım alternatifi olan temsilcilerin ve denetçilerin halk tarafından seçilmesi ile mümkündür. Bu durumda seçimler ve alternatif görüşlerin varlığı günümüz demokrasinin vazgeçilmez öğeleridir. Eğer demokrasi olarak adlandırılan yönetim şeklinde alternatifler, farklılıklar ve muhalefetler yoksa demokrasi, seçim ve oy kullanma ritüeli hiçbir anlam ifade etmez (Ateş, 1995).

Yukarıda bahsedilenlerden anlaşılacağı üzere demokrasi bir katılım işleyişidir. Bu işleyişte önemli olan özgür düşüncenin ve farklı düşüncelere karşı saygının varlığıdır. Eğer halk özgürce görüşlerini belirtemiyor ve zıt görüşlere saygı gösterilmiyor ise demokrasiden bahsetmek mümkün değildir. Demokratik toplumlarda hoş görü ve bütüncül düşünce ön plandadır. Demokrasi, toplumsal değerlerin gözetilmesi suretiyle insanların görüş belirtmesi, özgürce düşünebilmesi ve yaşayabilmesi demektir. Diğer yönetim şekillerine (teokrasi, oligarşi ve aristokrasi vb.) göre demokrasinin tercih edilmesinin altında yatan asıl neden bu hoşgörü ve katılım imkânıdır (Türkkahraman, 1999).

2.2.1.2. Demokrasinin Temel İlkeleri

Demokrasi olgusunun tanımında da açık bir şekilde belirtildiği gibi başta “özgürlük ve eşitlik” olmak üzere “siyasal temsil”, “siyasal katılım” ve “haklar” olmak üzere dört temel unsuru vardır (Demir, 2010).

Özgürlük ve Eşitlik: Demokrasinin temel noktasında birey ve bireyin kayıtsız özgürlüğü vardır. Demokratik bir ülkenin demokrasi anlayışına sahip olup olmadığı bireylerin özgürlüğe sahiplik durumları ile belirlenir. Buradaki özgürlük anlayışı her bireyin her istediğini yapması anlayışı değildir. Demokrasideki özgürlükten kasıt, herkesin anayasal hakları ve yasal sınırları dâhilinde başkalarının özgürlüğünü engellemeden istediğini yapabilmesidir. Bu noktada demokrasinin bireylere sunduğu özgürlük; eğitim, çalışma, sağlığını koruma, yaşam, haberleşme, hak arama ve en önemlisi düşünce özgürlüğüdür. Demokrasinin merkezinde özgürlüklerle donatılmış özgür birey vardır. Her şey bu odağa göre konumlanır. Kurumların, örgütlerin, yöntemlerin, tekniklerin bütünü demokratik bir değer olarak algılanan özgürlük üzerine oturtulmuştur (Selçuk, 1999).

Demokrasinin bir diğerk odak noktası da eşitliktir. Eşitlikten kasıt da özgürlükte olduğu gibi herkesin birbiri ile eşit olduğu kastı değildir. Demokratik eşitlik devletin her bireye din, dil, ırk ve herhangi başka bir özelliğinden ötürü ayırım yapmaksızın aynı hizmeti ulaştırması ve aynı hizmete ulaşması için öncelik ve sonralık etkenlerine bağlı kalmadan aynı imkânları sağlamasıdır (Demir, 2010).

Siyasal Temsil: temsil olgusunun demokraside hayatiyet bulmuş tanımı esasen temsil olunan kişinin temsilcisini seçebilmesidir. Temsil, ülkeyi yönetecek kişilerin her türlü özgür düşünce ve ideolojik görüşler ile hiçbir kısıtlama olmadan seçilme yarışına dâhil olabilmeleridir. Her türlü düşünce ve fikrin halk tarafından seçilen temsilciler ile parlamentoda temsil edilmesidir. Bu hususta yine özgürlük ilkesi ve özgürlüklerin çerçevesi de parlamentoda temsil edilen görüş ve fikirlerin sesinin duyurulmasında önemli bir belirleyicidir (Gözler, 2001).

Siyasal Katılım: Katılımcılık halkın temsilcilerini seçtikten sonra ihtiyaç duyulduktan sonra siyasal iktidarların uygulama kararlarına etki edebilmesidir. Toplumun tüm katmanlarında her türlü meslek grubu, çalışanlar veya başka bir statü sahipleri farklı düzeylerde örgütlenip birleşebilme hakkına sahiptir ve gerekli olduğu takdirde iktidar ve temsilciler üzerinde varlıklarını hissettirerek kararlara etki edebilirler (Tanilli, 1990).

Haklar: Hak kavramı, özgürlüğün somutlaştırılmış şeklidir. (Gözler, 2001, s.146-147). Demokrasinin tanımında belirtildiği şekli ile “temel kamu haklarının tanınıp güvence altına alınması olması” hak kavramının önemini gözler önüne sermektedir. Demokrasi anlayışının bir toplumda hissedilebilmesi ve yaşanabilmesi bireylerin sahip olduğu temle hakların tanınması ve korunmasına bağlıdır. Bu temel haklar düşünce özgürlüğü, basın özgürlüğü, konuşma, toplantı ve gösteri yürüyüşü yapma vb. şeklinde örneklendirilebilir. Haklar konusunda en temel ve en kapsamlı hak muhakkak ki insan hakları ve kamu haklarıdır. İnsan hakları; ırk, din, dil ayırımı gözetmeksizin tüm insanların yararlanabileceği haklardır. Kamu hakları ise, insan haklarının anayasa ve kanunlar tarafından düzenlenmiş, sınırları belirlenmiş ve devlet tarafından tanınmış özgürlüklerini ifade eder (Demir, 2010).

2.2.1.3. Demokrasinin Tarihsel Gelişimi

Demokratik toplum uygulamalarının ortaya çıkışı antropologlara tarih öncesi ilkel topluluklara kadar gitmektedir. Antropologlar, ilkel topluluklarda gündelik işler ve

uğraşlarda ve yönetim diyebileceğimiz karar mekanizmasında toplumun tüm fertleri arasında ortak bir karara erişilmesi yoluyla demokrasinin hayatiyet bulunduğunu belirtmektedirler. Bu toplumlarda yöneten yönetilen farkı olmaksızın herkes eşit söz söyleme hakkına sahip ve fertler arasında işbirliği esastır (Şenel, 2001).

Demokrasi kelimesinin kökenlerinin Eski Yunancaya dayanmasının sebebi ise demokrasi yönetim şeklinin ilk kez Yunan polis düzeninde ortaya çıkmasıdır. Klasik demokrasi ilk olarak MÖ IV - V. yy'da Atina polisinde ortaya çıkmıştır (Şahin, 2008, s.2). Eski Yunan'da temsili demokrasi sistemi yoktur, yurttaşların tamamı bir araya gelerek yasalar oluşturulmaktadır. Bu eşitliğin sebebi polislerin nüfusunun az olması ve merkez bir yönetim şeklinin olmamasıdır. Demokrasi sayesinde Yunanlılar hem zamanın en büyük gücü Pers tehlikesini uzaklaştırmışlar hem de refah içinde bir yaşam sürmüşlerdir. Demokrasi bilinci ile oluşturulan bütçe sayesinde zamanla zenginleşen, yapılan yatırımlar ile önemli bir güç ve gözde bir şehir haline gelen aynı zamanda elde ettiği bu siyasal ve ekonomik gücü eşitsizlik ile kötüye kullanan Atina'ya karşı diğer polisler kıskançlık hali ve bağımsızlık isteğine bürünüp demokrasinin sonu olacak Peloponnes Savaşı'na girişmişlerdir. Sparta'nın galibiyeti ile eski Yunan demokrasisi de son bulmuştur (Mansel 1984; Finley 1987). Eski Yunan demokrasisinde, teoride vatandaşların hepsi mecliste oy verme ve fikir belirtme hakkına sahip gözükseler de uygulamada kadınlar, köleler ve o şehir devletinde doğmamış olanlar bu haklara sahip değillerdi. Köleliği demokrasi aykırı bulmayan Yunan demokrasi sistemi yurttaşlar arasında eşitliği ön görmüş olsa bile bu anlayışın realitede gerçekleştirilmesi eski Yunan'da hiçbir zaman mümkün olmamıştır. Yönetim zengin ve güçlü sınıfın etkisi altında kalmıştır (Akın, 1962). Demokrasinin temellerinin eski Yunan şehir devletlerine dayandığı bilgisine rağmen günümüz demokrasisi ile eski Yunan demokrasisi arasında bir ilişki yoktur. Çünkü eski Yunan'dan günümüze yazılı bir belge kalmamıştır. Kalan yazılı metinler filozofların fikirleridir ki eski Yunan filozofları demokrasiye karşı çıkmaktadırlar. Örneğin: Platon, ünlü eseri Devlet'te soysuzlaşmış yönetimler hiyerarşisinde tiranlıktan sonra ikinci olarak demokrasiyi işaret etmektedir (Platon, 2001). Bu sebeple günümüz demokrasisinin eski Yunan şehir devletleri demokrasisi ile arasında bir esinlenme ve etkilenme ilişkisi olmadığı kabul edilmektedir (Ateş, 1995).

Eski Yunan şehir devletlerinin demokrasi anlayışından sonra tarihte Roma'nın demokrasi uygulamaları demokrasi tarihinde önemli bir yere sahiptir. Roma'da hiçbir zaman Atina tipinde bir demokrasi gerçekleşmemiştir. Ama MÖ II. yy. ortasında Roma devletinin

gelişmesi içinde kısa bir süre, tanımlamasında genel bir kabulü olmamasına rağmen senato aristokrasisi ve konsüller monarşisi arasında fark edilmesi güç bir denge sistemi görülmüştür (Tahiroğlu ve Erdoğan, 2009). MÖ IV. yy. ortalarında pleplerin, patricilere karşı verdiği eşitlik mücadelesi zaferle sonuçlanmış, patrici ve plep ayrımı ortadan kalkmıştır. Bu dönemde gerçekleşen şiddetli çekişmeler ile beraber eşitliğin sağlanmasında iki sınıf arasında gerçekleşen evliliklerin de önemli katkıları olmuştur. Eşitlik sağlandıktan sonra Romalılar tarafından, Roma halkı anlamına gelen “Populus Romanus” olgusu oluşturulmuştur (Umur, 1974, s.25; Tahiroğlu ve Erdoğan, 2009, s.14). Patrici-plep mücadelesinin önemli sonuçlarından bir tanesi de Oniki Levha Kanunu’dur. Oniki Levha Kanunu sayesinde patrici,-plep eşitliği sağlanmış, örf ve adet hukuku toplanıp yazılı hale getirilerek hukuk konusunda da belirsizlik sona erdirilmiştir (Honing, 1938, s.19).

Siyasal düşüncesinin ve demokrasi kavramının kaynakları Atina’da olsa da cumhuriyet olgusunun kökenleri Roma’ya uzanmaktadır. Machiavelli ve Montesquieu’ya göre cumhuriyetin kökleri, "res publica" kavramının temellerinin atıldığı Roma’da hayatiyet bulmaktadır. Günümüzde "cumhuriyet" şeklinde ifade edilen "res publica", kamu malı, kamuya veya devlete ait görev ve menfaatlerin toplamı ya da devlet anlamına gelmektedir (Umur, 1974, s.23).

Roma Cumhuriyet anlayışı eski Yunan demokrasisinde yer verilen yurttaşların eşitliğinin mevcudiyetinin yanı sıra yurttaşlar arasında efendi-köle ilişkisinin bulunmadığı bir rejim anlayışına sahipti ve Roma Cumhuriyetçileri Antik Yunan’ın bu ilkelerini bir adım ileri götürerek halkın yönetime katılmasını engelleyen siyasal sistemi reddediyorlardı. Res publica, karma yönetim ve ortak yararın bireysel yarara üstünlüğü olmak üzere iki temel unsur üzerine kurgulanmıştır. Kamusalın özele üstünlüğü anlayışı hâkimdir. Eski Yunan’daki sitenin Roma’daki karşılığı Civitas,’dır. Roma’da Civitas, ortak hukuk altında toplanmış yurttaşları temsil eder. Cicero, Civitas’ı hukuki bir ortaklık olarak tanımlamaktadır (Ağaoğulları, 2011, s.170). Roma yurttaşlarının Civitas’a yani siyasete katılımı ile Atina Demokrasi anlayışını yaşatılmıştır. Antik Yunan’dan farklı olarak yurttaşların katıldıkları Civitas hukuki bir örgüttür. Konsüller, Senato ve halk tribünleri ise Roma cumhuriyet sistemi içinde karma anayasa modelini oluşturuyorlardı. Karma anayasa, üç rejim unsurlarına siyasal sistem içinde yer verilerek ve devlet örgütünü sınıflar arası uzlaşmaya dayandırılarak kurulmaktaydı (Umur, 1974; Dahl, 1996).

Roma Cumhuriyeti, Atina demokrasisinden de, arzu edilen çağdaş demokrasiden çok yaşamış olsa da, yaklaşık MÖ 14. yy’dan sonra iç çekişme ve savaşlar, yolsuzluk ve Roma

Cumhuriyeti'nin temeli sivil ruhun çöküşü nedenlerinden dolayı dağılmaya başlamıştır. Jül Sezar'n diktatörlüğü ile de Roma Cumhuriyet'inin demokrasisi de geriye hiçbir şey bırakmaksızın son bulmuş oldu. Roma Cumhuriyetinden sonra demokrasi'nin tarihsel gelişimi Orta Çağ şehir devletleri ile devam etmektedir (Esgerova, 2018).

Roma'nın akabinde yaklaşık bin yıl sonraları, 1100'lü yıllarda İtalya'da şehir devletleri ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu şehir devletlerinde de toplum yine iki sınıftan oluşmaktaydı: yönetilen ve yöneten; zenginler, toprak sahipleri ve aristokratlar gibi. Roma demokrasi geleneği temsil eden tek kurum kiliseydi. Zaman geçtikçe hiyerarşinin alt basamaklarında duran yönetilen halk toplumun yönetimine katılma haklarını aramaya ve talep etmeye başladılar. Devam eden 200 yıllık bir süreçte İtalya'nın çeşitli bölgelerinde birbiri ardına şehir devletleri şeklinde cumhuriyetler oluşmaya başladı. Ama bu şehirlerin hepsi aristokratik bir yönetim anlayışı ile yönetildi ve halk uzun yıllar yönetime katılabilme mücadelesi verdi. Örneğin: Floransa ve Venedik gibi zanaat, sanat, bilim merkezleri, tekrarsız şiir ve müzik, eşsiz mimari ve şehircilik örneklerinin bir araya geldiği tapınağa dönüştü ve onlar eski Ellada ve Roma dünyasını büyük hevesle kendileri için yeniden keşfetme süreci içine girdiler (Esgerova, 2018).

Çağdaş demokrasi geleneğinin temelleri Orta Çağ Avrupa'sında ortaya çıkmıştır. Bu süreçte en önemli etken tanrısal ve geleneksel bir güç olan kilisenin alınacak kararlarda etkili olması ve vergi koyma gibi halka uygulanacak yaptırımlardan önce halkın önde gelenlerinden oluşan bir grup ile görüşmelerin yapılması, karar mercilerinin danışma alışkanlıklarıdır. Bu etkenler çağdaş parlamento, danışma kurulları ve meclislerin ortaya çıkmasında etkili olan unsurlardır (Ortaylı, 2010). Orta Çağ'da ortaya çıkan şehir devletleri ve krallıklar Amerikan ve Fransız Devrimi'ne kadar hiçbir zaman yunan şehir devletlerini demokrasi anlayışına sahip olamamışlardır. Aristo'nun demokrasi anlayışını her zaman ideal bulup kabul etseler de hiçbir zaman bunu uygulamaya geçirememişlerdir. XV. ve XVI. yy'da Avrupa'da monarşi anlayışı, yönetim şekilleri üzerinde egemen oldu (Bozkurt, Ergun ve Sezen, 2008, s.238). Halk bu düzenden rahatsız ve şikâyetçiydi ve sürekli haklarını talep etme girişimleri içindeydiler. XII. yy'da İngiltere'de parlamento ve krallık arasında ortaya çıkan tartışmada parlamento galip ayrıldı. Bu yıllarda yetkisini kullanamayan ve gücünü kaybeden kralın yönetimden uzaklaştırılması bir gelenek haline geldi ve bu süreçte parlamento ve halk önemli ölçüde güçlendi. Bu dönemde ortaya çıkan J.J. Rousseau ve John Locke gibi Avrupalı düşünürlerin ortaya attığı sivil halkın yönetime katılma fikirleri tüm Avrupa'yı ve Kuzey Amerika'yı derinden etkiledi ve bu etkinin

neticesi Amerika ve Fransız devrimini ortaya çıkardı. Bu anlamda İngiltere'nin çağdaş demokrasinin oluşmasında ve parlamentoların kurulmasında önemli katkıları olmuştur (Sarica, 1999)

Devam eden süreçte Amerika kolonileri kendilerinden alınmak istenen vergilere karşı yönetimde söz hakları olmamasına rağmen karşı çıktılar ve ayaklandılar bu ayaklanmanın neticesinde anayasaya dayalı demokrasi anlayışı düzeni ortaya çıkmış oldu. 1787'de liberal demokratik söyleme sahip insanlar Philadelphia'da bir araya geldiler ve ABD yasasını oluşturdular (Sander, 2003). Çağdaş demokrasi anlayışının önemli dönüm noktalarından biri de Fransız Devrimi'dir. Fransız Devrimi krallığın koyduğu vergilere karşı halkın birleşip monarşiye karşı ayaklanmasıdır. Fransız İhtilali ile mutlak monarşi yıkılmış ve Roma Katolik Kilisesi yeni reformlara zorlanmıştır. Neticesinde daha sonraları karşı karşıya gelecek halk ve burjuvazi monarşiye karşı bir olmuştur, akabinde “İnsan Hakları Bildirgesi” imzalanmıştır. İhtilal ekonomik sebepler ile başlamış olmasına rağmen eşitlik ve özgürlük sorununa dönüşmüştür ve tüm dünyayı önemli ölçüde etkilemiştir ve çağdaş demokrasinin gelişiminde önemli bir dönüm noktası olmuştur. Amerikan ve Fransız Devrimlerinden sonra başta İngiltere olmak üzere Avrupa'da eşitlik ve özgürlük hareketleri ortaya çıkmıştır ve geçen zamanla Avrupa'da mutlak monarşi son bulmuştur (Uçarol, 2006).

20. yy'da ise demokrasi adına farklı tecrübeler yaşanmıştır. I. Dünya Savaşı'nın akabinde Avusturya-Macaristan ve Osmanlı İmparatorluklarının yıkılmasıyla birçok yeni devlet ortaya çıktı ve bu yeni ülkelerin devlet yönetimi genellikle, o döneme göre, demokratik yöntemlere sahipti. 1929 yılında ortaya çıkan Büyük Buhran döneminde Avrupa, Latin Amerika ve Asya'da birçok ülkede diktatörler ortaya çıktı. İspanya, İtalya, Almanya, Portekiz'de Faşist diktatörlükler ortaya çıkmışken, Baltık ve Balkan ülkelerinde, Küba, Brezilya, Japonya ve Sovyet Rusya'da demokratik olmayan yönetimler iktidara geldi. Bu sebeple 1930'lar *Diktatörler Devri* olarak nitelendirilmektedir. Bu devirden sona II. Dünya Savaşı patlak vermiş, birçok ülkenin yönetim şekli değişmiştir. Sovyetler Birliği ve sonradan Yugoslavya'nın dağılmasından sonra birçok bağımsız devlet ortaya çıkmıştır bu devletlerde yaşanan örneğin Gürcistan-Gül Devrimi gibi devrimler de 20. yy'da çağdaş demokrasinin önemli noktalarından biri olmuştur (Sander, 2003).

Türk tarihinde demokrasinin geçmişinin Orta Asya'ya kadar uzandığı bilinmektedir. Orta Asya Türkleri hem devlet yönetiminde hem de sosyal hayatlarında bir demokrasi misali sunmuşlardır. Sosyal hayatta kararlar verilirken aile büyüklerinin söz önceliğine sahip

olduğu bilinirken aile büyüğünün de diğer aile fertlerinin fikirlerine başvurduğu ve karar alma aşamasında herkesin kararına saygı duyduğu bilinmektedir. Bu demokratik yaşam biçimi aileden başlayarak boy, budun ve devlet yönetimine kadar büyüyen bir olgu halindedir. Öyle ki Orta Asya’da kararların önde gelen boy beylerinden oluşan bir mecliste alındığı kağanların dahi yetki ve davranışlarının sorgulandığı ve sınırlandırıldığı bilinmektedir. Eski Türk tarihinde demokrasiye örnek bir başka davranış ise kadınlara verilen önemdir. Türkler, diğer çağdaşlarının aksine kadınları erkeklerden ayrı tutmamış toplumsal hayatta ve siyasette rollerini göz ardı etmemişlerdir. Toylara her zaman kağanın yanında katılım sağlayan Hatunlar, kağanın toylara katılamadığı durumlarda toylara liderlik etmiş yeri geldiğinde devlet yönetmiştir (Karpas, 2012).

Osmanlı döneminde demokrasi hareketleri Sened-i İttifakın imzalanmasıyla kısmen belirli bir zümre ile başlamış, Tanzimat, Islahat Fermanı ve Meşruiyetin ilanı ile etkilediği çevreyi genişleterek Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşuna ve çok partili hayata geçene kadar devam etmiştir. Sened-i İttifak, Tanzimat ve Islahat Fermanı Osmanlı Devleti’nde özgürlük ve eşitlik anlamında atılmış önemli adımlardır (Önsoy, 1986). Bu adımlar özellikle halkın ötekisini ilgilendiren adımlar olmasına rağmen vergi ve toprak hususunda tüm halkı kapsayan maddelerden oluşmakta idi. Meşruiyet ise çağdaş demokrasi yolunda parlamenter sistemin ilk tecrübesi olarak meclis kurulması ile ortaya çıkan kısmi olarak bir demokratikleşme hareketidir (Ahmad ve Fethi, 2007; Karpas, 2012).

Türk demokrasi tarihinde belirtilmesi gereken başka bir dönüm noktası da Meclis-i Mebusan, 1921 seçimleri ve neticesinde Teşkilatı Esasiye’nin kabul edilmesidir. Teşkilatı Esasiye ile Türk toplumunun ilk anayasası hazırlanmış olmaktadır. Çağdaş demokrasinin hayatiyet bulmasının asıl dönüm noktası Cumhuriyet’in ilan edilmesi ve TBMM’nin kurulması ile Türk siyaset tarihinde gerçekleşmiştir. Daha sonra Atatürk’ün halkın tam manasıyla demokratikleşmesini sağlamak için büyük gayretlerine rağmen kurulan siyasi partilerinin ömrü uzun olmamıştır. Atatürk’ün silah arkadaşları tarafından kurulan Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası, Şeyh Said ayaklanması sebebi ile kapatılması demokratikleşme yönünde istenilen adımların atılmasına engel olmuştur. İkinci parti denemesi, Atatürk’ün partiye desteğini çekmesi sonucu kurucusu Fethi Bey tarafından fesih edilmesi ile tek parti döneminde çok partiye geçiş sağlanamamıştır (Avcioğlu, 1979).

Celal Bayar, Adnan Menderes, Fuat Köprülü ve Refik Koraltan birleşerek Demokrat Parti’nin kurması ve 21 Temmuz 1946 yılında yapılan seçimlere Demokrat Partinin katılmasıyla Türkiye Cumhuriyeti ilk kez çok partili hayata adım atmış buluyordu. 16

Şubat 1950 seçimleri sonucu tek parti dönemi tamamen biterek Türk siyasi hayatında Demokrat Parti dönemi başlamıştır. 1956 yılına gelindiğinde Demokrat Partinin aldığı kararlar partinin halk üzerinde baskılarının artmasına neden oluyordu. 1956 yılında ülkede yaşanan kargaşa ortamı ve 1950 ekonomisindeki şartlardan ötürü halkın etkilenmesi sonucu, yönetimde siyasetçilerin yerine 1960 askeri darbesiyle Cemal Gürsel komutasındaki ordu el koymuştur (Aydemir, 1968). Bu dönemden sonra yeniden partiler kurulmuş ve demokratik düzen işleyişe geçirilmiştir. Türkiye, siyasi tarihinde 1960 darbesine benzer olarak 1971, 1982 ve 1997 yıllarında da yaşanan bazı demokrasi anlayışına aykırı olaylar ile birkaç kez daha zorlu süreçler geçirmesine rağmen bugün demokrasisine sahip çıkan bir çağdaş bir siyasi anlayışa sahiptir. Özellikle 15 Temmuz 2016 tarihinde teşebbüs edilen darbe girişimine karşı Türk halkı topyekûn birlik ve beraberlik içinde demokrasisine sahip çıkmıştır. Tarihe bir destan olarak kaydedilen bu 15 Temmuz tüm dünya ülkelerine bir örnek niteliğindedir (Avcıoğlu, 1979; Ahmad ve Fethi, 2007, Akıncı, 2013; Nisan ve Şeker, 2017).

2.2.1.4. Demokrasi ve Eğitim

Demokrasi olgusu soyut bir kavramdan öte bir yönetim ve yönetilme tecrübesidir ki demokrasi hayatımızın her anında var olabilme gücüne sahiptir. Toplumların demokratik bir toplum olabilmeleri için bunun sadece söylenmesi veya yazılması yetmez. Demokrasi toplum bireyleri tarafından içselleştirilmeli, yalnızca yönetim uygulamalarında değil hayatın her anında verilen kararlarda, davranışlarda ve bireyler arasındaki ilişkilerde vücut bulması gerekir. Bu yüzden demokratikleşmek ya da demokrasi kültürüne sahip olmak bireylerin ve dolayısıyla toplumun demokrasiyi kabul edip içselleştirmesi ve tecrübe ile tatbik etmesi demektir (Okutan, 2010).

Demokrasinin genç nesillere kazandırılması ya da nesilden nesile aktarılması bu bağlamda oldukça önem arz etmektedir. Çünkü demokrasi bir değer, bir tutum ve bir yaşam biçimidir. Toplum hayatının refah içinde istikrarlı bir şekilde sürebilmesi için demokrasi eğitime toplumların özen göstermesi gereklidir. Yeni yetişen bireyler hayatının merkezine demokrasiyi yerleştirmelidir ki toplum içindeki yaşantılarında vereceği kararlarda ve sergileyeceği davranışlarda içsel bir kılavuza, yol göstericiye ya da rehberine sahip olabilsin. Bu nedenle demokrasi eğitimi önce ailede başlar. Çocuklar için aile bireylerinin toplum içinde ve kendi ailesi içinde sergileyeceği davranışlar, karşılıklı ilişkilerinde ve karar anlarında takındıkları demokratik tutum çocuk için oldukça

önemlidir. Çünkü bilinmektedir ki tutum ve değerlerin eğitiminde örnek olmak önemli bir yer tutmaktadır (Uyangör, 2007). Demokrasi eğitiminde bilindiği üzere diğer bir önemli kurum okuldur. Demokrasi ile eğitim arasındaki ilişkiyi ilk olarak J. Dewey, 1916 yılında yayınladığı “Demokrasi ve Eğitim” adlı eserinde ele almıştır. J. Dewey, demokrasiyi, eğitim ile eş anlamlı tutmaktadır ve demokratik eğitimde okullar, farklı etnik kökene, dine, ekonomik gelir düzeyine sahip bireyler arasında herhangi bir ayırım gözetmeksizin fırsat ve imkân eşitliği ilkesine dayalı bir yapıya sahip olmalıdır görüşündedir (Kaldırım, 2005). Okullarda demokrasi, ülkemizdeki gibi “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi” şeklinde ayrıca bir ders olarak ve diğer derslerin öğretim programlarında kısmi olarak kazandırılmaktadır (Uğurlu, 2011). Demokrasi eğitimi; bireyleri insan hak ve özgürlüklerini bilen, benimseyen, saygı duyan, savunan ve yaşam bulmasını sağlayan "etkin" yurttaşlar haline getirmeyi hedefler. Demokrasi eğitimi öğrencilere sahip olduğu haklarını ve bu hakları toplum içinde günlük yaşantısında nerede, ne zaman ve nasıl kullanacağını öğretir. Bu haklarının ihlal edilmesi durumunda ne yapabileceğini öğretir. Bu yüzden demokrasi eğitimi toplumsal eğitim için oldukça önemlidir. Özellikle de demokrasi kültürüne sahip toplumların içine gözünü açan çocuğun, ailesinde ve toplumda demokratik uygulamaları zaten tanımış olsa bile toplum içinde uyumlu bir hayat sürmesi için okullarda alacağı demokrasi eğitiminin önemi tartışılmaz (Uyangör, 2007).

2.2.2. Demokratik Tutum

Demokratik tutum, demokrasinin temel ilkelerine içten bir bağlılık göstermek ve demokrasinin gerekliliklerini; kişilerin fırsat ve imkân eşitliği, özgürlük ve adalet gibi demokratik ve toplumsal sınırlar içerisinde hayatın her anında uygulamaya aktarma yönelimine sahip olma durumudur (Büyükkaragöz ve Üre, 1994). Demokratik tutuma sahip bireyler; insan haklarına saygılı, uzlaşmacı ve hoşgörülü, sevgi, saygı, güven gibi değerler ile donatılmış bir karaktere ve dünya görüşüne sahiptirler. Demokratik bir toplum için, bireylerin bu tutuma sahip olmaları önemli bir gerekliliktir çünkü demokratik bir yönetim sisteminin sağlam temeller üzerine inşa edilmesi ve geliştirilmesi ancak demokratik tutuma sahip bireylerin yetiştirilmesi ile mümkün olmaktadır (Bingöl, 2000).

Demokrasinin varlığını sürdürebilmesi ve toplumun huzurlu olabilmesi için demokratik bir toplumu oluşturan bireylerin; “*insan haklarına saygılı, uzlaşmacı ve hoşgörülü bir benliğe, sevgi, saygı, güven gibi değerlerden oluşan sosyal ilişkiler anlayışına; bilimsel esaslara*

göre çalışan, açık görüşlü, eleştirel ve sorgulayıcı bir zihniyete sahip; sorumluluk bilinci içerisinde hareket eden katılımcı” bireyler olması gerekir (Yeşil, 2002).

2.2.2.1. Demokratik Öğretmen Tutumları

Demokratik bireyler yetiştirmek ve demokratik bir toplum ortaya koyabilmek demokratik bir eğitim ve demokratik bir eğitmen ile mümkündür. Demokrasi ancak demokrasinin ilkelerini içselleştirmiş ve demokrasiyi hayatının merkezine oturtmuş öğretmenler ile sonraki nesillere aktarılır (Gömleksiz ve Çetintaş, 2011; Saracaloğlu, Evin ve Varol, 2004). Bu sebeple okullar eşitlik, özgürlük, adalet gibi demokratik değerlere sahip bir düzen ve yapıda olması gerekir (Kesici, 2008). Çocuklarda demokratik bakış açısı, ancak demokratik okul ortamlarında kazandırılabilir (Güleç ve Balçık, 2009; Kolouh-Westin, 2004). Demokratik okul ortamları ise, yöneticisinden öğretmene, temizlik görevlilerinden, kantinde çalışanlarına kadar okul içinde etkin olan tüm fertlerin karşılıklı ilişkilerinde, davranışlarında, söylemlerinde ve düşüncelerinde demokratik bir tutum sergilemeleri ile okul içindeki yaşantılarında demokrasinin gerekliliklerine uygun biçimde hareket etmeleri sağlanabilir (Saracaloğlu vd., 2004). Demokratik ortamlarda eğitim gören öğrenciler, anayasa ve yasaların öngördüğü haklarını kullanabilen işbirliğine ve grup çalışmalarına açık ve istekli, öğrendikleri ile günlük yaşamına aktarmada başarılı birer yurttaş olarak yetişirler. Bu niteliklere sahip bireyler demokrasinin toplum nezdinde daha içsel, nitelikli ve köklü olmasını sağlar (Dereli, 2013)

Demokratik ortamın oluşturulması, sürdürülmesi ve demokrasi eğitiminin sağlıklı şekilde verilmesi sırasında en önemli nokta öğretmenlerin tutumlarıdır. Öğrenci demokratik tutumları ile öğretmen demokratik tutumları arasında paralellik vardır (Wentzel, 2002; Güleç ve Balçık, 2009). Demokratik öğrenme ortamının çocukların öğrenmeleri üzerindeki etkisi hakkında Dewey, özgürlükleri göz önünde bulunduran bir yaklaşımla öğrencilerin birlikte karar alma becerisini, problem çözme becerisini, farklı düşünce ve fikirlere açık olmayı, eleştirel düşünüp ve eleştirileri kabullenebilmeyi ancak demokratik öğretmen tutumunun benimsendiği ortamlarda kazanabileceklerini belirtmiştir (McFadyen Christensen, Faith, Stubblefield ve Watson, 2006).

Demokratik öğretmen tutumu çocuklara seçim hakkı tanıyan, beraberce ve insanlık haysiyetiyle yaşamayı öğreten bir olgudur. Demokratik öğretmen tutumunun mevcut olduğu sınıf veya okul ortamlarında kazanan ve kaybeden yoktur çünkü demokratik

öğretmen tutumu çocuklara her zaman başarılı ya da başarısız olunamayacağını öğretir. Bazı hususlarda iyi olma fırsatı sunarken kötü oldukları hususlarda da onlara destek olarak kendilerini geliştirme imkânı tanır ve neticesinde çocuğun bütün gayretini takdir eder. Bu takdir etme ritüelini ise başarısız öğrenciyi incitmeden gerçekleştirir. Bu sayede öğrenciler demokrasiyi içselleştirirler ve hayatlarında demokrasiyi nasıl uygulayabileceklerini öğrenirler (Williams, 2009). Demokratik öğretmen tutumu öğretmenin rehber ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı rolleri ile tanımlanmaktadır. Demokratik öğretmen tutumuna göre, öğretmen ya da öğrenci eğitim sisteminin merkezinde değildir. Öğretmen yalnızca bir yol göstericidir; öğrencilerin kendi bilgi, beceri ve değerlerini kazanmasına sadece yardımcı olur, yol gösterir ve öğrenme süreci boyunca onu cesaretlendirerek motive eder. Demokratik öğretmen tutumu hem öğretmeyi hem de öğretirken öğrenci ile birlikte öğrenmeyi teşvik etmekte ve gerektirmektedir. Demokratik öğretmen tutumu ayrıca bireysel farklılıklara özen göstermeyi, her öğrenciyi kendi kabiliyeti ve kişiliği çerçevesinde değerlendirmeyi öngörmektedir. Demokratik öğretmen tutumuna sahip öğretmen çocuklar saygı duyar ve onların tecrübelerini ve bakış açılarını empati kurarak anlamaya çalışır. Okullar demokrasinin anlayışının yerleştiği ve yaşatıldığı kurumlar olmalıdır. Demokratik anlayışına sahip yurttaşların yetiştirilmesi ancak demokratik bir öğretmen ve okul ile mümkündür (Seferoğlu, Korkmazgil ve Ölçü, 2009).

2.2.3. Mesleğe Yönelik Tutum

2.2.3.1. Meslek

Meslek sözcüğü Arapça *slk* kökünden gelen *maslak* yol, rota, yöntem, fikir akımı, hayatta tutulan yol" sözcüğünden alıntıdır. TDK tarafından "Belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş" şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2020). Meslek bireyin hayatını şekillendiren en önemli yaşamsal olgulardan biridir. Bu sebeple insanların kendine uygun bir meslek seçmesi, mesleğini severek icra etmesi ve mesleğine karşı olumlu tutumlara sahip olması hem yaşamını mutlu bir şekilde idame etmesine hem de toplumun kalkınmasına zemin hazırlamaktadır (Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım 2007). Bu mesleklerden birisi de öğretmenliktir. Öğretmenlik bireyin yaşamını sürdürmesi için ihtiyaç duyduğu bir olgu olma özelliğinin yanında toplumlar için ayrı bir önem arz etmektedir. Çünkü öğretmen, canlı bir meslektir ve bu mesleğin en önemli

unsuru çıktısının canlı olmasıdır. Öğretmen, toplumu oluşturan temel unsuru; insanı yetiştirir ve topluma hazırlar (Üstüner, 2006).

2.2.3.2. Öğretmenlik Mesleği

Eğitim genel tanımı itibari ile bireyde davranış değişikliği yaşatma sürecidir ve bu süreçte önemli bir unsur öğretmenlerdir. Çünkü öğretmenler sınıfların yöneticisi, öğrencilerin rehberi ve öğretim programlarının uygulayıcılarıdır. Bir okul öğretmenleri olmadan hiçbir şey ifade etmez (Bursalıoğlu, 1998).

Eğitim bir insanın kendi başına kazanması gerektiğinde çok uzun yıllar alacak olan bilgi, beceriyi kısa sürede insana kazandırmak için vardır (Balcı, 1996). Eğitimin tanımındaki süreç noktasında öğretmenlik mesleğinin önemi ortaya çıkmaktadır. Öğretmen eğitimin gerekliliklerini öğretim programları ve tecrübeleri ile gerçekleştirmede sürenin ve sistematüğün düzenlenmesinde en önemli rolü üstlenmektedir. Nitelikli bir öğretmen sahip olduğu nitelikleri sayesinde davranış değişikliğinin gerçekleşme süresinin ve etkililiğinin niteliğini belirlemektedir (Bursalıoğlu, 1998).

Öğretmenliğin bir meslek olarak nitelendirilmesi, devletin öğretmen için yetiştirme ve çalışma ölçütleri belirlemesi ile başlar. Öğretmenliğin meslek olarak seçilmesinde ise diğer mesleklerde de olduğu gibi sosyal, ekonomik ve psikolojik etkenler rol oynar. Öğretmenlik, “Bireylerin öğrenmelerinin belli bir amaç doğrultusunda başlatılması, yönlendirilmesi ve gerçekleştirilmesi sürecine ilişkin etkinlikleri düzenleme yetkilerini kapsar.” (Üstüner, 2006). Havighurst ve Neugarten (1967)’a göre, öğretmenin okuldaki en önemli rolü bilgi aktarıcılığıdır.³ Öğretmenler, öğrenciler üzerinde toplumca değer verilen davranış değişimleri meydana getirir. Ayrıca öğretmenin okulda, yargıçlık, disiplinlilik ve sırdaşlık gibi rolleri de vardır. Etrafında ise bazen lider bazen lideri izleyen grup üyesi olarak rolünü oynar (Bursalıoğlu, 1998). Brooks ve Brooks (1993), ise sınıf içinde öğretmen rollerini şu şekilde açıklamaktadırlar (Akt: Karakaya, 2001, s.113-114):

“Öğretmenler; öğrenci özerkliğini (otonomisini) kabul eder ve destekler. Organize ile birlikte, ilk kaynakları, fiziksel materyalleri ve özellikle etkileşimi kullanır. Çalışmaları şekillendirmede yapılandırmacı terminolojiyi kullanır. Öğrencilerin dersleri yürütmelerine ve stratejileri

³ Havighurst ve Neugarten (1967)’ın öğretmenlik mesleğine yönelik okuldaki rol tanımı esasen günümüzde kabul görmeyen bir rol tanımıdır; çünkü bugün dünyada eğitim sistemleri “yapılandırmacı yaklaşım” doğrultusunda düzenlenmektedir ve bu yaklaşımda öğretmenin doğrudan bir bilgi aktarıcı olması istenmez ve kabul edilmez. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, sınıfta bilgi aktaran bir bilgi küpü değil, öğrenciye bilgi ve tecrübe edinme yolunda yol gösteren bir rehberdir. Brooks ve Brooks (1993) öğretmenlik rollerini yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda belirlemişlerdir.

değiştirmelerine izin verir. Kavramları öğrencilerle paylaşmadan önce, öğrenci anlayışları üzerinde araştırma yapar. Öğrencilerin öğretmen ile işbirliği ve diyalog içinde olmalarını teşvik eder. Açık sorular sorarak öğrencilerin düşüncelerini derinleştirir. Sorunları ortaya koyduktan sonra bekleme süresi verir. Öğrenci cevaplarını bir araya toplar. Böylece öğrenci hatasını anlar, anlamları yeniden değerlendirir ve anlayışını yapılandırır. Öğrenci fikirlerindeki çelişkileri ortaya çıkaracak deney ve tartışmalar oluşturur.”

Öğretmen okulda birçok vazifeyi üstlenir; sınav yapar, öğrenciye sırdaş olur, yeri gelir ikinci velisi olur bazen de öğrencinin ailesi ya da en samimi arkadaşı olur. Öğretmenin, mesleğinin gerektirdiği bu gibi görevleri layıkıyla yerine getirmesi toplumun kalkınmasını sağlar. Toplumun kalkınması doğrudan öğretmenlere bağlıdır çünkü toplumu kalkınması etkili tüm meslekleri icra edecek bireyleri öğretmenler yetiştirir. Bu yüzden toplumlar için en önemli meslek öğretmenliktir (Balcı, 1991; Çetin, 2001).

2.2.3.3. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum

Öğretmenlik mesleğine karşı öğretmenlerin tutumunu belirleyen önemli bir etken öğretmenliğin toplumsal kabul düzeyidir. Ancak bu noktada öğretmenlik mesleğinin içtimai kabul derecesine etki eden esas unsur öğretmenlerin kendi mesleklerine karşı tutum ve bu mesleğe yükledikleri anlamdır. Yani öğretmenlik mesleğine karşı tutumlar toplum ve öğretmen arasındaki anlaşmaya da bağlıdır. Örnek verecek olursak, bir toplum öğretmenliğe saygı göstermesine rağmen öğretmenlerin mesleklerine uygun olmayan davranışları var ise zamanla toplum nezdinde öğretmenlik mesleğine karşı toplumun tutumu değişebilir. Bu noktada önemli olan önce öğretmenlerin kendi mesleklerine karşı tutumlarının pozitif olması, mesleklerine değer vermeleri ve gerekliliklerini yerine getirmeleridir (Başkan, 2001).

Öğretmenler, yalnızca okulda ya da sınıfta vazife başında iken değil fakültede geçirdiği mühlette ve toplumsal hayatta da mesleklerine karşı tutum edinirler. Öğretmenlerin mesleklerine karşı takındıkları tutumları mesleki davranışlarını ve başarısını da etkiler (Hoşgörür, Kılıç ve Dünder, 2002, Çetin, 2006). Öğretmenlik mesleğinde başarının sağlanması sadece bilişsel ve pedagojik anlamda yeterli olmakla ilgili değildir. Öğretmenliği, sevgi ve istekle yapmak da büyük önem taşımaktadır (Çeliköz ve Çetin, 2004). Öğretmenler mesleklerine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri takdirde, mesleki rollerinin gerektirdiklerini eksiksiz yerine getirebileceklerdir. Öğretmenlerin mesleklerine karşı olumlu tutumları, nitelikli, dünyaya ve topluma faydalı ve başarılı insanlar yetiştirmelerini etkileyen önemli bir husustur. Onların olumlu tutumları öğrencilerin daha iyi motive olmasında yardımcı olur, zamanın etkili kullanılmasında ve meslektaşları ile

iletişiminde, meslektaşları, ailesi ve toplum arasında saygınlığı ve sevilirliğini etkileyen önemli husustur (Çetin, 2006; Doğan ve Çoban, 2009).

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, tutum kavramının üç ögesi çerçevesinde incelediğimizde: “bireyin öğretmenlik mesleğini sevmesi duyuşsal, mesleğin gereklilikleri ya da çalışma koşulları hakkında bilgi sahibi olması bilişsel ve mezun olduktan sonra alanında çalışması ya da çalışma eğiliminde olması ise davranışsal öge” ile açıklanabilir. Sosyal bilimlerin her meslek grubunda olduğu gibi eğitim bilimleri alanında da toplumların geleceğinin inşasında önemli rolü olan öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları da birçok araştırmanın konusu olmuştur. Alan bilgisi, pedagojik bilgi, genel kültür bilgisi gibi pek çok yeterliğe sahip nitelikli öğretmenlerle eğitim sisteminin başarıya ulaşması beklenebilir. Öğretmen yetiştiren kurumlarda alınan eğitiminin yanı sıra öğretmenlerin mezun olduktan sonra da kişisel ve mesleki yeterliklerin gelişimini sürdürmeleri beklenmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini açısından öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları önem arz etmektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum sahibi olan öğretmenler, işini severek yaparken kendini geliştirecek güçlüklerle mücadele edecektir (Kadıoğlu Akbulut vd., 2018). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlik mesleğine verilen değer giderek azaldığı, öğretmenlerin mesleğe, çalışma ve yaşam koşullarına yönelik olumsuz görüşler belirttikleri ve öğretmenlik tercih edilen bir meslek olmaktan uzaklaştığı belirlenmiştir (Çetin, 2001, 2006; Akyüz, 2011).

Öğretmen; düşünce, tutum ve davranışları ile öğrencileri etkilendiği bilimsel bir gerçektir. Genelde öğrenci, öğretmenin anlattığı konu içeriğinden çok, konuya yaklaşımından ve yorumlama biçiminden etkilenmektedir (Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007; Küçükahmet, 1997). Öğretmenin kişiliğini oluşturan çeşitli davranışların, öğrenci üzerinde önemli etkileri olduğu bir gerçektir. Kişiliği oluşturan en temel özellik ise tutumlar ve benlik algısıdır. Öğretmenlerin öğrencilerini etkileyen en önemli durum tutumlarıdır (Gürkan, 1993; Küçükahmet, 1997).

Öğrencilerin eğitim sürecinde öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin yanı sıra tutumlarının yansımaları olan davranışları da öğrencileri etkilerler. Öğretmenin içtenliği, hoşgörüsü, sabrı öğrenciyi olumlu etkilerken, tersi davranışlar ise olumsuz etkileyecektir (Güçlü, 2000). Öğretmenlik mesleğinde başarılı olabilmek için öğretmenlerin sabır, özveri ve sürekli çalışma gerekmektedir. Bunun için bu mesleği severek ve isteyerek yapmak çok önemlidir (Aşkar ve Erden, 1987).

2.4. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde araştırma kapsamında ele alınan etik, demokratik tutum ve mesleğe yönelik tutum ayrı başlıklar halinde sunulmuştur. Her bir başlıkla ilgili araştırmalar, araştırma problemi ile olan bağlantısı bağlamında araştırma ile olan ilgisi bakımından az ilgiliden daha çok ilgili olana doğru bir sıralama ile verilmiştir.

2.4.1. Etik ilgili Araştırmalar

2.4.1.1. Etik İle İlgili Araştırmalar

Kahraman (2003) tarafından yapılan araştırma ile ilköğretim müfettişlerinin uymaları beklenen etik ilkelerin neler olduğunun saptanmaya çalışılmış ve saptanan bu etik ilkelere ilköğretim müfettişlerinin ne derece uygun davrandıklarına ilişkin olarak okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Araştırma tarama modelinde yapılmış olup araştırmacı tarafından belirlenen illerdeki öğretmen, yönetici ve müfettişlere anket uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre müfettişlerin benimseyerek ve geliştirerek uygun davranışları beklenen davranışlar listesinin tamamı müfettişler tarafından “etik ilke” olarak değerlendirilmiştir. Yönetici ve öğretmenler, saptanan etik ilkelere müfettişlerin genellikle uygun davrandıklarını ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişlerinde davranış ve rol boyutlarındaki mesleki etik ilkeleri gözleme düzeylerine ilişkin değerlendirmeleri anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Kara (2006) tarafından yapılan araştırma ile okullardaki örgütsel kültürün okul yöneticilerinin etik davranışlara etkisi incelenmiştir. Araştırma İstanbul iline bağlı 21 ilçedeki 44 resmî lise, 26 özel lisede görev yapan müdür; 118 resmî 64 özel müdür yardımcısı olmak üzere toplam 252 yönetici katılmıştır. Araştırmada “Etik Davranışlar Ölçeği” ile “Örgütsel Kültür Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulardan biri de özel okul yöneticilerinin, resmî okul yöneticilerine göre daha hoşgörülü, dürüst, adaletli ve sorumluluk olduğu sonucudur.

Erdoğan (2007) tarafından yapılan araştırma ile ilköğretim okul müdürlerinin etik davranışları sorgulanmıştır. Araştırma İstanbul ili Avrupa Yakasındaki 19 ilçedeki 31 resmî ilköğretim okulunda görev yapan 559 öğretmen, 31 müdür, bölgede çalışan 106

ilköğretim müfettişinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Veriler “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Etik Davranışları” anketi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenler okul müdürlerinin hoşgörü ve adalet boyutundaki etik ilkelere daha az duyarlılık göçerdikleri; müfettişlere göre okul müdürleri adalet ve dürüstlük boyutundaki ilkelere daha az uydukları tespit edilmiştir.

High, J.A.C. (2005) tarafından yapılan araştırma ile eğitim liderliğinde etik ilkelerine verilen önem konusu incelenmiştir. Araştırma ABD California’da Fielding Graduate Üniversitesi Eğitim Liderliği ve Değişim Doktora Programından mezun ve öğrencisi 24 kişi katılmıştır. Öncelikle eğitim liderliği için hangi etik ilkelerin önemli olduğu tespit edilmiş akabinde belirlenen etik ilkelerin önem sırasına göre sıralanması istenmiştir. Yapılan sıralama sonucunda en önemli etik ilke ve davranışlar sırasıyla 1. Eleştirel düşünme, 2.Saygı, 3.Doğruluk ve Dürüstlük, 4.Güvenilirlik, 5.Öğrenciler için en yararlı olanı yapma, 6.Açık fikirlilik, 7.Örnek lider olmak, 8.Sorumluluk, 9. Çocuklar için güvenli bir yetiştirme ortamı sağlamak, 10. Başkalarına zarar vermemek şeklinde belirlenmiştir.

Clark (2005) tarafından yapılan araştırma ile okul müdürlerinin etik değerlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ABD’nin İllionis eyaletinde üç bölgeden 50 müdür araştırmaya katılmıştır. Araştırma betimsel tarama yöntemiyle yapılmış olup veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan anket kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde demografik özelliklerden oluşmakta iken, ikinci bölümde sekiz örnek olay ve gösterecekleri tepkilerin olduğu beş seçenekli ölçekten oluşmuştur. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin etik ilkelere genellikle uygun davrandıkları tespit edilmiştir.

Ergüç (2002) tarafından yapılan araştırma ile ilköğretim müfredat laboratuvar okulu müdürlerinin mesleki etik ilkelere ilişkin davranışları incelenmiştir. İlköğretim okulu müdürlerinin hoşgörü, adalet, dürüstlük, sorumluluk, demokrasi ve saygı boyutlarındaki etik ilkelere ilişkin davranışları öğretmenler, ilköğretim denetçileri ve müdür yardımcıları tarafından nasıl algılandığını belirlemiştir. Aydın tarafından 1997 yılında geliştirmiş olan “Eğitim Yöneticilerinin Etik Davranışları” anketinin kullanıldığı araştırmada okul müdürlerinin genelde etik ilkelere uygun davrandığı sonucuna varılmıştır. Öğretmen, denetçi ve müdür yardımcıları arasında ilköğretim okul müdürlerinin etik davranışları açısından anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Kıranlı (2002) tarafından yapılan araştırma ile ortaöğretim okul yöneticilerinin etik ilkeleri uygulama ve etik ikilemleri çözümüyle yeterliliği incelenmiştir. Bu çalışma ile Eskişehir

ilinde mesleki teknik lise ve genel lise yöneticilerinin, örnek olay çalışması ile etik ilkeleri uygulama ve etik ikilemleri çözümleme yeterliği incelenmiş olup sonucunda okul yöneticileri örnek olaylardaki etik ikilemlerin çözümüne tek bir etik ilke ya da yaklaşım sergilemedikleri görülmüştür.

Tirri (1999) tarafından yapılan araştırma ile okuldaki ahlaki ikilemler hakkında öğretmen algıları ve bu ikilemlerin çözümüne ilişkin kullandıkları stratejiler incelenmiştir. Araştırmada 33 öğretmen yer almış ve örnek olay modeli uygulanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşme sonucu elde edilen ikilem tanımlamaları ve çözüm stratejileri tespit edilmiş ve görüşmenin sonunda öğretmenlere Oser'in profesyonel ahlak teorisine göre hazırlanan etik ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin etik ikilemlerin çözümünde tek başlarına karar verme eğiliminde oldukları görülmüş olup eğitim eleştirisi ve cinsiyet sorunlarına yönelik açık bir tutumdan ziyade üstü kapalı olarak problemi çözme eğiliminde oldukları görülmüştür.

Özbek (2003) tarafından yapılan araştırma ile beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki etik ilkeleri ve bu ilkelere uyma düzeyleri konulu bir araştırma yapmıştır. Resmi lise ve dengi okullarda görev yapan 465 beden eğitimi öğretmeni ve 398 lise müdüründen oluşmuştur. Örneklem grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ve dört boyuttan oluşan “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Etik İlkeleri” ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre, yönetici ve öğretmenler arasında sorumluluk, dürüstlük ve saygı boyutları açısından anlamlı farklılık vardır. Beden eğitimi öğretmenlerinin dört boyutta yer alan mesleki etik ilkelere uyma düzeylerine ilişkin görüşleri kıdem, yaş, mezun olunan okul değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Luckowski (1996) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin etik karar verme çalışmaları neticesinde ortaya çıkan vaka çalışmalarının öğretmen eğitimine uygulanması anlatılmaktadır. Araştırmacı öncelikle Montana'nın kırsal bölgelerinden 18 ilkokul ve ortaokul öğretmenin etik karar verme ve mesleki etik felsefesini incelemiştir. Daha sonra bu incelemeler ve deneyimlerden yola çıkarak vaka çalışmaları hazırlanmış ve ortaya çıkan vakalar öğrencilerin etik karar verme becerileri kazanabilmeleri için üniversite sınıflarında kullanılmıştır. Örnek olay incelemelerinin faydası ve doğruluğu 34 hizmet içi öğretmen tarafından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının mesleki etik alanında yeterlilik sağlamaları için hazırlanmış Montana Program Standartları'nın güçlendirilmesi, etik kuralların dikkatlice uygulanmasının öğretmen eğitiminde

vurgulanması ve eğitim derslerinde uygulamalı etik öğretiminde vaka çalışmalarının kullanılması önerilmektedir.

Colnerud (1997) tarafından yapılan araştırma ile 9 yıllık zorunlu eğitim kapsamında İsveç'te öğretmenlerin karşılaştığı etik ikilemleri incelenmiştir. Makalenin amacı öğretmenlerin yazılı etik çatışma raporlarının sonuçlarını sunmak ve bu etik çatışmalara neden olan öğretimdeki özel koşulları araştırmaktır. Örnek olay tekniği kullanılan araştırma 189 öğretmen üzerinden yürütülmüştür ve sonuçta 223 etik ikilem belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kimi zaman yetişkinlere saygı nedeniyle çocuklara karşı etik değerleri terk etmeye hazır oldukları tespit edilmiştir.

Steinbrunner (2000) tarafından hazırlanan “Virjinya'daki Erken Çocukluk Eğitimcileri Hazırlık Programlarında Mesleki Etik Eğitimi” isimli çalışmada, Virjinya'da erken çocukluk eğitimcisi programlarının, etik eğitimi nasıl ele aldığı ve etik eğitimi etkileyen engellerin neler olduğu gibi sorulara cevaplar aramıştır. İki aşamalı betimleyici bir çalışma olarak yürütülen çalışmada sonuç olarak Virjinya'da mesleki etik eğitiminin durumu ortaya koyulmuştur.

Aksoy (1999) Kayseri'de 6 ilköğretim okulunda görev yapan 150 öğretmen ile yürüttüğü çalışmasında öğretmenler için etik dışı davranışları belirlemeye çalışmıştır. Öğrenciler arasında ırk ve din ayrımı yapmak, sınıfa geç gelip, sınıftan erken ayrılarak ders süresini kısaltmak, öğrenciyle ilgili özel bir bilgiyi ya da problemi sınıf arkadaşlarına söylemek, öğrencilerin pahalı hediyelerini kabul etmek gibi 24 etik dışı davranış örneklem grubundaki öğretmenlere sunarak öğretmenlerin etik ya da etik dışı buldukları davranışlar ortaya koyulmuştur.

Küçükkaraduman (2006) tarafından yapılan araştırma ile ilköğretim okul müdürlerinin okuldaki işlerinde ve davranışlarında bazı değerlere ilişkin etik davranış ilkelerine ne ölçüde uygun davrandıklarının ilköğretim sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşlerine göre belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak, Aydın (1997) tarafından geliştirilen lise müdürlerinin etik davranışlarının incelenmesine yönelik 79 soruluk anket kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okul müdürlerinin en yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri etik davranış ilkesi “saygı” olmuştur. İlköğretim okul müdürlerinin en düşük düzeyde gerçekleştirdikleri etik davranış ilkesi ise “hoşgörü” olmuştur. Araştırma sonuçlarına göre tüm ilkelerin ortalaması göz önüne alındığında “ilköğretim okul müdürleri etik ilkelere genellikle uygun davranır” sonucuna ulaşılmıştır.

Pelit ve Güçer (2006) tarafından yapılan araştırma ile öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ilişkin görüşlerinin ve öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken karşılaştıkları veya karşılaşmaları muhtemel bazı durumların, bir öğretmeni iş etiğine aykırı davranmaya yöneltmede ne derece etkili olduğuna ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ilişkin anket ile öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken karşılaştıkları veya karşılaşmaları muhtemel çeşitli durumların bir öğretmeni iş etiğine aykırı davranmaya yöneltmede ne derece etkili olduğuna ilişkin görüşlerinin alınmasında 10 soruluk bir anket Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi'nde eğitim görmekte olan 750 1. ve 4. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adayları söz konusu tüm alanlardaki etik dışı uygulamaları genelde onaylamamaktadırlar. Öğretmen adaylarının öğretmenleri etik dışı davranışa iten-itebilecek yukarıda verilen faktörlere ilişkin algılamalarını, öğretmen adaylarının büyük bir bölümü bu faktörlerin etik dışı davranışa itmede etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Örenel (2005) tarafından yapılan araştırma ile ilköğretim ve orta öğretim öğrencilerinin, öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere uygun davranıp davranmadıklarına yönelik düşüncelerini belirlemek amacıyla toplam 14 okulda 515 öğrenciden anket yoluyla veriler toplanmıştır. Öğrencilerin bulundukları öğretim kademeleri ile öğretmenlerinin “Adalet, Dürüstlük, Saygı, Güven, Mesleki Sorumluluk, Mesleki Yeterlilik, İnsan Hakları, Sevgi ve Örgütsel Bağlılık” boyutlarındaki mesleki etik ilkelerine uygun davranışları arasında bir bağıntı bulunmuştur. Yapılan bu araştırma sonuçları genel olarak öğrencilerin öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun mesleki etik ilkelere uygun davranışlar sergilediklerini düşündükleri tespit edilmiştir.

Akyıldız (2007) tarafından yapılan araştırma ile Diyarbakır ilinde görev yapan 837 ilköğretim okulu öğretmene 37 maddeden oluşan “İlköğretim Okulu Öğretmenlerine Göre İlköğretim Denetmelerinin Etik Davranışları” anketi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin genel anlamda eğitim denetçilerinin etik davranışta bulunmadığını düşündüğü tespit edilmiştir.

Altinkurt ve Yılmaz (2011) tarafından yapılan araştırma ile öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışları hakkında öğretmen adaylarının gözlemleri doğrultusunda oluşan görüşlerini belirlemektir. Araştırma sonucunda öğretmen adayları öğretmenlerin etik dışı davranışları “hiçbir zaman” yapmadığını düşünmektedir. Öğretmen adaylarına göre öğretmenlerin en sık yaptığı etik dışı davranış “Başarı düzeyi düşük öğrencilerle yeterince ilgilenmemek”,

en az yaptıkları ise “Öğrencilere dini konularda baskı yapmak” davranışlarıdır. Öğretmen adaylarının görüşleri cinsiyet ve program değişkenlerine göre değişmektedir.

Maslovaty (2000) tarafından yapılan araştırmaya göre, sınıflarda meydana gelen Sosyo-ahlaki ikilemler ve öğretmenlerin çözüm stratejileri incelenmiştir. Çalışmaya 480 ilköğretim öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenler sınıftaki sosyo-ahlaki ikilemlerle ilgili sorumluluk hissettikleri tespit edilmiştir. Bu ikilemlerin çözümüne yönelik olarak seçtikleri stratejilerin öğretmenlerin kişisel inanç sistemlerine göre çeşitlilik göstermektedir.

Tunca, Alkın-Şahin, Server ve Çam-Aktaş (2015) tarafından yapılan araştırma ile ortaokul öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerin etik değerleri incelenmiş ve bazı değişkenlere göre karşılaştırılmıştır. Tarama modelinde nicel bir araştırmadır. 2014-2015 eğitim-öğretim yılında, Kütahya il merkezindeki ortaokullarda öğrenim gören toplam 25.157 ortaokul öğrencisi araştırmanın evrenini, bu evren içerisinde seçilmiş 378 öğrenci ise araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma verileri “Öğrenci Algısına Göre Öğretmen Etik Değerler Ölçeği (ÖEDÖ)” ile toplanmıştır. Verilerin analizi için betimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Öğrencilerin algılarına göre, öğretmenlerin etik değerlere uyma düzeyleri yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin etik değerlere uyma düzeyleri, öğrencilerin “cinsiyetlerine; sınıflarına; başarılarına; okulda yöneticiler, öğretmenler ya da öğrenciler tarafından küçük düşürülen, dışlanan öğrenciler olup olmadığına ilişkin görüşlerine; ailelerinin kendileriyle iletişim kurarken kullandığı dile ilişkin görüşlerine; öğretmenler tarafından başarılı kabul edilen, sevilen, takdir edilen bir öğrenci olarak görülüp görülmediklerine ilişkin görüşlerine; okulu, yaşantıları açısından mutlu olunan bir ortam olarak görüp görmediklerine ilişkin görüşlerine” göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

Manolova (2011) tarafından yapılan araştırma ile Türkiye ve Moldova’daki ilköğretim okulu öğretmenlerinin uymaları gereken mesleki etik ilkeler ve bu ilkelere ilişkin görüşleri incelenmiştir. Nedensel karşılaştırmalı model niteliğinde olan bu araştırmada, Türkiye ve Moldova’daki kamu ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri benimseme ve meslektaşlarının uyma durumlarına ilişkin görüşleri belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde ortalama, standart sapma, ülke, cinsiyet, öğrenim düzey ve branş değişkenlerine göre gerekli analizler yapılmıştır ve karşılaştırılmıştır. Türkiye ve Moldova’daki kamu okullarında görev yapmakta olan ilköğretim öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere ilişkin

görüşlerinin yordanmasında ülke, cinsiyet, öğrenim düzey, branş ve kıdemin önemli yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Sakin (2007) tarafından yapılan araştırma ile okulöncesi öğretmenlerinin etik davranışlarına ilişkin görüşlerini, ahlaki yargı düzeylerini ve öğretmenlik tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda okulöncesi öğretmenlerinin, mesleki etik kurallarını yüksek düzeyde benimsedikleri tespit edilmiştir.

Aybek ve Karataş (2016) çalışmalarında öğretmen adaylarının etik ve öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki etik davranışlar hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yolu ile fizik (f:18), kimya (f:25), sağlık/sağlık hizmetleri (f:45), Türk dili ve edebiyatı (f:23) ile din kültürü ve ahlak bilgisi (f:29) bölümlerinden toplam 140 öğretmen adayı araştırmaya dâhil edilmiştir. Nitel olarak yürütülen araştırmada, öğretmen adaylarının görüşlerini belirleyebilmek için açık uçlu sorulardan oluşan yazılı görüşme formundan yararlanılmıştır. İçerik analiz ile analiz edilen veriler sonucunda öğretmen adaylarının etik kavramı ile kural, doğruluk-yanlışlık, saygı, ahlak, dürüstlük, evrensellik, mesleki sorumluluk, vicdanlı olmak, topluma uygunluk ve adalet kavramlarını ilişkilendirdikleri görülmüştür. Öğretmenlikte olması gereken etik davranışları daha çok kişisel özelliklerle özdeşleştiren katılımcıların öğrencilik ve çalışma hayatlarında en sık karşılaştıkları etik dışı olaylar ayrımcılık ile ilgili olmuştur.

Arslan (2019) araştırmasında ortaokullarda görevli öğretmenlerin görüşlerine göre sosyal adalet liderliği ve etik iklim arasındaki ilişkinin ortaya koyulmasını amaçlamıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama desenine göre yürütülmüş olan bu araştırmada tabakalı örnekleme yöntemi ile Ankara ilinde görev yapan 764 öğretmen seçilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Sosyal Adalet Liderliği – Öğretmen Formu” ve “Örgütsel Etik İklim Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elden edilen verilerin analizinde ANOVA testi ile elde edilen istatistiksel olarak anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Scheffe ve Tamhane’s T2 testleri kullanılmıştır. Sosyal adalet liderliği ile örgütsel etik iklim puanları arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek için Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve sosyal adalet liderliğinin örgütsel etik iklimi yordama düzeyini belirlemek için Çoklu Doğrusal Regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yöneticilerin sosyal adalet liderliği ve okullardaki örgütsel etik iklimi yüksek olduğu anlaşılmıştır. Algılanan sosyal adalet liderliği davranışı ve etik iklim bazı demografik değişkenlere göre farklılık göstermiştir. Ayrıca sosyal adalet liderliği ile

etik iklim arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Coşkun ve Çelikten (2020) tarafından yürütülen çalışmada bu ihtiyaca cevap vermek etik ve meslek etiği kavramı üzerine tartışmaları üzerinden çeşitli ülkelerdeki öğretmenlik meslek etiği kodlarını değerlendirmek, meslek etiği eğitiminde geline noktaı ortaya koymak amaçlanmıştır. Derleme olarak hazırlanan çalışmada öğretmenliğin hem mesleğin profesyonel statüsü için hem de mesleğin ‘ahlak uğraşı’ olması ve kültür taşıyıcı rolü gereği meslek etiği kodlarının oluşturulması oldukça önemli olduğu ifade edilmiştir. Araştırmada ayrıca tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de eğitim fakültelerinde etik konusunda ders koymak konusunda genel olarak bir isteksizlik veya uygulamalarda tutarsızlık görüldüğü belirtilmiştir.

Araştırmada ele alınan ilk kavram olan etik ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara değerlendirildiğinde yurt dışında yapılan çalışmaların öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştığı etik ikilemler, bunlara ilişkin geliştirdikleri çözüm stratejileri ile öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri ve eğilimleri üzerinde odaklandığı görülmektedir. Yurt içinde yapılan çalışmaların ise okul yöneticilerinin, müfettişlerin ve eğitim denetmenlerinin mesleğine ilişkin etik davranışlarına, öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlarının belirlenmesine yönelik çalışmalara odaklanıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar genellikle öğrencilerin bakış açısıyla öğretmene ilişkin ve öğretmenlerin bakış açısıyla denetmen ve müdürlere ilişkin değerlendirmeleri içermektedir. Öğretmenlerin etik yönelimlerinin öğretmenlerin kendilerinden elde edilen çalışmalara ihtiyaç olduğu ortaya çıkmaktadır.

2.4.2. Demokratik Tutum İlgili Araştırmalar

2.4.2.1. Demokratik Tutum İle İlgili Araştırmalar

Abu-Nair (2011) tarafından yapılan araştırma ile Ürdün’de lise öğrencilerinin gözünde öğretmenlerin demokrasi uygulamaları incelenmek istenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrenciler tarafından algılandığı biçimi ile öğretmenlerin öğrencileri ile demokrasiyi orta düzeyde gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir.

Zorec (2006) tarafından yapılan araştırma ile okulöncesi öğretmenlerinin tutumlarını, değerlerini ve tercihlerini belirleyerek, yeni programın demokratik ilkeleriyle

karşılaştırmak ve diğer anaokullarındaki okulöncesi öğretmenlerinin tutum ve değerli arasındaki farklılıkları ortaya koymak istenmiştir. Araştırma sonucunda, okulöncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun iş birliği, tek düzelik ve disiplinle ilgili olarak uç değerde davranışlar sergilemedikleri belirlenmiştir.

Turnsek ve Pekkarinen (2009) tarafından yapılan araştırma ile Sloven ve Finlandyalı okul öncesi öğretmenin tutumları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda, Sloven öğretmenlerin yarısının demokrasi yanlısı olduğu belirlenmiştir. Demokratik tutum düzeyi çok yüksek olan öğretmenlerin yüzdeliği, son derece anti- demokratik tutuma sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Genç ve Kalafat (2008) tarafından yapılan araştırma ile öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerileri farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ve öğrenim şekillerine göre demokratik tutumları ile ilgili görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğunu, öğrenim gördükleri sınıflara, anabilim dallarına, annelerinin ve babalarının öğrenim durumlarına göre ise anlamlı farklılık olmadığını tespit edilmiştir.

Kılıç (2010) tarafından yapılan araştırma ile öğretmen adaylarının zaman içerisinde demokratik tutumlarında meydana gelen değişimler incelenmiştir. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 233 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarına 3 yıl arayla iki kez demokratik tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, zaman içinde öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının değişmediğini belirlenmiştir.

Yiğit ve Çolak (2010) tarafından yapılan araştırma ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutumlarını incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, cinsiyete göre, annenin eğitim durumu ve babanın eğitim durumuna göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Yaşar Ekici (2014) araştırmasında öğretmen adaylarının demokratik tutumları ve demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının demokratik tutumları medeni durum, çocuk sayısı, gelir düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve ailedeki kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık olmadığı, cinsiyet ve yaşa göre ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Kız öğretmen adaylarının demokratik tutumları, erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu, 31-

35 yaş aralığında olan öğretmen adaylarının demokratik tutumu, 20-25 yaş aralığında olan öğretmen adaylarından daha olumlu olduğu görülmüştür.

Dilekmen (2000) tarafından yapılan araştırma ile sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının demokratik tutumları, cinsiyet açısından kızlar lehine, kardeş sayısı bakımından ise az kardeşli oluş (1-3 kardeş arası) lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

Saraçoğlu, Evin ve Varol (2004) tarafından yapılan araştırma ile İzmir’de görev yapan öğretmen ve öğretmen adaylarının demokratik tutumları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının, öğrenim gördükleri kurumlara, cinsiyete, bölümlere, yaş gruplarına, ailelerinin yaşadıkları yerleşim birimlerine, mezun oldukları lise türüne, anne babalarının eğitim düzeyine ve mesleklerini sevmeye durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ise demokratik tutumlarının görev yaptıkları kurum, cinsiyet, branşlar, kıdemler, mezun oldukları kurumlar, branş ve çalıştıkları kurumdan memnun olma durumları açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin demokratik tutumları karşılaştırıldığında, öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Alobiedat ve Saraierh (2009) tarafından yapılan araştırma ile öğretmenlerin sınıf içerisinde demokratik uygulamanın derecesi belirlenmek istenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin demokratik inançları orta düzey olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin demokratik inançları ile uygulama derecesi arasında bayan öğretmenler ve eğitim deneyimi sekiz yıldan az olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Büyükkaragöz ve Kesici (1996) tarafından yapılan araştırma ile öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumlarını bilişsel alanda belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda, İlkokul öğretmenlerinin yarıdan fazlası demokrasinin olduğu bir yerde hoşgörünün kendiliğinden ortaya çıkacağı görüşüne sahiptir ve bu düşünceye karşı bayan öğretmenlerin lehine bir fark bulunmuştur. İlkokul öğretmenlerinin çoğunluğu demokrasinin uygulandığı toplumlarda hoşgörü, yardımlaşma, iş birliği ön plandadır görüşüne katılmakta olup, bu düşünceye karşı bayan öğretmenlerin lehine bir fark bulunmuştur.

Karatekin, Merey ve Kuş (2013) tarafından yapılan araştırma ile öğretmen adayları ve görevdeki öğretmenlerin demokratik tutumlarını incelenmiştir. Araştırma sonucunda,

demokratik tutumların öğretmen adayı ve öğretmen olma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin demokratik tutumlarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Oktay, Kandemir ve Çizmeci Özçelik (2020) tarafından yürütülen çalışmada Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümü son sınıf öğrencilerinin demokratik eğitimle ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel olarak yürütülen çalışma 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında “Çağdaş ve Demokratik Eğitim” dersini alan gönüllü 23 öğrencinin görüşleri üzerinden hazırlanmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla yüz yüze görüşme yapılarak toplanmıştır. Araştırmada sonuç olarak, öğrencilerin demokrasi algıları ve demokratik eğitimle ilgili değerlendirmelerinden almış oldukları Çağdaş ve Demokratik Eğitim dersinden teorik olarak yararlandıkları, belli bir oranda bilgi sahibi oldukları ancak, okullardaki demokratik eğitim uygulamalarını yetersiz buldukları tespit edilmiştir.

Araştırmada ele alınan bir diğer kavram olan demokratik tutum ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde; yurt dışında yapılan çalışmaların öğretmen ve öğrenci gözü ile öğretmenlerin demokrasi inançları, sınıf içerisindeki demokratik tutum ve uygulamaları ve bu uygulamaların derecesi, değer ve tercihleri konularında odaklandığı görülmektedir. Yurt içinde yapılan çalışmaların ise büyük çoğunlukla öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin demokratik tutumlarının farklı değişkenler (branş, yaş, cinsiyet vb.) açısından farklılaşıp farklılaşmadığı üzerinde odaklandığı görülmüştür. Mevcut araştırmaların öğretmen ve öğretmen adaylarının demokratik tutumlarını ortaya koymakta olduğu düşünülmeyle birlikte daha çok demokratik tutumu etkileme ihtimali olan etik yönelim, mesleğe yönelik tutum gibi kavramlarla ilişkilerinin ortaya çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmüştür.

2.4.3. Mesleğe Yönelik Tutum İlgili Araştırmalar

2.4.3.1. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum İle İlgili Araştırmalar

Zembylas ve Barker (2002) tarafından yapılan araştırma ile öğretmen adaylarının mesleki duygu ve tutum dönüşümleri ve bu dönüşümlere yön veren konular incelenmiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim öğretmen adaylarının fakülte sürecinde mesleğe yönelik duygu ve tutumlarını olumsuz yönde etkileyen alan bilgisi yetersizliği ve bilimsel çalışma

konusundaki yetersizlikleri sebebiyle huzursuzluk ve yabancılaşma yaşadıkları belirlenmiştir.

Kyriacou ve diğerleri (2003) tarafından yapılan araştırma ile öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik beklentileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda adayların çoğunluğu toplum bakımından zaman harcamaya değer bir iş yapmış olacağını, tatil süresi ile mutlu olacağını, öğrencinin başarısıyla sevineceğini belirtmişlerdir.

Hussain (2004) tarafından yapılan araştırma ile Pakistan’da öğretmen yetiştiren kurumların olumlu öğretmenlik tutumları kazandırma yönünden etkililiğini belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen yetiştiren kurumların mesleki tutum geliştirme yönünden etkili olmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiş, cinsiyet ve öğretim süresinin öğretmenlik tutumları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ailenin öğrenim durumu ile devam edilen öğretmenlik programının ise tutumları farklılaştırmadığı bulunmuştur.

Chong, Wong ve Lang (2005) tarafından yapılan araştırma ile öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve öğretmenlik eğitime yönelik inanç, tutum ve beklentileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adayları eğitilirken sadece içerik bilgisi ve derslerin tek basına yeterli olmadığı; aynı zamanda öğretmen adaylarının programa giriş aşamasında, öğretmenlik mesleğiyle ilgili sahip oldukları fikir, beklenti ve tutumlarının da tespit edilip öğretmenlik eğitimi boyunca bunların nasıl geliştiğinin de incelenmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Terzi ve Tezci (2007) tarafından yapılan araştırma ile ortaöğretime öğretmen yetiştiren 3,5+1,5 programlarındaki öğrenciler ile ilköğretime öğretmen yetiştiren lisans programlarında okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının program, sınıf ve cinsiyet değişkenleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda; genel olarak öğrencilerin mesleğe yönelik tutumları “katılıyorum” düzeyi ve üstünde olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden, sosyal ve dil bilim alanlarında okuyan öğrencilerin ise fen ve matematik alanlarında okuyan öğrencilere göre tutum puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Program ve sınıf değişkenleri açısından öğrenci tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir.

Baykara Pehlivan (2008) öğretmen adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile bu tutumların, sosyo-kültürel özelliklerine göre farklılaşp

farklılaşmadığını belirlenmeye çalışmıştır.. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının tutum puanı ortalamaları kız adayların lehine anlamlı farklılık gösterirken, tercih sıralarına göre farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Tutum puanları ortalamaları arasında annenin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gözlenmezken, babanın eğitim durumunda ise farklılığın okuryazar ile okumaz-yazmaz, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunları arasında okur-yazarın aleyhine olduğu görülmüştür. Adayların anne ve babalarının meslekleri ve ailelerin gelir durumları açısından bakıldığında, tutum puanlarında farklılaşma görülmemiştir.

Çapri ve Çelikkaleli (2008) tarafından yapılan araştırma ile öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarını cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları üzerinde cinsiyetin önemli bir etkisinin olduğu, program ve fakülte değişkenlerinin ise anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının yeterlik inançları üzerinde ise, cinsiyet, program ve fakülte değişkenlerinin anlamlı bir etkisinin bulunduğu görülmüştür.

Piji Küçük (2012) tarafından yapılan araştırma ile müzik öğretmenlerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları ve müzik öğretmenlerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının, cinsiyet, yaş, çalışılan kurum ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, müzik öğretmenlerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları, müzik öğretmenlerinin tutumlarının cinsiyet, yaş ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklar yaratmadığı, müzik öğretmenlerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının çalışılan kurum değişkenine göre, devlet okullarında çalışan müzik öğretmenleri lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Dinçer (2013) tarafından yapılan araştırma ile Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki tutum, algı ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bu değerlendirmelerin bağlı olduğu faktörler incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve algıları arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki; öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve umutsuzluk düzeyleri arasında negatif yönde, anlamlı bir ilişki; öğretmenlik mesleğine yönelik algı ve umutsuzluk düzeyleri arasında negatif yönde, anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, algı ve umutsuzluk düzeyleri gelir düzeyi, ikamet yeri, anne-baba

eğitim düzeyleri değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermezken; öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, algı ve umutsuzluk düzeyleri ile mesleği seçme nedenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeni ile sadece umutsuzluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Çağlar (2013) tarafından yapılan araştırma ile eğitim fakültesi öğrencilerinin yabancılaşma düzeyi ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin orta düzeyde yabancılaşma duygusu yaşadıkları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre yabancılaşma düzeyi ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarda, gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunurken, öğretim türü değişkenine göre sadece yabancılaşma düzeyinde, program türü değişkenine göre ise öğretmenliğe yönelik tutum boyutunda anlamlı fark görülmüştür. Yabancılaşma düzeyi ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ilişki analiz edildiğinde, orta düzeyde olumsuz bir ilişki bulunmuştur.

Ergen ve Töman (2014) tarafından yapılan araştırma ile Sınıf Öğretmenliği Programı 4. Sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre istatistiksel açıdan farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmek istenmiştir. Bu araştırma sonucunda, sınıf öğretmenliği 4.sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumları “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleğine yönelik en fazla tutum ortalamasına sahip öğrencilerin öğretmenlik mesleğini tercih nedeninin “öğretme isteği” olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Zoroğlu (2014) tarafından yapılan araştırma ile okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumları, mesleki benlik saygıları ve iş doyumu arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Çalışmada ayrıca yaş, cinsiyet, unvan, mesleki kıdem, okul türü, görev yeri, medeni durum, yönetici ilişkileri ve gelir düzeyi ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkiler de araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, mesleğe yönelik tutum ve mesleki benlik saygısının iş doyumunu anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir. Yönetici ilişkilerinden memnun olan öğretmenlerin iş doyumu puanları memnun olmayan öğretmenlerden yüksek olduğu, gelir düzeyinden memnun olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları gelir düzeyinden memnun olmayanlardan daha yüksek olduğu, öğretmenlerin iş doyumu puanları yaş, cinsiyet, medeni durum, unvan, görev yapılan yer, okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Bektaş ve Nalçacı (2012) tarafından yapılan araştırma ile sınıf öğretmeni adaylarının sahip oldukları bireysel değerlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını yordama düzeyinin belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının sahip oldukları bireysel değerlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu %22 düzeyinde yordadığı tespit edilmiştir.

Bayhan (2009) tarafından yapılan araştırma ile ilköğretim okulları birinci kademe sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin nasıl olduğu ve bireysel değişkenlere göre ilköğretim okulları birinci kademe sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile iş doyumları arasındaki ilişki düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ilköğretim okulları birinci kademe sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile iş doyumları arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Akdemir (2020) çalışmasında karma yöntem kullanarak öğrenme-öğretme sürecinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve mesleki benlik algısı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz yarısında Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören ve "Duyuşsal Eğitim" dersini alan 36 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma süreci, yaratıcı drama yöntemi kullanılarak planlanmış ve uygulanmıştır. Araştırmanın nitel verileri Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği (Üstüner, 2006) ve Arıcak Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği (Arıcak, 2001) kullanılarak toplanmıştır. Tüm veri toplama araçları uygulama öncesi ön test ve uygulama sonrası son test olarak uygulanmıştır. Ön test ve son testten elde edilen nicel araştırma verileri bağımlı gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Görüşme formu kullanılarak toplanan nitel verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yaratıcı drama ile işlenen duyuşsal eğitim dersinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve mesleki benlik saygısından alınan puanlar üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Araştırmanın bir diğer kavramı olan mesleğe yönelik tutum ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde yurt dışında yapılan çalışmaların öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki duygu ve tutumları, beklentileri, mesleğe olan inançları ve bunlardaki dönüşümler ile öğretmen yetiştiren kurumların mesleğe yönelik olumlu tutum kazandırma konusundaki yeterlilikleri üzerine odaklandığı görülmektedir. Yurt içinde yapılan çalışmaların ise daha çok öğretmen adaylarının mesleğe

yönelik tutumları üzerinde yoğunlaştığı, öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları ile yabancılaşma, iş doyumu, algı, umutsuzluk düzeyleri gibi kavramlarla ilişkilerinin incelendiği araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Öğretmenlik alan bilgisinin yanında tutum ve davranışları oldukça önemlidir. Öğretmenin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu onun meslek yaşantılarındaki davranışlarını belirleyen en önemli hususlardan birisidir. Bu tutum ve davranışların öğrencileri etkilediği bilinmektedir. Bireylerin başka bireylerle ve nesnelerle olan ilişkilerinde etikten bahsetmek mümkündür. Bu sebeple öğretmenlerin etik yönelimleri ile mesleğe yönelik tutumları arasında nasıl bir ilişki olduğunun ortaya konulduğu bir çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiziyle ilgili bölümlere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin etik yönelimleri ile demokratik tutumları ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok değişkenin birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2005, s.81). Araştırmanın kavramsal modelinde, etik yönelim ve demokratik tutum değişkenleri bağımsız değişken olarak, mesleğe yönelik tutum değişkeni ise bağımlı değişken olarak yer almaktadır. Etik yönelimler ile demokratik tutum pozitif yönle bir ilişki içindeyken bu iki değişken öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarını etkilemektedir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem seçimi yapılırken kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Tesadüfi olmayan örnekleme çeşitlerinden biri olan ve bazı kaynaklarda (Balcı, 2013 s.103; Büyüköztürk vd., 2011 s.91) uygun örnekleme olarak da adlandırılan kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde en uygun, zaman ve maliyet açısından en kolay erişilebilecek durumda olan katılımcıların çalışmaya dahil edilmesi amaçlanmaktadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s.170). Öğretmenlerin çalışmaya gönüllü olarak katılmaları esas alınarak, 2015-2016 öğretim yılında Ankara ilinin Altındağ, Beypazarı, Çamlıdere, Çankaya, Etimesgut,

Gölbaşı, Keçiören, Kızılcahamam, Mamak, Sincan ve Yenimahalle ilçelerindeki 120 ilkokulda görev yapmakta olan toplam 883 sınıf öğretmeni araştırma örneklemini oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Etik Yönelim Ölçeği

Forsyth (1980) tarafından geliştirilen Etik Yönelim (Pozisyon) Ölçeği işletmeden eğitim alanına tüm dünyada farklı ülke ve kültürlerde yapılan araştırmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır. Türkçeye uyarlanması birçok çalışma ile yapılmış olup; bu çalışmada Yazıcı ve Yazıcı (2010) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan ölçme aracı kullanılmıştır.

Forsyth (1980) tarafından geliştirilen orijinal ölçek 20 maddeden ve idealizm ve görecelik olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Yazıcı ve Yazıcı (2010) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılmak üzere elektronik posta yolu ile ölçek sahibinden izin alınmış ve öncelikle bir alanında uzman öğretim üyesi tarafından Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Daha sonra yurtdışı deneyimi olan 1 akademisyen tarafından geri çevirisi yapılan ölçeğin dil ve anlam olarak bakımından örtüştüğü görülmüştür. Ayrıca İngilizce maddelerin Türkçeye uygunluğunu teyit etmek için 2 uzman akademisyen, Türkçe anlaşılabilirliği hususunda da 3 uzman akademisyen görüşü alınarak ölçeğe son şekli verilmiştir. Uyarlama çalışması sonunda analizi çalışmasında, maddelerin öz değerine, çizgi grafiğine ve maddelerin içerik birliğine bakılmıştır.

Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışması Gazi Osman Paşa Üniversitesi de farklı alanlarda okuyan 248'i kadın, 295'i erkek toplamda 543 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliliğini değerlendirmek amacıyla ölçek maddeleri temel bileşenler çözümlemesi yoluyla faktör analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen sonuçlar toplam varyansın %51.07'sini açıklayan iki faktörlü bir yapının varlığını ortaya koymuştur. Etik Pozisyon Ölçeği'nin iç tutarlılığının belirlenmesi amacıyla Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre tüm ölçeğin Cronbach alfa katsayısı (α) 90 olarak hesaplanırken, bu değer idealizm faktörü için 92 ve görecelik faktörü için 84 olarak hesaplanmıştır. Etik yönelim ölçeğine ilişkin ayrıntılı veriler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 2

Etik Yönelim Ölçeğine İlişkin Keşfedici Faktör Analizine ve Cronbach Alfa Katsayısına İlişkin Bulgular

Ölçek	Alt Faktörler	Madde	Faktör Yük Değeri	Açıklanan Varyans (%)	Cronbach Alpha (α)
Etik Yönelim Ölçeği	İdealizm	Etik5	,878	27,832	,92
		Etik4	,846		
		Etik6	,838		
		Etik3	,811		
		Etik8	,740		
		Etik2	,812		
		Etik10	,543		
		Etik1	,801		
		Etik9	,519		
	Etik 7	,043	20,791	,84	
	Görecelik	Etik12			,711
		Etik14			,740
		Etik18			,545
		Etik16			,612
		Etik19			,556
		Etik13			,651
		Etik17			,619
		Etik11			,592
		Etik15			,692
		Etik10			,454
		Etik 7			,155
Toplam			48,623	,90	

KMO: ,921; $p=0,000 < 0,001$

Tablo 2’de yer alan bulgular değerlendirildiğinde faktör yüklerinin, idealizm ve görecelik olmak üzere iki faktörde toplandığı görülmekle birlikte 7. maddenin kuramda idealizm faktörü içerisinde olması gerekirken 155 faktör yükü ile görecelik faktörü içerisinde yer aldığı görülmektedir. Bu madde dışında ölçekte yer alan 19 maddenin faktör yükleri ,454 ile ,878 arasındadır. Ortak varyans değerine bakıldığında 7. maddenin ortak varyans değerinin 026 seviyesinde düşük olması sebebi ile ölçekten çıkarılmış ve diğer 19 madde ile faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, ilk 9 maddenin idealizm faktöründe, daha sondaki 10 maddenin de görecelik faktörü altında toplandığı görülmüştür. Faktör yük değeri ,40’a göre değerlendirildiğinde ölçekte yer alan tüm madde değerlerinin kabul edilebilir olduğu görülmüştür. Ölçekte yer alan maddeler -7. madde hariç- içerikleri bakımından orijinal çalışmada amaçlandığı şekilde iki faktörlü bir yapıyı doğruladığı gözlenmektedir.

Bu araştırma için ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğine yönelik yapılan ön uygulamaya ilişkin veriler 162'si bayan 153'ü erkek toplam 317 öğretmenden elde edilmiştir. Söz konusu ön uygulama ile elde edilen verilerin analizi sonucu ölçekte yer alan 19 maddenin 2 faktör altında toplandığı görülmektedir. KMO örneklem yeterliği katsayısı ,854 ve Barlett Küresellik Testi ise ($p < ,001$) anlamlıdır. Bu bulgulardan hareketle örneklem büyüklüğünün bu değişkenin ölçümü için yeterli veri yapısının da faktör çıkarmaya uygun olduğu ifade edilebilir. Ölçeğe ilişkin olarak toplam varyans değerinin %40,731 ve güvenilirlik değerinin $\alpha = ,851$ olduğu belirlenmiştir. Bununla beraber ölçeğe ilişkin idealizm ve görecelik faktörlerinin de güvenilirlikleri yeterli düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

3.3.2. Demokratik Tutum Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin demokratik tutum düzeylerinin ölçümünde demokratik tutum ölçeğinden yararlanılmıştır. Demokratik tutum ölçeği “Published for The Attitude Laboratory” tarafından geliştirilmiş ve birçok ülkede uygulanmıştır. Türkçeye uyarlanması Gözütok (1995) tarafından yapılmış olup ülkemizde demokratik tutuma yönelik yapılan araştırmaların büyük bir kısmında bu ölçek kullanılmıştır (Saracaloğlu, Evin ve Varol, 2004; Genç ve Kalafat, 2007; Ural ve Sağlam, 2011; Karatekin, Merey ve Kuş, 2013; Yaşar Ekici, 2014; Elkatmış ve Toptaş, 2015). Toplam 50 maddeden oluşan bu ölçek likert tipi bir tutum ölçeğidir. Demokratik Tutum Ölçeğinde her madde doğru veya yanlış diye değerlendirilmeyip, ifade okunduktan sonra uygulanan kişiye katılıyorsa (+), katılmıyorsa (-) şeklinde düşüncesini cevap kâğıdına işaretlemesi istenilmektedir. İşaretler demokratik tutum ölçeği için hazırlanan anahtar liste ile karşılaştırılmaktadır. Anahtarda verilen cevaplar ile uyuşan cevaplar 1 puan olarak değerlendirilip uyuşmayan cevaplar için puan verilmemektedir. 50 maddeden oluşan bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 50'dir. Bu araştırmada ölçeğe ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları $\alpha = ,658$ olarak tespit edilmiştir. Tablo 4'te demokratik tutum ölçeğinin, sınıf öğretmenleri ile yapılan bu araştırma için güvenilirlik analizi sonucu yer almaktadır.

Tablo 3

Demokratik Tutum Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi

Boyut/Ölçek	Madde Sayısı	KR-20
Demokratik Tutum Ölçeği	50	,658

Kalaycı (2006, s.405) tarafından Alpha (α) katsayısına göre ölçeğin güvenilirlik sonuçları;

- $0.00 \leq \alpha < 0.40$ durumunda ölçek/boyut güvenilirliğe sahip değil.
- $0.40 \leq \alpha < 0.60$ durumunda ölçeğin/boyutun sahip olduğu güvenilirlik düşük.
- $0.60 \leq \alpha < 0.80$ durumunda ölçek/boyut oldukça güvenilir.

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ durumunda ölçek/boyut yüksek derece güvenilirliğe sahip şeklinde açıklanmıştır. Ölçek için uygulanan güvenilirlik analizi sonucunda iç tutarlılık katsayısı (KR-20) $\alpha=,658$ şeklinde hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin bu çalışma için de yeterli seviyede olduğunu göstermiştir.

3.3.3. Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği

Çetin (2006) tarafından geliştirilen öğretmenlik mesleği tutum ölçeği toplam 35 maddeden oluşmakta ve bu maddelerin 15'i ters madde özelliği taşımaktadır. Ölçek öğretmenlik mesleğiyle ilgili üç temel yapıyı (sevgi, değer, uyum) yansıttığı görülmektedir.

Çetin (2006)'in geliştirdiği çalışma grubunu 2001-2002 eğitim-öğretim yılı Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde okuyan 4. sınıf 180 kız ve 161 erkek öğrenci toplamda 341 öğretmen adayı oluşmaktadır. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların son sınıfta okuyan öğretmen adaylarında daha belirgin olacağı düşüncesiyle örneklem olarak son sınıf öğrencileri araştırma kapsamına alınmıştır.

Yapılan geçerlilik ve güvenilirlik analizleri sonucunda, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu ölçen, 3 alt boyuttan oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada kullanılan mesleğe yönelik tutum ölçeğinin keşfedici faktör analizi bulguları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Mesleğe Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Keşfedici Faktör Analizine ve Cronbach Alfa Katsayısına İlişkin Bulgular

Ölçek	Alt Faktörler	Madde	Fak. Yük. Aralığı	Açıklanan Varyans (%)	Cronbach Alpha (α)			
Mesleğe Yönelik Tutum Ölçeği	Sevgi	Madde1	,780	29,6	,95			
		Madde 2	,620					
		Madde 3	,593					
		Madde 4	,746					
		Madde 5	,511					
		Madde 6	,621					
		Madde 7	,649					
		Madde 8	,625					
		Madde 9	,688					
		Madde 10	,672					
		Madde 11	,753					
		Madde 12	,760					
		Madde 13	,759					
		Madde 14	,753					
		Madde 15	,721					
		Madde 16	,482					
		Madde 17	,736					
		Madde 18	,544					
		Madde 19	,602					
		Madde 23	,574					
		Madde 24	,750					
		Madde 26	,534					
		Değer	Madde 21			,659	12,2	,81
			Madde 22			,622		
			Madde 25			,604		
			Madde 27			,695		
	Madde 28		,578					
	Madde 30		,567					
	Madde 33		,675					
	Madde 35		,628					
	Uyum	Madde 20	,589	9,4	,76			
		Madde 29	,640					
		Madde 31	,667					
		Madde 32	,508					
Madde 34		,571						
Toplam				51,2	,95			

Ölçeğin yapı geçerliği durumunu tespit için yapılan faktör analizi sonucuna göre ölçek maddelerine ait faktör yükleri 0.48-0.80 arasında değerlere sahip olduğu, Kaiser-Meyer

Olkin (KMO) değerine ait bulgunun 0.95 olduğu, ölçeğin güvenirliğini belirlemek için hesaplanan, iç tutarlık katsayı değerinin(Cronbach alpha) $\alpha=0.95$ olduğu görülmüştür.

Bu araştırma için ölçeğin geçerlilik ve güvenirliğine yönelik yapılan ön uygulamaya ilişkin veriler 162'si bayan 153'ü erkek toplam 317 öğretmenden elde edilmiştir. Söz konusu ön uygulama ile elde edilen verilerin analizi sonucu; ; Mesleğe Yönelik Tutum Ölçeğinin keşfedici faktör analizi bulgularında ilk olarak ölçeğe ait 35 ifadenin üç faktör altında toplandığı, toplam varyansın %51,1 olduğu ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,94 olduğu tespit edilmiştir.

Mesleğe yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla kullanılan “Mesleğe Yönelik Tutum Ölçeğinin” iç tutarlılık katsayısının belirlenmesi amacıyla Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı (α) hesaplanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5

Mesleğe Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Faktörlere İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach Alpha (α)
Mesleğe Yönelik Tutum Ölçeği	35	.94
Sevgi	22	.92
Değer	8	.84
Uyum	5	.68

KMO: ,946 Barlett: 12110,758
df=406 p=0,000 < 0,001

Tablo 5 incelendiğinde Mesleğe Yönelik Tutum Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısının ,94, KMO örneklem yeterliği katsayısı ,946 ve Barlett Küresellik Testi ise ($p< ,001$) anlamlıdır. “Sevgi” alt faktörüne ilişkin iç tutarlık katsayısının ,82, “Değer” alt faktörüne ilişkin iç tutarlık katsayısının ,78 ve “Uyum” alt faktörüne ilişkin Cronbach Alpha değerinin ,68 olarak hesaplandığı görülmektedir. Elde edilen tüm bu değerler “Sevgi” alt faktörünün, “Değer” alt faktörünün ve tüm ölçeğin yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu, “Uyum” alt faktörünün ise yeterli düzeyde bir iç tutarlık katsayısına sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla kullanılan ölçme aracının her bir faktör boyutunun güvenirliği yeterli düzeyde ve tüm faktörlere ait ifadelerin ölçeğin orijinal ilk hali ile uyumluluk gösterdiği görülmektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi SPSS 22 programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada ilk olarak ölçeklere ilişkin keşfedici faktör analizi ve güvenirlik analizi bulgularına yer verilmiştir. Sonrasında sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, mezuniyet alanı, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, sınıftaki öğrenci sayısı, okul bölgesi ve sosyo ekonomik düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler sunulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin etik yönelimlerine, demokratik tutum ve mesleğe yönelik tutum düzeylerinin cinsiyetlerine ve medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t-testi ile; yaş, eğitim düzeyi, mezun olunan bölüm, mesleki kıdem, sınıftaki öğrenci sayısı, görev yapılan okulun bulunduğu bölge ve görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı, mesleğe yönelik tutum ve alt boyutlarının yordanmasında ise Çoklu Doğrusal Regresyon analizi kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini çözümlemek amacıyla yapılan istatistiki işlemlere ve bu işlemler sonucunda elde edilen bulgular ile yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Araştırma Değişkenlerine Yönelik Betimsel İstatistikler

Araştırmada yer alan katılımcılarının cinsiyet, yaş, medeni durum, mezuniyet alanı, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, sınıftaki öğrenci sayısı, okul bölgesi ve sosyo-ekonomik düzeye ilişkin bilgiler Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6

Kategorik Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	Boyutlar	f	%	Toplam	
				f	%
Cinsiyet	Kadın	537	60,8	883	100
	Erkek	346	39,2		
Yaş	21-30 yaş arası	155	17,6	883	100
	31-40 yaş arası	366	41,4		
	41-50 yaş arası	250	28,3		
	51 ve üzeri	112	12,7		
Medeni Durum	Bekar	119	13,5	883	100
	Evli	764	86,5		
Mezun Olunan Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	660	74,7	883	100
	Eğitim Fakültesi Diğer Alanlar	93	10,5		
	Fen-Edebiyat	60	6,8		
	Diğer Fakülteler	70	7,9		
Eğitim Düzeyi	Önlisans	89	10,1	883	100
	Lisans	734	83,1		
	Lisansüstü	60	6,8		
Mesleki Kıdem	5 yıl ve daha az	101	11,4	883	100
	6-11 yıl arası	217	24,6		
	12-15 yıl arası	147	16,6		
	16-20 yıl arası	166	18,8		
	21-25 yıl arası	101	11,4		
	26 yıl ve üzeri	151	17,1		
Sınıftaki Öğrenci Sayısı	10-15 öğrenci	83	9,4	883	100
	16-20 öğrenci	135	15,3		
	21-25 öğrenci	270	30,6		
	26-30 öğrenci	193	21,9		
	31-35 öğrenci	159	18		
	36 ve üzeri öğrenci	43	4,9		
Okul Bölgesi	Köy	124	14	883	100
	İlçe merkezi	355	40,2		
	İl merkezi	404	45,8		
Sosyo Ekonomik Düzey	Alt düzey	314	35,6	883	100
	Orta düzey	474	53,7		
	Üst düzey	95	10,8		

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılanların %60,8'inin kadın, %39,2'sinin erkek ve %13,5'inin bekâr, %86,5'inin evli olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların yaş aralıklarına bakıldığında 31-40 yaş arası 366 kişinin %41,4 ile en yüksek grup olduğu belirtilebilir. Araştırmaya katılanların mezuniyet alanları incelendiğinde en çok sınıf öğretmeni mezunlarının (660 katılımcı %74,7) bulunduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılanların eğitim düzeylerinin lisans (734 kişi %83,1) çoğunluğunda olduğu tespit

edilmiştir. Katılımcıların mesleki kıdemleri incelendiğinde 6-11 yıl arası kıdemi olan 217 kişi katılımcıların %24,6'sını oluşturduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 270 katılımcının (%30,6) sınıfında 20-25 arası öğrenci yer almakta, okul 404 katılımcının (%45,8) okul bölgesi il merkezinde bulunmaktadır. Son olarak 474 katılımcı (%53,7) ekonomik düzeyini orta olarak belirtmiştir.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimleri, Demokratik Tutumları ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Cinsiyete İlişkin Analiz Sonuçları

Sınıf öğretmenlerinin etik yönelimleri, demokratik tutum ve mesleğe yönelik tutum düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik analize ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimleri, Demokratik Tutumları ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları

Değişkenler	Kadın		Erkek		t	sd	p
	(N = 537)		(N = 346)				
	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S			
Etik yönelim							
İdealizm	4,56	0,47	4,53	0,44	0,77	881	,719
Görecelik	3,08	0,67	3,01	0,71	1,48	881	,175
Demokratik tutum	43,18	2,31	42,94	2,30	1,47	881	,570
Mesleğe Yönelik Tutum							
Sevgi	3,07	0,30	3,06	0,30	0,464	881	,643
Değer	4,58	0,47	4,49	0,48	2,55*	881	,011
Uyum	2,03	0,65	2,24	0,69	-4,46**	881	,000

*p < 0,05 **p < ,001

Sınıf öğretmenlerinin etik yönelimleri alt boyutlarının, demokratik tutumlarının ve mesleğe yönelik tutum alt boyutlarının cinsiyete göre t-testi sonuçlarına ilişkin Tablo 7 incelendiğinde; öğretmenlerin etik yönelimleri idealizm [$t_{(881)} = 0,77$, $p > .05$] ve görecelik [$t_{(881)} = 1,48$, $p > .05$] alt boyutları puanlarının, öğretmenlerin demokratik tutum

puanlarının [$t(881) = 1,47, p > .05$] ve mesleğe yönelik tutum sevgi [$t(881) = 0,47, p > .05$] alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Bununla beraber öğretmenlerin mesleğe yönelik tutum değer [$t(881) = 2,55, p < .05$] ve uyum [$t(881) = -4,47, p < .001$] alt boyut puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılaştığı görülmektedir. Anlamlı farklılık elde edilen grupların ortalama puanları incelendiğinde kadın öğretmenlerin değer alt boyutu ortalama puanlarının ($\bar{x}=4,58$) erkek öğretmenlerin ortalama puanlarından ($\bar{x}=4,49$) daha yüksek olduğu yani anlamlılığın kadın öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Bununla beraber erkek öğretmenlerin uyum alt boyutu ortalama puanlarının ($\bar{x}=2,24$) kadın öğretmenlerinin ortalama puanlarından ($\bar{x}=2,03$) daha yüksek olduğu ve elde edilen anlamlı farkın erkek öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir.

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Medeni Duruma Göre Anlamlı Farklılığına İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin etik yönelimleri, demokratik tutum ve mesleğe yönelik tutum düzeylerinin medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik analize ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimleri, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Medeni Durumlarına Göre T-testi Sonuçları

Değişkenler	Bekar		Evli		t	sd	p
	(n = 119)		(n = 764)				
	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S			
Etik yönelim							
İdealizm	4,45	0,48	4,56	0,44	-2,30	881	,349
Görecelik	3,16	0,63	3,03	0,69	1,86	881	,278
Demokratik tutum	42,92	2,20	43,11	2,32	-0,84	881	,288
Mesleğe Yönelik Tutum							
Sevgi	3,05	0,27	3,06	0,30	-4,05	881	,339
Değer	4,51	0,51	4,54	0,47	0,64	881	,230
Uyum	2,13	0,77	2,11	0,65	,295	145,574	,002

* $p < 0.05$ ** $p < .001$

Sınıf öğretmenlerinin etik yönelim alt boyutlarının, demokratik tutumlarının ve mesleğe yönelik tutum alt boyutlarının medeni duruma göre t-testi sonuçlarına ilişkin Tablo 8 incelendiğinde; öğretmenlerin etik yönelimleri alt boyutları [$t(881) = -2,30, p > .05$] ve [$t(881) = 1,86, p > .05$] öğretmenlerin demokratik tutumları [$t(881) = -0,84, p > .05$] ve mesleğe yönelik tutum alt boyutların [$t(881) = -4,05, p > .05$] ve [$t(881) = 0,64, p > .05$] medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Yaşa Göre Anlamlı Farklılığına İlişkin Sonuçlar

Etik yönelim değişkeni alt boyutlarından idealizm ve görecelik; demokratik tutum değişkeni ve mesleğe yönelik tutum değişkeni alt boyutlarından değer, uyum ve sevgiye ilişkin ortalamalar yaş değişkenine bağlı olarak Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9

Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Yaşa Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Yaş	N	İdealizm		Görecelik		Demokratik Tutum		Sevgi		Değer		Uyum	
		$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
21-30	155	4,47	,49	3,09	,63	43,27	2,45	3,01	,29	4,57	,43	2,04	,74
31-40	366	4,61	,43	3,03	,68	43,07	2,28	3,04	,28	4,57	,45	2,19	,66
41-50	250	4,59	,38	3,05	,75	43,04	2,23	3,09	,30	4,51	,55	2,04	,66
51 ve üzeri	112	4,37	,55	3,08	,66	42,98	2,39	3,14	,36	4,48	,44	2,14	,63
Toplam	883	4,55	,45	3,05	,68	43,09	2,31	3,06	,30	4,54	,48	2,11	,67

Tablo 9 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş düzeyine göre grup sayıları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan en fazla 31-40 yaş arası öğretmen (N=366) bulunurken, 51 ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin sayısı (N=112) ise en az olduğu görülmektedir. Dağılımdaki bu farklılığın temel sebebi olarak ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin yaş düzeyine göre genel dağılımlarının benzer bir yapı göstermesi olabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme araçlarına ilişkin elde etmiş oldukları ortalama puanlar incelendiğinde “demokratik tutum” puanlarının birbirine

oldukça yakın olduğu, yine “Görecelik”, “Sevgi” ve “Değer” alt boyut puanlarının birbirine kısmen yakın olduğu görülmektedir. Bununla beraber “İdealizm” ve “Uyum” alt boyut puanlarının birbirinden farklılaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin yaş düzeylerine göre grup varyanslarının homojenlik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla varyans homojenliği testi, ortalama puanların birbirinden anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla da tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 10’da gösterilmektedir.

Tablo 10

Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

	Varyans Homojenliği Testi (p)	ANOVA (p)
İdealizm	,149	,000**
Görecelik	,043*	,755
Demokratik tutum	,577	,732
Sevgi	,093	,002**
Değer	,046*	,169
Uyum	,216	,019*

*p < 0,05 **p < ,001

Tablo 10 incelendiğinde “İdealizm”, “Sevgi” ve “Uyum” alt boyutları ile “Demokratik tutum ölçeği” puanlarında grup varyanslarının homojen dağılım gösterdiği ($p > ,05$) bununla beraber “Görecelik” ve “Değer” alt boyutlarında grup varyanslarının homojen dağılım göstermediği ($p < ,05$) görülmektedir. Grup varyanslarının homojen dağılım gösterdiği durumlarda oluşan anlamlı farkın hangi grubun lehine olduğunun belirlenmesi amacıyla “Scheffe” metodundan faydalanılmıştır. “Gruplar arasında mümkün olan bütün doğrusal kombinasyonların karşılaştırması için kullanılan Scheffe metodu esnek ve karşılaştırılacak grup sayılarının çok olması durumunda α hata payını kontrol altında tutabilen ve gruplardaki gözlem sayılarının eşit olması varsayımını dikkate almayan bir post hoc türü olarak ele alınmaktadır (Scheffe, 1959). Anova sonuçları incelendiğinde ise “İdealizm” ($F(3, 879) = 9,81, p < .001$) “Sevgi” ($F(3, 879) = 4,84, p < .05$) ve “Uyum” ($F(3, 879) = 3,317, p < .05$) alt boyutlarında gruplar arası puanların anlamlı olarak birbirinden farklılaştığı diğer boyutlarda herhangi bir anlamlı farklılığın oluşmadığı görülmektedir. Elde edilen anlamlı farklılıkların hangi grupların lehine olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 11’de gösterilmektedir.

Tablo 11

Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Yaşa Göre Scheffe Test Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	F	p	Gruplar Arası Farklar (Scheffe)	Ortalama Farkları
	Gruplar arası	5,89	3			(31-40) - (21-30)*	,13162*
İdealizm	Gruplar içi	176,00	879	9,810	,000**	(31-40) - (51 ve üzeri)**	,23073*
	Toplam	181,89	882			(41-50) - (51 ve üzeri)**	,21666*
	Gruplar arası	1,303	3				
Sevgi	Gruplar içi	78,85	879	4,840	,002**	(51 ve üzeri) - (21-30)**	,12637*
	Toplam	80,15	882			(51 ve üzeri) - (31-40)*	,09368*
	Gruplar arası	4,46	3				
Uyum	Gruplar içi	394,66	879	3,317	,019*	(31-40) - (41-50)*	,15307*
	Toplam	399,13	882				

*p < 0,05 **p < ,001

Scheffe test bulguları doğrultusunda yaş değişkeni ile arasında anlamlı farklılık görülen sınıf öğretmenlerinin etik yönelim alt boyutlarından “idealizm” değerlendirildiğinde gruplar arası farkların 21-30 ile 31-40, 31-40 ile 51 ve üzeri ve 41-50 ile 51 ve üzeri yaş gruplarında yer aldığı belirlenmiştir. Buna göre 21-30 yaş grubu öğretmenlerin “İdealizm” puan ortalamasının ($\bar{x}=4,47$) 31-40 yaş grubu öğretmenlerinin ortalamasından ($\bar{x}=4,60$); 51 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerin puan ortalamasının ($\bar{x}=4,37$) 31 – 40 yaş grubu öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{x}=4,60$) ve 41-50 yaş grubu öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{x} = 4,59$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin yaşları arttıkça idealizm düzeylerinin azaldığı söylenebilir.

Mesleğe yönelik tutumların “Sevgi” alt boyutunda 51 ve üzeri yaş gruplarının 21-30 ve 31-40 yaş gruplarından farklılaştığı anlaşılmaktadır. Ortalamalara bakıldığında farklılaşmanın 51 yaş ve üzeri ($\bar{x}=3,14$) lehine olduğu görülmektedir. Mesleğe yönelik tutumların “Uyum” boyutunda ise gruplar arası 31-40 ile 41-50 yaş arasında ($p<,05$) olduğu görülmüştür. Yine 31-40 yaş grubu öğretmenlerin mesleğe yönelik tutum alt boyutlarından “Uyum” boyutu puan ortalamasının ($\bar{x}=2,19$) 41-50 yaş grubu öğretmenlerin puanlarından ($\bar{x}=2,04$) daha

yüksek olduğu görülmektedir. İdealizme benzer olarak; öğretmenlerin yaşları arttıkça mesleğe yönelik sevgi ve uyum alt boyutlarının azaldığı anlaşılmaktadır.

4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Eğitim Düzeyine Göre Anlamlı Farklılığına İlişkin Sonuçlar

Etik yönelim değişkeni alt boyutlarından idealizm ve görecelik; demokratik tutum değişkeni ve mesleğe yönelik tutum değişkeni alt boyutlarından değer, uyum ve sevgiye ilişkin ortalamalar eğitim düzeyi değişkeni bağlı olarak Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12

Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Eğitim Düzeylerine Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Eğitim Düzeyi	N	İdealizm		Görecelik		Demokratik Tutum		Sevgi		Değer		Uyum	
		$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
Önlisans	89	4,46	,42	3,11	,71	42,78	2,25	3,12	,35	4,50	,44	2,02	,64
Lisans	734	4,56	,43	3,03	,69	43,07	2,30	3,05	,30	4,54	,48	2,11	,67
Lisansüstü	60	4,42	,67	3,12	,61	43,71	2,38	3,10	,27	4,58	,45	2,20	,71
Total	883	4,54	,45	3,05	,69	43,09	2,31	3,06	,30	4,54	,48	2,11	,67

Tablo 12 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin en çok lisans düzeyinde eğitim alanlardan oluştuğu (N=734) en az ise lisansüstü eğitimini tamamlamış öğretmenlerden (N=60) oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme araçlarına ilişkin elde etmiş oldukları ortalama puanlar incelendiğinde puanların genelde birbirine yakın olduğu görülmektedir. Fakat etik yönelimleri alt boyutlarından görecelik boyutuna dair ortalamalarda lisans eğitim düzeyinde katılım gösterenlerin aleyhine ($\bar{x}$ =3,03) kayda değer bir fark olduğu söylenebilir. Benzer olarak mesleğe yönelik tutum alt boyutlarından “uyum” boyutunda önlisans eğitim düzeyinde eğitim görmüş öğretmenlerin lehine ($\bar{x}$ =2,02) bir fark olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre grup varyanslarının homojenlik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla varyans homojenliği testi, ortalama puanların birbirinden anlamlı olarak

farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla da tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 13'te gösterilmektedir.

Tablo 13

Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Eğitim Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyans Homojenliği Testi (p)	ANOVA (p)
İdealizm	,005*	,013*
Görecelik	,846	,404
Demokratik tutum	,994	,049*
Sevgi	,209	,035*
Değer	,516	,631
Uyum	,748	,289

*p < 0,05 **p < ,001

Tablo 13 incelendiğinde araştırmada uygulanan ölçeklerin tamamının varyans homojenliğine sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle grup varyanslarının homojenliğinin sağlandığı ve anlamlı ANOVA sonuçlarına göre gruplararası anlamlı bir fark içeren Etik yönelim ölçeği alt boyutu “İdealizm”, “Demokratik Tutum” ve mesleğe yönelik tutum “Sevgi” alt boyutundaki anlamlı farklılığın hangi gruplar yönünde olduğunu belirlemek için LSD testleri uygulanmıştır. Karşılaştırılacak grup sayılarının çok olması durumunda α hata payını kontrol altında tutabilen ve örneklem gruplarının eşit olması varsayımını dikkate almayan bir post hoc türü olduğunu için (Kayri, 2009) analizlerde bu metot tercih edilmiştir (Kirk, 1968).

Tablo 14

Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Eğitim Düzeylerine Göre LSD Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	F	p	Gruplar Arası Farklar (LSD)	Ortalama Farkları
İdealizm	Gruplar arası	1,795	2				
	Gruplar içi	180,09	880	4,385	,013*	(Önlisans)-(Lisans)* (Lisans)-(Lisansüstü)*	-,10400 ,14064
	Toplam	181,09	882				
Demokratik tutum	Gruplar arası	31,91	2				
	Gruplar içi	4680,18	880	3,000	,049*	(Önlisans)-(Lisansüstü)* (Lisans)-(Lisansüstü)*	-,93015* -,64105*
	Toplam	4712,09	882				
Sevgi	Gruplar arası	,607	2				
	Gruplar içi	79,550	880	3,360	,035*	(Önlisans)-(Lisans)*	,07761
	Toplam	80,157	882				

LSD test bulgularına göre Etik yönelim Ölçeği alt boyutlarından “İdealizm” boyutunda anlamlı farklılığın ($F(2, 880) = 4,385, p < .05$) önlisans ve lisans eğitim düzeyindeki öğretmenler arasında olduğu ve bu farklılığın lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenlerin ($\bar{X}=4.56$) lehine olduğu anlaşılmaktadır. “İdealizm” boyutundan farklılık gösteren diğer gruplar ise lisans ve lisansüstü eğitim düzeyindeki gruplardır. Bu gruplar arasındaki farklılığın da lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X}=4.56$). Demokratik Tutum için yapılan LSD testi sonuçlarına göre farklılaşmanın önlisans ve lisansüstü grupları arasında ve lisans ve lisansüstü grupları arasında olduğu görülmektedir ($F(2, 880) = 3,00, p < .05$) grupların ortalamalarına bakıldığında ise önlisans ($\bar{X}=42,7$), Lisans ($\bar{X}=43,0$) ve Lisansüstü ($\bar{X}=43,07$) olduğu görülmektedir. Dolayısı ile öğretmenlerin öğrenim düzeyi arttıkça demokratik tutumlarının arttığı söylenebilir. Anlamlı farklılık bulunan Mesleğe Yönelik Tutum Ölçeği alt boyutlarından “Sevgi” boyutunda ise LSD testi sonucu farklılığın önlisans ve lisans grupları arasında olduğu ortaya çıkmıştır ($F(2, 880) = 3,36, p < .05$) İki grubun ortalamaları incelendiğinde ise anlamlı farklılığın lisans ($\bar{X}=3,12$) grubu lehine olduğu anlaşılmaktadır.

4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Mezun Olunan Program Göre Anlamlı Farklılığına İlişkin Sonuçlar

Etik yönelim değişkeni alt boyutlarından idealizm ve görecelik; demokratik tutum değişkeni ve mesleğe yönelik tutum değişkeni alt boyutlarından değer, uyum ve sevgiye ilişkin ortalamalar mezun olunan program değişkenine bağlı olarak Tablo 15’te gösterilmektedir.

Tablo 15

Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Mezun Olunan Programa Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Program	N	İdealizm		Görecelik		Demokratik Tutum		Sevgi		Değer		Uyum	
		$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
Sınıf Öğrt.	660	4,53	,45	3,04	,68	43,05	2,38	3,07	,30	4,54	,47	2,14	,67
Eğitim Fak. Diğer Alanları	93	4,56	,53	3,13	,75	43,34	2,29	3,06	,30	4,58	,45	2,03	,67
Fen -Edebiyat	60	4,58	,49	3,08	,62	43,45	1,77	3,03	,31	4,55	,45	2,08	,72
Diğer	70	4,57	,36	3,00	,78	42,73	2,08	3,00	,30	4,48	,61	1,98	,63
Total	883	4,54	,45	3,05	,69	43,09	2,31	3,06	,30	4,54	,48	2,11	,67

Tablo 15’te sınıf öğretmenlerinin etik yönelimleri alt boyutlarının, demokratik tutumlarının ve mesleğe yönelik tutum alt boyutlarının mezun olunan alana göre ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmektedir. Öncelikle tablodan anlaşılabileceği üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin en çok sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerden oluştuğu anlaşılmaktadır (N=660). Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçek puanlarının Etik yönelim Ölçeği “görecelik” alt boyutu ve Mesleğe Yönelik Tutum Ölçeği “uyum” alt boyutu dışında puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Etik yönelim Ölçeği “görecelik” alt boyutunda ise eğitim fakültesi diğer eğitim fakültesi programlarından mezun olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}=3,13$). Uyum alt boyutunda ise sınıf öğretmenliği mezunlarının diğer gruplara göre daha yüksek ortalamaya ($\bar{X}=2,14$) sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları programlara göre grup

varyanslarının homojenlik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla varyans homojenliği testi, ortalama puanların birbirinden anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla da tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 16’da gösterilmektedir.

Tablo 16

Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Mezun Olunan Programa Göre ANOVA Sonuçları

	Varyans Homojenliği Testi (p)	ANOVA (p)
İdealizm	,367	,787
Görecelik	,044	,575
Demokratik tutum	,027	,222
Sevgi	,970	,324
Değer	,391	,651
Uyum	,705	,185

*p < 0.05 **p < .001

Tablo 16 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin etik yönelim alt boyutlarının, demokratik tutumlarının ve mesleğe yönelik tutum alt boyutlarının mezun olunan programa göre ANOVA sonuçları incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Mesleki Kıdeme Göre Anlamlı Farklılığına İlişkin Sonuçlar

Etik yönelim değişkeni alt boyutlarından idealizm ve görecelik; demokratik tutum değişkeni ve mesleğe yönelik tutum değişkeni alt boyutlarından değer, uyum ve sevgiye ilişkin ortalamalar mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak Tablo 17’de gösterilmektedir.

Tablo 17

Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Mesleki Kıdeme Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Mesleki Kıdem	N	İdealizm		Görecelik		Demokratik Tutum		Sevgi		Değer		Uyum	
		$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
5 yıl ve daha az	101	4,46	,42	3,19	,62	43,24	2,41	3,02	,28	4,60	,43	1,98	,68
6-11 yıl	217	4,57	,47	2,96	,69	42,95	2,43	3,02	,28	4,52	,49	2,15	,71
12-15 yıl	147	4,56	,48	3,06	,66	43,27	2,30	3,05	,30	4,60	,41	2,21	,69
16-20 yıl	166	4,62	,35	3,04	,70	43,0	2,09	3,05	,28	4,56	,51	2,07	,60
21-25 yıl	101	4,64	,31	3,00	,76	43,22	2,20	3,12	,33	4,52	,56	2,13	,69
26 yıl üzeri	151	4,39	,54	3,12	,70	43,00	2,39	3,11	,34	4,47	,45	2,07	,65
Toplam	883	4,54	,45	3,05	,69	43,09	,00	3,06	,30	4,54	,48	2,11	,67

Tablo 17 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin en çok 6-11 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden (N=217) oluştuğu görülmektedir. Diğer mesleki kıdem yılları arasında ise çok fark olmamasına rağmen araştırmaya katılan öğretmenlerin en az 5 yıldan az kıdeme sahip ve 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden (N=101) oluştuğu söylenebilir. Öğretmenlerin ölçek puanlarına ilişkin ortalama puanları incelendiğinde ise puanların genelde birbirine yakın olduğu söylenebilir. Fakat Etik Yönelim Ölçeği alt boyutlarından “idealizm” boyutunda 26 yıl ve üzere kıdemli öğretmenlerin diğer gruplara göre daha düşük puan aldıkları ($\bar{X}$ =4,39) ve mesleğe yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından “uyum” boyutunda 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin diğer gruplara göre daha düşük ortalamaya sahip oldukları ($\bar{X}$ =1,98) görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre grup varyanslarının homojenlik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla varyans homojenliği testi, ortalama puanların birbirinden anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla da tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 18’de gösterilmektedir.

Tablo 18

Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

	Varyans Homojenliği Testi (P)	ANOVA (P)
İdealizm	,002*	,000**
Görecelik	,324	,085
Demokratik tutum	,394	,721
Sevgi	,131	,009*
Değer	,252	,127
Uyum	,270	,107

*p < 0.05 **p < .001

Tablo 18 incelendiğinde, Etik yönelim Ölçeği “İdealizm”, alt boyutu dışındaki araştırmacı puanlarında grup varyanslarının homojen dağılım gösterdiği ($p>,05$) bununla beraber “İdealizm” alt boyutu grup varyanslarının homojen dağılım göstermediği ($p<,05$) görülmektedir. ANOVA sonuçları incelendiğinde “İdealizm” alt boyutunda ($p<,001$) ve “Sevgi” alt boyutunda ($p<,05$) gruplar arası anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle grup varyanslarının homojenliğinin sağlanamadığı “İdealizm” alt boyutundaki ve grup varyanslarının homojenliğinin sağlandığı sevgi alt boyutundaki elde edilen anlamlı farklılığın hangi grubun lehine olduğunun belirlenmesi amacıyla en esnek çoklu karşılaştırma türlerinden birisi olan Scheffe testi kullanılmıştır.

Tablo 19

Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelim İdealizm Boyutu ve Mesleğe Yönelik Tutum Sevgi Boyutunda Mesleki Kıdeme Göre Scheffe Test Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	F	p	Gruplar Arası Farklar (Scheffe)	Ortalama Farkları
İdealizm	Gruplar arası	6,325	5			(5 yıl ve daha az)-(16-20yıl)*	,1612
	Gruplar içi	175,56	877	6,319	,000**	(5 yıl ve daha az)-(21-25yıl)*	,1804
						(6-11yıl)-(26 yıl ve daha çok)*	-,1738
	Toplam	181,89	882			(16-20yıl)- (26 yıl ve daha çok)**	-,2317
						(21-25yıl)- (26 yıl ve daha çok)**	-,2509
Sevgi	Gruplar arası	1,380	5			(5 yıl ve daha az)-(21-25 yıl)*	-,10666
	Gruplar içi	78,77	877	3,073	,009*	(5 yıl ve daha az)-(26 yıl ve daha çok)*	-,09640
						(6-11 yıl)-(21-25 yıl)*	-,10187
						(6-11 yıl)-(26 yıl ve daha çok)*	-,09161
	Toplam	80,15	882			(12-15 yıl)-(16-20 yıl)*	-,07631
						(21-25 yıl)-(26 yıl ve daha çok)*	,25098

*p < 0,05 **p < ,001

Sınıf öğretmenlerinin etik yönelimlerinin “İdealizm” boyutunda mesleki kıdeme göre tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi kıdem gruplarında oluştuğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda 5 yıl ve daha az kıdeme sahip olanlarla 16-20 yıl kıdeme sahip olanlar ($F(5, 877) = 6,31, p < .001$) ve 21-25 yıl kıdeme sahip olanlar arasında ($F(5, 877) = 6,31, p < .001$) ; 26 yıl ve daha çok kıdeme sahip olanlar ile 6-11yıl kıdeme sahip olanlar ($F(5, 877) = 6,31, p < .001$) arasında ve 16-20 kıdeme sahip olanlar ile 21-25 yıl kıdeme sahip olanlar ($F(5, 877) = 6,31, p < .001$) arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu grupların puan ortalamalarına bakıldığında 5 yıl ve daha az ($\bar{X}=4,46$), 16-20 yıl ($\bar{X}=4,62$), 21-25 yıl ($\bar{X}=4,64$) ve 26 yıl ve daha çok ($\bar{X}=4,39$) olduğu görülmektedir. Sonuçlardan ve ortalamalardan anlaşıldığı üzere 21-25 yıl kıdeme sahip olana dek öğretmenlerin etik yönelimleri idealizm boyutu kıdem süresi ile anlamlı bir artış gösterirken; 25 yıldan sonra olumsuz yönde bir anlamlılık göstermektedir.

Mesleğe Yönelik Tutum Ölçeği “Sevgi” alt boyutunda ise Scheffe testi sonucunda farklılaşan grupların 5 yıl ve daha az kıdeme sahip olanlar ile 21-25 yıl ve 26 yıl ve daha çok kıdeme sahip olanların olduğu görülmektedir ($F(5, 877) = 3,073, p < .05$). Ayrıca 6- 11 yıl kıdeme sahip olanlar ile 21- 25 yıl ve 26 yıl ve daha çok kıdeme sahip olanlar arasında ($F(5, 877) = 3,073, p < .05$) ,12-15 yıl kıdeme sahip olanlar ile 16-20 yıl kıdeme sahip

olanlar arasında ($F(5, 877) = 3,073, p < .05$) ve 21-25 yıl kıdeme sahip olanlar ile 26 yıl ve daha çok kıdeme sahip olanlar arasında ($F(5, 877) = 3,073, p < .05$) farklılaşmaların olduğu anlaşılmaktadır. Bu grupların ortalamalarına bakıldığında ise 5 yıl ve daha az ($\bar{X}=4,46$), 6-11 yıl ($\bar{X}=4,57$), 12-15 yıl ($\bar{X}=4,56$), 16-20 yıl ($\bar{X}=4,62$), 21-25 yıl ($\bar{X}=4,64$) ve 26 yıl ve daha çok ($\bar{X}=4,39$) olduğu görülmektedir. Ölçek ortalamaları ve test sonuçları göz önüne alındığında Mesleğe Yönelik Tutum “sevgi” boyutunun öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin lehinde bir farklılık oluşturduğu söylenebilir.

4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Anlamlı Farklılığına İlişkin Sonuçlar

Etik yönelim değişkeni alt boyutlarından idealizm ve görecelik; demokratik tutum değişkeni ve mesleğe yönelik tutum değişkeni alt boyutlarından değer, uyum ve sevgiye ilişkin ortalamalar sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine bağlı olarak Tablo 20’de gösterilmektedir.

Tablo 20

Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğrenci Sayısı	N	İdealizm		Görecelik		Demokratik Tutum		Sevgi		Değer		Uyum	
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
10-15	83	4,51	,38	3,05	,61	43,01	2,90	3,04	,32	4,47	,49	2,13	,67
16-20	135	4,58	,40	3,00	,62	43,13	2,36	3,05	,26	4,52	,49	2,19	,68
21-25	270	4,53	,49	3,04	,68	43,17	2,18	3,03	,33	4,53	,51	2,10	,66
26-30	193	4,52	,48	3,05	,73	42,97	2,18	3,08	,31	4,54	,45	2,16	,66
31-35	159	4,58	,41	3,10	,75	42,89	2,26	3,10	,29	4,61	,42	2,03	,69
36 ve üzeri	43	4,56	,55	3,06	,69	43,76	2,32	3,03	,19	4,57	,44	1,98	,63
Total	883	4,54	,45	3,05	,69	43,09	2,31	3,06	,30	4,54	,47	2,11	,67

Tablo 20’de sınıf öğretmenlerinin etik yönelimleri alt boyutlarının, demokratik tutumlarının ve mesleğe yönelik tutum alt boyutlarının sınıftaki öğrenci sayısına göre

ortalama ve standart sapma değerleri incelenmektedir. Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf mevcutlarının en çok (N=270) 21-25 öğrenciden oluştuğu ve en az (N=43) 36 ve üzeri öğrenciden oluştuğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin leklere ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında ise yine puanların birbirine yakın olduğu ve puanlar arası farkların çok az olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde Mesleğe Yönelik Tutum leği “Uyum” boyutunun ortalamalarında 16-20 ğrenci sayısına sahip öğretmenlerin puanlarının diğerlerine göre daha yüksek ($\bar{X}=2,19$) 36 ve üzeri öğretmenlerin puanlarının ise diğerlerine göre farklı olarak oldukça düşük ($\bar{X}=1,98$) olduğu görülmektedir. Demokratik Tutum leği’nde ise 36 yaş ve üzeri grubunun ($\bar{X}=43,76$) diğer gruplara nazaran daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ğrenci sayılarına göre grup varyanslarının homojenlik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla varyans homojenliği testi, ortalama puanların birbirinden anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla da tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 21’de gösterilmektedir.

Tablo 21

Sınıf ğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Sınıftaki ğrenci Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

	Varyans Homojenliği Testi (p)	ANOVA (p)
İdealizm	,871	,710
Görecelik	,151	,858
Demokratik tutum	,007	,327
Sevgi	,011	,266
Değer	,944	,348
Uyum	,483	,242

*p < 0, 5 **p < ,001

Tablo 21 incelendiğinde öğretmenlerin ğrenci sayılarına göre grup varyanslarının tüm ölçeklerde homojenlik gösterdiği ve yapılan ANOVA testi sonucunda ortalama puanların birbirinden farklılaşmadığı belirlenmiştir.

4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Görev Yapılan Okulun Bölgesine Göre Anlamlı Farklılığına İlişkin Sonuçlar

Etik yönelim değişkeni alt boyutlarından idealizm ve görecelik; demokratik tutum değişkeni ve mesleğe yönelik tutum değişkeni alt boyutlarından değer, uyum ve sevgiye ilişkin ortalamalar öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu bölge değişkenine bağlı olarak Tablo 22’de gösterilmektedir.

Tablo 22

Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Görev Yapılan Okulun Bölgesine Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Okul Bölgesi	N	İdealizm		Görecelik		Demokratik Tutum		Sevgi		Değer		Uyum	
		$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
Köy	124	4,54	,42	3,08	,70	43,02	2,29	3,00	,28	4,50	,45	2,15	,66
İlçe	355	4,57	,44	3,01	,68	43,03	2,28	3,07	,30	4,55	,46	2,06	,66
İl	404	4,53	,48	3,08	,69	43,15	2,34	3,06	,30	4,54	,49	2,14	,69
Total	883	4,54	,45	3,05	,69	43,09	2,31	3,06	,30	4,54	,47	2,11	,67

Tablo 22 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları bölgeler en çok il (N=404) ve ilçeler (N=355) iken en az görev yapılan bölgenin köy (N=124) olduğu görülmektedir. Bu sayıların sebebinin nüfus oranları doğrultusunda okullaşma oranları olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ölçeklerden aldıkları puanlara bakıldığında tüm ölçekler için alınan puanların birbirine yakın puanlar olduğu görülmektedir. Demokratik Tutum Ölçeği ortalamaları incelendiği takdirde en yüksek ortalamanın il grubunda yer alan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları bölgelere göre grup varyanslarının homojenlik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla varyans homojenliği testi, ortalama puanların birbirinden anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla da tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 23’te gösterilmektedir.

Tablo 23

Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelim, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Görev Yapılan Okulun Bölgesine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyans Homojenliği Testi (p)	ANOVA (p)
İdealizm	,051	,479
Görecelik	,797	,333
Demokratik tutum	,837	,730
Sevgi	,181	,077
Değer	,861	,532
Uyum	,569	,209

*p < 0,05 **p < ,001

Tablo 23 incelendiğinde öğretmenlerin görev yapılan bölgelere göre grup varyanslarının tüm ölçeklerde homojenlik gösterdiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin etik yönelim alt boyutlarının, demokratik tutumlarının ve mesleğe yönelik tutum alt boyutlarının görev yapılan okulun bulunduğu bölgeye dair ANOVA sonuçlarına göre ise ortalama puanların birbirinden farklılaşmadığı belirlenmiştir.

4.10. Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Anlamlı Farklılığına İlişkin Sonuçlar

Etik yönelim değişkeni alt boyutlarından idealizm ve görecelik; demokratik tutum değişkeni ve mesleğe yönelik tutum değişkeni alt boyutlarından değer, uyum ve sevgiye ilişkin ortalamalar öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumu değişkenine bağlı olarak Tablo 24’te gösterilmektedir.

Tablo 24

Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sosyo Ekonomik Durum	N	İdealizm		Görecelik		Demokratik Tutum		Sevgi		Değer		Uyum	
		$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
Alt	314	4,53	,45	3,07	,72	43,18	2,52	3,04	,27	4,52	,46	2,19	,69
Orta	474	4,56	,44	3,00	,66	43,04	2,18	3,07	,31	4,55	,49	2,04	,64
Üst	95	4,54	,49	3,20	,67	42,97	2,21	3,07	,34	4,55	,41	2,21	,71
Total	883	4,54	,45	3,05	,68	43,09	2,31	3,06	,30	4,54	,47	2,11	,67

Sınıf öğretmenlerinin etik yönelimleri alt boyutlarının, demokratik tutumlarının ve mesleğe yönelik tutum alt boyutlarının görev yapılan okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumuna göre ortalama ve standart sapma değerlerinin incelendiği Tablo 24’te öğretmenlerin görev yaptıkları bölgelerin en çok orta düzeyde sosyo ekonomik durumda bölgeler olduğu görülmektedir (N=474). Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçeklerden aldıkları puanların ortalamalarına bakıldığında ise Etik yönelim Ölçeği “İdealizm” alt boyutunda puanlar birbirine oldukça yakın iken “Görecelik” alt boyutunda orta sosyo-ekonomik düzey grubunun puanlarının daha düşük ($\bar{X}$ =3,00) ve üst sosyo-ekonomik düzey grubunun ise daha yüksek ($\bar{X}$ =3,20) olduğu dolayısıyla “Görecelik” boyutunda grupların ortalamalarında gözle görülür bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır.

Demokratik Tutum Ölçeği ortalamalarına bakıldığında alt grupta yer alan öğretmenlerin ortalama puanının ($\bar{X}$ =43,18) diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Mesleğe Yönelik Tutum Ölçeği “Sevgi” ($\bar{X}$ =2,19) ve “Değer” ($\bar{X}$ =2,21) boyutlarında puanlar birbirine yakın iken “Uyum” boyutunda orta sosyo-ekonomik düzey grubunun diğer gruplara göre daha düşük olduğu görülmektedir ($\bar{X}$ =2,04). Öğretmenlerin görev yaptıkları bölgelerin sosyo-ekonomik durumlarına göre grup varyanslarının homojenlik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla varyans homojenliği testi, ortalama puanların birbirinden anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla da tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 25’te gösterilmektedir.

Tablo 25

Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

	Varyans Homojenliği Testi (p)	ANOVA (p)
İdealizm	,294	,629
Görecelik	,270	,032*
Demokratik tutum	,006*	,625
Sevgi	,017*	,394
Değer	,458	,707
Uyum	,280	,002*

*p < 0.05 **p < .001

Tablo 25 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin etik yönelim alt boyutlarının, demokratik tutumlarının ve mesleğe yönelik tutum alt boyutlarının görev yapılan okulun bulunduğu bölgenin sosyo ekonomik durumuna ilişkin ANOVA sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin etik yönelim alt boyutlarından “İdealizm” boyutunda, “Demokratik Tutum” boyutunda ve mesleğe yönelik tutum alt boyutlarından “Değer” boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p > .05$). Sınıf öğretmenlerinin etik yönelim alt boyutlarından “Görecelik” boyutu ($F(2, 880) = 3,45, p < .05$) ile mesleğe yönelik tutum alt boyutlarından “Uyum” boyutunda ($F(2, 880) = 6,248, p < .05$) ise anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Grup varyanslarının homojenliğinin sağlandığı “Görecelik” ve “Uyum” alt boyutlarındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise LSD testi kullanılmıştır. Ortaya çıkan test sonuçları Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26

Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin, Demokratik Tutumlarının ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre LSD Test Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	F	p	Gruplar Arası Farklar (LSD)	Ortalama Farkları
	Gruplar arası	3,265	2				
Görecelik	Gruplar içi	436,451	880	3,450	,032*	(orta)-(üst)*	,1928
	Toplam	419,716	882				
	Gruplar arası	5,588	2				
Uyum	Gruplar içi	393,545	880	6,248	,002*	(alt)-(orta)* (orta)-(üst)*	,15376 -,17634
	Toplam	399,133	882				

*p < 0,05 **p < ,001

Öğretmenlerinin etik yönelim alt boyutlarından “Görecelik” ve mesleğe yönelik tutum alt boyutlarından “Uyum” boyutunda, okulun bulunduğu bölgenin sosyo ekonomik durumuna göre tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi sosyo ekonomik seviyeler arasında oluştuğunu belirlemek için LSD testi gerçekleştirilmiştir. Test sonuçlarına göre “Görecelik” boyutunda orta ve üst seviye grupları arasında üst grup lehine ($\bar{X}=3,20$) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F(2, 880)= 3,45, p < .05$). “Uyum” boyutunda ise orta ile alt seviye arasında alt düzey grubu lehine ($\bar{X}=2,19$) anlamlı bir farklılık olduğu ($F(2, 880)= 6,248, p < .05$) görülmekte iken orta ile üst düzey arasında üst sosyo-ekonomik düzey grubu lehine ($\bar{X}=2,21$) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F(2, 880)= 6,248, p < .05$).

4.11. Değişkenlere İlişkin Korelasyon Analizi Bulguları

Sınıf öğretmenlerinin etik yönelimleri, demokratik tutum ve mesleğe yönelik tutum (sevgi, değer ve uyum) düzeylerine ilişkin standart sapma, ortalama ve korelasyon katsayısı değerleri Tablo 27’de verilmektedir.

Tablo 27

Etik Yönelim, Demokratik Tutum ve Mesleğe Yönelik Tutum Değişkenleri Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3
1. Etik yönelimler	1	,079*	,205**
2. Demokratik Tutum		1	-,034
3. Mesleğe Yönelik Tutum			1

*p < 0,05 **p < ,001

Sınıf öğretmenlerinin etik yönelimlerine ilişkin tutum düzeyleri incelendiğinde etik yönelimler ile demokratik tutum ($r = ,08$, $p < .05$) ve mesleğe yönelik tutum ($r = ,21$, $p < .001$) arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Demokratik tutum ve mesleğe yönelik tutum arasında ise negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir ($r = -,034$, $p > .05$) Bu sonuçtan bireylerin demokratik tutumları yükseldikçe etik yönelimleri ve mesleğe yönelik tutumlarının da yükseldiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte etik yönelim ile mesleğe yönelik tutum arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin etik yönelimleri alt boyutlarının ve demokratik tutumlarının mesleğe yönelik tutumlarının sevgi alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 28’de sunulmuştur. Modelin VIF değerleri kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmektedir. Bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı sorunu bulunmamaktadır. Ayrıca modelin otokorelasyon probleminin olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 28

Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin ve Demokratik Tutumlarının, Mesleğe Yönelik Tutumların Sevgi Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p	VIF
Sabit	3,167	,207		15,263	,000**	
İdealizm	,048	,022	,072	2,149	,032**	1,010
Görecelik	,063	,015	,144	4,328	,000	1,001
Demokratik Tutum	-,297	,109	-,091	-2,732	,006	1,011

R = ,179 D.R² = ,032

F (3, 879) = 9,667, p = ,000

Tablo 28 incelendiğinde etik yönelimlerin idealizm ve görecelik alt boyutları ile demokratik tutumun mesleğe yönelik tutumun sevgi alt boyutu ile anlamlı bir ilişki gösterdiği görülmektedir (R=,179, $p < .01$). Anlamlılığa ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin idealizm puanlarının ($p < .05$), görecelik puanlarının ($p < .01$) ve demokratik tutum puanlarının ($p < .01$) mesleğe yönelik sevgi boyutu puanlarının yordayıcısı tüm değişkenlerin beraber toplam varyansın yaklaşık %3'ünü açıkladığı görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre değişkenlerin önem sırasının görecelik ($\beta = ,144$), demokratik tutum ($\beta = -,091$), ve idealizm ($\beta = ,072$) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Bu sonuçlar araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleğe yönelik sevgi puanlarının anlamlı olarak en fazla görecelik puanları, en az ise idealizm puanları tarafından yordandığını göstermektedir. Ayrıca mesleğe yönelik sevgi puanlarının idealizm ve görecelik puanları tarafından pozitif yönde yordandığı yani olumlu olarak etkilediği, demokratik tutum puanları tarafından ise negatif yönde yordandığı yani olumsuz olarak etkilediği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin etik yönelimleri alt boyutlarının ve demokratik tutumlarının mesleğe yönelik tutumlarının değer alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları ise Tablo 29'da yer almaktadır. Modelin VIF değerlerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu, değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı sorunu bulunmadığı ve değişkenler arası otokorelasyon probleminin görülmediği anlaşılmaktadır.

Tablo 29

Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin ve Demokratik Tutumlarının, Mesleğe Yönelik Tutumların Değer Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p	VIF
Sabit	2,215	,318		6,967	,000**	
İdealizm	,266	,034	,254	7,851	,000**	1,010
Görecelik	,051	,022	,074	2,305	,021*	1,001
Demokratik Tutum	-,052	,015	,108	-3,346	,001*	1,011

R= ,297 D.R²=,088
F=28.267, p=,000

Tablo incelendiğinde; etik yönelimlerin idealizm ve görecelik alt boyutları ile demokratik tutumun mesleğe yönelik tutumun değer alt boyutu ile anlamlı bir ilişki gösterdiği görülmektedir (D.R²=,085, p= .000). Etik yönelim idealizm alt boyutunun (β =,254, p< .001) mesleğe yönelik tutumun değer alt boyutunun en güçlü yordayıcısı olduğu görülmektedir. Görecelik alt boyutu (β =,074, p< .05), değer alt boyutunu pozitif yönlü ve anlamlı şekilde yordamakta olup, demokratik tutum boyutu ise (β =-108, p< .05) öğretmenlerin mesleğe değer alt boyutunun negatif yönde ve anlamlı birer yordayıcısıdır. Tüm değişkenler birlikte değer alt boyutuna ilişkin varyansın %85'i açıklanmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin etik yönelimleri alt boyutlarının ve demokratik tutumlarının mesleğe yönelik tutumlarının uyum alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analiz sonuçları Tablo 30'da gösterilmektedir. Modelin VIF değerlerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu, bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı sorunu bulunmadığı ve değişkenler arası otokorelasyon problemi görülmediği anlaşılmaktadır.

Tablo 30

Sınıf Öğretmenlerinin Etik Yönelimlerinin ve Demokratik Tutumlarının, Mesleğe Yönelik Tutumların Uyum Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p	VIF
Sabit	3,749	,463		8,103	,000**	
İdealizm	-,211	,049	,143	-4,279	,000**	1,010
Görecelik	,077	,032	-,079	2,371	,018*	1,001
Demokratik Tutum	-,527	,243	-,072	-2,171	,030*	1,011
R=,183 D.R ² =,034						
F=10,158 p=,000						

Tablo 30 incelendiğinde etik yönelimlerin idealizm ve görecelik alt boyutları ile demokratik tutumun sevgi mesleğe yönelik tutumun uyum alt boyutu ile anlamlı bir ilişki gösterdiği görülmektedir (D.R²=,03, p< .000). Etik yönelimin idealizm alt boyutu (β =143, p< .001), öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının değer alt boyutunu pozitif yönlü ve anlamlı şekilde yordamakta olup, görecelik alt boyutu (β =-079, p< .05) ve demokratik tutum boyutu ise (β =-072, p< .05) öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının uyum alt boyutunu negatif yönde yordamaktadır. Değişkenler birlikte uyum alt boyutuna ilişkin varyansın %03'ünü açıklanmaktadır.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin etik yönelimleri, demokratik ve mesleğe yönelik tutum düzeylerini belirlemek amaçlanmaktadır. Araştırmada ele alınan bağımlı değişkenler cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim düzeyi, mezun olunan program, mesleki kıdem, sınıftaki öğrenci sayısı, görev yapılan okulun bölgesi ve sosyo-ekonomik durumu demografik değişkenleri açısından incelenmiştir. Bu bölümde öncelikle veriler doğrultusunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiş ve tartışılmıştır. Son bölümde ise araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Araştırmada verilerin analizleri sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin etik yönelimleri alt boyutlarından idealizm ve görecelik ile demokratik tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu sonuç ilgili literatürle benzerlik ve farklılıklar göstermektedir. Genç ve Kalafat (2007) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir. Yiğit ve Çolak (2010) tarafından yapılan araştırmada da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutumları cinsiyete göre farklılık göstermiştir. Dilekmen'in (2000) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının demokratik tutumlarının bu çalışmanın sonucu ile benzer olarak kadınlar lehine anlamlı olduğu; Yaşar Ekici (2014) tarafından yapılan benzer bir çalışmada da kadın öğretmen adaylarının demokratik tutumları, erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu sonuç kadın sınıf öğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenlerine göre daha idealist ve evrensel ahlak kurallarına daha sadık oldukları; erkek sınıf öğretmenlerinin ise etik eylemlerde öncelikle görecelikle sonucu göz önüne aldıkları ile açıklanabilir (Forsty, 1980).

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç ise; mesleğe yönelik tutumun değer ve uyum alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaşmasıdır. Araştırmada ortaya çıkan bu sonuç bazı çalışmalarla (Baykara Pehlivan, 2008; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Yaşar Ekici, 2014; Gökçe ve Sezer, 2012; Manolova, 2011; Terzi, Tezci ve Güz 2007) benzerlik gösterirken; bazı çalışmalarla (Bademcioğlu, Karataş ve Alcı, 2014; Özder vd., 2010; Piji Küçük, 2012) farklılıklar göstermektedir. Baykara Pehlivan (2008) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenleri adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum puanı ortalamaları kadın öğretmen adayların lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Piji Küçük (2012) tarafından yapılan araştırmada müzik öğretmenlerinin, müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği sonucu ile desteklenmektedir. Ayrıca yapılan çalışmada öğretmenlerin mesleğe yönelik tutum alt boyutlarından değer ve uyumun ise cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir. Bir başka çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları üzerinde cinsiyetin önemli bir etkisi olduğu görülmektedir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Manolova (2011) tarafından yapılan araştırma ile Türkiye ve Moldova'daki sınıf öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Tüm bu sonuçlar kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine daha fazla değer verdiklerini, erkek öğretmenlerin ise mesleğin gerekliliklerini davranışsal olarak daha uyumlu şekilde yaptıklarını göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin etik yönelimleri alt boyutlarından görecelik ile demokratik ve mesleğe yönelik tutumlarının medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuç ilgili literatür ile benzerlikler göstermektedir. Zoroğlu (2014) tarafından yapılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmada medeni durum değişkenlerine göre farklılık göstermediği; Yaşar Ekici (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının demokratik tutumları medeni duruma göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu ile örtüştüğü görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin medeni durumları ile öğretmenlik mesleğinin gereklerini yerine getirmede, mesleği sevmelerinde ve mesleğe verdikleri değeri etkilememektedir.

Sınıf öğretmenlerinin etik yönelimleri alt boyutlarından idealizm ile mesleğe yönelik tutumlarının sevgi ve uyum alt boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre genç öğretmenlerin evrensel ahlak

kurallarına daha sadık olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin etik konum kuramına göre öznelci olarak düşük görecelik ve yüksek idealizme sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerden 41-50 yaş aralığında olanları istisnacı olarak nitelendirmek mümkünken 51 yaş ve üzeri olanları mutlakçı olarak nitelendirebiliriz (Forsty, 1980). Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin demokratik tutumları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken bu araştırma sonucunun aksine Yaşar Ekici (2014) tarafından yapılan araştırmada, 31-35 yaş aralığında olan öğretmen adaylarının demokratik tutumu, 20-25 yaş aralığında olan öğretmen adaylarından daha olumlu olduğu; Piji Küçük (2012) tarafından yapılan araştırmada sonucunda, müzik öğretmenlerinin, müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının yaşa göre anlamlı farklılık olduğu görülmekte iken, Özbek (2003) beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere uyma düzeyleri yaş değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Bu sonuçlar öğretmenlerin süreç odaklı karar verme durumları ile mesleği sevmeye ve mesleğin gerekliliklerini yerine getirmede yaş değişkeninin önemli olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin süreç odaklı karar vermelerinin genç yaşlarda ağırlık gösterdiği, yaş ilerledikçe mesleğin gerekliliklerini yerine getirmenin azaldığı dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin mesleği en sevdikleri yaş grubu ise 51 ve üzeridir. Bu sonuç mesleğin ilerleyen yıllarında öğretmenlerin mesleği sevgilerinin artabildiği, mesleki tutumlarının gelişebilmesini göstermesi açısından son derece önemlidir.

Sınıf öğretmenlerinin etik yönelim alt boyutlarından idealizmin, demokratik tutum ve mesleğe yönelik tutum sevgi alt boyutunda eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Her üç boyut için de öğretmenlerin öğrenim düzeyi arttıkça idealizmleri, demokratik tutumları ve mesleğe yönelik sevgilerinin arttığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre lisansüstü eğitim düzeyine sahip sınıf öğretmenleri önlisans ve lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlere göre etik eylemlerinde evrensel ahlaki kuralları göz önünde bulundurmaktadır. Bu sonuç Manolova (2011) tarafından yapılan araştırma ile Türkiye ve Moldova'daki sınıf öğretmenlerinin mesleki etik ilkelerine ilişkin görüşleri eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterdiği sonucu ile desteklenmektedir. Ayrıca yapılan çalışmada öğretmenlerin demokratik tutumları lisansüstü eğitim düzeyinde farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin etik yönelimleri, demokratik tutumları ve mesleğe yönelik tutum alt boyutlarının mezun olunan alana göre bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç ilgili literatür ile paralellik göstermektedir. Özbek (2003) tarafından mesleki etik ilkeleri ve

bu ilkelere uyma düzeyleri ile ilgili yapılan araştırmada, yönetici ve öğretmen görüşlerinin mezun olunan okul değişkenine göre farklılık göstermediğı belirlenmiştir. Saraçoğlu, Evin ve Varol (2004) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmen ve öğretmen adaylarının demokratik tutumları branş açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Çapri ve Çelikkaleli (2008) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları üzerinde program değişkeninin anlamlı bir etkisinin olmadığına ulaşılmıştır. Manolova (2011) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere ilişkin görüşleri branş değişkenine göre farklılık göstermektedir. Bu sonuçlar öğretmenlik mesleğine kaynaklık eden alanların mesleki tutumları, demokratik tutumları ve etik yönelimlerini değiştirmede farklılık meydana getirmediğini göstermektedir. Öğretmenlik mesleğini yapmak ve yürütmenin mesleğe, etik karar vermeye ve demokratik davranışlarda bulunmaya yardımcı olduğu söylenilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin etik yönelim alt boyutlarından idealizm ile mesleğe yönelik tutumlarının sevgi alt boyutu mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yapılan çalışmada öğretmenlerin etik yönelim alt boyutlarından idealizm 5 yıl ve daha az kıdem ile 16-20 yıl kıdem ve 21-25 yıl kıdeme sahip olanlar arasında; 26 yıl ve daha çok kıdem ile 6-11 yıl kıdeme sahip olanlar; 16-20 kıdem ile 21-25 yıl kıdeme sahip olanlar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılıkların ortalamaları dikkate alındığında idealizm düzeyinin mesleki kıdem arttıkça arttığı tespit edilmiştir. Bu sonuca benzer olarak mesleğe yönelik tutum sevgi alt boyutunda mesleki kıdem ile anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç ilgili literatür ile benzerlik (Özbek 2003) ve farklılıklar (Piji Küçük, 2012; Saraçoğlu, Evin ve Varol, 2004) göstermektedir. Araştırmada öğretmenlerin demokratik tutumları ve mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilemezken Alobiedat ve Saraierh (2009) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin sınıf içerisinde demokratik uygulamanın derecesi mesleki deneyimi sekiz yıldan az olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin etik yönelimleri, demokratik tutumları ve mesleğe yönelik tutum alt boyutlarının sınıftaki öğrenci sayısına göre bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç öğretmenlerin sınıf içerisindeki etik karar verme becerilerini, demokratik süreçleri işletebilmelerinin ve mesleğe yönelik tutum geliştirmede öğrenci sayısının anlamlı

farklılık oluşturmadığını göstermektedir. Sınıf mevcudunun az ya da çok olmasının bu süreçleri belirleyen bir değişken olmaması açısından dikkat çekicidir.

Sınıf öğretmenlerinin etik yönelim alt boyutlarının, demokratik tutumlarının görev yapılan okulun bulunduğu bölgeye göre bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç Zoroğlu (2014) tarafından yapılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumları ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmada görev yapılan yer değişkenine göre farklılık göstermediği sonucu ile aynı doğrultudadır. Bu sonuç öğretmenlerin sonuç ya da süreç odaklı karar almalarında ve demokratik tutumun gerekliliklerini yerine getirmede okulun yer aldığı çevrenin belirleyici değişken olmadığı ile açıklanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin etik yönelim alt boyutlarından görecelik boyutu ile mesleğe yönelik tutum alt boyutlarından uyum boyutları arasında görev yapılan okul bölgesinin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu sonuca göre, görecelik boyutunda orta ve üst seviye grupları arasında üst grup lehine, uyum boyutunda yine orta ile üst seviye grupları arasında üst grup lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Araştırma sonucuna göre sosyo-ekonomik düzeyi daha iyi olan bir bölgede görev yapan öğretmenler daha alt sosyo-ekonomik bölgelerde görev yapan öğretmenlere göre daha az idealist oldukları belirtilmiştir. Öte yandan daha düşük sosyo-ekonomik bölgelerde görev yapan sınıf öğretmenleri evrensel ahlak kurallarına daha sadıktır (Forsty, 1980). Araştırmacının bu sonucunun aksine literatürde öğretmenlerin demokratik tutumların ailelerinin gelir düzeylerine göre farklılaşmadığını gösteren çalışmalarda mevcuttur (Akın ve Özdemir, 2009; Bulut Serin, 2006; Gömleksiz ve Kan, 2008; Kılıç, Ercoşkun ve Nalçacı, 2004; Merey, Kaymakçı ve Kılıçoğlu, 2011; Ömerustaoğlu, 2004).

Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları yükseldikçe etik yönelimleri ve mesleğe yönelik tutumlarının azaldığı; etik yönelimleri yükseldikçe mesleğe yönelik tutumlarının arttığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin etik yönelimlerine ilişkin tutum düzeyleri incelendiğinde demokratik tutum ile etik yönelim ve mesleğe yönelik tutum arasında negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca etik yönelim ile mesleğe yönelik tutum arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkiler bulunmuştur. Turnsek ve Pekkarinen (2009) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerin demokratik tutum düzeyinin çok yüksek olduğunu belirtirken, Alobiedat ve Saraierh (2009), Abu-Nair (2011) ile Karatekin, Merey ve Kuş (2013) ise öğretmenlerin sınıf içerisinde demokratik uygulamanın derecesinin orta

düzeyde olduğunu belirtmektedir. Sakin (2007) çalışmasında okulöncesi öğretmenlerinin, mesleki etik kurallarını yüksek düzeyde benimsediklerini tespit etmiştir. Tunca, Alkın-Şahin, Server ve Çam-Akraş (2015) tarafından yapılan araştırmada öğrenci algılarına göre, öğretmenlerin etik değerlere uyma düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmektedir. Bir başka çalışmada ise sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir (Ergen ve Töman, 2014). Dinçer (2013) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve algıları arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki; öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve umutsuzluk düzeyleri arasında negatif yönde, anlamlı bir ilişki; öğretmenlik mesleğine yönelik algı ve umutsuzluk düzeyleri arasında negatif yönde, anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Etik yönelim alt boyutlarından idealizm ve görecelik boyutları ile demokratik ve mesleğe yönelik tutum alt boyutlarından sevgi ve değer boyutları ile anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Etik yönelim alt boyutlarından idealizm ve görecelik boyutları ile demokratik ve mesleğe yönelik tutum alt boyutlarından değer boyutu ile anlamlı bir ilişki göstermektedir.

Etik yönelim alt boyutlarından görecelik boyutu değer boyutunu pozitif yönlü ve anlamlı şekilde yordadığı; demokratik tutum boyutu ise mesleğe yönelik tutum alt boyutlarından değer boyutu ile negatif yönde ve anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Etik yönelim alt boyutlarından idealizm ve görecelik boyutları ile demokratik tutumun sevgi mesleğe yönelik tutumun alt boyutlarından uyum boyutu ile anlamlı bir ilişki göstermektedir.

Etik yönelimin alt boyutlarından idealizm boyutu ile mesleğe yönelik tutum alt boyutlarından değer boyutunu pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki gösterdiği görülmektedir. Etik yönelimin alt boyutlarından görecelik alt boyutu ile demokratik ve mesleğe yönelik tutum alt boyutlarından uyum boyutunu negatif yönde yordadığı görülmektedir.

Araştırma sonucu öğretmenlerin demokratik tutumlarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte demokratik tutum seviyelerinin mesleğe yönelik tutumu negatif yönde etkilediği görülmektedir. Bu sonuç ile; demokrasi ve demokratik

tutum kavramına yönelik tanımlamaların ve bu tanımlamaya yönelik öğretmenlik mesleğine ait kuralların örtüşmediği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda demokratik tutum kavramı ile öğretmenlik mesleği ve mesleğe yönelik tutum becerilerinin ilişkilendirilmesi ve doğru şekilde tanımlanması gerekmektedir. Dolayısı ile hazırlanması düşünülen öğretmenlik meslek kanunu içerisinde demokratik tutumun ne şekilde yer alabileceği değerlendirilebilir. Üst düzey demokratik tutuma sahip öğretmenlerin üst düzey mesleki tutuma sahip olmayabileceği unutulmamalıdır. Araştırmada yer alan bu değişkenler öğretmenlik meslek kanununda değerlendirilebilir.

ÖNERİLER

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonuçları, kadın öğretmenlerin ile erkek öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının farklılaştığını göstermektedir. Bu sonuçtan hareketle ileride yapılacak yapılacak araştırmalarda bu farklılığın nedenleri, sınıf içerisine yansımaları, öğretmenler ile yapılacak odak grup ya da yarı yapılandırılmış görüşme ile detaylı şekilde incelenebilir.
2. Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin etik yönelimlerinin mesleğin ilk yıllarında süreç odaklı ve idealist iken ilerleyen yıllarda sonuç odaklı ve göreceli olduğunu göstermektedir. Bir diğer ifadeyle öğretmenlerin etik yönelimlerinin süreç odaklıdan sonuç odaklıya doğru değişmektedir. Bu sonuçtan hareketle ileride yapılacak araştırmalarda etik yönelimlerin değişiminin altında yatan gerekçeler, nedenler nitel araştırma yöntemleri de kullanılarak araştırılabilir.
3. Araştırmada öğretmenlerin yaşları ilerledikçe mesleğe yönelik tutumlarının sevgi boyutunda arttığı uyum boyutunda ise azaldığı tespit edilmiştir. Yaş değişkenine bağlı olarak meydana gelen bu değişimin sınıf ortamına yansımaları gözlem ile derinlemesine belirlenebilir.
4. Araştırmada öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre etik yönelimlerinin ve mesleğe yönelik tutumlarının da farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin öğrenim düzeyleri ve eylemlerinin arkasında yatan etik ve mesleğe yönelik tutumlarının sebepleri arasındaki ilişki araştırılabilir.
5. Araştırma sonucunda öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumunun öğretmenlerin demokratik tutum ve mesleğe yönelik tutumlarını etkilediği belirlenmiştir. Bu sonucun nedenleri daha sonra yürütülecek çalışmalarda derinlemesine araştırılabilir.

6. Bu araştırma sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar farklı kademe ve branşlarda yer alan öğretmenleri ile çalışmalar yaparak sınıf ve branş bazlı karşılaştırmalar yapabilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Sınıf öğretmenlerinin etik eylemlerinde evrensel ahlak kurallarını gözeterek daha idealist kararlar verebilmeleri beklenmektedir. Bu kapsamda etik ve ahlak konusunda öğretmen yetiştiren fakültelerde öğretmenlik meslek ahlak ve etiğine yönelik dersler konulabilir. Hâlihazırda görev yapan öğretmenlerin bu etik eylemlerini geliştirmeye yönelik seminerler, çalıştaylar ile öğretmenler bilgilendirilebilir.
2. Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının en ideal düzeye ulaşabilmesi ve farklılaşmaların ortadan kaldırılabilmesi için öğretmen adaylarına ve öğretmenlere düzenlenecek ders, etkinlik, seminer ve hizmet içi kurslar ile demokrasi eğitimi verilmeli ve demokrasiyi içselleştirmeleri sağlanabilir.
3. Araştırma sonucunda ulaşılan sınıf öğretmenlerinin arasındaki belirli değişkenlere göre mesleğe yönelik tutumlarının farklılıkların ortadan kaldırılması için özellikle geleceğin öğretmenlerinin eğitiminde öğretmenlik mesleğinin kutsallığı ve önemi üzerinde durulmalı mesleğini tutku ile ifa eden öğretmenler yetiştirilmelidir. Bu sebeple öğretmen yetiştiren kurumlarda mesleğe yönelik tutum üzerine dersler verilebilir.

KAYNAKLAR

- Abu-Nair, N. S. (2011). Teachers' democracy practices in the point of view of high school students in Jordan. *Education*, 131(4), 830-844.
- Ağaoğulları, M. A. (2011). *Sokrates' ten Jakobenlere: Batı 'da siyasal düşünceler*. İstanbul: İletişim.
- Ahmad, F., & Fethi, A. (2007). *Demokrasi sürecinde Türkiye 1945-1980*. İstanbul: Hil.
- Akarsu, B. (1982). *Ahlak öğretileri*. İstanbul: İnkılap.
- Akarsu, B. (1998). *Immanuel Kant'ın ahlak felsefesi*. İstanbul: İnkılap.
- Akdemir, H. (2020). Yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve mesleki benlik saygı düzeylerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(1), 113-130.
- Akın, U., & Özdemir, M. (2009). Öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: eğitim bilimleri fakültesi örneği, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 183-198.
- Akıncı, A. (2013). Türk siyasal hayatında 1980 sonrası darbeler ve e-Muhtıra. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 39-58.
- Akın, İ. (1962). *Devlet doktrinleri*. Ankara: Samim Güriz-Sadık Özeygen.
- Aksoy, N. (1999). *Educators beliefs about ethical dilemmas in teaching: a research study among elementary school teachers in Turkey*. 15 Mayıs 2018 tarihinde googledrive.com/host/0BwYZA6eD9SMqN0k5QV9YMkhGZ00/Perspectives/Perspectives1999/f18Aksoy.html sayfasından erişilmiştir.
- Aktaş, K. (2014). Etik-ahlâk ilişkisi ve etiğin gelişim süreci. *Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 22-32.

- Akyıldız, S. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenlerine göre ilköğretim denetmenlerinin etik davranışları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akyüz, Y. (2011). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö 1000- M.S. 2011* (20.bs.). Ankara: Pegem A.
- Akyüzlü, K. A. (2005). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışları (Türkoğlu örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Alım, M., & Bekdemir, Ü. (2006). Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Milli Eğitim Dergisi*, 32, 263-275.
- Alobiedat A., & Saraierh R. (2009). The degree of democratic practicing in the classroom by teachers. *European Journal of Social Sciences*, 9(1), 109-119.
- Altinkurt, Y., & Yılmaz K. (2011) Öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 113-128.
- Aristoteles, (1999). *Eudemos 'a etik* (S. Babür, Çev.). Ankara: Dost.
- Aristoteles, (2014). *Politika* (M. Tunçay, Çev.). İstanbul: Remzi.
- Arslan, M. (1986). Kutadgu Bilig'deki ahlak ve siyaset felsefesi. *Sosyoloji Konferansları*, (21), 23.
- Arslan, A. (2001). *Felsefeye giriş*. İstanbul: Vadi.
- Arslan, A. (2019). *Sosyal adalet liderliği ve etik iklim arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Arslan, M. (2005). *İş ve meslek ahlakı*. Ankara: Siyasal.
- Aslan, D., & Köksal Akyol, A. (2006). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 51-60.
- Aster, E. V. (1943). *Felsefe tarihi dersleri I* (M. Gökberk, Çev.). İstanbul: Remzi.
- Aşkar, P., & Erden, M. (1987). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği. *Çağdaş Eğitim*, 121(12), 8-11.
- Aşgın, S. (Mayıs, 2014). Yusuf Has Hâcib ve Türklerde idareci tasavvuru. *Türk Dünyası Bilgeler Zirvesi: Gönül Sultanları Buluşması Bildiri Kitabı*, s.15-28. Eskişehir.

- Atabek, M. (2003). Denetim etiği. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 304, 6-9.
- Ateş, T. (1995). *Demokrasi: kavram, tarihi süreç, ilkeler*. Ankara: Ümit.
- Avcıoğlu, D. (1979). *Milli kurtuluş tarihi: 1838'den 1995'e*. İstanbul: İstanbul Matbaası.
- Aybek, B., & Karatas, C. (2016). Öğretmen Adaylarının Etik ve Mesleki Etik Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(12), 96-108.
- Aydemir, Ş. S. (1968). *İkinci Adam, Cilt II*. İstanbul: Remzi.
- Aydemir, H., & Aksoy, N. D. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin demokratik tutumlarının bazı değişkenlerle ilişkisi: Malatya örneği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 265-279.
- Aydın, İ. P. (2006). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem A
- Aydın, İ. P. (2012). *Yönetişel mesleki ve örgütsel etik (5.Basım)*. Ankara: Pegem A.
- Aydın, R., & Sağlam, G. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 257-294.
- Aydoğan, İ. (2011). Öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uyma düzeylerinin öğrenciler tarafından algılanması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 87-96.
- Akyol, A. (2013). *Kutadgu Bilig'de ahlâk ve siyaset*. Ankara: Araştırma.
- Ayni, M. A. (1939). *Türk ahlakçıları (Vol. 1)*. İstanbul: Marifet.
- Babür, S., & Çotuksöken, B. (1993). *Ortaçağda felsefe*. İstanbul: Kabalcı.
- Bagnall, R. G. (2002). The contingent university: an ethical critique. *Educational Philosophy and Theory*, 34(1), 77-90.
- Bahar, E. (2014). *Meslek etiği*. İstanbul: Detay.
- Bakır, U. (2013). Reklamda cinsellik ve tüketici: bireysel ahlaki ideolojinin reklamda cinselliğin kullanımına yönelik tutumlara etkisi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 3(1).
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler (10. baskı)*. Ankara: Pegem.
- Balcı, A. (1991). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 735-746.

- Balcı, A. (1996). *Etkili okul: kuram, uygulama ve araştırma*, Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Barnett, T., Bass, K., & Brown, G. (1996). Religiosity, ethical ideology, and intentions to report a peer's wrongdoing. *Journal of Business Ethics*, 15(11), 1161-1174.
- Baş, T. (2005). *Anket nasıl hazırlanır, uygulanır, değerlendirilir? (3.baskı)*. Ankara: Seçkin.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim psikolojisi: Eğitimin psikolojik temelleri*. Ankara: Nobel.
- Başkan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20).
- Bayhan, P. (2009). *İlköğretim okulları birinci kademe sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Baykara Pehlivan, K. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 151-168.
- Bayram, N. (2004). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. Bursa: Ezgi.
- Baysal, A.C. (1980). *Sosyal ve psikolojide tutumlar*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi.
- Bektaş, F., & Nalçacı, A (2012). Bireysel değerler ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1239-1248.
- Berkant, H. G., & Atmaca, Y. (2013). Altıncı ve yedinci sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının insan hakları ve demokrasi açısından incelenmesi. *Turkish Studies: International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 179-798.
- Biçer, B. (2007). *Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi ile öğrencilerde demokrasi kültürü kazanımlarının ortaöğretim öğretmenlerince değerlendirilmesine yönelik bir analiz (Kütahya örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Billington, R. (1997). *Felsefeyi yaşamak: Ahlak düşüncesine giriş*. (A. Yılmaz, Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Bingöl, D. (2000). Demokratik tutum ve değerler açısından üniversite gençliği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14(1), 129-157.
- Bilgen, N. (1994). *Çağdaş ve demokratik eğitim*. Ders Geçme ve Kredi Uygulaması. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Birleşmiş Milletler. (1948). *İnsan hakları evrensel beyannamesi*. 15 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Bob-Chui, S. Y. (1995). Teacher trainees' motivation for entering into a teaching career in Brunei Darussalam. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 275-280.
- Bozca, S. (2015). *Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D., & Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(2), 83-97
- Bozkurt, Ö., Ergun, T., & Sezen, S. (2008). *Kamu yönetimi sözlüğü: Fransızca ve İngilizce karşılıklarıyla*. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford.
- Bull, B. L., (1993). Ethics in the preservice curriculum, In Strike, K. A., Ternasky, P. L. (Eds.) *Ethics for professionals in education* (pp 69-83) London: Teachers College.
- Bulut Serin, N. (2006). Bir grup üniversite öğrencisinin demokratik tutumları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 37-59.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24.
- Bursalıoğlu, Ziya (1998). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (6. Baskı.). Ankara: AÜ Eğitim Fakültesi Yayınları, No:107.

- Buzzelli, C., & Johnston, B. (2002). *The moral dimensions of teaching*. New York: Routledgefalmer.
- Büyükkaragöz, S., & Üre, Ö. (1994). Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin demokratik tutumları araştırması. *Demokrasi Gündemi, Türk Demokrasi Vakfı Bülteni, Sayı, 19*, 29-41.
- Büyükkaragöz, S. (1995). *Yükseköğretim programları ve demokratik tutumlar*, Ankara: Türk Demokrasi Vakfı.
- Büyükkaragöz, S., & Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi*, 2(3), 353-365.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (4.baskı)*. Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (10. baskı)*. Ankara: Pegem.
- Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. Maidenhead-Philadelphia: Open University.
- Carless, S. A., & Arnup, J. L. (2011). A longitudinal study of the determinants and outcomes of career change. *Journal of Vocational Behavior*, 78(1), 80-91.
- Cevizci, A. (1998). *İlkçağ felsefesi tarihi*. Bursa: Asa Kitapevi.
- Cevizci, A. (2008). *Etiğe giriş (2. Baskı)*. İstanbul: Paradigma
- Chong, S., Wong, I., & Lang Q. (2005). *Pre-service teachers beliefs, attitudes and expectations: A review of the literature*. 15 Haziran 2018 tarihinde <http://repository.nie.edu.sg/jspui/bitstream/10497/138/1/2005a8.pdf>. sayfasından erişilmiştir.
- Chou, S. C., Boldy, D. P., & Lee, Y. H. (2002). Measuring job satisfaction in residential aged care. *International Journal for Quality in Health Care*, 14(1), 49-54.
- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A., (2015). *Research methods, design, and analysis* (20 ed.). Essex: Pearson.
- Clark, S. B. (2005). *A study to determine the ethical values of school superintendents within the state of Illinois*. Doctoral dissertation, The Graduate of Southern Illinois University, ABD.

- Clarkburn, H. (2002) The aims and practise of ethics educationin in an undergraduate curriculumreasons for choosing a skills approach. *Journal of Higher Education*, 26, 4-11.
- Colnerud, G. (1997). Ethical conflicts in teaching. *Teaching and teacher education*, 13(6), 627-635.
- Coşkun, B., & Çelikten, M. (2020). Öğretmenlik meslek etiği üzerine bir inceleme. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(21), 1-1.
- Çağlar, Ç. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1497-1513.
- Çakır, Ö., Kan, A., & Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve özyeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 36-47.
- Çankaya, D., & Seçkin, O. (2004). Demokratik değerlerin benimsenmesi açısından öğretmen ve öğretmen adaylarının görüş ve tutumları. *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yayını*. 461 - 466.
- Çapa Y., & N. Çil. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69-73.
- Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çelik, V. (1997 Eylül). Eğitim, demokratikleşme ve küreselleşme. *Türk Cumhuriyetleri ve Asya Pasifik Ülkeleri Uluslararası Eğitim Sempozyumu*, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Çeliköz, N., & Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 136-145.
- Çetin, Ş. (2001). İdeal öğretmen üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 149(18.03), 2018.

- Çetin, Ş. (2003). *Anadolu öğretmen lisesi ve düz lise çıkışlı eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının karşılaştırılması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi (geçerlik ve güvenirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28-37.
- Çetinkaya, Ç., & Kıncal, R.Y. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların demokrasi eğitimi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-22.
- Çiftçi, F. (2005). *Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi*. İstanbul: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem A.
- Dahl, R. A. (1996). *Demokrasi ve Eleştirileri* (L. Köker, Çev.). Ankara, Yetkin.
- Demir, N. (2010). Demokrasinin temel ilkeleri ve modern demokrasi kuramları. *Ege Academic Review*, 10(2).
- Demir Güneş, C. (2009). Kutadgubilig’de yüz ve etik ilişkisi. *Türk Yurdu*, 98(265), 58-62.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem A.
- Dereli, H. M. (2013). *Reggio Emilia temelli dokümantasyon eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutum ve çocuk-merkezli uygulamaları üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- De Sensi, T. J., & Rosenberg, D. (1996). *Ethics in sport management*. Fitness Information Technology. Inc., Morgantown, WV, USA.
- Dilekmen, M. (2000, Mayıs). *Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Çanakkale.
- Dinçer, B. (2013). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının melege karşı tutum, algı ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. (2001). *The systematic design of instruction*. New York: Addison-Wesley Educational.

- Doğan, F. (2008). *Ankara ili ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesine ilişkin görüşleri*, (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Doğan, T., & Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153).
- Doğan, S. (2013) *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Doğanay, A., Çuhadar, A., & Sarı, M. (2007). Öğretmen adaylarının siyasi katılımçılık düzeylerine çeşitli etmenlerin etkisinin demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(50), 213-246.
- Düzgün, Ş. (2015). Bir arada yaşamının ahlakî ve felsefî temelleri. *KADER Kelam Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 583-592.
- Edwards, P. (1967). *The encyclopedia of philosophy*. New York: The Macmillan Company & The Free Press.
- Eğitimciler için Mesleki Etik İlkeler. (2015), T. C. Resmi Gazete, 27501, 22 Şubat, 2010. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/15/03/133782/dosyalar/2015_07/06040146_meslekietik.pdf?CHK=34c06eebf243b80219a03ee11ee50cd9 adresinden 06.10.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Ehrich, L. C., Kimber, M., Millwater, J., & Cranston, N. (2011). Ethical dilemmas: A model to understand teacher practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(2), 173-185.
- Elkatmış, M., & Toptaş, V. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının demokratik tutumlarının incelenmesi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 128-144.
- Emir, S., & Kaya, Z. (2004). Demokrasi eğitimi ve okul meclislerine yönelik öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(8), 69-89.
- Erdem, H. (1990). Dini ahlak ve ilahi dinlerden yahudilik, hristiyanlık ve müslümanlık'taki bazı ahlaki meselelere mukayeseli bir yaklaşım. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3(3), 225-254.

- Erdem, A. R., & Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik meslek etiğinin irdelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 185-203.
- Erdem, Ö. F. (2015). Mitolojik dönem ve sonrasında Türkler'in felsefi anlayışı ve felsefeye katkılarına genel bir bakış. *İstem*, (25), 95-110.
- Erdoğan, Ç. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin etik davranışları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erdoğan, M. (2001). *Anayasal demokrasi*. Ankara: Siyasal.
- Ergen, Y., & Töman, U. (2014). Sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi (Bayburt üniversitesi eğitim fakültesi örneği). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 375-383.
- Ergüç, N. (2002). *İlköğretim müfredat laboratuvar okulu müdürlerinin mesleki etik ilkelerine ilişkin davranışları (Ankara ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Eren, Ş. (2006). *Platon ve Aristoteles'in etik anlayışlarının karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erden, M. (2001). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Erkuş, A., Şanlı, N., Bağlı, M. T., & Güven, K. (2000). Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 27-33.
- Esgerova, Z. (2018). Demokrasinin geçtiği tarihi tekamül yolu. *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi (SKAD)*, 4(7), 163-175.
- Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. İçinde Y. Özden (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem A.
- Fârâbî. (2018). *Mutluluğun kazanılması* (A. Arslan, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Fenstermacher, G. D., Osguthorpe, R. D., & Sanger, M. N. (2009). Teaching morally and teaching morality. *Teacher Education Quarterly*, 36(3), 7-19.
- Finley, M. I. (1987) *The Ancient Greeks*, Harrisonburg: Peregrine Books.
- Fransez, M. (2004). *Spinoza'nın Tou'su: akıllı inançtan inançlı akla*. İstanbul: Yol.

- Fromm, E. (1995). *Umut devrimi* (Ş. Yeğin. Çev.). İstanbul: Payel.
- Fromm, E. (2014). *The crisis of psychoanalysis: Essays on Freud, Marx and social psychology*. Open Road Media.
- Forsyth, D. R. (1980). A taxonomy of ethical ideologies. *Journal of Personality and Social psychology*, 39(1), 175.
- Forsyth, D. R. (1981). Moral judgment: The influence of ethical ideology. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7(2), 218-223.
- Forsyth, D. R. (1992). Judging the morality of business practices: The influence of personal moral philosophies. *Journal of Business Ethics*, 11(5-6), 461-470.
- Forsyth, D. R., O'boyle, E. H., & McDaniel, M. A. (2008). East meets west: A meta-analytic investigation of cultural variations in idealism and relativism. *Journal of Business Ethics*, 83(4), 813-833.
- Games, P.A. (1971). Multiple comparisons of means. *American Educational Research Journal*, 8, 531-564.
- Geçtan, E. (1999). *İnsan olmak*. İstanbul: Remzi.
- Genç, S. Z., & Kalafat, T. (2007). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 10-22.
- Genç, S. Z., & Kalafat, T. (2008). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerilerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Manas Üniversitesi SBE Dergisi*, (19), 212-222.
- Güğerçin, U., & Ay, Ü. (2017). Etik konumun örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi: etik konum kuramı çerçevesinde bir analiz. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 19(32), 34.
- Güleç, S., & Balçık, E. G. (2009). An examination of democratic attitudes of primary school teachers. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 3(2), 173-194.
- Güleç, İ., Çelik, S., & Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.

- Gürbüz, A. (2012). *Hukuk felsefesi açısından yararcılık teorisinin eleştirisi*. İstanbul: Beta.
- Goodlad, J. I. (1999). Teachers as Moral Stewards of Our Schools. *Journal for a Just and Caring Education*, 5(3), 237-41.
- Gömleksiz, M. N. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişkiye etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gömleksiz, M. N., & Çetintaş, S. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları (Fırat, Dicle, 7 Aralık, Cumhuriyet ve Erzincan Üniversiteleri Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-14.
- Gözler, K. (2001). *Anayasa hukukuna giriş: genel esaslar ve Türk Anayasa Hukuku*. Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları.
- Gözütok, D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı.
- Gözütok, D. (1999). Öğretmenlerin etik davranışları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (32)1-2, 83-99.
- Gözütok, F. D. (2004). *Öğretmenliği geliştirim (2. Baskı)*. Ankara: Siyasal.
- Güçlü, N. (2000). Öğretmen davranışları. *Millî Eğitim Dergisi*, 147, 21-23.
- Güngör, R. Ş. (2016). Dede Korkut Hikâyelerinde İslamî Unsurlar. *Hikmet-akademik edebiyat dergisi (Online)*, (5), 314-335.
- Gürbüz, H., & Kışoğlu, M. (2007). Tezsiz yüksek lisans programına devam eden fen-edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Atatürk üniversitesi örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2). 71-83.
- Gürkan, T. (1993). *İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile benlik kavramları arasındaki ilişki*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Güven, A. (2008). Demokratik vatandaşlık ve tarih eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 337-350.
- Güzel, A. (2007). Ahmet Yesevi, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre ve Kaygusuz Abdal'da Dört Kapı Kırk Makam, *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, (41), 19-159.

- Hacıömeroğlu, G., & Şahin-Taşkın, Ç. (2010). Fen bilgisi öğretmenliği ve ortaöğretim fen ve matematik alanları (OFMA) eğitimi bölümü öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1),77–90.
- Hacıoğlu, F. & Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları öğretim teknolojisi*. İstanbul: Alkım.
- Hamilton, N. W. (2001). The Ethics of Peer Review in the Academic and Legal Professions. *S. Tex. L. Rev.*, 42, 227.
- Hammer, D. P. (2000). Professional attitudes and behaviors: The “A”s and B”s” of professionalism. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 64, 455-464.
- Haynes, F. (2002). *The ethical school: consequences, consistency and caring*. Routledge.
- Helton, G., & Ray, B. (2005). Errors in making ethical decisions: Examples from a national survey. In *National Association of School Psychologists Convention, Atlanta, GA*.
- High, J. A. J. (2005). *The importance of ethical principles for educational leadership*. Doctoral ıssertation, Fielding Graduate Üniversitesi, California, ABD.
- Honing, R. (1938). *Roma hukuku* (Ş. Talip. Çev.), İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Hoşgörür, V., Kılıç, Ç., & Dünder, H. (2002). Kırıkkale Üniversitesi sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumları. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 91-100.
- Huemer, M. (2007). *Etik intuitionism*. New York: Springer.
- Hussain, S. (2004). *Effectiveness of teacher training in developing professional attitude of prospective secondary school teachers*. Doctoral Dissertation, University Of Arid Agriculture, Rawalpindi.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim* (5. Baskı). İstanbul: Beykent Üniversitesi.
- Johns, B. H., McGrath, M. Z., & Mathur, S. R. (2008). *Ethical dilemmas in education: Standing up for honesty and integrity*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Kadioğlu Akbulut, C., Güven, S., & Karaalioğlu, S. (2018). Atama bekleyen öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları üzerine nitel bir çalışma. *Harran Maarif Dergisi*, 3(1), 1-23.

- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve insanlar (7.baskı)*. İstanbul: İstanbul Matbaası.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *Family and human development across cultures: A view from the other side*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 10 Industrial Avenue, Mahwah, NJ 07430-2262.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar (10.baskı)*. İstanbul: İmge.
- Kahraman, N. (2003). *İlköğretim müfettişlerinin mesleki etik ilkeleri ve bu etik ilkelere uyma düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kahramanoğlu, Ü. R., & Şahin, F. (2019). Hacı Bektaş Veli felsefesinin etnopedagojik açıdan incelenmesi. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 21.
- Kahyaoğlu, M. (2011). Çevre konularıyla ilgili kitap okumaya yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *İlköğretim Online*, 10(3), 1056-1065.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kaldırım, E. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin demokrasi algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3).
- Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri İle Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik, (2005). Resmi Gazete 25785, 13 Nisan 2015. <http://rega.basbakanlik.gov.tr> adresinden 10 Eylül 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Kant, I. (1984). Aydınlanma nedir? sorusuna yanıt. *Seçilmiş Yazılar*, 213-221.
- Kara, Y. (2006). *Okullardaki örgütsel kültürün okul yöneticilerinin etik davranışlara etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karahan, H. (2005). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin diğer öğretmenlerle öğretmenlik tutumları açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karakaya, Ş. (2001), *Eğitimde program geliştirme çalışmaları*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları: No: 917.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi (17. Baskı)*. Ankara: Nobel.

- Karatekin, K., Merey, Z., & Kuş, Z. (2013). Öğretmen adayları ve öğretmenlerin demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 561-574.
- Kasapoğlu, H. (2001). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin okullarda insan haklarına uygun davranma düzeyleri konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karpat, K. H. (2012). *Türk demokrasi tarihi: sosyal, ekonomik kültürel temeller*. İstanbul: Timaş.
- Kayıkçı, K., & Uygur, Ö. (2012). İlköğretim okullarının denetiminde mesleki etik (Bir durum çalışması). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 65-94.
- Kaymakcı, S. (2009). Yeni sosyal bilgiler programı neler getirdi? *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(5) 1530–1545.
- Kaysi, F., & Gürol, A. (2016). Öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2) 230-240.
- Kesgin, A. (2009). Etik üstüne. *Dini Araştırmalar*, 12(35), 143-160.
- Keskin, M. Ö., Samancı, N. K., & Kurt, İ. (2013). Öğretmen adaylarının güncel etik konular hakkındaki görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2).
- Kesici, Ş. (2008). Democratic teacher beliefs according to the teacher's gender and locus of control. *Journal of Instructional Psychology*, 35(1), 62-69.
- Kolouh-Westin, L. (2004). *Learning democracy together in school? Student and teacher attitudes in Bosnia and Herzegovina*. Doctoral thesis, Institute of International Education, Stockholm University.
- Korkmaz, S. (2001). Ahmed Yesevî ve Hacı Bektaş Veli. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(11), 325-355.
- Kılıç, D., Ercoşkun, M. H., & Nalçacı, A. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının demokratik tutumları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2-3), 9-19.
- Kılıç, D. (2010). Changes in democratic attitudes of trainee teachers over time. *Social Behavior and Personality*, 38(9), 1211-1218.

- Kılınç, İ. (2000). İş etiği kapsamında otel yöneticilerinin çalışanlara karşı etik sorumluluklarının İzmir'de turizm işletmeciliği ve otelcilik öğrenimi gören öğrencilerin bakış açıları ile değerlendirilmesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(3), 94-120.
- Kıncal, R. Y., & Uygun, S. (2006). Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 31-42.
- Kıranlı, S. (2002). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin etik ilkeleri uygulama ve etik ikilemleri çözümleme yeterliliği (Eskişehir il merkezi devlet liseleri örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kızıltepe, Z. (2015). İçerik analizi. *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar*. (Edt. Fatma Nevra Seggie ve Yasemin Bayyurt). Ankara: Anı.
- Kirk, R. E. (1968). *Experimental design procedures for the behavioral sciences*. Belmont: Brooks/Cole.
- Kumral, O. (2009). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının davranışlarına yönelik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 92-102.
- Küçükahmet, L. (1997). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Gazi.
- Küçükkaraduman, E. (2006). *İlköğretim okul müdürlerinin etik davranışlarının incelenmesi (Ankara ili, Mamak ilçesi örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kolçak, M. (2013). *Meslek etiği (2. basım)*. Bursa: Ekin.
- Köksal, H. (2013). Moral approaches used by history teachers in their ethical evaluations. *International Journal of Academic Research*, 5(2).
- Krech, D., Crutchfield, R. S., & Ballachey, E. L. (1962). *Individual in society a textbook of social psychology*. London: McGraw-Hill.
- Kyriacou, C., Kunc, R., Stephens, P., & Hultgren, A. (2003). Student teachers' expectations of teaching as a career in England and Norway. *Educational Review*, 55(3), 255-263.
- Larousse, M. (1992). *Büyük lügat ve Ansiklopedi*. İstanbul: Sabah Yayınları.
- Luckowski, J. (1996). *Professional ethics among practicing educators*, (ERIC Document Reproduction Service No. ED395926).

- Lutaj, L. (2014). The formation for citizenship in the school and civic participation of students, important factors of active citizenship. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(2), 609-612.
- MacIntyre, A. (2001). *Ethik'in kısa tarihi* (H. Hünler ve S. Z. Hünler, Çev.). İstanbul: Paradigma.
- McFadyen Christensen, L., Faith, C., Stubblefield, E., & Watson G. (2006). Relearning social studies and democracy three teachers deconstructing a modified Reggio Emilia approach. *Journal of Social Studies Research*, 30(2), 10-17.
- Macit, M. H. (2009). Teleolojik etik anlayışının deontolojik eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 13, 84-91.
- Manolova, O. (2011). *Mesleki etik ilkelere ilişkin Türkiye ve Moldova'daki ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslovaty, N. (2000). Teacher' choice of teaching strategies for dealing with socia-moral dilemmas in the elementary school, *Journal of Moral Education*, 29(4), 429 – 444.
- Mccowan T. (2009). *Rethinking citizenship education: a curriculum for participatory Democracy*. London: Continuum International.
- Merey, Z., Kaymakcı, S., & Kılıçoğlu, G. (2011). Öğrenci konseyi seçimlerinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutumları (Gazi Üniversitesi örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 191, 191-209.
- Mncube, V., & Naidoo, R. (2014). The contribution of school governing bodies in promoting democracy in south african schools: the current trends. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(3), 484-492.
- Miller, M. D., Brownell, M. T., & Smith, S. W. (1999). Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. *Exceptional Children*, 65(2), 201-218.

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005). Eğitim istatistikleri 2015-2016. <https://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24> adresinden 05.11.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw – Hill.
- Nuttall, J. (1997). *Ahlak üzerine tartışmalar* (A. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Nisan, F., & Şeker, N. T. (2017). Demokrasiyi sekteye uğratan darbe haberlerinin çerçevelenmesi: 15 Temmuz 2016 darbe girişimi örneği. *TRT Akademi*, 2(3), 68-96.
- Ocak, G. (2012). Meslek olarak öğretmenlik. K. Keskinlik, (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (37-87). Ankara: Pegem A.
- Odabaş, S. (2010). *Öğretmen adaylarının KPSS sınavına ilişkin görüşleri (Ankara örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Oğuzkan, F. (1985). *Orta dereceli okullarda öğretim*. Ankara: Emel.
- Oktay, A., Kandemir, A., & Özçelik, Y. Ç. (2020). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Son Sınıf Öğrencilerinin Demokratik Eğitim Üzerine Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 830-846.
- Okutan, M. (2010). Türk Eğitim Sistemi'nde demokrasi eğitimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 938-946.
- Oser, F. K. (1991), "Professional Morality: A Discourse Approach (The Case of the Teaching Profession)", *Handbook of Moral Behavior and Development , Volume 2: Research*, (pp.191-228), (Eds.) W. M. Kurtines, J. L. Gewirtz, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey.
- Oser, F., & Althof, W. (1993). Trust in advance: On the professional morality of teachers. *Journal of Moral Education*, 22(3), 253-275.
- Osguthorpe, R. D. (2008). On the reasons we want teachers of good disposition and moral character. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 288-299.
- Ömerustaoğlu, A. (2004). Felsefe grubu öğretmenliği ve diğer anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 216-226.

- Önsoy, R. (1986). Sened-i İttifak ve Türk demokrasi tarihindeki yeri. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4(1).
- Örenel, S. (2005). *Öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri kapsamındaki davranışlarının ilköğretim ve orta öğretim öğrencilerinin algılarıyla değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özalp, M. T. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecinde kullandıkları soruların eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri yönünden değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özbek, O. (2003). *Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki etik ilkeleri ve bu ilkelere uyma düzeyleri*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özbek, V. (2012). *Bireysel belirleyicilerin algılanan etik problem ve etik niyetler üzerine etkisi: küçük işletmelerde bir uygulama*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özbek, V., & Özer, G. (2012). Küçük işletme sahiplerinin dindarlık düzeyleri, etik ideolojileri ve algıları arasındaki ilişkiler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(27), 169-188.
- Özden, H. Ö. (2015). Resimli Türk düşünce tarihi. *İstanbul: Arı Sanat Yayınları*.
- Özder, H., Konedralı, G., & Zeki, P. C. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 253-275.
- Özen, F. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adayı öğrencilerin zamanla öğretmenlik meslek etiği algılarındaki değişim. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 379-398.
- Özgür, F. N. (1986). *Tutum ölçeği öğretmenlik mesleğine karşı tutumu ölçmeye yarayan araştırma*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özgüven, İ. E. (2001). *Çağdaş eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: PDREM.
- Özkan, H. H., & Çelikten, M. (2018). Öğretmenlik meslek eğitimi ile ilgili etik olmayan durumlar. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(2), 76-84.
- Özlem, D. (1997). *Günümüzde felsefe disiplinleri*. İstanbul: İnkılap.

- Özlem, D. (2004). *Etik-ahlak felsefesi*. İstanbul: İnkılâp.
- Özlem, D. (2010), *Ahlak felsefesi*, İstanbul: Say.
- Öztürk Başpınar, N., & Çakıroğlu, D. (2014). *Meslek etiği (3. baskı)*. Ankara: Nobel
- Özyer, K., & Azizoğlu, Ö. (2010). Demografik değişkenlerin kişilerin etik tutumları üzerindeki etkileri. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*. (6)2, 59-84.
- Ortaylı, İ. (2010). *Osmanlı düşünce dünyası ve tarihyazımı*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Pehlivan, İ. (1998). *Yönetmel mesleki ve örgütsel etik*. Ankara: Pegem A.
- Pelit, E., & 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.
- Phillips, S. L. (2003). *Contributing factors to music attitude in sixth, seventh and eighth grade students*. Doctoral Dissertation. Iowa Üniversitesi.
- Platon, (1982), *Sokrates'in savunması* (T. Aktürel, Çev.). Diyaloglar-1 İçinde (ss. 11-43), İstanbul: Remzi.
- Platon, (2001). *Devlet* (S. Eyüboğlu ve M. A. Cimcöz, Çev.). İstanbul: Remzi.
- Platon, (2012). *Theaitetos*. *Diyaloglar* (M. Gökberk, Çev.). İstanbul: Remzi.
- Pieper, A. (1999). *Etiğe giriş* (V. Atayman ve G. Sezer, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Piji-Küçük, D. (2012). Müzik öğretmenlerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 151-161
- Powell, R. R. (1997). Teaching alike: A cross-case analysis of first-career and second-career beginning teachers' instructional convergence. *Teaching and Teacher Education*, 13(3), 341-356.
- Pover, F. C., & Scott, S. E. (2014). Democratic citizenship: responsible life in a free society. *School Psychology International*, 35(1), 50-66.
- Resnik, D. B. (2004). *Bilim etiği* (V. Mutlu, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2005). "I've decided to become a teacher": Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 475-489.

- Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1960) Cognitive, affective and behavioral components of attitudes, In M. J. Rosenberg (Ed.) *Attitude organization and change* (pp. 1-14). New Haven: Yale University Press.
- Russell, B. (2014). *Etik, toplum, siyaset* (F. Sezer, Çev.). İstanbul: Say.
- Sabbagh, C. (2009). Ethics and teaching. In *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 683-693). Springer, Boston, MA.
- Sağlam, H.İ. (2000). Sosyal bilgiler dersinin demokratik tutum geliştirmedeki rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 67-71.
- Sakin, A. (2007). *Okulöncesi öğretmenlerin mesleki etik davranışlar hakkında görüşleri ile ahlaki yargı düzeyleri ve öğretmenlik tutumlarının incelemesi*, (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sander, O. (2003). *Siyasi Tarih*. İstanbul: İmge Kitabevi.
- Sanger, M. N. (2008). What we need to prepare teachers for the moral nature of their work. *Journal of Curriculum Studies*, 40(2), 169-185.
- Santa Clara University Markkula Center for Applied Ethics [SCU]. (2007). *A framework for thinking ethically*, <http://www.scu.edu/ethics/practicing/decision/framework.html> adresinden 05.06.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Saracaloğlu, A. S., Evin, İ., & Varol, S. R. (2004). İzmir ilinde çeşitli kurumlarda görev yapan öğretmenler ile öğretmen adaylarının demokratik tutumları üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 335-364.
- Sarıca, M. (1999). *100 soruda siyasi düşünce tarihi*. İstanbul: Gerçek yayınevi.
- Schlenker, B. R., & Forsyth, D. R. (1977). On the ethics of psychological research. *Journal of Experimental Social Psychology*, 13(4), 369-396.
- Schulze, N. (1997). İşletme etiği konusuna kavramsal bir yaklaşım. *Amme İdaresi Dergisi*, 30(4), 35-51.
- Schweisfurth, M. (2002). Democracy and education: Negotiating practice in the Gambia. *Comparative Education*. 38(3), 303-314.

- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı.
- Seferoğlu, G., Korkmazgil, S., & Ölçü, Z. (2009) Gaining insights into teachers' ways of thinking via metaphors, *Educational Studies*, 35(3), 323-335. doi: 10.1080/03055690802648135
- Selçuk, S. (1999). *Demokrasiye doğru*. Ankara: Yeni Türkiye.
- Semerci, Ç., & Semerci, N. (2004). Türkiye’de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 137-146.
- Serin, K. M., Güneş, M. A., & Değirmenci, H. (2015). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleğe yönelik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Cumhuriyet International Journal of Education CIJE*, 4(1), 21–34.
- Smith, M. B. (1968). Attitude change. *International Encyclopedia of the Social Sciences*, 1(17), 458-467.
- Smith, P. L., & Rogan, T. J. (2005). *Instructional design* (3rd edition), New York: Willey.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı.
- Sözer, E. (1996). Üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 7-21.
- Steinbrunner, R. K. (2000). *Professional ethics instruction in early childhood practitioner preparation programs in Virginia*, Unpublished Dissertation, George Mason University, USA.
- Sünbül, A. M. (2002) “Bir meslek olarak öğretmenlik” öğretmenlik mesleğine giriş. Ankara: Pegem A.
- Süral, S. (2013). *İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretme stilleri, sınıf yönetimi yaklaşımları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, B. (2008). Liberal Demokrasinin Temelleri. *Demokrasi Teorisinde Güncel Tartışmalar*, 1-34.

- Şahin, H. (2016). Kur'an'ın, ahlaki yönlendirmelerde insan fıtratını gözetmesi. *Şarkiyat*, 8(1), 270-296.
- Şen, M. L. (2012). *Kamu görevlileri etik rehberi (6. basım)*. Ankara: T.C. Başbakanlık Kamu Görevlileri Etik Kurulu. <http://www.etik.gov.tr/basbakanlikkitap.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Şencan, H. (2005). *Güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Şenel, A. (1968) *Eski Yunan'da siyasal düşünüş*, Ankara: Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Şenel, A. (2001). *Çağdaş siyasal akımlar*. Ankara: İmaj.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A.
- Taçman, M. (2009). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları*, <http://www.world-education-center.org/index.php/cjes/article/view/6/4>. Erişim tarihi 15.05.2015
- Tahiroğlu, B., & Erdoğan, B. (2009). *Roma hukuku dersleri: tarihi giriş, hukuk tarihi, genel kavramlar, usul hukuku*. İstanbul: Der Yayınları.
- Taktak, A. (2005). *Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi (7. Baskı)*. İstanbul: Devlet Kitapları.
- Tan, M. (1989). *Demokrasi eğitiminde boyutlar ve sorunlar*. Ankara: TED.
- Tanilli, S. (1990). *Devlet ve demokrasi: anayasa hukukuna giriş (6.Baskı)*. İstanbul: Say.
- Taylor, P. W. (Ed.). (1963). *The Moral Judgment: Readings in Contemporary Meta-ethics* (Vol. 245). London: Prentice-Hall.
- Tepe, H. (2000). *Etik ve meslek etikleri*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Terhart, E. (1998). Formalised codes of ethics for teachers: Between professional autonomy and administrative control. *European Journal of Education*, 33(4), 433-444.
- Terzi, A. R., & Tezci E. (2007) Necatibey eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 593-614.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Fakültesi.

- Tican, C. (2013). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tirri, K. (1999). Teachers' perceptions of moral dilemmas at school. *Journal of Moral Education*, 28 (1), 31-47.
- Tirri, K., & Husu, J. (2002). Care and Responsibility in 'The Best Interest of the Child': Relational voices of ethical dilemmas in teaching. *Teachers and Teaching*, 8(1), 65-80.
- Tolan, B., Isen, G., & Batmaz, V. (1985). *Ben ve toplum, sosyal psikoloji*. Ankara: Teori.
- Toprakçı, E., Bozpolat, E., & Buldur, S. (2010). Öğretmen davranışlarının kamu meslek etiği ilkelerine uygunluğu, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2):35-50
- Tufan, Z. (2016). *Fen bilgisi öğretmenlerinin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S., Sever, D., & Çam-Aktaş, B. (2015). Teachers' level of compliance to ethical values based on secondary students' perceptions. *Eğitimde Kuram ve Uygulama* 11(2), 398-419
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A.
- Turnsek, N., & Pekkarinen, A. (2009). Democratisation of early childhood education in the attitudes of Slovene and Finnish teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 23-42.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2020). *Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Türkkahraman, M. (1999). Aydınlar demokrasi ve Türkiye, *Yeni Türkiye Dergisi*, 29, 163-168.
- Türkoğlu, A. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Mikro.
- Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği [TÜSİAD], (2009). *Dünyada ve Türkiye'de iş etiği ve etik yönetimi*. İstanbul: TÜSİAD Yayınları.

- Tütüncü, Ö., & Küçükusta, D. (2007). Organizasyonlarda bireyler: tutum, davranış ve motivasyon. http://web.deu.edu.tr/kalite/dosyalar/ulusal_bildiri/EkD.doc.
- Tye, B. B., & O'brien, L. (2002). Why are experienced teachers leaving the profession? *Phi Delta Kappan*, 84(1), 24-32.
- Uçarol, R. (2006). *Siyasi tarih: 1789-2001*. İstanbul: Der Yayınları.
- Uğurlu, C. T. (2011). Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye’de vatandaşlık eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 153-169.
- Umur, Z. (1974). *Roma hukuku: Tarihi giriş, kaynaklar, umumi mefhumlar, hakların himayesi*. İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi.
- Uluç, G. (2003). Türk Medyasında Etik Sorunlar: Örnek Olaylar ve Öneriler. *I. Ulusal Uygulamalı Etik Kongresi Kitabı: Ocak*, 312-334.
- Uğurlu, S., & Yılmaz, K. (2011). Türk devlet yönetme geleneğinde töre'den örf'e değişim. *Electronic Turkish Studies*, 6(2), 949-972.
- Unicef. (1989). Çocuk haklarına dair sözleşme, <http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/137-160.pdf> adresinden 06.11.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Ural, S. N., & Sağlam, H. İ. (2011). İlköğretim öğrencilerinin demokratik tutum düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler eğitimi dergisi*, 9(22), 161-180.
- Uyanık, G. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: boylamsal bir araştırma. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 5, 196-206
- Uyangör, N. (2007). *İlköğretim 7. sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programının değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Alkım.
- Ülken, H. Z. (2001). *Ahlak*. İstanbul: Ülken.
- Ünal, F. (2011). 6. Sınıf sosyal bilgiler “demokrasinin serüveni” ünitesinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 33 – 50.

- Ünişen, A., & Polat, H. (2016). From the pulpits to the boards: A study on prospective second career teachers in Turkey. *International Education Studies*, 9(9), 170.
- Üstündağ, N. (2001). *Müfredat laboratuvar okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin bilgisayar tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., & Cömert, M. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 140-155.
- Varış, F. (1998). *Eğitim bilimine giriş (3.baskı)*. İstanbul: Alkım.
- Vatandaş, S. (2017). Felsefenin Kadim Bir Konusu Olarak Ahlâk ve Ahlaki Eylemin Amacı Olarak “Mutluluk”. *Journal of International Management and Social Researches Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(7), 2017.
- Versenyi, L. (2010). *Sokrates ve insan sevgisi* (A. Cevizci, Çev.). İstanbul: Gündoğan.
- Wagner, T., & Imanuel, D. (2014). Are they genuinely novice teachers? Motivations and selfefficacy of those who choose teaching as a second career. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(7), 31-57.
- Warnick, B. (2007). Surveillance cameras in schools: An ethical analysis. *Harvard Educational Review*, 77(3), 313-343.
- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 861-879.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.
- Westacott, E. (1995). Moral Relativism. James Fieser, Bradley Dowden (Ed.), *Internet Encyclopedia of Philosophy (IEP): A Peer-Reviewed Academic Resource*. 13 Eylül 2019 tarihinde <http://www.iep.utm.edu/moral-re/> adresinden erişilmiştir.
- Williams, B. (2006). The Women of Trachis: Fictions, Pessimism, Ethics. *The Sense of the Past: Essays on the History of Philosophy*, 49-59.

- Williams, K. C. (2009). Creating democratic classrooms. *Elementary classroom management: A student-centered approach to leading and learning* içinde (31-59). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. http://www.sagepub.com/upmdata/26261_2sc.pdf internet adresinden 10 Mayıs 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Yaşar Ekici F. (2014). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ve demografik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies* 9(11), 593-602.
- Yatkın, A. (2015). *Kamuda etik yönetimi*. Ankara: Nobel
- Yavuz, Y. (2003). Üniversite çalışanlarının mesleki tutumları ile kamu emekçileri sendikalarına ilişkin görüşleri, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 2(3), 80-106.
- Yazıcı, S. (1999). *Felsefeye giriş*. İstanbul: Alfa.
- Yazıcı A., & Yazıcı S. (2010). Etik durum ölçeğinin geçerlilik güvenirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 1001-1017.
- Yenilmez, K. & Özabacı, N. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 132-146.
- Yeşil, R. (2001). *İlköğretim düzeyinde okul ve ailenin demokratik davranışlar kazandırmadaki etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yeşil, R. (2002). *Okul ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Yeşil, R. (2009 Haziran). İlköğretim II. kademe sınıf-şube rehber öğretmenlerinin demokratiklik profilleri. R. Kıncal (Ed.). *International Symposium on Democracy and Democracy Education in Europe Proceedings*, Çanakkale.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, H. (2012). Hacı Bektaş Veli ile Ahi Evran ilişkisi, *Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, (61): 187-205.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2009). Öğretmen adaylarının mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *İş Ahlakı Dergisi*, 2(2), 71-88.

- Yılmaz, F. (2017). *Kamu personeli seçme sınavına (KPSS) hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygısına bağlı olarak tükenmişlik düzeyi ve psikolojik dayanıklılıkları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yiğit, E. Ö., & Çolak, K. (2010). Democratic attitudes of social studies pre-service teachers. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 1, 82-95.
- Yüksel, Ö. (2009). *Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin araştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yüksel, C. (2010). *Devlette etik dünyada ve Türkiye’de kamu yönetiminde etik, yasal altyapı ve uluslararası uygulamalar*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Zembylas, M., & Barker, B. H. (2002). Preservice teacher attitudes and emotions: individual spaces, community conversations and transformations. *Research in Science Education*, 32, 329-351.
- Zorec, M. B. (2006, September). *Preschool Teachers’ Attitudes and the Hidden Curriculum*. Democracy and Culture in Early Childhood Education Symposium. European Early Childhood Education Research Association, Iceland.
- Zoroğlu, Ö. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutuları, mesleki benlik saygıları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Zubay, B., & Soltis, J. F. (2005). *Creating the ethical school: A book of case studies*. Teachers College Press.

EKLER

EK 1. MEB Araştırma İzni

 T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.11469101
Konu: Araştırma İzni
10.11.2015

.....İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) Gazi Üniversitesi'nin 28/10/2015 tarihli ve 35223 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Kürşat TARIM'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Etik Pozisyonları, Mesleğe Yönelik Tutumları ve Demokratik Tutumları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma talebi Araştırma Komisyonumuzca incelenmiş olup; ilçenize bağlı ekli listedeki belirtilen okullarda çalışmanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Uygulama formunun (4 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğunda okul ve kurum yöneticileri de uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.

Ali GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:
1-Uygulama formu (4 sayfa)
2-Okul Listesi (3 sayfa)
DAĞITIM:
21 İlçe MEM

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: 1statistik06@mcb.gov.tr

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

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.mcb.gov.tr> adresinden fd30-d975-3653-86b8-4594 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Demokratik Tutum Ölçeği İzin Maili

----- Forwarded message -----

Gönderen: Ayşe Gülsüm AKÇATEPE <agd-86@hotmail.com>

Date: 5 Eki 2015 Pzt, 12:33

Subject: Demokratik tutum ölçeği

To: kursattarim@gmail.com <kursattarim@gmail.com>

Cc: dilek gozutok <dgozutok@hotmail.com>

İyi günler,

Demokratik Tutum Ölçeği ektedir (yanıt anahtarı ölçeğin sonunda yer almaktadır).

Araştırmanızın sonuçları hakkında bilgi vererseniz seviniriz.

İyi çalışmalar.

Arş. Gör. Ayşe Gülsüm AKÇATEPE

Ankara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Fakültesi

Eğitimde Program Geliştirme ABD

06590 Cebeci/Ankara

03123633350-3204

EK 3. Etik yönelim Ölçeği İzin Maili

----- Forwarded message -----

Gönderen: Aslı YAZICI <asliyazi@karatekin.edu.tr>

Date: 7 Eki 2015 Çar, 08:55

Subject: Re: İzin

To: kursat tarim <kursattarim@gmail.com>

Kürşad hocam,

Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. Sonuçlar hakkında bilgi verersen sevinirim.

İyi çalışmalar,

Doç. Dr. Aslı Yazıcı

-----Orijinal Mesaj-----

Kimden: "kursat tarim" <kursattarim@gmail.com>

Kime: asliyazi@karatekin.edu.tr

Tarih: 10/05/15 17:07

Konu: İzin

Sayın Hocam,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında Doktora Öğrencisiyim. 2010 yılında Doç. Dr. Sedat YAZICI hocamızla birlikte geçerlilik güvenirlik çalışmamı yaptığınız Forsyth'in "Etik Durum Ölçeği" ni doktora tezimde izniniz olursa kullanmak istiyorum. İlginize şimdiden teşekkür ederim. Saygılarımla...

Kürşat TARIM

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149 150 151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164 165 166 167 168 169 170 171 172 173 174 175 176 177 178 179 180 181 182 183 184 185 186 187 188 189 190 191 192 193 194 195 196 197 198 199 200 201 202 203 204 205 206 207 208 209 210 211 212 213 214 215 216 217 218 219 220 221 222 223 224 225 226 227 228 229 230 231 232 233 234 235 236 237 238 239 240 241 242 243 244 245 246 247 248 249 250 251 252 253 254 255 256 257 258 259 260 261 262 263 264 265 266 267 268 269 270 271 272 273 274 275 276 277 278 279 280 281 282 283 284 285 286 287 288 289 290 291 292 293 294 295 296 297 298 299 300 301 302 303 304 305 306 307 308 309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336 337 338 339 340 341 342 343 344 345 346 347 348 349 350 351 352 353 354 355 356 357 358 359 360 361 362 363 364 365 366 367 368 369 370 371 372 373 374 375 376 377 378 379 380 381 382 383 384 385 386 387 388 389 390 391 392 393 394 395 396 397 398 399 400 401 402 403 404 405 406 407 408 409 410 411 412 413 414 415 416 417 418 419 420 421 422 423 424 425 426 427 428 429 430 431 432 433 434 435 436 437 438 439 440 441 442 443 444 445 446 447 448 449 450 451 452 453 454 455 456 457 458 459 460 461 462 463 464 465 466 467 468 469 470 471 472 473 474 475 476 477 478 479 480 481 482 483 484 485 486 487 488 489 490 491 492 493 494 495 496 497 498 499 500 501 502 503 504 505 506 507 508 509 510 511 512 513 514 515 516 517 518 519 520 521 522 523 524 525 526 527 528 529 530 531 532 533 534 535 536 537 538 539 540 541 542 543 544 545 546 547 548 549 550 551 552 553 554 555 556 557 558 559 560 561 562 563 564 565 566 567 568 569 570 571 572 573 574 575 576 577 578 579 580 581 582 583 584 585 586 587 588 589 590 591 592 593 594 595 596 597 598 599 600 601 602 603 604 605 606 607 608 609 610 611 612 613 614 615 616 617 618 619 620 621 622 623 624 625 626 627 628 629 630 631 632 633 634 635 636 637 638 639 640 641 642 643 644 645 646 647 648 649 650 651 652 653 654 655 656 657 658 659 660 661 662 663 664 665 666 667 668 669 670 671 672 673 674 675 676 677 678 679 680 681 682 683 684 685 686 687 688 689 690 691 692 693 694 695 696 697 698 699 700 701 702 703 704 705 706 707 708 709 710 711 712 713 714 715 716 717 718 719 720 721 722 723 724 725 726 727 728 729 730 731 732 733 734 735 736 737 738 739 740 741 742 743 744 745 746 747 748 749 750 751 752 753 754 755 756 757 758 759 760 761 762 763 764 765 766 767 768 769 770 771 772 773 774 775 776 777 778 779 780 781 782 783 784 785 786 787 788 789 790 791 792 793 794 795 796 797 798 799 800 801 802 803 804 805 806 807 808 809 810 811 812 813 814 815 816 817 818 819 820 821 822 823 824 825 826 827 828 829 830 831 832 833 834 835 836 837 838 839 840 841 842 843 844 845 846 847 848 849 850 851 852 853 854 855 856 857 858 859 860 861 862 863 864 865 866 867 868 869 870 871 872 873 874 875 876 877 878 879 880 881 882 883 884 885 886 887 888 889 890 891 892 893 894 895 896 897 898 899 900 901 902 903 904 905 906 907 908 909 910 911 912 913 914 915 916 917 918 919 920 921 922 923 924 925 926 927 928 929 930 931 932 933 934 935 936 937 938 939 940 941 942 943 944 945 946 947 948 949 950 951 952 953 954 955 956 957 958 959 960 961 962 963 964 965 966 967 968 969 970 971 972 973 974 975 976 977 978 979 980 981 982 983 984 985 986 987 988 989 990 991 992 993 994 995 996 997 998 999 1000

EK 4. Mesleğe Yönelik Tutum Ölçeği İzin Maili

----- Forwarded message -----

Gönderen: SABAN CETİN <scetin@gazi.edu.tr>
Date: 31 Ağu 2015 Pzt, 12:10
Subject: Re: İzin
To: kürsat tarım <kursattarim@gmail.com>

Ölçeği kullanabilirsiniz.
Şaban ÇETİN

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: "kürsat tarım" <kursattarim@gmail.com>
Kime: scetin@gazi.edu.tr
Gönderilenler: 30 Ağustos Pazar 2015 16:40:58
Konu: İzin

Sayın Hocam,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında Doktora Öğrencisiyim. 2006 yılında geliştirmiş olduğunuz "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" nizi doktora tezimde izniniz olursa kullanmak istiyorum. İlginize şimdiden teşekkür ederim. Saygılarımla...

Kürsat TARIM

Windows'u Etkilectir

EK 5. Anket Formu (Ölçekler)

Sayın Meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı, Sınıf Öğretmenlerin etik yönelimleri, demokratik tutumları ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırma Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı doktora programı çerçevesinde yürütülmektedir.

Araştırma ölçeği dört bölümden oluşmaktadır. I. Bölümde, kişisel bilgiler, II. Bölümde Etik yönelimleri Ölçeği, III. Bölümde ise Demokratik Tutum Ölçeği ve son olarak IV. Bölümde ise Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği yer almaktadır. Ölçeklerde bulunan her ifadeye ilişkin gerçek düşüncenize uyan derecelendirme seçeneğini işaretlemeniz, Sınıf öğretmenlerinin etik yönelimleri, demokratik tutumları ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemede önemli ipuçları verecek olup öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesine yönelik araştırmalara ışık tutabilecektir.

Anketteki her soruyu işaretlemeniz yazmamanız önemle rica olunur. Vereceğiniz cevaplar sadece bu araştırma için kullanılacak olup başka hiçbir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır. Araştırmaya katkılarınızdan dolayı şimdiden içtenlikle teşekkür ederim.

Kürşat TARIM
Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

Tel: 0 505 6461759 kursattarim@gmail.com

I. Bölüm

Size uygun olan seçeneği, lütfen (x) işareti koyarak işaretleyiniz.

1) Cinsiyet:

1. () Kadın 2. () Erkek

6) Mesleki Kıdem:

1. () 5 yıl ve daha az
2. () 6–11 yıl
3. () 12–15 yıl
4. () 16–20 yıl
5. () 21–25 yıl
6. () 26 yıl ve daha çok

2) Yaş:

1. () 21-30
2. () 31-40
3. () 41-50

7) Sınıfınızdaki Öğrenci Sayısı:

1. () 10-15
2. () 16-20
3. () 21-25

4. () 51 ve Üzeri

4. () 26-30

5. () 31-35

6. () 36 ve üzeri

3) Medeni Durumunuz

1. () Bekar 2. () Evli

8) Görev yapılan okulun bulunduğu bölge

1. () Köy

2. () İlçe merkezi

3. () İl merkezi

4) Mezun Olunan Alan

1. () Sınıf Öğretmenliği bölümü

2. () Eğitim Fakültesinin diğer alanları

3. () Fen-Edebiyat Fakültesi bölümleri

4. () Diğer fakülte bölümleri

9) Görev yaptığınız okulun sosyo-ekonomik düzeyi

1. () Alt sosyo-ekonomik düzey

2. () Orta sosyo-ekonomik düzey

3. () Üst sosyoekonomik düzey

5) Eğitim düzeyi (En son bitirilen okula göre):

1. () Önlisans 2. () Lisans 3. () Yüksek Lisans 4. () Doktora

II. Bölüm

Etik yönelim Ölçeği		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Anketin bu bölümü 19 madde içermektedir. Bu maddeler, öğretmenlerin etik yönelimi ile ilgili bilgi toplamak amacıyla düzenlenmiştir. Lütfen bu maddelere katılma derecenizi ilgili ifadenin karşısında bulunan kutucuğa X işareti koyarak belirtiniz.						
1	İnsanlar, bilerek yapıp ettiklerinin başkalarına az da olsa zarar vermeyeceğinden emin olmalıdırlar.					
2	Ne kadar küçük olursa olsun, insanların başkalarını riske sokmaları asla hoş görülmemelidir.					
3	Başkalarına zarar verme ihtimali olan bir şeyi yapmak, kazanılacak yarar ne olursa olsun, yanlıştır.					
4	İnsanlar, psikolojik veya fiziksel olarak başka birine asla zarar vermemelidir.					
5	İnsanlar, başkasının bireysel refahı ve haysiyetini tehdit edici					

	davranışlarda hiçbir zaman bulunmamalıdır.					
6	Bir eylem masum bir kişiye zarar verecekse yapılmamalıdır.					
7	Bir toplumun ilgilendiği en önemli şey, bütün insanların onur ve refahı olmalıdır.					
8	Başkalarının refahını feda etmek hiçbir zaman gerekli değildir.					
9	Ahlaki eylemler, toplumdaki örnek davranışlar ile yakından örtüşmelidir.					
10	Etik kurallar bütününün ayrılmaz bir parçası olabilecek önemde bir ahlak ilkesi yoktur.					
11	Ahlaki ilkeler/ölçütler durumdan duruma ve toplumdan topluma değişirler.					
12	Ahlaki değerler, bireysel olmalıdır, bir kişinin ahlaki olarak nitelendirdiği başkası tarafından ahlaka uygun olarak algılanmayabilir.					
13	Farklı ahlak yaklaşımlarının hangisinin daha doğru olduğu tartışılmamalıdır.					
14	Ahlaki veya ahlaki olmayan durumlar bireye göre değiştiği için 'herkes için etik olan nedir ? ' sorusu çözüme ulaşamaz.					
15	Ahlaki standartlar, insanların nasıl davranması gerektiğini gösteren ve başkaları hakkında karar vermek için kullanılmayan basit kişisel kurallardır.					
16	Kişiler arasında, etik düşünceler o kadar karışıktır ki kişilerin kendi kurallarını oluşturmalarına izin verilmelidir .					
17	Bazı eylemleri engelleyen etik kuralların katı bir biçimde belirlenmesi, insanların daha iyi karar vermelerini ve kişilerarası ilişkilerini engelleyebilir.					
18	Yalan söylemeye ilişkin bir kural belirlenemez; bir yalanın kabul edilebilir olması veya olmaması tamamen duruma bağlıdır.					
19	Yalanın ahlaki veya ahlak dışı olduğuna karar vermek, olay ile ilgili koşullara bağlıdır.					

III. Bölüm

Demokratik Tutum Ölçeği			
Anketin bu bölümü 50 madde içermektedir. Bu maddeler, öğretmenlerin demokratik tutumları ile ilgili bilgi toplamak amacıyla düzenlenmiştir. Bilimsel çalışmanın geçerliliği açısından, lütfen bütün ifadeleri okuyunuz ve <u>doğru ya da yanlış olarak değerlendirmeden; her maddedeki ifadeye katılıp katılmadığınızı</u> , uygun olan kutuya X işareti koyarak belirtiniz.		Katılıyorum	Katılmıyorum
1	Demokratik bir insanın en temel özelliği, insanların amaçlarına saygılı olmasıdır.		
2	Öğrenciler okulda yarışma içinde olmalıdırlar. Çünkü hayatları boyunca yarışma içinde olacaklardır.		
3	Öğrenciler sınıf gösterileri ya da diğer grup etkinliklerine katılmaya teşvik edilmeli, ancak zorlanmamalıdır.		
4	Öğrencilerin ihtiyaç duymaları halinde sınıfı terk etmek için öğretmenden izin almaları gerekir.		
5	Öğrenciler sevmedikleri öğretmenlerin dersini almaya zorlanmamalıdır.		
6	Demokratikleşme sürecindeki gelişme bilimdeki gelişmeden daha önemlidir.		
7	Öğrencileri ticari işleri üstlenemeyecek kadar genç ve deneyimsizdirler.		
8	Öğrencileri demokrasi uygulamaları için yüreklendirmek öğretmenlerin en yüce görevidir.		
9	Gençlerin suç davranışlarının sıklığının ve ciddiyetinin artması, onların çok fazla özgür bırakılmalarının sonucudur.		
10	Sınavların türleri ve zamanları öğretmenlerin kararlarıyla belirlenmelidir.		
11	Sınıf düzeni ve disiplini, ilkokulun ilk yıllarından başlayarak, olabildiği kadar hızlı bir şekilde öğretmenlerin sorumluluğundan alınıp, öğrencilerin sorumluluğuna verilmelidir.		
12	Öğrenci, öğretmenin otoritesini ya da düşüncesini sorgulamaya başladığında, demokrasi işliyor demektir.		
13	Türkiye de eğitimcilerin sorunlarını köklü bir biçimde çözmeye amacıyla hizmet veren uzman araştırmacılar olmalıdır.		
14	Öğretmenin sıkı denetimi altında bulunan öğrenciler kölelerden farklı değildirler.		
15	Çocuklara her denileni yapmak değil, düşünerek dürüstçe davranmak öğretilmelidir.		
16	Okul yönetiminin aldığı kararları değiştirmede öğrencilerin etkisi olmalıdır.		
17	Bir çocuğun mutlu olmayı öğrenmesi, okumayı öğrenmesinden daha önemlidir.		
18	Günümüzde kullanılan “geleneksel öğretim yöntemlerinin “ yerini “çağdaş öğretim yöntemlerinin” alması için bilimsel araştırmaların yapılması ihmal edilmiştir.		

19	Amaçları başkaları tarafından belirlenen bir insan köledir.		
20	Genci kendi değer yargılarıyla uyuşmayan şeyleri yapmaya zorlamak son derece yanlıştır.		
21	Öğrencilerin öğretmenlere karşı tutumlarının araştırmalarla belirlenmesi gerekir.		
22	Eğitim Politikaları belirleme konusunda, öğretmen ve öğrenci görüşüne başvurulmasına gerek yoktur.		
23	Bir eğitim etkinliğinin değeri, öğrencilerin değerler sistemi açısından ölçülmelidir.		
24	Öğrencilerin beğenileri, sınıflara ve koridorlara asılacak olan tablo ve resimlerin seçimini yapabilecek kadar gelişmemiştir.		
25	Duyguların eğitimi, düşüncelerin gelişimi kadar önemlidir.		
26	”Zorunlu” sorumluluk, gerçek sorumluluk değildir		
27	Öğrencilerin okulda sakız çiğnemelerine izin verilmemelidir.		
28	Öğrencilerin 10’da 9’unun karşı olduğu herhangi bir okul kuralı değiştirilmelidir.		
29	Ev ödevlerinin belirlenmesi, öğrencilerin kararına bırakılmamalıdır, bu ancak öğretmenler kurulunun karar yetkisinde olmalıdır.		
30	Bireysel özgürlük, ancak gerekli olduğunda ve grubun ilerlemesine engel olduğu durumlarda, bireyin onayı alınmadan başkaları tarafından sınırlandırılabilir.		
31	Çocuğun ilgilerinden çok ihtiyaçlarının dikkate alınması, tüm eğitim kurumlarının benimsediği ilke olmalıdır.		
32	Demokrasi, otoriter öğretmenler yerine görüşleri özgürce eleştirilebilen, hiçbir zaman zorlayıcı olmayan uzman öğretmenler olduğu takdirde arttırılabilir.		
33	Bireylerin amacının kutsallığı, demokrasinin özü olarak vurgulanabilir.		
34	Demokratik bir okulda okul müdürüne gerek yoktur. Okul yaşamıyla ilgili kararlar öğrenci ve öğretmenlerin katılımıyla alınmalıdır.		
35	Öğrencilerin az bildikleri ya da hiç bilmedikleri konularla ilgili görüşlerini söylemelerine izin verilmemelidir.		
36	İdeal demokrasi herkese amaçlarını gerçekleştirme hakkı verir.		
37	Okulun, öğretmenler tarafından belirlenmiş kesin kuralları olmalıdır.		
38	Gerçekten demokratik olan öğretmenlerin, eğer özgürlük için gerekliyse, sınıfta bir miktar düzensizliği hoş görmeleri ve buna izin vermeleri gerekir.		
39	En iyi öğretmenler, sınıf atmosferi ile değil, öğretim konusu ile ilgilenirler.		
40	Öğrencilerin yönetime katılmalarına izin verildiği okullarda, ciddi davranış bozuklukları görülür.		
41	Öğretim programlarına sıkı bağlılık, sınıftaki demokratik yaşamın en büyük düşmanıdır.		

42	Uygulanamayan demokrasi öğrenilemez.		
43	Demokratik yöntemle kazanılan bilgiler kalıcı ve gerçek bilgilerdir.		
44	Okulun yakınında bir dükkânda çıkan yangın konusuna, verilecek ders konusundan daha çok zaman ayrılmalıdır.		
45	Öğrencilerin sınıfta oturacakları yeri kendilerinin seçmelerine izin verilmemelidir.		
46	Sınıfta yapılan oylamalarda öğrencilerin kapalı oy hakkı olmalıdır.		
47	Öğretmenlerin, öğrencilerin amaçlarına saygı göstermeleri, çocukların da büyüklerine saygı göstermelerine neden olur.		
48	Çocukları özgür olan bir ulus, özgür insanları olan bir ulus olacaktır.		
49	“İyi niyetli despot bir öğretmen”, “tam ve kontrolsüz özgürlük tanıyan öğretmenden” daha iyidir.		
50	Sağlıklı, demokratik toplumda gençler için yarışmalı oyunlar ve sporlar önemlidir.		

IV. Bölüm

Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Anketin bu bölümü 35 madde içermektedir. Bu maddeler, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile ilgili bilgi toplamak amacıyla düzenlenmiştir. Lütfen bu maddelere katılma derecenizi ilgili ifadenin karşısında bulunan kutucuğa X işareti koyarak belirtiniz.						
1	Benim için en ideal meslek öğretmenliktir.					
2	Bir ömür boyu öğretmenlik yapabilirim.					
3	Mesleğimle ilgili faaliyetleri yapmak bana hiç zevk vermiyor.					
4	Öğretmenlik benim için bir tutkudur.					
5	Öğretmenliğin bence hiçbir cazip yanı yoktur.					
6	Öğretmenlik mesleğindeki tecrübem arttıkça bu mesleğe daha çok bağlanacağıma inanıyorum.					
7	Bu mesleğin bana çok şey kazandıracağını düşünmüyorum.					
8	Öğretmenlikten alacağım manevi doyumu hiçbir şeye değişmem.					
9	Bu mesleği yapmaktan kimse beni alıkoyamaz.					
10	Öğretmenliğimin kişiliğime uygun bir meslek olduğunu düşünmüyorum.					

11	Bu mesleği bilerek ve isteyerek seçtim.					
12	Öğretmenlikten alacağım hazzın bana bu mesleğin tüm zorluklarını unutturacağına inanıyorum.					
13	Öğretmenlik mesleğini sevmiyorum.					
14	İnsanlara bir şeyler öğretmeyi sevdiğim için bu mesleği seçtim.					
15	Benden yeni bir meslek seçmem istense hiç tereddütsüz yine öğretmenlik mesleğini seçerdim.					
16	Bu meslekte her zaman öğrenme ve öğretme heyecanı duyacağımı zannetmiyorum.					
17	İleride bu meslekte başarılı olabilmek için çok çalışıyorum.					
18	Öğretmenlik mesleğinin beni ne maddi ne de manevi açıdan tatmin edeceğini zannetmiyorum.					
19	Öğretmenlik mesleğini layıkıyla yapacağıma inanıyorum.					
20	Derslerden ve öğretmenlerden bıktığım için öğretmenlik benim için yapacağım mesleklerin en sonuncusudur.					
21	Öğretmenlik bilginin yanı sıra yetenek gerektiren bir meslektir.					
22	Öğretmenlik paylaşımın en yoğun yaşandığı bir meslektir.					
23	Çok zorda kaldığım için bu mesleği yapıyorum.					
24	Öğretmen kalacağımı/olduğumu düşündükçe mutsuz oluyorum.					
25	Bu mesleği öğrendikçe ciddiyetini daha iyi anlıyorum.					
26	Daha iyi bir meslek bulursam bir an bile öğretmenlik yapacağımı zannetmiyorum.					
27	Öğretmenlik özveri isteyen bir meslektir.					
28	Öğretmenlik onurlu bir meslektir.					
29	Öğretmenlik gibi çileli bir mesleğe sürdürmekten çekiniyorum.					
30	Öğretmenlik mesleği hasta toplumları kurtaracak bir ilaç gibidir.					
31	Sürekli kendini yenileme düşüncesi bu mesleği yapma konusunda beni düşündürüyor.					
32	Öğretmenlik mesleği bir daha düzelmeyecek kadar yıpranmış bir meslektir.					

33	Öğretmenlik vicdani boyutu önemli olan mesleklerin başında gelmektedir.					
34	Sürekli bir sınıfta hapsolmak beni sinirlendirir.					
35	Öğretmenlik çok sabır isteyen bir meslektir.					



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...