

**T.C**  
**Marmara Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**İlköğretim Anabilim Dalı**  
**Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ  
ETİK DAVRANIŞLAR HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ  
İLE AHLAKİ YARGI DÜZEYLERİ VE  
ÖĞRETMENLİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Ahmet SAKİN**

**İSTANBUL, 2007**



T.C  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
İlköğretim Anabilim Dalı  
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ  
ETİK DAVRANIŞLAR HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ  
İLE AHLAKİ YARGI DÜZEYLERİ VE  
ÖĞRETMENLİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

Ahmet SAKİN

Danışman: Prof. Dr. Ayla OKTAY  
Yrd. Doç. Dr. Oya RAMAZAN

İSTANBUL, 2007



**T.C**  
**Marmara Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**İlköğretim Anabilim Dalı**  
**Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı**

Ahmet Sakin tarafından hazırlanan “OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ETİK DAVRANIŞLAR HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ İLE AHLAKİ YARGI DÜZEYLERİ VE ÖĞRETMENLİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ” başlıklı bu çalışma, 10.06/2007 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman : Prof. Dr. Ayla OKTAY

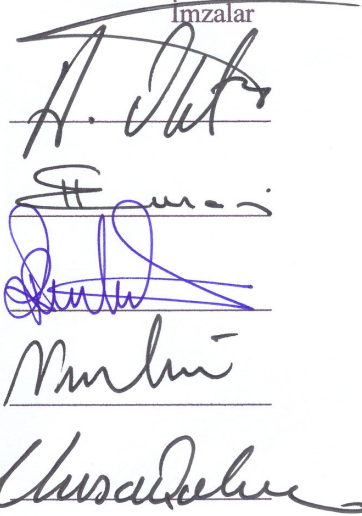
Üye : Prof. Dr. Hoşcan ENSARİ

Üye : Doç. Dr. Rengin ZEMBAT

Üye : Yrd. Doç. Dr. Nermin ÇİFTÇİ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Turan ÇAKIR

İmzalar



The image shows five handwritten signatures in blue ink, each written over a horizontal line. The signatures are: 1. Prof. Dr. Ayla OKTAY, 2. Prof. Dr. Hoşcan ENSARİ, 3. Doç. Dr. Rengin ZEMBAT, 4. Yrd. Doç. Dr. Nermin ÇİFTÇİ, and 5. Yrd. Doç. Dr. Turan ÇAKIR.

## ÖNSÖZ

Eğitim hayatım boyunca dürüst ve ahlaklı davranmaya çalıştım. Fakat şu bir gerçek ki gerçek hayatta dürüst ve ahlaklı olmak kadar zor bir şey yok. Çünkü kişinin içinde bulunduğu toplum bazen buna izin vermeyebiliyor. Sevgili hocam Prof. Dr. Ayla OKTAY'ın bu konuda çalışmamı teşvik etmesi aslında benim dünyaya olan bakış açımı da bir ölçüde değiştirmemi sağladı. Bu yüzden ona araştırma süresince beni engin bilgisiyle aydınlattığı için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmanın her safhasında yanımda olan ve tecrübesiyle bana yol gösteren ikinci danışmanın Yrd. Doç. Dr. Oya RAMAZAN hocama da sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca araştırma süresince özelleştirileri ve katkılarıyla her zaman bana destek olan sayın hocam Prof. Dr. Hoşcan ENSARİ'ye ve aynı şekilde yanımda olan Doç. Dr. Rengin ZEMBAT hocama da teşekkürlerimi sunarım.

Beni akademik kariyer yapma konusunda cesaretlendiren ve bütün sevgi ve şefkatleriyle en zor günlerimde her zaman yanımda olan Annem ve Babam ve eşim Burcu'ya yürekten teşekkürler.

Araştırmanın analizlerinde her zaman bana destek olan sevgili hocam Yrd. Doç. Dr. Canan SAVRAN'a ne kadar teşekkür etsem azdır.

Bu araştırma sürecinde bana hem manevi hem de tezin eksikliklerini görerek düzeltmemi sağlayan başta Yrd. Doç. Dr. Turan ÇAKIR olmak üzere Yrd. Doç. Dr. Mustafa ALTUN, Baran IŞIK, Duygu YALMAN, Choi, Arş. Gör. Emel TOK, Arş. Gör. Zeynep KUVVET, Dr. Işık KAMARAJ ve iki yıl boyunca aynı odayı paylaştığım ve manevi desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen Yrd. Doç. Dr. Ercan MERTOĞLUNA sonsuz teşekkürler.

Bu araştırmayı yaparken her zaman danıştığım ve engin bilgilerinden faydalandığım sayın hocam Prof. Dr. Adil ÇAĞLAR ve Prof. Dr. Alev ÖNDER hocalarıma ayrıca teşekkür ederim.

Araştırmamda kullandığım ölçeklerin kullanılmasına izin veren ve her aşamasında desteklerini esirgemeyen başta Öğr. Gör. Hülya BİLGİN'e ve Yrd. Doç. Dr. Nermin Çiftçi'ye teşekkür ederim.

Bu araştırmanın yapılması sürecinde şüphesiz bir çok kişinin emeği ve desteği olmuştur. Fakat hepsini burada sıralamak mümkün olmadığı için başta çalışmakta olduğum Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği ABD programındaki hocalarıma ve çalışma arkadaşlarıma olmak üzere anketlerin dağıtılması, toplanması ve doldurulmasında emeği geçen okul müdürleri ve okul öncesi öğretmenlerine teşekkürü bir borç bilirim.

Ahmet SAKİN

İstanbul, 2007

## ÖZET

### **OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ETİK DAVRANIŞLAR HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ İLE AHLAKİ YARGI DÜZEYLERİ VE ÖĞRETMENLİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

Eğitimin en temel amaçlarından biri olan ahlaklı bireyler yetiştirmek için çocukların karakterinin şekillenmeye başladığı eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi dönemde de ahlaki gelişimin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Ahlaklı bireylerin yetişmesinde öğretmenin rolü çok büyüktür. Okul öncesi öğretmeni eğitim sürecinde çocuklarla kuracağı diyalogda öğretmen yeterliklerinin yanında etik davranışların önemini de göz önünde tutmalıdır. Okul öncesi öğretmenlerin özelliklerinden biri olan ahlaklı olma, öğretmenlerin etik davranışları bilmesi ve davranışa dönüştürmesi ile gerçekleşebilir.

Dewey'in (1995:19) belirttiği gibi, öğretmenin veya ebeveynin okul öncesi dönemde çocuklara ahlaklı davranmalarını söylemesi veya bu konuyla ilgili dersler yapması çocukların ahlaki davranış geliştirmesinde çok az etkili olmaktadır. Dolaylı ve hayata dönük ahlak eğitimi verecek olan öğretmenin kendi etik ve ahlaki davranışlarıyla çocuklara model olması çok önemlidir.

Okul öncesi programında öğrencilerin aktif öğrenme süreçleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Okul öncesi öğretmeni aktif öğrenme süreçlerini düzenlemekle birlikte asıl görevlerinden biri de günlük yaşam içinde karşılaşılan ahlaki ikilemlerle (moral dilemmas) baş edebilmesidir (Johansson, 2002:203).

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerin etik davranışlar hakkındaki görüşlerini, ahlaki yargı düzeylerini ve öğretmenlik tutumlarının ne düzeyde olduğunu belirleyerek bu olgular arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemektir. Ayrıca öğretmenlerin kişisel bilgileri ile bu olgular arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırmanın örneklemini 2005-2006 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ilinin 10 ilçesinde görev yapan 464 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Bu çalışmada dört ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Örnekleme ait demografik özellikleri belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış 16 soruluk bir kişisel

bilgiler formu. Okul öncesi öğretmenlerin ahlaki yargılarını ölçmek için kullandığımız Çiftçi (2001a)'nin Türkçe'ye uyarladığı Ahlaki Yargı Testi (AYT), Bilgin'in (1996)'da geliştirmiş olduğu Okul Öncesi Öğretmenleri için hazırlanmış Öğretmenlik Tutumları Ölçeği (ÖTÖ) ve son olarak bu araştırma için geliştirilmiş olan Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ) kullanılmıştır. OÖEDÖ 6'lı likert ölçeği şeklinde hazırlanmış ve geçerlik-güvenirlik analizleri yapılarak son hali verilmiştir. Ölçek 63 sorudan ve yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Faktör analizi sonrasında ölçeğin güvenilirlik istatistikleri yapılmıştır. Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışlar Ölçeği (OÖEDÖ)'nin iç tutarlılık katsayıları, Cronbach alfa ( $r=.893$ ), Spearman Brown ( $r=.835$ ), Guttman ( $r=.935$ ) güvenilirlik değerlerine ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin, (OÖEDÖ)'den aldıkları toplam puan ortalaması 336'dır. Buna göre, okul öncesi öğretmenlerinin, mesleki etik davranışları (kuralları) yüksek düzeyde benimsediklerini söyleyebiliriz. Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ) ortalamalarının okul öncesi öğretmenlerin yaş, çalıştığı okul türü, medeni durum, öğrenim durumu, çocuk sahibi olma, toplam hizmet süresi, lisansüstü eğitim düzeyi, değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. “Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği” (OÖEDÖ)'nin toplam puanları “Ahlaki Yargı Ölçeği” (AYT)'nin toplam puanları arasında ( $p<.01$ ) pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. “Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği” (OÖEDÖ)'nin toplam puanları ile Demokratik tutum puanları arasında ( $p<.01$ ) pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken, Otokratik ve İlgisiz (Boşvermişlik) tutumları arasında ( $p<.01$ ) düzeyinde negatif bir ilişki bulunmuştur.

Regresyon analizi sonucuna göre, Ahlaki Yargı Düzeyi ile Öğretmenlik Tutumları Okul öncesi öğretmenlerin etik davranışlarını yordamaktadır. Diğer bir ifadeyle okul öncesi öğretmenlerin etik davranışlar hakkındaki algılarına öğretmenlik tutumları ve ahlaki yargı düzeyleri etki etmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Etik, Etik Kurallar, Okul Öncesi Öğretmeni Etik Davranışları, Ahlaki Yargı Testi, Öğretmenlik Tutumları

## ABSTRACT

### AN ANALYSIS OF PRE-SCHOOL TEACHERS' VIEWS ABOUT PROFESSIONAL ETHICAL CONDUCT WITH THEIR MORAL JUDGMENT LEVELS AND TEACHING ATTITUDES

Moral development during the pre-school period which is the primary step of the education in which the personality traits of children start getting into a certain shape should be considered for the purposes of raising moral individuals, which is one of the key objectives of education. The role of teacher in raising moral individuals is of vital importance. The pre-school teacher should take the importance of ethical behaviours into consideration as well as teacher capabilities during his/her dialogue with the children within the education process. Morality, which is one of the features of pre-school teachers, can be accomplished when teachers have a sound grasp of ethical behaviours and transfer these into actual behaviours.

As Dewey (1995:19) states; it is of little impact in terms of children's developing moral behaviours when the teacher or parent tells the pre-school children to behave morally or teaches courses about this subject. It is considerably important that the teacher who is going to provide the indirect and life-oriented moral education should set a role-model for the children with his/her own ethical and moral behaviours.

The active learning processes of students are explained with details in the pre-school programme. One of the essential responsibilities of the pre-school teacher is coping with the moral dilemmas encountered within daily life as well as organizing the active learning processes (Johansson, 2002:203).

The aim of this study is to determine the opinions of pre-school teachers about ethical behaviours along with their moral judgment and teaching attitude levels and to analyse whether there is a significant correlation between these notions. Furthermore; it has been studied whether there are any significant differences between the personal information of teachers and these concepts.



The sampling of the study involves 464 pre-school teachers working in 10 districts of İstanbul during the academic year 2005-2006. Four different data gathering tools have been used in this study. A 16-question personal information form prepared by the researcher in order to define the demographic properties of the sampling, Moral Judgment Test (MJT) adapted into Turkish by Çiftçi (2001a) used in order to measure the moral judgments of pre-school teachers, Teaching Attitude Scale for Pre-School Teachers (TAS) developed by Bilgin (1996) and last but not least, Pre-School Teacher's Ethical Behaviours Scale (PTEBS) specifically developed for this study have been utilized.

PTEBS has been prepared in the form of 6-Likert Scale and finalized through validity-reliability analyses. Scale consists of 63 questions and seven sub-dimensions. Following the factor analysis the reliability statistics of the scale have been prepared. The internal coherence co-efficients of Pre-School Teacher's Ethical Behaviours Scale (PTEBS) have been obtained as Cronbach alfa ( $r=.893$ ), Spearman Brown ( $r=.835$ ), Guttman ( $r=.935$ ) reliability values. The total average point of the pre-school teachers in Pre-School Teacher's Ethical Behaviours Scale (PTEBS) is 336. In this context, it may well be stated that pre-school teachers adopt professional ethical behaviours (conduct) at a high level. It has been found out that Pre-School Teacher's Ethical Behaviours Scale (PTEBS) averages constitute a significant difference depending on pre-school teachers' age, type of school where they work, marital status, education status, whether they have children, total service duration and postgraduate education status variants.

There is a significant relation on the positive level of ( $p<.01$ ) between the total points of "Pre-School Teacher's Ethical Behaviours Scale" (PTEBS) and the total points of "Moral Judgment Test" (MJT). While there seems to be a significant relation on the positive level of ( $p<.01$ ) between the total points of "Pre-School Teacher's Ethical Behaviours Scale" (PTEBS) and Democratic Attitude points; it has been found out that there is negative relation on the level of ( $p<.01$ ) between the attitudes of Autocratic and Disinterested (Indifference).

According to the regression analysis results, Moral Judgment Level and Teaching Attitudes predict the ethical behaviours of pre-school teachers. In other words; the perception of pre-school teachers regarding the ethical conduct are affected by their teaching attitudes and moral judgment levels.

**Key Word:** Ethic, Ethic Codes, Pre-School Teacher's Ethical Behaviours, Moral Judgment Test, Teacher Attitude

# İÇİNDEKİLER

Sayfa No:

TEZ ONAY SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT .....	vi
İÇİNDEKİLER .....	ix
TABLolar LİSTESİ .....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xxi
KISALTMALAR LİSTESİ .....	xxii
I. BÖLÜM: İLGİLİ LİTERATÜR.....	1
1.1. Etik Kavramı Ve Tarihsel Süreci.....	1
1.1.1. İlkçağda Etik.....	2
1.1.2. Ortaçağda Etik.....	4
1.1.3. Yeniçağ ve Modernçağda Etik.....	4
1.2. Etik Kuramları.....	9
1.2.1. Betimleyici Etik.....	12
1.2.2. Normatif Etik.....	12
1.2.2.1 Teleolojik Etik.....	13
1.2.2.2 Aksiyolojik Etik.....	14
1.2.2.3 Deontolojik Etik.....	15
1.2.3. Metaetik.....	16
1.3. Eğitimde Etik.....	18
1.3.1. Eğitimde Etik Kurallar.....	18
1.3.2. Mesleki Etik.....	20
1.3.3. Öğretmenlik ve Etik Kurallar (Ethic Codes).....	22
1.3.4. Okul Öncesi Eğitimde Etik.....	31
1.3.4.1 Dünyada Okul Öncesi Eğitim ve Etik.....	31
1.3.4.2 Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve Etik.....	32
1.3.4.2.1 Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışma Kuralları.....	33
1.3.4.3 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etik Davranışları.....	36
1.3.4.3.1 Mesleğe Kişiliğe ve Topluma Saygı.....	37
1.3.4.3.2. Profesyonellik.....	38
1.3.4.3.3. Sorumluluk ve Doğruluk.....	39
1.3.4.3.4. Sağlıklı ve Güvenli bir ortamın sağlanması... ..	40
1.3.4.3.5. Demokrasi ve Eşitlik.....	41
1.3.4.3.6. Adalet ve Ahlak.....	42
1.3.4.3.7. Dürüstlük ve Yardımseverlik.....	43
1.4. Ahlak Kavramı Ve Ahlaki Gelişim Kuramları.....	43

1.4.1. Etik ve Ahlak Arasındaki İlişki.....	43
1.4.2. Etik ve Ahlak Davranışlarının Özellikleri.....	47
1.4.3. Ahlaki Gelişim Kuramları.....	50
1.4.3.1 Freud'un Ahlaki Gelişim Kuramı.....	50
1.4.3.2 Erikson'un Ahlaki Gelişim Kuramı.....	52
1.4.3.3 Piaget'nin Ahlaki Gelişim Kuramı.....	53
1.4.3.4 Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı.....	55
1.4.3.4.1 Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramına Eleştiriler..	57
1.5. Öğretmenlik Tutumları.....	61
1.5.1. Tutum Kavramı.....	61
1.5.2. Öğretmenlik Tutumları ve Türleri.....	63
1.5.2.1. Koruyuculuk.....	64
1.5.2.2. Güven verme.....	64
1.5.2.3. Destekleyici ve Cesaretlendirici.....	64
1.5.2.4. Sabırlı Olmak.....	64
1.5.2.5. Hoşgörülü ve Alçakgönüllülük.....	65
1.5.2.6. Demokratik.....	65
1.5.2.7. Otokratik.....	67
1.5.2.8. Boşvermiş (İlgisiz).....	69
1.6. İlgili Araştırmalar.....	70
1.6.1 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	70
1.6.2 Ülkemizde Yapılan Araştırmalar.....	78
II. BÖLÜM: YÖNTEM.....	89
2.1. Problem.....	89
2.1.1. Alt Problemler.....	93
2.2. Sınırlılıklar.....	93
2.3. Tanımlar.....	94
2.4. Araştırmanın Modeli.....	95
2.5. Evren Ve Örneklem.....	95
2.5.1. Evren.....	95
2.5.2. Örneklem.....	95
2.6. Verilerin Toplanması.....	96
2.6.1 Veri Toplama Araçları.....	96
2.6.1.1 Öğretmen Kişisel Bilgi Formu.....	96
2.6.1.2 Okul Öncesi Öğretmeni Etik Davranış Ölçeği (OÖEDÖ).....	97
2.6.1.2.1 Geçerlik.....	97
2.6.1.2.2 Güvenirlik.....	99
2.6.1.3 Ahlaki Yargı Testi (MUT=AYT).....	100
2.6.1.4 Öğretmenlik Tutum Ölçeği (ÖTÖ).....	102
2.6.2 Uygulama.....	102
2.7. Verilerin Çözümlemesi.....	103
III. BÖLÜM: BULGULAR.....	104

3.1. Okul Öncesi Öğretmenlerin Kişisel Bilgiler Formunun Frekans, Yüzde, Standart Sapma Ve Aritmetik Ortalama Değerlerine Ait Bulgular.....	104
3.2. Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ)'nin Frekans Dağılımları İle Merkezi Eğilim Ve Dağılım Ölçülerine Ait Bulgular.....	113
3.3. Ahlaki Yargı Testi (AYT)'nin Frekans Dağılımları İle Merkezi Eğilim Ve Dağılım Ölçülerine Ait Bulgular.....	117
3.4. Okul Öncesi Öğretmen Tutumları Ölçeği (OÖTÖ)'nin Frekans Dağılımları İle Merkezi Eğilim Ve Dağılım Ölçülerine Ait Bulgular	120
3.5. Okul Öncesi Öğretmenlerin “Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği” (OÖEDÖ)'nden Aldıkları Puanlar İle Kişisel Bilgiler Formundaki Değişkenler Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	121
3.6. Okul Öncesi Öğretmenin Ahlaki Yargı Düzeyleri İle Demografik Özelliklerine Ait Bulgular.....	164
3.7. Okul Öncesi Öğretmenin Öğretmenlik Tutumları İle Demografik Özelliklerine Ait Bulgular.....	168
3.8. Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizine Ait Bulgular.....	189
IV. BÖLÜM: SONUÇ ve TARTIŞMA, ÖNERİLER.....	193
4.1.Sonuç ve Tartışma.....	193
4.1.1. Örneklemin Kişisel Bilgiler Formuna Ait Sonuçları.....	193
4.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerin Etik Davranışları Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara Ait Sonuçlar.....	195
4.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerin Ahlaki Yargı Testi'nden Aldıkları Puanlara Ait Sonuçlar.....	196
4.1.4. Okul öncesi öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarına Ait Sonuçlar.....	196
4.1.5. Okul Öncesi Öğretmenlerin OÖEDÖ'den Aldıkları Puanlar İle Kişisel Bilgiler Formundaki Değişkenler Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar.....	198
4.1.6. Okul Öncesi Öğretmenlerin AYT'den Aldıkları Puanlar İle Kişisel Bilgiler Formundaki Değişkenler Arasındaki İlişkiye	

Ait Sonuçla.....	210
4.1.7. Okul Öncesi Öğretmenlerin ÖTÖ'den Aldıkları Puanlar İle Kişisel Bilgiler Formundaki Değişkenler Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar.....	210
4.1.8. Ahlaki Yargı Düzeyi ve Öğretmenlik Tutumları'nın Okul Öncesi Öğretmenlerin Etik Davranışlarına İlişkin Algılarını Yordamasına Ait Sonuçlar.....	217
4.2. Öneriler.....	218
KAYNAKÇA.....	222
EKLER.....	236
Ek 1.Öğretmen Kişisel Bilgi Formu.....	236
Ek 2. Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ)	239
Ek 3. Ahlaki Yargı Testi (MUT=AYT).....	240
Ek 4. Öğretmen Tutum Ölçeği (ÖTÖ).....	241
Ek 5. Görüşme Formu.....	242
Ek 6. Geçerlik ve Güvenirlik Tabloları.....	243
Ek 7. İzinler.....	248

## TABLULAR LİSTESİ

Sayfa No:

Tablo 3.1.1: Yaş Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	104
Tablo 3.1.2: Öğretmenlerin Medeni Durumları Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	105
Tablo 3.1.3: Öğretmenlerin Mezun Olunan Kurum Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	105
Tablo 3.1.4: Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Görme Durumu Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	105
Tablo 3.1.5: Öğretmenlerin Çalışılan Kurum Türü Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	106
Tablo 3.1.6: Öğretmenlerin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	106
Tablo 3.1.7: Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	107
Tablo 3.1.8: Öğretmenlerin Babalarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	107
Tablo 3.1.9: Öğretmenlerin Annelerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	108
Tablo 3.1.10: Öğretmenlerin Ekonomik Durumlarını Nasıl Değerlendirdikleri Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	108
Tablo 3.1.11: Öğretmenlerin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	109
Tablo 3.1.12: Öğretmenlerin Çocukluk ve Gençlik Yıllarında Ailelerinin Tutumlarını Nasıl Algıladıkları Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	109
Tablo 3.1.13: Öğretmenlerin İlkokul Yıllarında Bu Kurumdaki Eğitimcilerin Tutumlarını Nasıl Algıladıkları Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	110
Tablo 3.1.14: Öğretmenlerin Ortaokul Yıllarında Bu Kurumdaki Eğitimcilerin Tutumlarını Nasıl Algıladıkları Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	111
Tablo 3.1.15: Öğretmenlerin Lise Yıllarında Bu Kurumdaki Eğitimcilerin Tutumlarını Nasıl Algıladıkları Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans	

Dağılımları.....	111
Tablo 3.1.16: Öğretmenlerin Yükseköğretim Yıllarında Bu Kurumdaki Eğitimcilerin Tutumlarını Nasıl Algıladıkları Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	112
Tablo 3.2.1. Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ)'nin Merkezi Eğilim ve Dağılım Ölçülerine Ait Sonuçlar.....	113
Tablo 3.2.2. Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ)'nden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	114
Tablo 3.2.3. Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ)'ne Ait Alt Boyutların Yüzdeler Sıralaması.....	115
Tablo 3.2.4. Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ)'ne Ait Soruların Tanımlayıcı İstatistikleri.....	116
Tablo 3.3.1: Ahlaki Yargı Ölçeği (MUT)'nin Merkezi Eğilim ve Dağılım Ölçülerine Ait Sonuçlar.....	118
Tablo 3.3.2: Ahlaki Yargı Ölçeği (MUT)'ni Yüzdeler Dağılımına Ait Sonuçlar.....	118
Tablo 3.4.1: Okul Öncesi Öğretmen Tutumları Ölçeği (OÖTÖ)'nin Merkezi Eğilim ve Dağılım Ölçülerine Ait Sonuçlar.....	120
Tablo 3.4.2: Okul Öncesi Öğretmen Tutumları Ölçeği (OÖTÖ)'ne Ait Alt Boyutların Yüzdeler Sıralaması.....	120
Tablo 3.5.1: OÖEDÖ Etik Toplam Puanları İçin Yaş Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	122
Tablo 3.5.2: OÖEDÖ Etik Toplam Puanları İçin Yaş Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	122
Tablo 3.5.3: OÖEDÖ Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı Alt Boyutu Puanları İçin Yaş Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	123
Tablo 3.5.4: OÖEDÖ Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı Alt Boyutu Puanları İçin Yaş Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	123
Tablo 3.5.5: OÖEDÖ Dürüstlük ve Yardımseverlik Alt Boyutu Puanları İçin Yaş Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	124
Tablo 3.5.6: OÖEDÖ Dürüstlük ve Yardımseverlik Alt Boyutu Puanları İçin	



Yaş Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	125
Tablo 3.5.7: OÖEDÖ Etik Toplam Puanları İçin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	125
Tablo 3.5.8: OÖEDÖ Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı Alt Boyutu Puanları İçin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	126
Tablo 3.5.9: OÖEDÖ Profesyonellik Alt Boyutu Puanları İçin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	127
Tablo 3.5.10: OÖEDÖ Demokrasi ve Eşitlik Alt Boyutu Puanları İçin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	127
Tablo 3.5.11: OÖEDÖ Adalet ve Ahlak Alt Boyutu Puanları İçin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	128
Tablo 3.5.12: OÖEDÖ Etik Toplam Puanları İçin Medeni Durum Değişkenine Göre Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	129
Tablo 3.5.13: OÖEDÖ Profesyonellik Alt Boyutu Puanları İçin Medeni Durum Değişkenine Göre Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	129
Tablo 3.5.14: OÖEDÖ Etik Toplam Puanları İçin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	130
Tablo 3.3.15: OÖEDÖ Etik Toplam Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	131
Tablo 3.5.16: OÖEDÖ Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı Alt Boyutu Puanları İçin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	132
Tablo 3.5.17: OÖEDÖ Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	133
Tablo 3.5.18: OÖEDÖ Profesyonellik Alt Boyutu Puanları İçin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	134
Tablo 3.5.19: OÖEDÖ Profesyonellik Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	135
Tablo 3.5.20: OÖEDÖ Demokrasi ve Eşitlik Alt Boyutu Puanları İçin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	136

Tablo 3.5.21: OÖEDÖ Demokrasi ve Eşitlik Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Post-Hoc Tamhane's T2 Testi Sonuçları.....	137
Tablo 3.5.22: OÖEDÖ Dürüstlük ve Yardımseverlik Alt Boyutu Puanları İçin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	138
Tablo 3.5.23: OÖEDÖ Dürüstlük ve Yardımseverlik Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Post-Hoc Tamhane's T2 Testi Sonuçları.....	139
Tablo 3.5.24: OÖEDÖ Etik Toplam Puanları İçin Sahip Oldukları Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	140
Tablo 3.5.25: OÖEDÖ Etik Toplam Puanları İçin Sahip Oldukları Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	140
Tablo 3.5.26: OÖEDÖ Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı Alt Boyutu Puanları İçin Sahip Oldukları Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	141
Tablo 3.5.27: OÖEDÖ Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı Alt Boyutu Puanları İçin Sahip Oldukları Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	141
Tablo 3.5.28: OÖEDÖ Demokrasi ve Eşitlik Alt Boyutu Puanları İçin Sahip Oldukları Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	142
Tablo 3.5.29: OÖEDÖ Demokrasi ve Eşitlik Alt Boyutu Puanları İçin Sahip Oldukları Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	143
Tablo 3.5.30: OÖEDÖ Etik Toplam Puanları İçin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	144
Tablo 3.5.31: OÖEDÖ Etik Toplam Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	145
Tablo 3.5.32: OÖEDÖ Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı Alt Boyutu Puanları İçin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	146
Tablo 3.5.33: OÖEDÖ Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	147
Tablo 3.5.34: OÖEDÖ Demokrasi ve Eşitlik Alt Boyutu Puanları İçin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi	

Sonuçları.....	148
Tablo 3.5.35: OÖEDÖ Demokrasi ve Eşitlik Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	148
Tablo 3.5.36: OÖEDÖ Dürüstlük ve Yardımseverlik Alt Boyutu Puanları İçin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	150
Tablo 3.5.37: OÖEDÖ Dürüstlük ve Yardımseverlik Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Post-Hoc Tamhane's T2 Testi Sonuçları.....	151
Tablo 3.5.38: OÖEDÖ Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı Alt Boyutu Puanları İçin Babalarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	152
Tablo 3.5.39: OÖEDÖ Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı Alt Boyutu Puanları İçin Babalarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	152
Tablo 3.5.40: OÖEDÖ Dürüstlük ve Yardımseverlik Alt Boyutu Puanları İçin Babalarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	154
Tablo 3.5.41: OÖEDÖ Dürüstlük ve Yardımseverlik Alt Boyutu Puanları İçin Babalarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	155
Tablo 3.5.42: OÖEDÖ Etik Toplam Puanları İçin Yüksek Lisans Yapma Durumu Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	156
Tablo 3.5.43: OÖEDÖ Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı Alt Boyutu Puanları İçin Yüksek Lisans Yapma Durumu Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	157
Tablo 3.5.44: OÖEDÖ Demokrasi ve Eşitlik Alt Boyutu Puanları İçin Yüksek Lisans Yapma Durumu Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	158
Tablo 3.5.45: OÖEDÖ Adalet ve Ahlak Alt Boyutu Puanları İçin Yüksek Lisans Yapma Durumu Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	158
Tablo 3.5.46: OÖEDÖ Dürüstlük ve Yardımseverlik Alt Boyutu Puanları İçin Yüksek Lisans Yapma Durumu Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	159
Tablo 3.5.47: OÖEDÖ Sorumluluk ve Doğruluk Alt Boyutu Puanları İçin Okul	

Öncesi Öğretmenlerin İlkokul Yıllarında Bu Kurumdaki Eğitimcilerin Tutumlarını Nasıl Algıladıkları Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	160
Tablo 3.5.48: OÖEDÖ Sorumluluk ve Doğruluk Alt Boyutu Puanları İçin Okul Öncesi Öğretmenlerin İlkokul Yıllarında Bu Kurumdaki Eğitimcilerin Tutumlarını Nasıl Algıladıkları Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	160
Tablo 3.5.49: OÖEDÖ Demokrasi ve Eşitlik Alt Boyutu Puanları İçin Okul Öncesi Öğretmenlerin Lise Yıllarında Bu Kurumdaki Eğitimcilerin Tutumlarını Nasıl Algıladıkları Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	162
Tablo 3.5.50: OÖEDÖ Demokrasi ve Eşitlik Alt Boyutu Puanları İçin Okul Öncesi Öğretmenlerin Lise Yıllarında Bu Kurumdaki Eğitimcilerin Tutumlarını Nasıl Algıladıkları Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	162
Tablo 3.6.1: AYT Toplam Puanları İçin Babalarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	165
Tablo 3.6.2: AYT Toplam Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	166
Tablo 3.7.1: ÖTÖ Otokratik Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Yaş Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	168
Tablo 3.7.2: ÖTÖ Otokratik Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Yaş Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	169
Tablo 3.7.3: ÖTÖ Demokratik Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	170
Tablo 3.7.4: ÖTÖ Otokratik Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	170
Tablo 3.7.5: ÖTÖ İlgisiz (Boşvermiş) Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	171
Tablo 3.7.6: ÖTÖ Otokratik Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	172
Tablo 3.7.7: ÖTÖ Otokratik Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	173
Tablo 3.7.8: ÖTÖ İlgisiz (Boşvermiş) Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi	

Sonuçları.....	174
Tablo 3.7.9: ÖTÖ İlgisiz (Boşvermiş) Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	175
Tablo 3.7.10: ÖTÖ Otokratik Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Sahip Oldukları Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	176
Tablo 3.7.11: ÖTÖ Otokratik Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Sahip Oldukları Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	177
Tablo 3.7.12: ÖTÖ İlgisiz (Boşvermiş) Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Sahip Oldukları Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	177
Tablo 3.7.13: ÖTÖ İlgisiz (Boşvermiş) Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Sahip Oldukları Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	178
Tablo 3.7.14: ÖTÖ İlgisiz (Boşvermiş) Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	179
Tablo 3.7.15: ÖTÖ İlgisiz (Boşvermiş) Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	180
Tablo 3.7.16: ÖTÖ Otokratik Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Babalarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	181
Tablo 3.7.17: ÖTÖ Otokratik Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	182
Tablo 3.7.18: ÖTÖ Demokratik Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Okul Öncesi Öğretmenlerin İlkokul Yıllarında Bu Kurumdaki Eğitimcilerin Tutumlarını Nasıl Algıladıkları Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	183
Tablo 3.7.19: ÖTÖ Demokratik Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Okul Öncesi Öğretmenlerin İlkokul Yıllarında Bu Kurumdaki Eğitimcilerin Tutumlarını Nasıl Algıladıkları Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	184
Tablo 3.7.20: ÖTÖ Otokratik Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Okul Öncesi Öğretmenlerin İlkokul Yıllarında Bu Kurumdaki Eğitimcilerin Tutumlarını Nasıl Algıladıkları Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis H Testi	

Sonuçları.....	185
Tablo 3.7.21: ÖTÖ Otokratik Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Okul Öncesi Öğretmenlerin İlkokul Yıllarında Bu Kurumdaki Eğitimcilerin Tutumlarını Nasıl Algıladıkları Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	186
Tablo 3.7.22: ÖTÖ İlgisiz (Boşvermiş) Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	187
Tablo 3.7.23: ÖTÖ İlgisiz (Boşvermiş) Tutum Alt Boyutu Puanları Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	188
Tablo 3.8.1 Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği ile Ahlaki Yargı Düzeyi ve Öğretmenlik Tutumları Arasındaki Korelasyon.....	189
Tablo 3.8.2 Bağımlı Değişkenle Bağımsız Değişkenler Arası İlişki.....	190
Tablo 3.8.3 Regresyon Modelinin İstatistiksel Anlamlılığı (ANOVA).....	191
Tablo 3.8.4 Regresyon Modeline İlişkin Parametreler.....	191

## ŞEKİLLER LİSTESİ

**Sayfa No:**

<b>Şekil 1.</b> Öğretmen Etik Modelinin Boyutları	21
<b>Şekil 2.</b> Öğretmen Gelişim Modeli	30
<b>Şekil 3.</b> Öğretmenlerin Uygulamalı Düşünceleri İçin Bir Doğrulama Şeması	47
<b>Şekil 4.</b> Ahlaki Yargı Basamaklarının Puan Ortalamaları Grafiği	119

## KISALTMALAR LİSTESİ

MUT: Moralisches Urteil Tests  
DIT : Differential Issues Test  
NEA: National Education Association  
AAE: American Association of Educators  
ACE: American Council On Education  
NAEYC: National Association for The Education of Young Children  
MJT: Moral Judgment Test  
OÖEDÖ: Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği  
AYT: Ahlaki Yargı Testi  
ÖTÖ: Öğretmenlik Tutum Ölçeği



# I. BÖLÜM

## İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde etik kavramı, tarihsel süreci ve yaklaşımlar, etik kuramları, etik ve ahlak kavramının tanımı, eğitimde etik ana başlıklar altında çeşitli yönleriyle açıklanmış ve eğitimde etik kavramının yeri ve işlevi ortaya konulmaya çalışılmıştır.

### 1.2. Etik Kavramı Ve Tarihsel Süreci

Felsefi etik düşüncenin tarihsel kökenleri İ.Ö. 6. yüzyıla, bu dönemin Hint ve Çin Felsefelerine, özellikle de İlkçağ Yunan felsefesine kadar geri gider.

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

Etik disiplinin söz konusu başlangıçları, köleci toplum formasyonunun ortaya çıkışıyla sınıksıkı bir bağ içindedir ve bu aşamadaki etik ilkece, köleci toplumun efendileri ile hak ve imtiyazlardan tamamen yoksun kölelerin ve halkın geri kalan bölümünün ilişkilerini yansıtır (Atayman, 2005, s.19).

Değişen tarihsel ve toplumsal koşullarla birlikte, yeni etik sorunların ortaya çıkmasının sonucu olarak, kimi yeni etik sorular da ortaya atılmıştır. İnsana ait temel sorular ise Antikçağ'dan bu yana sorulagelmıştır (Tepe, 1998, s.14-15). Etiğin soruları “doğrudan kendi yaşamımızda veya kamu yaşamında kararlar aldığımızda ve eylemde bulunduğumuzda yüz yüze geldiğimiz veya görmezlikten geldiğimiz etik sorunlarla ilgili” sorulardır (Kuçuradi, 2000, s.17).

### 1.2.1. İlkçağda Etik

İlkçağ Yunan düşünürleri arasında ruhu cisimsel bir temele indirgeyerek materyalist bir kimliği temsil eden ilk filozof Demokritos'tur. Doğa felsefesine dayanan ahlak öğretisinde de “Doğru bir yaşayışın temel dayanakları nelerdir?” sorusunu ele alır. Demokritos'a kadar doğabilimin soruları öne çıkmışken, artık insan hayatının amaç ve anlamına ilişkin sorular önem kazanmaya başlamıştır.

Sofistlerin (Gorgias, Hippias, Prodikos, Kallikles, Kritias, Protogoras) kavramların mutlak değil “Her şeyin ölçüsü insandır” yaklaşımıyla ilk bakışta her türlü bilgiyi göreceleştirmekle genel bir ölçüyü kabul etmemeleri ‘insan’ derken yaşayan herkesi anlayıp sosyal farklılıkları göz önünde tutmadığı için de eşitlikçi bir anlayışı temsil ettikleri içinde değer anarşisi yarattıkları söylenir (Dedeoğlu, 2004, s.119).

Sokrates'in (M.Ö. 469-399) mutluluk etiği felsefe tarihinin ilk etik teorisidir. Felsefenin merkezine insanı alan insanın kendisiyle, evren ve toplumla olan ilişkisinin ne olduğunu ve ne olması gerektiğini araştıran Sokrates'in ahlak öğretisi, mutlulukçu (eudaimonist) bir öğretilerdir. Ona göre, mutluluk insan eylemlerinin son hedefi, “en yüksek iyi” dir (Özlem, 2004, s.42).

Sokrates, felsefe tartışmalarında insanların zihinlerinde oluşan temelsiz sanıları ayıklamaya çalışmıştır. “Bildiğim bir şey var, o da hiçbir şey bilmediğimdir” diyerek onların zihinlerini sanı kırıntılarından temizleme uğraşı içinde olmuş, geliştirdiği etik anlayışın temel tezlerini insanlara anlatmak için çaba sarf etmiştir. Bireyin hazzını ahlaki eylemin biricik ölçütü yapan Kirene Okulu, kurucusu Aristippos aracılığıyla Sokrates'in etik anlayışının hazcı boyutundan etkilenmiştir (Cevizci, 2002, s.35-45).

Sokrates'in ardılları olan Antisthenes, Diogenes ve Krates tarafından temsil edilen Kinik Okulun kurucusu Antisthenes, Sokrates'ten farklı olarak, bilgiyi ve bilimi ahlakın temeli yapmaz. Bilgi, ahlaklı yaşam için bir temel değil, sadece bir araçtır. Antisthenes, iç bağımsızlığı, kendi kendine yetmeyi, mutluluğun koşulu olarak dizgelemiştir (Heron, 2001, s.157).

Platon anlayışında ise “iyi”, “ideaların ideası”dır. Akıllı, uslu olmak iyidir, doğru bilgilere sahip olmak iyidir, erdemli olmak iyidir; ama bunlardan hiçbiri kendi başına bütün ölçülere uygun değildir. Öyleyse iyi, bütün bunları içine alan bir yaşam tarzı olup adalet, ruhun her bir bölümünün kendi özel işlevini yerine getirmesini sağlama erdeminden başka bir şey değildir (MacIntyre, 2001, s.213).

Platon bu nedenle, “ya yöneticiler filozof ya da filozoflar yönetici olmalıdır” sözünü söylemiştir. Ayrıca ‘Kim erdemli ve adil ise mutludur. Adil olmadan mutlu olunamaz’ demektedir (Tepe, 1998, s.17-18). Platon’un etik anlayışının birey ruhu ile devlet ruhu arasındaki bağlantıya dayanan, akli temel alan ve bu şekilde ölçülülüğü elden bırakmadan, adaleti gözetken bir anlayışla “en yüksek iyi”ye yönelen bir erdem arayışında odaklandığını ifade edebiliriz (Eren, 2006, s.47).

Aristoteles Nikomakhos’a Etik kitabında şöyle der: İnsanların seçtiği üç ana yaşam biçimi vardır. İnsanların büyük bir çoğunluğu zevke ulaşmak ister, ama bu kölelere ve hayvanlara yakışan bir erektir. İnsanların bir kısmı daha iyi bir hayat tarzını, onuru amaçlar. Bu amaç politik hayatın hedefini oluşturur. Ancak şeref dışsal bir şey olduğundan gerçek bir erek olamaz. En yüksek değer, bize bağlı olmalı, bizim içimizde bulunmalıdır. Bazı insanlar ise, servet elde etmek için uğraşırlar, ancak bu da bir erek olamaz, sadece bir araç olabilir. En yüksek gaye, teorik yaşam olarak belirlenir. Yani kendini düşünceye veren yaşam erdemdir (Aristoteles,2005:12-13).

Erdemler, sahip olduğunda, bireyin eudaimoniaya ulaşmasını sağlayacak eksikliğinde ise bu telosa (erek/amaç) doğru ilerleyişini sekteye uğrattıkları niteliklerdir. Fakat, erdemlerin hayata geçirilmesi, insan için iyi olan amaca ulaşmada bu anlamda bir araç olamaz. Çünkü, insansal iyiyi oluşturan şey, en iyi şekilde yaşanarak tamamlanmış bütün bir insan hayatıdır, erdemlerin hayata geçirilmesi ise bu tür bir yaşamın zorunlu ve temel parçasıdır; yoksa bu tür bir yaşamı garanti altına almak için yapılan bir hazırlık çalışması değildir (MacIntyre, 2001, s.223).

### 1.2.2. Ortaçağda Etik

Tektanrılı dinlerin doğuşuyla birlikte, yeni bir dünya ve sosyal çevrede klasik ideal, yani aklın bireysel ve toplumsal yaşam için sağlam bir temel sağlayacağına duyulan inanç çöker. Hakikatin kaynağı artık akıl değildir, hatta akıl hakikate ulaşmak için yeterli bir araç bile olamaz. Bundan böyle modern çağa kadar Tanrı sadece hakikatin değil, fakat değerlerin de kaynağı olmak durumundadır. İşte bundan dolayıdır ki, felsefi düşüncenin yaklaşık bin yıllık bir dönemini meydana getiren ortaçağda gelişen etik teorilerin daha önceki ilkçağ etiklerinden en önemli farkı, ortaçağda felsefenin dinle olan yoğun ilişkisinin veya dinin etkisi altında kalmasının bir sonucu olarak, onlarda insanın doğal ya da rasyonel değil de, Tanrı tarafından yaratılmış bir varlık diye tanımlanmasıdır (Hyman, 1983, s.188).

Abelardus insana, kendi içindeki otoriteye uymasını öğütler (Gökberk, 1999, s.145). Ortaçağ felsefesi o dönemde Tanrıyı her şeyin merkezi yapmıştır. Kendi içimizdeki bir otorite olan ahlak duygusu, vicdan yanılabilir. Gerçek ve tam ahlak yalnız sevgi üzerine dayanan ahlaktır. O halde sevginin kaynağı insandır (Ülken, 2004, s.304).

### 1.2.3. Yeniçağ ve Modernçağda Etik

18. yüzyılın ahlak yönelişi Tanrıbilimin çöküşü ve dinsel yaptırımların azalan etkisine bağlı olarak, o dönemin ahlak felsefesi dinin yerine geçen ve toplumun temeli olan bir felsefe ortaya koymuştur. 18. yüzyıl ahlakçıları dönemlerinin dinsel geleneğinden ayrılabildikleri için başarılı olmuşlardır. Sınırlı bir alanda kalmaları onlara işlerini daha iyi yapma olanağını sağlamış ve sonuç olarak gelecekteki filozofların kullanmaları için salt ahlaksal veriler ortaya koymuşlardır (Arat, 1979, s.40).

Evrensel olarak kabul edilmektedir ki, her ülkeden ve her yaşta insanların eylemleri arasında büyük bir; tekbiçimlilik vardır ve insan doğası ilkelerinde ve işlevlerinde her şeye rağmen aynı kalmaktadır. Aynı güdüler aynı eylemlere neden olurlar. Aynı olgular aynı nedenleri izlerler. Yükselme hırısı, para hırısı,

kendini beğenmişlik, kibir, dostluk, cömertlik, yardımseverlik, çeşitli derecelerde karıştırılıp topluma dağıtılmış olan bu tutkular dünyanın başlangıcından beri, ve hala, insanlar arasında hep gözlemlenmekte olan tüm eylemlerin ve girişimlerin kaynakları durumundadırlar (Hume, 1998, s.89).

Toplum hakkında düşünölmeye başladığından beri, özellikle ondokuzuncu ve erken yirminci yüzyıllarda Marx'tan, Durkheim'a, Weber'den, Spencer'a kadar birçok düşünür moral meseleleri hep dikkate almışlardır. Şüphesiz bu düşünörlere yön veren, arkalarında büyük bir birikimi simgeleyen siyasal felsefe geleneği ve bu geleneğe bağılı olarak hepsinin kafasında cevap alan soru, "ideal bir toplumsal düzenin nasıl olması gerektiği" idi (Sarıbay, 1998, s.56).

Pojman (1995)'e göre Toplum sözleşmesi teorisyenleri ahlakın, toplumun düzene sokulmasının öneminde hemfikir olduğumuz bir dizi kuralı içerdiğini söyler; yani ahlak, toplumda diğeri insanlarla birlikte yaşayabilmek için imzaladığınız sosyal bir anlaşmadır. Toplum sözleşmesi teorisyenleri, ahlak kurallarının doğruluğunu kanıtlarken, insanları, toplum hayatının oluşmasından önceki bir doğa devletinde yaşıyorlarmış gibi düşünörleri. İyi yaşamak için, insanlar işbirliği yapmak zorundadır, işbirliği yapmak için de davranışlarını biçimleyecek kurallara ihtiyaçları vardır. Bu kurallar, ahlak siyaset ve hukuk kurallarıdır (Resnik, 2004, s.38)

Rousseau, doğal insanın modern versiyonunu ortaya koymaya kalkışır ve gerçek özgürlüğün koşullarını araştırır. Ahlaklı "insanın varlığının ne olduğu" sorusuyla bizi, eğitim yoluyla toplumsal kurumlarda reforma götürür. Hegel ise ahlakı bireylerin eylemleri arasında uyum sağlamanın yolu olarak tanımlar. Bu da hukuksal yasaklarla sağlanamayan, kişilerin ruhsal kanaat ve inançlarından doğan uyum olmasından hareketle, Kant'inki gibi katıksız bir biçimde rasyonel olan soyut bir etik anlayışının, belli bir zaman ve mekanda yaşayan insan varlıkları olarak özümüzün bir parçasını meydana getiren değer ve ahlaki geleneklerle bir şekilde birleştirilmesi gerektiğini böylece bir toplum içinde şekillenen ahlaki doğamızla varlığımızın rasyonel boyutunun, tikel ile tümelin,

içerik ile formun bir sentezini ortaya koyar (Gensler, Spurgin and Swindal, 2004, s.154; Russell, 1973; s.364-385).

19. yüzyılda Arthur Schopenhauer'ın (1788-1860) kötümserlik etiği göre doğada her şey belirlenmiştir. Buna göre, kötümserlik etiğinin etik tarihindeki en önemli temsilcisi olan Schopenhauer insanı ve etiği önce varlığı anlamaya çalışarak betimlemek, ortaya koymak istemiştir (Gensler, Spurgin and Swindal, 2004, s.173).

Egzistansiyalist (Varoluşçu) etiğin kurucusu Avrupa'nın modern Sokrates'i olan, 19. yüzyılda hemen hemen herşeyi bir kenara bırakarak, etiği ön plana çıkartan Soren Kierkegaard (1813-1866)'dır. Friedrich Nietzsche (1844-1900), Nihilizmi, "en yüksek değerlerin kendi kendilerini değersizleştirilmesi, amacın kaybolması ve niçin sorusunun cevapsız kalması" diye tanımlarken, klasik ahlak anlayışının sonuna işaret eden Nietzsche, onu sonuçları bakımından değil, fakat tarihsel bir süreç içinde değerlendirir. Hemen tümüyle özgürlük problemi üzerinde odaklaşan egzistansiyalist etik, insanın ahlaksal yaşamı da, ister kozmolojik, ister teolojik/dinsel, ister antropolojik bir temellendirme tarzından yola çıkılmış olsun; öncelikle varlık içindeki yeri ve varlığın bir uzantısı olarak görülür ve öyle ele alınır. İnsanlara yitirmiş oldukları özgürlük duygusunu yeniden kazandırma, onları yanılısamadan kurtarma, insanların hayatlarını yeni bir ışık altında görmelerini sağlama misyonunu üstlenmiş olan pratik bir felsefedir. 20. yüzyılın ilk yarısındaki görünümüyle varoluşçuluk, genel olarak bakıldığında, kitle kültürüne, yığın ahlakına tepki gösteren, bireyi kitle ve yığın karşısında öne çıkarmayı hedefleyen, bireyci bir etik geliştirmiştir (Özlem, 2004, s.111-112).

John Rawls 'A Theory of Justice' kitabının yayımlanması politik teorisinin başlangıcı sayılmıştır. Rawls'ın kitabı tam anlamıyla, politik teorisinin yeniden doğuşunun etik zemin üzerinde meydana geldiğinin simgesi olarak Amerikan politik teorisinin bu yüzyıllarda tam da liberal devletin merkezi sorunları üzerine ciddi bir etkisi olduğunu göstermektedir. Doğası ve kendi dışındaki topluluklara karşı yükümlülükleri ve sorumlulukları politik teorisinin tartışma gündemini oluşturmuştur. Komünitaryan ve liberal politik görüş etrafında

cereyan eden tartışmalar; mevcut politik düzenin etik boyutunu vurgulamış diğer yandan politik teori ile etik arasındaki ilişkileri irdelemiştir (Rawls, 1971, s.201-221).

Etik düşüncenin önemli teorilerinden biri de, çağdaş etik teorinin birkaç temel kaynağından birini oluşturan Husserl'in kurduğu fenomenolojiden çıkan fenomenolojik değer etiğidir. Fenomenolojik anlayış, Edmund Husserl'in izinde, Max Scheler, Nicolai Hartmann ve Hans Reiner gibi düşünürler üzerinde de etkili olmuştur. Hatta, fenomenolojik değer etiğinin fenomenolojinin, mizacı dolayısıyla daha ziyade genel ve teknik problemlerle meşgul olmuş olan Husserl' in ihmal ettiği etik alana, çağlarının sosyal ve ahlaki problemleriyle hep yakından ilgilenmiş olan Scheler ve Hartmann eliyle, uygulanmasının sonucu olduğunu ve fenomenolojinin bu sonuncu adımla birlikte evrimini önemli ölçüde tamamladığı söylenebilir. Biçim yasası karşısında, ahlaki yasanın ağırlık noktasını oluşturan etik madde, Scheler'de bir "değerdir". Fenomenoloji etiğinin çıkış noktası, "ahlaki değerler, bunların hiyerarşik düzenleri ve bu düzeni esas alan normlar öğretisinde" betimlenen ve çözümlenen ahlaki bilinç olgularıdır (Pieper, 1999, s.209).

Yirminci yüzyılın başında George Edwards Moore (1873-1958), etiğin ne akılcı ne de yararcı, yalnızca sezgisel olduğunu öne sürmüştür (Haynes, 2002, s.211). Söz konusu sezgici bilişselciliğin ilk ve en önemli savunucusudur. Moore, iyiden doğal olmayan bir nitelik olarak söz eder. Moore'a göre, bir eylem "doğrudur" demek, onun, olası alternatif eylemler arasında "en iyi olanı" olgusal bir durum olarak üreten bir eylem olduğunu söylemektir. Her eylem, aynı konuda olası diğer eylemlerin sonuçları da göz önüne alınarak, sonucuna göre değerlendirilmelidir. Kişisel duygulanım ve estetik beğeniler bütün en yüksekleri, düşleyebileceğimizden kat kat yüksek iyileri içerir ve bunun, "Ahlak Felsefesinin en büyük, en temel gerçeği" sayıldığı açığa çıkar. Dostluk kurma ve doğada ya da sanatta güzel olan üzerine düşünceye daima, insanın her türden ediminin kesinlikle, onaylanabilir, neredeyse tek ama tek amacı olur (MacIntyre, 2001, s.33).

Dewey'e göre, etik insanın sorunlarını çözmeye ya da ortadan kaldırmaya katkıda bulunacak bir bilim olmalıdır. Bunun diğer bir yolu da, doğa bilimlerinin insanileştirilmesi, ahlakileştirilmesi, sosyalleştirilmesinden geçmektedir. Yani yapılması gereken şeyin iyinin ve değerlerin yeni baştan inşasında doğadaki korelasyona ulaşılmasıdır (Addams, 2002, s.34).

20. yüzyılın pozitivist öncülerden olan Ayer ahlakın hiçbir şekilde akla dayanmadığını, ahlaki yargı ya da ilkelerin onları ortaya koyan bireylerin beğeni, ilgisizlik ve nefretlerini, kısacası duygularını ifade ettiğini ve başka bireylerde de aynı duyguları oluşturduğunu öne sürerek duyguculuğu öne çıkararak, ahlakın olgusalıktan, kavramsallıktan, mantıksallıktan, bilimsellikten farklı olduğunu; iyi ve kötü, doğru ve yanlış gibi değer bildiren kavramların, ödev bildiren söylemlerin, doğru ya da yanlış olarak irdelenemeyeceğini, empirik olarak test edilemeyeceklerini savunarak, ahlaki yargıların; duygusal eylemleri etkileyici ve başka bireylerde de örtüşen duyguları dürtüleyici işlevselliğinden söz eder (Wiggins, 1991, s.181).

Kant'ın ahlakında esas olan mutluluk ya da fayda değil, mutluluğu hak etmek ve doğru olmaktır. Ahlaki davranmak için belli koşulların yerine gelmesi beklenmemelidir. Ahlaki davranış her koşulda ve durum ne olursa olsun ortaya konması gereken bir davranıştır. Kant ideal durumu gösteren saf bir ahlak teorisi kurmaya çalışmıştır (Arslan, 2005, s.9).

Kant, bir taraftan, kendisine itaat edildiğinde, önerilen bir düsturun test edilmesinin, sonuçta, rasyonel bir varlığın mutluluğuna yol açtığı görüşünü reddeder. Aslında, Kant'ın, bütün insanların mutluluğu istediği konusunda hiçbir kuşkusu yoktur. Kant, bizim mutluluk tasarımıımızın güvenilir bir ahlaksal rehber olmak için aşırı muğlak ve değişken olduğu inancındadır. Bunun yanı sıra, mutluluğu güvence altına almak için düzenlenmiş her ahlaksal buyruk, koşullara göre uyulan bir kuralın ifade edilışinden başka bir şey olmayacaktır. Bu buyruk ancak filan eylemi, eğer bizi, sonuç olarak mutluluğa götürecektir ise, yapmamızı öğütleyecektir. Ne var ki, Kant, bir ahlak yasasının bütün gerçek ifadelerinin koşulsuz kategorik bir karaktere sahip olduğu inancındadır. Onlar bize, koşullara bağlı olarak değil, koşulsuz bir biçimde



buyururlar (MacIntyre, 2001, s.76).

Latince utilis= faydalı, yararlı sözcüğünden türeyen utilitarist etik tanımını kullanan etik, mümkün olan en çok sayıda kimsenin, olabilecek en büyük mutluluğunu öngördüğü ölçüde eudaimonist (hazcı) bir anlayışta temellenmiş sayılır. Yararcı (Utilitarist) etik bu amaç ve hedefe bağlantılı olarak yararlılık ilkesini ahlak ilkesi olarak formüle eder; bir eylem, yöneldiği kimselere en büyük yararları getirdiğinde ahlakidir; diğer bir deyişle, bir eylemin, bir davranışın sonuçları, azami haz ve sevinç, asgari üzüntü ve acı getirirse, bunlar ahlakidir. Klasik utilitaristlerden Jeremy Bentham'ın tanımına göre; “Yararlılık dendi mi, bir nesnenin, kazanç, avantaj, sevinç ya da mutluluk getirmesini sağlayan özellikleri anlaşılır. Demek ki bir eylem ve davranışın içkin eğilimi topluluğun mutluluğunu artırma bakımından, bunları azaltma eğiliminden daha fazlaysa, onun yararlılık ilkesine uygun düştüğünü söyleyebiliriz.” Yine ünlü bir klasik utilitarist olan John Stuart Mill, aynı düşünceleri vurgulayıp, yararlılık ilkesinin ahlaki bakımdan iyi bütün eylem ve davranışların temelini ve normunu oluşturduğunu, bu eylemlerin muhataplarının, bu tür eylemler sayesinde mutluluklarının artacağını ileri sürmektedir (Pieper, 1999, s239).

### 1.3. Etik Kuramları

Aslında hep olandan, yaşanandan yola çıkan filozoflar, bizim günlük yaşamımızda sürekli karşılaştığımız, yaşamımızın hemen hemen her anında yüz yüze geldiğimiz kimi sorunlara felsefe gözüyle bakmışlar, “belirli bir durumda neyin yapılması doğrudur?”dan “doğru eylem nedir?” sorusuna “ben nasıl adil bir kişi olurum?” sorusundan “adil kişi kimdir?”, “adalet nedir?” sorularına geçerek, bu türden soruları yanıtlamaya çalışmışlardır. Çünkü yaşamak eylemde bulunmayı, eylemde bulunmak da kararlar vermeyi, değerlendirmeler yapmayı gerektirmektedir. Eylememenin, karar vermemenin de sonuçta bir karar verme olduğu, hiç bir şey yapmamaya karar veren kişinin de bir şeye karar verdiği ve eylemsizliği (bir tutumu) seçtiği düşünülürse,

değerlendirme ve doğru eylemeyle ilgili sorunların hepimizin sorunu olduğu görülür (Tepe, 1998, s.15).

Günümüz etiğinin nesnel (ya da tarihsel) temeli olan költürçölük, aslında bir turistin töre, adet ve inançlar çeşitliliği karşısında, özellikle de imgesel oluşumların (dinlerin, cinsel temsillerin, otorite tezahürlerinin, vb.) oluşturduğu indirgenemez karışım karşısında kapıldığı büyülenmeden farksızdır. Farklılıklar zaten olan şeyler olduğuna ve her hakikat henüz olmayanın oluşması olduğuna göre, farklılıklar tam da hakikatlerin lağvettiği (ortadan kaldırdığı) ya da önemsizleştirdiği şeylerdir. “Ötekini tanımak” kavramı hiçbir somut durumu aydınlatmaz. Her modern kolektif düzenlenişte, farklı yeme ve konuşma tarzları olan, başlarına farklı şeyler takan, farklı dinlere inanan, cinsellikle karmaşık ve farklı ilişkileri olan, otoriteyi ya da düzensizliği tercih eden, her yerden gelen birçok insan vardır; dünya zaten böyle bir yerdir. Her devrin sofistleri kesinliğine gölge düşürmek için azimle uğraşmış olsalar da, her zaman bildiğimiz bir şeydir bu: Bir hakikat herkes için aynıdır. Tek sahici etik, hakikatlerin etiğidir daha doğrusu tek etik, hakikat süreçlerinin, dünyaya bazı hakikatler getiren emeğin etiğidir. Etik Lacan’ın, Kant’a ve genel bir ahlak anlayışına karşı psikanalizin etiğini tartışırken benimsediği anlamda ele alınmalıdır. Etik diye bir şey yoktur. Sadece bir şeyin etiği (siyasetin, aşkın, bilimin, sanatın etiği) vardır (Badiou, 2004, s.40-41).

Günümüzde geleneksel etik kuramlar yanında siyaset etik yaklaşımlarının etkili olduğunu görüyoruz. Bull, Fruehling ve Chattergy (1992) eğitimcilerle üç siyaset ahlakı kuramını (liberal kuram, demokratik kuram ve komüniter kuram) aynı zamanda kuram-uygulama yaklaşımını örnekleyen açıklamasını sunarak ve bu kuramların çok-kültürlü bir toplumdaki eğitimle bağlantılı tartışmalı meselelerin çözümlenmesinde nasıl kullanılması gerektiğini açıklayarak eğitimcilerin çok-kültürlü toplumdaki eğitim meselelerinin etik boyutlarını dikkatlice düşünmelerini sağlamayı amaçlamıştır. Kendi tanımlamaları ile, liberal kuram her bir kişinin kendi tanımladığı çıkarlarını eşit ve tarafsız biçimde hesaba katarak ilgili herkes için adil sonuçlar yarattığında siyasi bir sistemin meşru olduğu fikrini savunur. Demokratik kuram siyasi bir sistemi,

adil bir karar alma prosedürünün tüm vatandaşların tamamen ve faal olarak katılım sağladığı bir karar alma süreci olarak kabul edilmesi şartıyla, kamu politikasına dair soruları herkese eşit ve adil olan bir prosedür doğrultusunda kararlaştırdığında meşru olarak görmektedir. Komüniter kuram ise bir siyasi sistemi, kararları üyeleri arasında mevcut olan ahlaki açıdan gerekçeli ilişkilere uygunluk gösterdiğinde meşru olarak kabul etmekte ve ahlaki açıdan gerekçeli ilişkileri toplumun tüm üyeleri için eşit bir alaka yansıtan gelenekleri sağlayan ilişkiler olarak tanımlamaktadır. Bunlar birbirine rakip kuramlar olduğundan, Bull, Fruehling ve Chattergy hangi kuramın en iyi olduğuna karar vermek üzere kullanmamız gerektiğini düşündükleri aşağıdaki standartları geliştirmişlerdir:

1. Özellikle çok-kültürlü ve çok-dilli toplumlarda kültürel ve diğer türdeki farklılıklar arasında ayırım yapmamıza olanak sağlayan bir kültür kavramını içermelidir ( kültür kavramı doğru olmalıdır, pek çok kişinin bu şekilde tanıyacağı söz konusu kültürleri doğru biçimde sınıflandırmalıdır).
2. İnsanların kültürel taahhütlerine özel bir etik önem tayin etmelidir.
3. Kişilerin kültürel taahhütlerinin birbiriyle ihtilafa düştükleri zamanlarda nasıl sınırlandırılacağını tespit etmelidir.
4. Söz konusu sınırlamalar için ahlaki açıdan yeterli ve mümkünse karşılıklı olarak kabul edilebilir bir gerekçe sunmalıdır (Coombs, 1998, s.558).

Tarih boyunca filozoflar ve ilahiyatçılar, ahlaka farklı açılardan bakan çeşitli ahlak teorilerini savunmuşlardır. Bu teorilerden bazıları birey haklarını ve onurunu vurgular; diğerleri ise herkes için iyi olanı. Bazı teoriler dindışı; diğerleri dinseldir. Bazı teoriler, yükümlülük ve görevlere odaklanırlar, diğerleri erdem ve kişiliğe. Bazı teoriler ahlaki idealleri tanımlarlar; diğerleri pratik kuralları. Bazı teoriler eylemleri yargılamada ortaya çıkan sonuçları değerlendirirler, diğerleri nedenleri. Bazı teoriler insan merkezlidir; diğerleri insanı daha geniş ekolojik bir çerçevede ele alır (Resnik, 2004, s.36).

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

### **1.3.1. Betimleyici Etik**

Bu etik türlerinden birincisi, ahlak alanına bilimsel yaklaşımın uygulanmasının bir sonucu olan betimleyici (deskriptif) etikdir. Buna göre, betimleyici etik ahlak alanındaki bilimsel, ya da hatta materyalist yaklaşımı tanımlar veya bilimsel ya da tasviri yaklaşımın ahlak alanına uygulanmasını ifade eder. Bu etik anlayışı norm bildirmek ya da kural koymak yerine, sadece insan eylemini gözlemleyerek eylemlerin sonuçlarını betimler. Dolayısıyla, o insanların ahlaki görüşü ya da inançlarıyla ilgili olgusal önermelerden meydana gelen etik türünü ifade eder (Cevizci, 2002, s.6).

Betimleyici etik özgürlükten doğan bu ilgiyi, kendi ortaya attığı durumlar hakkındaki her türlü ahlaki yargıdan uzak durarak ortaya koyar. Kişiyi olumlu ya da olumsuz bir yargıya yöneltmek için ahlakileştiren ya da eleştiren sözcüklere gerek duymaz. Nesnel olguları aynen yansıtan bir açıklama ya da rapor, ahlaki bilinci tahrik etmek ve harekete geçirmekte çoğu zaman kişinin kendi yargısını daha oluşurken engelleyen hatta yönlendiren ve etkisi altına alma olarak algılanabilecek her türlü değerlendirmeden çok daha etkili bir araçtır. Bu anlamda betimleyici etik, kesinlikle tarafsız kalsa ve eleştiri yapmasa da insanın kendi eylemine eleştirel bakarak aydınlanmasına yardım eder (Pieper, 1999, s.208).

### **1.3.2. Normatif Etik**

Betimleme, tasnif ve açıklama, sadece bilim için değil fakat etik için de önemli olmakla birlikte, yeterli değildir. Özellikle etikle anlaşılan daha çok insan varlıklarına, neyin doğru ve neyin yanlış olduğu, neyin iyi ve kötü olduğuyla,

belirli durumlarda ne yapıp ne yapmamaları gerektiğiyle, hayatta hangi nihai amaçların peşinden gitmek durumunda olduklarıyla, hayatlarını nasıl sürdürmeleri gerektiğiyle ilgili bilgi veren, insanların ahlaki eylemleri için norm ve düzenleyici ilkeler getiren normatif etikdir. Fakat herkes gibi onun da ahlaki açıdan taraf olma ve buradan hareketle eleştirel tavrını koyma hakkı ve yükümlülüğü vardır. Bunu ahlak filozofu olarak değil de bireyler arasında, yalnızca ahlakilik açısından değil kuram açısından da onlardan önde olan, sorumluluk bilinci taşıyan, ahlaki yetkinliğe sahip bir birey olarak yapar (Gensler, Spurgin and Swindal, 2004, s.173).

Etiğin pratiğe duyduğu ilgi, normatif ifadelerde dile gelir; sadece belli bir eylemi emreden ya da yasaklayan ahlaki normatif ifadelerde değil, özgürlüğü buyuran etik normatif önermelerde de ifadesini bulan bilgiye duyulan ilgidir. Pratikteki etik, normatif önermelerin içeriği ayrıntıda ne olursa olsun, her bir eylemi, gerek kendimizin gerekse başkalarının arzuları, çıkarları, ihtiyaçları ve taleplerini eleştirel bir mesafeden değerlendirerek elde ettiğimiz bilgi ve görüşe göre eylemde bulunmamızı ister Normatif etik ahlaki yargılar ileri sürmekten kaçınır ve ahlaki eylemi, ahlakilik kavramıyla ilişkilendirip temellendirmeye ve meşrulaştırmaya çalışıp özgürlük ilkesine gönderme yapar. Kişi, iyi niyetli olması ve bir eyleyen olarak kendini doğru kavraması halinde özgürlük ilkesini insan pratiğinin eleştirel ve genel geçer ölçütü olarak tanıyıp benimsemek durumundadır (LaFollette, 2000, s.163-306).

### ***1.3.2.1. Teleolojik Etik***

Neyin ahlaken doğru ve yanlış, iyi ve kötü olduğunu belirlemeye kalkışan etik teorileri arasındaki temel farklılık, teleolojik etiğin ahlaki eylem ölçütlerini belirlemede mutlaka değer kavramlarının temele alınması gerektiğini öne sürdüğü yerde, deontolojik etiğin değerle ilgili mütalaalardan uzak durduğu söylenebilir. Deontolojik teoriler burada sadece deontik kavramlar kullanır ve yalnızca ahlaki eylemin doğruluğu veya ödeve uygunluğu üzerinde yoğunlaşır. İkinci olarak, deontolojik teorilerin belli birtakım şeylerin ilkeye dayanılarak,

ya da gerçekten de veya asli olarak doğru oldukları için yapılması gerektiğini savunurken teleolojik teoriler belli şeylerin ya da eylem türlerinin sonuçları hesaba katılarak yapılması gerektiğini bildirirler. Üçüncü olarak, deontolojik teorilerin ahlaki eylem ölçütü olarak yalnızca eşitlik veya tarafsızlık ya da evrenselleştirilebilirlik gibi formel ölçütler getirdikleri yerde, teleolojik etik teorileri haz ya da mutluluk gibi maddi ölçütler ortaya koyarlar. Nihayet, deontolojik teoriler bir veya birçok ölçütten söz ederken teleolojik teoriler, en yüksek sayıda insanın en yüksek mutluluğu gibi tek bir ölçütü dikkate alırlar (Ward, 1992, s.243-258).

Kornblau ve Starling'e (1999) göre, Teleolojik kuram, "Ne yapmam gerekir?" sorusunun yanıtını ararken, bir iş ya da eylemin sonucu üzerinde odaklaşır. İyi ya da kötü olanın bireysel olarak yargılanmasında veya nihai kararın verilmesinde bu sorunun yanıtı asıldır. En iyi sonucu hangi eylem sağlayacaktır? Bu soruya net bir yanıt verilemediği durumlarda bu kuram bize, en iyi ve en az zarar veren eylemin seçilmesini önermektedir (Aydın, 2003, s.19).

### ***1.3.2.2. Aksiyolojik Etik***

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

aynı zamanda bir aksiyolojik etik görüşü olmak durumundadır (Cevizci, 2002, s.16).

Aksiyolojik etik (İçerikli değer etiği), hem Kant'tan etkilenmiş hem de Kant'la sürekli tartışma içinde geliştirilmiş olan bir etiktir. Bu etik, Kant'ın ahlaklılığı konumlayış tarzını ve otonomi düşüncesini korumakla birlikte, Kant etiğinin formalist niteliğine karşı çıkar. Lotze, Windelband, Rickert gibi filozofların katkıda buldukları bu etik, esaslı olarak Max Scheler tarafından geliştirilmiş, daha sonra Nicolai Hartmann tarafından sistematize edilmiştir. Scheler'den sonra N. Hartmann'ın içerikli değer etiğini kendi ontoloji öğretisi olan 'yeni ontoloji' sinde temellendirdiği görülür. Hartman'a göre Scheler, duyuşsal varlık olarak insan ile mutlak değerlerin gerçekleştiricisi olarak kişiyi birbirinden öyle ayırır ki, kişi sanki bedenden yoksundur. Hartman bu ayrımı yanlış bulur ve kişinin kendisini kendi istenciyle hiçbir dış otoriteye bağlı kalmaksızın belirlemesi gerektiğini belirtmiştir (Hartmann, 2004, s.23-27).

### ***1.3.2.3. Deontolojik Etik***

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

Ahlak yasası doğa yasası değildir; onun belirleyiciliği doğa yasasındaki gibi zorunlu değildir. Ahlak yasasına uymak bizim için bir zorunluluk değil, bir ödev'dir. Ödev, tanımı gereği, yapmayı, yerine getirmeyi kendi istencimizle üstlendiğimiz, sorumluluğunu üzerimize aldığımız bir buyruktur. Onu 'görev'den ayıran da budur. Görev de gerçi bir ödevdir; o da yapmayı, yerine getirmeyi üstlendiğimiz, yerine getirme sorumluluğunu üzerimize aldığımız bir buyruktur; fakat burada yapmamız gereken, bizim dışımızda, bir otorite (devlet, kurum, aile büyüğü vd) tarafından bize buyrulmuştur. Tüm bu belirtilenler, Kant'ın ödev etiğinin etikte temel problemin "doğru eylem" problemi olduğu sayılısını benimseyen bir anlayışın ürünü olduğunu da gösterebilir. Kant etiğinde doğru eylem, istençle ve akılla, özgürce konan bir ödevin gereğini yerine getirmeye yönelik eylemdir ve sadece insana özgü ve insana aittir. Başka bir ifadeyle, doğru eylem, ödevi gerçekleştirmeye yönelik eylemdir (Özlem, 2004, s.73-75).

### 1.2.3. Metaetik

İnsanların nasıl mutlu olacaklarını söylemek isteyen normatif etik düşünürü bu tavrıyla yapamayacağı bir şey hakkında söz vermiş olan kişidir. Çünkü filozofun görevi bir dünya görüşü ortaya koymak, belli bir yaşam tarzını meşrulaştırmak ya da bir dünya görüşünü haklılandırmak veya desteklemek değildir. Filozofun görevi ahlak alanına giren kavramları, ahlaki yargıları analiz etmek, ahlaki davranış ölçütlerini tartışmak, bu kavramların anlamlarını açıklığa kavuşturmadır. Örneğin, çağdaş İngiliz filozofu B. Mayo'ya göre, "etiğin işi ahlak ilkeleri ortaya koymak değil, fakat konmuş olan ilkeleri analiz etmektir" (Waluchow, 2003, s.17; Lafollette, 2000).

Meta-etik önermeler ise meta-ahlaki önermelerden farklı olarak ahlak ve onunla bağlantılı konular hakkında herhangi bir iddiada bulunmayıp etik (bilimsel) cümleler, kuramlar, sistemler hakkında konuşur; diğer deyişle nasıl ahlak etiğinin inceleme konusu ise, etik de meta-etik konusudur. Etik, eleştirel olarak kendi çözümlemesini yöntemsel-sistemik açıdan sorguladığında ve



ilkelerinin doğruluğundan emin olduğunda meta-etik olur. Etik için önemli olan dört farklı ifade boyutu ve mantıksal-kuramsal düşünme düzeyleri şöyledir; ahlaki önermeler normatif önermelerdir, meta-ahlaki önermeler betimleyici önermelerdir, etik önermeler ikinci dereceden normatif önermelerdir, meta-etik önermeler ikinci dereceden betimleyici önermelerdir. Ancak bu söylediklerimiz, yukarıda modelleştirdiğimiz ve sınırlarını çizdiğimiz dört önermenin dilsel düzlemlerinden sadece birine bağlı kalmamız gerektiği anlamına gelmez; tam tersine: ahlakla ilişkili bir soru üzerinde inceden inceye düşünmek isteyen kimse, hemen söz konusu dilsel düzlemin sınırlarıyla karşılaşacaktır, bu durumda, düzlemi değiştirip bir başka kategorik çerçevede soruyu yeniden sormak gerekebilir (Pieper, 1999, s.81-83).

Thiroux (1980), insanoğlunun toplumda sevgiyi, dostluğu, mutluluğu, özgürlüğü, barışı yaşaması ve oluşturması aynı zamanda yaratıcılık ve tutarlılığı en üst düzeyde başarabilmesi için etik değerlere uyması gerektiğini vurgulamaktadır. İnsan; düşünen, duyguları olan, bu duygularının farkında olan ve bunları paylaşan, yaratan, yarattığını paylaşan ve aktarabilen, birlikte yaşadığı toplulukla ortak değerleri olan bir varlıktır. Bu sebeple ortak yaşamın temelini oluşturan ve genel kabul gören değerlere sahip olmalıdır. Değişimle değerlerde de değişimler görülüyor olsa da, genel kabul görenler bir sonraki nesle aktararak devam ederler. Sonuç olarak eğitimciler konuyu açıklamak bağlamında birbirleriyle çoğunlukla örtüşmeyen bu felsefî akımlardan birini veya birkaçını benimseyerek ya da hiç birini benimsemeyerek kendi değer yargılarını kullanmaktadırlar. Böylece, bir ya da bir kaç kişinin verdiği bu kararlarla geleceğin toplumu şekillenmektedir (Akbaba, 2003, s.8-10).

### 1.3. Eğitimde Etik

#### 1.3.1. Eğitimde Etik Kurallar

Amerikan Ulusal Eğitim Derneği (NEA, 1952) kuralları (code) toplum içerisindeki grupların öğretmenlerden olan beklentilerinin altını çizirken 1957 NEA kuralları, eğitim ve öğretim mesleğinin kendi kendini kontrol etmesini ya da kendi kendine olan bağlılığını vurgulamaktadır. Sadece iki temel alan bulunmaktadır: öğrenciler (çocuklar yerine) ve mesleğin kendisi. Meslek öğrencilere karşı olan taahhütleri tanımlamakla başlamaktadır. Bu, profesyonel etikle başa çıkmak ve resmi bir profesyonel kural oluşturmak adına çok daha bilinçli bir yol ortaya koymaktadır. Bir kuralın tanımlanması ihtiyacı; mesleğin öğrencilere karşı olan görevlerinden ve halkın, öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçlarının lehine olacak biçimde öğretmenlerin yeterliliğini ve özerkliğini kullanmasına güvenebilme hakkının kabulünden ortaya çıkmaktadır (Terhart, 1998, s.439).

Eğitimde etik kurallar listesi günümüze kadar değişik kurumlarca oluşturulmuş ve eğitim sürecine katkı sağlayacak şekillerde eğitimcilere sunulmuştur. NASSP (Ulusal Ortaöğretim Okul Yöneticileri Derneği) 1973 yılında Okul Yöneticileri için Etik Sözleşmesi'ni oluşturmuştur. Bu etik kurallar listesi özellikle öğrencilerin karar verme ve hareketlerinde temel değerlere sahip olmalarına yönelik eğitimcilere sorumluluklar yüklemektedir (Egan, 1990).

Calabrese (1989)'a göre okul yöneticisinin eylemleri, demokratik bir toplumun değerleri ile bütünleşmeli ve evrensel etik ilkeler tarafından yönlendirilmelidir. Etik ilkeler, toplumun bütün üyelerine saygılı olmayı, farklı kültürlere ve düşüncelere karşı hoşgörüyü, kişilerin eşitliğinin kabul edilmesini ve kaynakların adil olarak dağıtılmasını içerir. Bunlar:

- a)Bütün toplum üyelerine saygı,
- b)Farklı kültür ve düşüncelere hoşgörü,
- c)Bireylerin eşitliği,

d)Kaynakların eşit dağıtımıdır (Aydın, 2002, s.157).

1973’de Amerika Okul Yöneticileri Derneği’nin (AASA) yöneticiler için belirlediği ilkeler:

1.Bütün karar ve eylemlerinde öğrencilerin iyiliğini temel değer olarak kabul ederler.

2.Mesleki sorumluluklarını doğruluk ve dürüstlikle yerine getirirler.

3.Bütün bireylerin yurttaşlık ve insan haklarını gerektirdiği gibi korur ve destekler.

4.Bölge, eyalet ve ulusal yasalara uygun davranır ve doğrudan ya da dolaylı olarak devleti yıkıcı ve bozucu örgütlere katılmaz ve desteklemezler.

5.Eğitim kurulunun eğitim siyasaları ile yönetsel kural ve düzenlemelerini uygularlar.

6.Eğitim amaçları ile tutarlı olmayan yasa, siyasa ve düzenlemelerin düzeltilmesi için uygun önlemlerin alınmasının yollarını ararlar.

7.Politik, toplumsal, ekonomik veya diğer tür kazançlar sağlamak için mesleki konumlarını kullanmaktan kaçınırlar.

8.Yalnızca uygun kurumlardan alınmış akademik derece veya mesleki gelişme sağlamanın yollarını ararlar.

9.Mesleki etkililiklerini artırmak için sürekli araştırma yaparlar ve mesleki gelişme sağlamanın yollarını ararlar. Bütün anlaşmalara, sona erinceye kadar ya da sona erdirilinceye kadar uygun davranırlar şeklindedir (Haynes, 2002, s.67).

### 1.3.2. Mesleki Etik

1960-1980 dönemlerinde işletmenin performansından beklentiler çok hızlı değişmiş ve örgütlerdeki ahlaki davranışın önemi de artmıştır. Örneğin Amerikalıların % 65 'i 1983 'te ABD'de genel ahlaki düzeyin düştüğünü belirtmişlerdir. 1990'lara gelindiğinde yöneticiler ahlaki sorunlarla daha çok ilgilenmişlerdir. İş ahlakının bir disiplin olarak ortaya çıkmasında iş dünyasındaki ahlaki duyarlılığın artması gibi önemli bir ihtiyaç yatmaktadır. Yolsuzluk, rüşvet, hırsızlık, kayırmacılık ve çetecilik gibi konularla her gün yüz yüze kalan ülkemizde iş ve meslek ahlakının önemi daha da çok artmaktadır (Arslan, 2005, s.5).

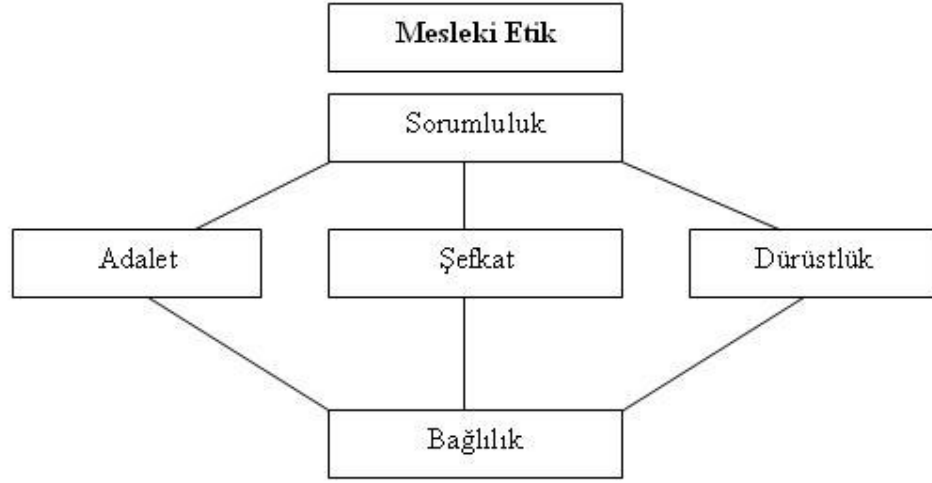
Mesleki etik belirli bir meslek grubunun, mesleğe ilişkin olarak oluşturup, koruduğu; meslek üyelerine emreden, onları belli bir şekilde davranmaya zorlayan; kişisel eğilimlerini sınırlayan; yetersiz ve ilkesiz üyeleri meslekten dışlayan; meslek içi rekabeti düzenleyen ve hizmet ideallerini korumayı amaçlayan mesleki ilkeler bütünüdür (Aydın, 2002:4).

Kişinin yaşadığı toplumsal ortamın gerekleri, kişinin ihtiyaçları ve tercihleri doğrultusunda seçeceği mesleği etkin şekilde yapabilme yeterliliği kazandırmak, bu yeterlilikleri başka çalışma alanlarına transfer edebilmek temel strateji olacaktır. Teknolojinin sağladığı kolaylıklar ve imkanlar bu konjoktörde kişiye destek olacaktır (Çağlar, 2004, s.71).

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

Okullar, bireylerin gelecek yaşamları için gerekli anahtarları sağlayan, istenerek gidilen, ortamı ve havasından zevk alınan yerler olması gerekirken, öğrencilerin zorla gönderildiği sevimsiz yerler haline gelmektedir. Sevgi ve iletişimin olmadığı ortamlarda gerçekleşen öğrenme eyleminin ne derecede etkili olduğunun sorgulanması gerekir (Aydın, 2002, s.136).

Öğretmenler etik ikilemlerle karşı karşıya kaldıklarında eylemlerini haklı çıkaracak argümanları temel almaktadır (bkz. Şekil 1.). Ahlaki ikilem çözümünü muhakeme ederken, öğretmenler, sabit alan ve bağımlı alan argümanlarını kullanarak inceleme yapmaktadır. Öğretmenler etik ikilemlerle karşı karşıya kaldıklarında çeşitli karar verme stratejileri geliştirmektedirler. Genelde, öğretmenler, mesleki ikilemlerin çözümünde tek başına karar verme eğilimindedirler (Oser, 1991, s.202).



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

Çağdaş eğitim sistemlerine baktığımızda son günlerde öne çıkan en önemli konu etik'tir (Campbell, 2003, s.1). Eğitim örgütlerinin eğitimin kalitesini arttırmak ve toplumun sağlıklı gelişmesini sağlamak amacıyla, etik alanda giriştikleri çabayı Türkiye'deki okullarda görmek olası değildir. Etik duyarlılık yeterli olmadığı gibi etiğe uygun davranışlar sadece bazı yasal düzenlemelerle sağlanmaya çalışılmaktadır. Oysa bu düzenlemelerin kendilerinin de her zaman etiğe uygun olmadığı bilinmektedir.

Okullar, demokrasi, insan hakları, özgürlük, sevgi, saygı ve hoşgörü gibi kavramları kazandıran ve bu kavramlara ilişkin tutumları pekiştiren kurumlar olması gerekirken, şiddet ve körü körüne itaatin egemen olduğu kurumlardır.

Bu anlamda eğitim sistemi ve okulların amaç, yapı ve işlevlerinin etik bağlamda ciddi tartışmalara konu olması gerekmektedir (Aydın, 2002, s.135).

### **1.3.3. Öğretmenlik ve Etik Kurallar (Ethic Codes)**

Öğretmen yetiştiren kurumlar mutlaka üniversite bünyesinde olmalı ve ayrı bir bölümde ayrı bir şekilde düzenlenmelidir. Çünkü öğretmenlik farklı özellikler gerektiren bir meslektir. Öncelikle öğretmen olacak şahsın güçlü bir alan bilgisine sahip olması gerekir, iyi alan bilgisine sahip olmayan bir şahsın başarılı bir öğretmen olması mümkün değildir (Oğuz, 2004, s.118).

Okul öncesi kurumların, çocuğun eğitimi konusundaki yardımcı görevini yerine getirmelerindeki en büyük etken öğretmendir. Öğretmenlik, tarihi çok eskilere dayanan bir meslektir. Öğretmenlerden beklenenler, diğer mesleklerde olduğundan hem daha çok, hem de daha karmaşıktır. Geçmiş yüzyıllarda daha çok köleler, din adamları için gerekli olan öğretmenlik günümüzde artık özel eğitim-öğretim gerektiren bir meslek olarak meslekler sınıflamasında yerini almıştır. Ancak her seviyedeki öğretmenlik için bilgi ve becerinin yanı sıra buna uygun fiziki yapı ve kişiliğe de ihtiyaç olduğu kuşkusuzdur (Oktay, 1991b, s.55).

Dünyadaki uygulamalara bakıldığında öğretmenlerin etik ilkeler çerçevesinde yetiştirilmesi, hizmet öncesi eğitim süreçlerinde başlar. Genellikle öğretmenlere bu yükümlülüklerini benimsetmek ve sürekli hatırlatmak amacıyla “öğretmen andları” hazırlanmıştır. Bu andlar, öğretmenlere daha mesleğe girmeden üstlenecekleri görevle birlikte yükledikleri etik sorumlulukları ve yerine getirmeleri beklenen etik ilkeleri de hatırlatır (Aydın, 2002, s.137).

Okullarda görülen yurttaşlık bilgileri de pratik ahlak kurallarını gösterir. Onlarda felsefi bakımdan bir inceleme yoktur. Çünkü bu bilgilerin amacı, telkin yoluyla çocuğa ve gence, kendine karşı, ailesine, kendini eğiten öğretmenlerine karşı, milletine ve bütün insanlığa karşı vazifelerini anlatıp

öğretmektir. Daha yüksek yaşlara ve öğretim derecelerine erişince bu bilgilerin sebeplerini muhakeme etme becerileri gelişmiş olacağı için yalnız bir telkin konusu olarak değil, bir düşünce ve araştırma konusu olarak bu esasları incelemesi gerekir (Yücel, 1956, s.76)

Öğretmenler yetkili otoriteler tarafından tayin edilmekte ve işe alınmaktadır ve yeniden seçilmek için yeterliklerini ve sorumluluklarını kanıtlamak zorundadırlar. Öğretmenler için olan resmi etik kurallarına bakıldığında, sahip oldukları dezavantajların avantajlarından daha büyük olduğu sonucuna varılabilir (Terhart, 1998, s.439).

Öğretmen etiğinin boyutları ve muhtemel biçimlerinin tanımlanması ve bu boyutların kuramsal bir çerçevede kritik biçimde analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan öğretmenlik etik boyutları, özellikle de kişinin işini ciddiye alması, güvenilirlik, içtenlik ve örnek teşkil etmenin yanısıra kişinin kendi eylemlerine dair sorumluluğunu üstlenmesi ve kendini profesyonel olarak işine adanması ile tamamlanan adalet, bakım ve dürüstlüğün temel boyutları olarak ortaya çıkmıştır (Oser & Althof, 1993, s. 253)

Bu boyutlar, farklı okul alanlarına göre daha farklı ve içerikleri de daha somut hale gelmiştir. Öğretmenlerin takındıkları etik yaklaşımlara dair ifadeleri ve etik ile ilgili eylemleri, etik eylem boyutlarının öznel bir uygulaması olarak görülebilir. Bir öğretmenin etik duruşu aynı zamanda bir sosyal olgudur da; bir yanda profesyonel alanın nesnel yapısından etkilenirken öte yanda çalışma arkadaşlarının, öğrencilerin ve öğretmenlerin etkileşimi, okulun günlük yaşamı, okul gelenekleri ve modern toplumun değişen gelişimleri ve taleplerinin etkisi altında kalmaktadır. Öğretmenlerin, mesleki etik yönlerine dair yorum yaptıkları en önemli eylem alanları şunlar olmuştur: “öğrencilerle etkileşim, öğretme işinin kendisi, işbirliğine dair sorumluluk ve okulun diğer daha geniş alanlarının yanısıra kişinin kendi sınıflarına olan adanmışlığı ve sorumluluğu”dur (Aurin & Maurer, 1993, s.278).

Amerikan Ulusal Eğitim Derneği (National Education Association) tarafından 1975 yılında kabul edilen Eğitim Profesyonellerinin Etik Kodları şunlardır.

Eğitimci, öğretim sürecine özđü sorumlulukların önemini kavrar. Öğrenciler, veliler, meslektaşlar ve toplumun diğer üyelerinin saygı ve güvenini elde etmek için olabilecek en üst düzeyde etik davranışlar sergilemeye çalışır ve bunu sürekli korur. Eğitimde Etik ilkeler bütün eğitimcilerin davranışlarını yargılamaları için standartlar oluşturur. Bu ilkeler:

*İlke 1: Öğrenciye Bağlılık*

Eğitimciler, bütün öğrencilerin toplumun saygıdeğer ve etkili bir üyesi olarak, kendi potansiyelinin farkına varmalarına ve bu potansiyeli gerçekleştirmelerine yardım etmek için çaba gösterirler.

- 1- Öğrenciyi, öğrenme sürecindeki bağımsız eylemlerinden makul olmayan gerekçelerle alıkoyamazlar.
- 2- Makul olmayan gerekçelerle, farklı bakış açılarına sahip öğrencilerin görüşme taleplerini geri çeviremezler.
- 3- Öğrencinin gelişmesiyle ilgili materyali kasıtlı olarak gizleyemez ya da çarpıtamazlar.
- 4- Öğrencileri, öğrenim, sağlık ya da güvenliklerine zarar verebilecek koşullardan korumalıdır.
- 5- Öğrenciyi kasıtlı olarak mahçup edecek ya da küçük düşürecek davranışlara maruz bırakamazlar.
- 6- Öğrencilere, ırk, din, renk, milliyet, medeni durum, politik ya da dinsel inançlar, toplumsal ya da kültürel kimlik veya cinsiyete dayalı ayrımcılık yapamayacakları gibi, bu nedenle; hiçbir öğrencinin herhangi bir programa katılmasını engelleyemezler; hiçbir öğrencinin yararlarına engel olamazlar; hiçbir öğrenciye avantaj sağlayamazlar.
- 7- Kişisel çıkarları için öğrencilerle profesyonel ilişkilerini kullanamazlar.



8- Öğrencilere ilişkin gizli bilgileri yasal gereklilikler olmadıkça ya da profesyonel hizmetlerce gerekmedikçe açıklayamazlar.

### *İlke 2: Mesleğe Bağlılık*

Eğitimcilik, halkın güven ve sorumluluğunu içeren profesyonel hizmet ve yüksek idealler gerektiren bir meslektir.

Bu inançla, Bu yükümlülükleri yerine getirmek için eğitimciler:

1- Mesleki pozisyonlara başvurularda kasıtlı olarak yanıltıcı açıklamalarda bulunamazlar ve yeterlilikleri ya da nitelikleri ile ilgili dokümanlarda sahtecilik yapamazlar.

2- Mesleki nitelikleri ile ilgili yanlış bildirimlerde bulunamazlar.

3- Karakteri, eğitimi ya da diğer bakımlardan saygı duyulmayan ve niteliksiz olarak bilinen kişilerin mesleğe girmesine yardım edemezler.

4- Belli bir pozisyon için başvuruda bulunan birisinin mesleki yeterliliği için bile bile yanıltıcı açıklamalar yapamazlar.

5- Eğitimci olmayan bir kişinin yetkisiz biçimde öğretim yapmasına yardım edemezler.

6- Yasal ya da mesleki zorunluluklar dışında, meslektaşları ile ilgili olarak meslek içinde ulaştığı gizli bilgileri açıklayamazlar.

7- Bir meslektaşı hakkında yanlış ya da kötü niyetli açıklamalar yapamazlar.

8- Mesleki etkinlikler nedeniyle bir öğrenci hakkında edindiği gizli bilgileri, yasal ve mesleki zorunluluklar dışında başkalarına açıklayamazlar (Terhart, 1998, s436).

Amerika’da bir eğitim örgütü olan “The National School Boards Association (NSBA)” üyeleri için etik kodlar geliştirmiştir:

1.Düzenli olarak kurul toplantılarına katılmak, sonuçları hakkında bilgilenecek ve saygılı olmak.

2.Karar verme politikasını, yönetim kurulu toplantılarında tam olarak tartışıldıktan sonra oluşturmaya gayret etmek

3. Tüm kararları geçerli gerçeklere, bağımsız yargılarına dayandırmak, özel grupların ya da bireylerin yargılarına dayandırmamak
4. Tüm kurul üyelerinin düşüncelerini özgürce açıklamalarını özendirme, ve toplum üyeleri, personel, öğrenciler ve eğitim bölgesi yönetimi arasında sistemli iletişim kurmak.
5. Eğitim bölgesi yönetiminin politikalarının etkili olarak uygulanması için okul yöneticileri ile birlikte çalışmak.
6. Okul çalışanlarının daha kaliteli hizmet sunmalarını desteklemek.
7. Çıkar çatışmalarında yer almamak.
8. Her zaman önceliğin, öğrencilerin eğitsel anlamda gelişmesi olduğunu unutmamak (NSBA, 1996).

Öğretmenlik mesleğinin temel etik ilkeleri Amerika Birleşik Devletleri'nin Texas eyaletinde aşağıdaki gibi ortaya konmuştur:

- A. *Profesyonel sorumluluk:* Eğitimciler, her öğrencinin potansiyelinin geliştirmesini sağlayacak bir atmosferin yaratılması için çaba gösterecektirler. Eğitimciler, öğrencilerine, meslektaşlarına, ailelere ve topluma karşı davranışlarında çalışma standartlarına ve etik ilkelere uygun davranacaklardır. Mesleki ilkeler, mesleğin eksiksiz yerine getirilmesini sağlamayı amaçlamakta ve ilkelere ilişkin yorumlar "Mesleki Uygulama" Komisyonu" tarafından yapılmaktadır. Eğitimciler, ilişkilerinde ve davranışlarında mesleki bağlılık ve standartların korunmasında dikkatli davranacaklardır.
- B. *Mesleki etik davranışlar:* Eğitimciler, dürüstlük konusunda örnek olarak, kişisel niteliklerini sergileyerek, *yasalara* uyararak ve saygı göstererek mesleği saygınlığını korumaya gayret göstereceklerdir.
- C. *Mesleki Uygulama ve Performans:* Eğitimciler, yasa veya düzenlemelere göre mesleki anlamda yeterli bulduktan sonra, öğretmenlik mesleğinin uygulamalarını ve mesleki performanslarını yerine getirme sorumluluğunu da üstlenerek, yeterliklerini sürekli geliştirmeye çaba göstereceklerdir.

D. *Meslektaşlara karşı etik davranışlar*: Eğitimciler, meslektaşları ile olan ilişkilerinde etik açıdan örnek olacaklar, bütün meslek üyelerine eşit ve adil davranacaklardır.

E. *Öğrencilere karşı etik davranışlar*: Toplumun gözünde güven duyulan biri olarak eğitimciler, her öğrencinin etkili bir yurttaş olma potansiyelini gerçekleştirmeleri sürecini ölçebilmelidirler.

F. *Aile ve topluma Karşı Etik davranışlar*: Eğitimciler, toplumdaki yurttaşlık görevlerini yerine getirirken, aileler ve toplumun okullarını geliştirmeye katkıda bulunan diğer kişilerle işbirliği yaparlar (Aydın, 2002, s.138).

Aile ortamında ebeveynin rolü ne kadar önemli olursa olsun, okul çağı gelip çocuklar okula başlayınca öğretmen çocuğun hayatında birinci derecede önemli kişi olmaktadır. Sınıf ortamında öğretmenin rolü, çocuğun erdem sahibi bir kişi olarak yetişmesinde çok önemlidir. Öğretmenler çocukların birinci derecede tesirinde kaldıkları kişiler olarak çocuğun kişilik yapısını doğrudan etkilemektedirler. Olumlu değerlerin çocuklar tarafından kazanılmasına imkan sağlayacak sınıf ortamının oluşumundan sorumlu olan öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken hususlar:

1. Olumlu özellikleri ile model olmak;
2. Öğrencilerini düşünmeye sevk etmek;
3. Öğrencilerine sorumluluk vermek;
4. Öğrencilerini cesaretlendirmek;
5. Öğrencilerine paylaşım ve tartışma imkanı vermek;
6. Grup çalışmalarını teşvik etmek olarak belirlenmiştir (Aydın, 2004, s.81-82):

Terhart (1998) genel anlamda öğretmen etik kurallarının (ethic code) formüle edilmesinin bir çok avantajı olduğu kadar dezavantajlarının olduğunu şu şekilde açıklar:

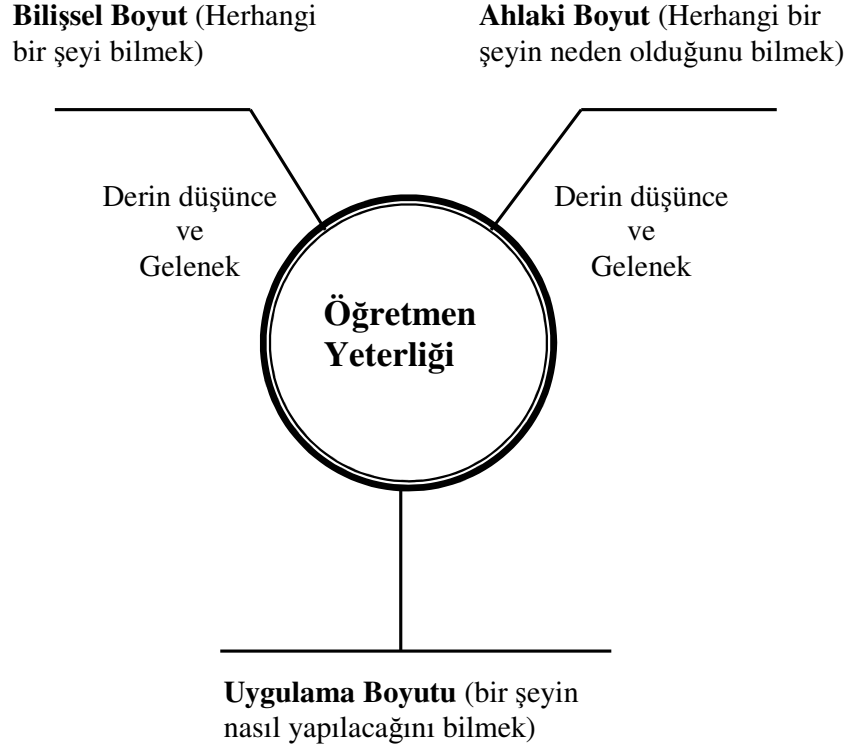
1. Tehlike şudur ki pek çok öğretmen bu kurallara sahte bir bağlılık göstermektedir. Etik kurallarını öğrenmelerini sağlamak mantıksız olacaktır çünkü bu kurallar profesyonel yeterlik ve duruş elde etmek amacını taşıyan işbirlikli bir gelişim sürecinin sonucudur.
2. Bu türde bir resmi etik kuralı oluşturduktan sonra öğretmenler ve yöneticiler, veliler ve halk hepsinin son derece iyi olduğunu düşünebilir. Resmi nitelik kazandırılmış etik kurallar ilgi çekicidir. Fakat normatif düzenlemeler ampirik açıklamalar ile karıştırılmamalıdır.
3. Toplumdaki değişikliklerin bir parçası olduklarından eğitim ve öğretmenlik mesleğinin yapılması ve yapılmaması gereken unsurları da değişmektedir. Resmi olarak meydana getirilmiş profesyonel etik kurallar eğitimin değişen/gelişen inançları ve kültürleri ile olan bağlarını yitirme riskine girmektedir.
4. Resmi olarak meydana getirilmiş etik kurallar okul yönetiminin ellerinde özerk bir mesleğin kişisel yükümlülükleri niteliğindeki karakterini yitirerek kontrol enstrümanları haline gelebilir. Dolayısıyla; bir mesleğin özerkliğini kuvvetlendirmek üzere geliştirilmiş ve resmi nitelik kazandırılmış profesyonel bir etik, düzenlemeye ve sözkonusu kuralların gelişigüzel ve kontrolsüz bir biçimde (kötüye) kullanılmasına yol açabilmektedir (Terhart, 1998, s.439-440).

Dünyadaki uygulamalara bakıldığında Uluslar arası Öğretmen Sertifikasyonu'na göre öğretmenlerin etik ilkeler çerçevesinde yetiştirilmesi, hizmet öncesi eğitim süreçlerinde başlar. Genellikle öğretmenlere bu yükümlülüklerini benimsetmek ve sürekli hatırlatmak amacıyla "öğretmen andları" hazırlanmıştır. Bu andlar, öğretmenlere daha mesleğe girmeden

üstlenecekleri görevle birlikte yüklendikleri etik sorumlulukları ve uygun davranmaları beklenen etik ilkeleri de hatırlatır. Bu bağlamda bir öğretmen andı:

1. Hiçbir öğrencime zarar vermeyeceğim.
2. İnsanlığın ve insanın yücelmesi için eğitim-öğretim yapacağım.
2. Benim gözetimime bırakılmış olan öğrencilerimi koruyacağım.
3. Eğitim-öğretim yaparken öğrencilerimin ihtiyaçlarına öncelik vereceğim.
5. Öğrencilerin iyi eğitilmesi için gereken yatırımın azaltılması çabalarına direneceğim.
6. Öğrencilerimin eğitimi sürecinde mümkün olan en iyi öğrenme kaynaklarından yararlanmalarını sağlamaya çalışacağım.
7. Öğrencilerimin tümünün güvenli ve sağlıklı bir çevrede bulunması için elimden geleni yapacağım.
8. Bütün öğrencilerime saygılı biçimde, nazik ve içimden gelen bir coşku ile öğretim yapacağım.
9. Bütün öğrencilerimin gereksinmelerinin karşılanması için elimden geleni yapacağım.
10. Çevremdeki iyi insanları öğretmen olmaya teşvik edeceğim.
11. Eğer öğretme aşkıyı kaybedersem meslekten ayrılacağım şeklinde hazırlanmıştır (Aydın, 2002, s.137).

Öğretmen etiğini iyileştirmek üzere öğretmen etiği ve öğretmen eğitimi stratejilerine odaklanmak iki sebepten ötürü oldukça dar bir fikirdir. Birincisi, öğretmenlerin mesleğinin kalitesi bilişsel, ahlaki ve uygulamalı boyutların gelişimine bağlıdır. Bu üçünün gelişimi öğretmen yeterliliğini tanımlar (Terhart, 1997, 1998; bkz. Şekil. 1). Dolayısıyla yalnızca tek bir boyutun gelişimini desteklemek tehlikelidir. İkincisi, profesyonel etikler de dahil olmak üzere, öğretmenlerin yeterliğinin, özerklik ve profesyonel gelişimi daha da kuvvetlendirmek üzere olanak sağlayan bir ortamda yalnızca olumlu eğitim etkileri olabilir. Bu nedenle, profesyonel ve kurumsal gelişim eşzamanlı olarak gerçekleşmelidir (Terhart, 1998, s.441).



**Şekil 2.** Öğretmen Gelişim Modeli (Terhart, 1998, s.442).

Howe, (1986) ve Nash'in (1991) belirttiği gibi, üçüncü bir yol da öğretmenlere tek bir ahlaki eğitim ve öğretim felsefesi sunarak bu yaklaşımı benimsediklerinden ve uygulamaya koyduklarından emin olmaktır. Bu ve bunun gibi stratejiler belirli bir öğretim etiğini varsaymakta ve bunun kabul edilip uygulamaya konduğundan emin olmak zorundadır. Bunlar “dıştan-içe” modelini temel almaktadırlar fakat bunun gibi ‘önden yükleme’ sorunla başa çıkmanın doğru yolu değildir. Bu, iyi öğretmenliğin etik prensiplerinin nasıl ihlal edileceğine dair bir örnektir. Fakat karşısındaki görüş de ayrıca ciddi sorunlara yol açmaktadır: öğretmen eğitimindeki kurslar ile seminerlerin ve alan-temelli deneyimlerin ‘doğal’ olumlu etkilerine güvenmek görecelilik ve bireyselci hedonizm riskini akla getirmektedir (Terhart, 1998, s.442).

### 1.3.4. Okul Öncesi Eğitimde Etik

#### 1.3.4.1. Dünyada Okul Öncesi Eğitim ve Etik

II. Dünya savaşından sonra kadınların çalışma hayatına büyük bölümünün katılması ile çocuk bakımı ve eğitimi ihtiyacı bir problem olarak karşımıza çıkmıştır. O dönemin sivil toplum kuruluşları ve zengin girişimciler çocuk bakımı ve eğitimine büyük yatırımlar yapmışlardır. Bu girişimler halen artarak devam etmektedir (Spodek and Saracho, 1990, s.209).

Eğitim sisteminin hangi tür davranışlara sahip yurttaşlar yetiştireceğine kimin ve nasıl karar vereceği konusu tek başına bir etik tartışma alanı olarak karşımıza çıkmakta ve zaman zaman toplumun çeşitli grupları arasında ciddi çatışmalara da yol açmaktadır (Aydın, 2003, s.47). Büyük ölçüde, araştırmacılar ve eğitimciler ahlak (sosyal açıdan doğru ile yanlışın standartları) teriminin gündelik kullanımını araştırma veya öğretim alanını tanımlanması biçiminde kabul etmiştir. Bu geleneksel bakış açısına göre ahlak eğitimi öğrencilerin “doğru”yu “yanlış”tan ayırabilmeleri amacıyla sosyal açıdan kabul görmüş davranış standartlarıyla sosyal olarak bütünleştirilmesini içermektedir (Ryan 1996; Nucci, 2001, s.6).

NAEYC, küçük çocuklarla çalışanların alması gereken çoğu günlük kararların ahlaki ve etik içeriğinin bilincindedir. NAEYC (National Association for The Education of Young Children) Erken Çocuk Eğitimi Ulusal Kurumu Etik Davranış Kuralları, küçük çocuk eğitimi ve bakımında karşılaşılan etik ikilemlerin çözümü için temel oluşturan erken çocukluk eğitiminde gösterilmesi gereken davranış talimatlarını belirlemiştir (Feeney, ve Kipnis, 1998).

Erken çocuk eğitimi ve bakımı etik davranış standartları, okul öncesi eğitim tarihinde iyice kökleşmiş ana ilkelerin açıklanması esasına dayandırılır:

Biz kendimiz;

- Çocukluğun yaşam döngüsünün eşsiz ve değerli bir bölümü olduğunu kabul etmeye,

- Çocuklarla çalışmalarımızda, çalışmalarımızı çocuk gelişimi bilgilerine dayandırmaya
- Çocuk ve aile arasındaki yakın bağı takdir etmeye ve desteklemeye
- Çocukların en iyi şekilde aile, kültür ve toplum kavramları içerisinde anlaşılacağına bilincinde olmaya
- Değer yargılama, olgunluğa ve her bireyin eşsiz olduğuna saygı duymaya (çocuk, aile üyesi, meslektaş)

Güven, saygı ve pozitif düşünceye dayanan ilişkilerinde çocuk ve yetişkinlerin tüm potansiyellerini kullanmaya yardım etmek (Feeney, ve Kipnis, 1998).

Bu davranışlardaki idealler ve prensipler profesyonel yükümlülüklerimizin paylaşılan düşüncelerini sunar. Bu yükümlülükler alanımızın ana ilkelerine karşı sorumluluklarımızı doğrular.

#### ***1.3.4.2. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve Etik***

Öğrenci odaklılık ve entelektüel mozaiklilik eğitim ahlakının dinamiklerini de değiştirecektir. Eğitim kurumlarında ve süreçlerinde ahlaki tavırlar daha çok ideolojilerden değil vicdani değerlendirmelerden beslenecektir. “İyi ama vicdani değerlerin temelinde ideolojik değerler yok mu?” sorusuna “Var ama bunlar dış değerler ve kaynaklardan ışıyan ışıklar gibi dışarıdan beslenmeyecek, hamuru oluşturmada ihtiyaç duyulan suyun yaptığı işleve benzer bir işleve sahip olacaktır. Böylelikle ahlaki tavırlar vicdanın ürünü olarak davranışa dönüşecektir” (Çağlar, 2004, s.73).

Bugün en etkili okul öncesi eğitim programlarının, çocuğun başlattığı etkinliklere daha fazla yer veren programlar olduğu kabul edilmektedir. Böyle bir programda çocuğun gelişmesini bir bütün halinde sağlayacak destekleyici bir çevre ve yetişkinler vardır. Burada öğretmenin rolü, destekleyici ve iyileştiricidir, Öğretmen, düşünce ve duygularını karşılıklı bir etkileşim süreciyle ifade ederek, çocuğun keşfetmesi ve denemesi için ona destek olur. İyi ve etkili bir okul öncesi programında, çocuklarla çocuklar, öğretmenlerle çocuklar, öğretmenlerle anne-babalar birbirleriyle en etkili bir şekilde sosyal,



duygusal ve bilişsel gelişmeyi sağlayıcı bir etkileşim içinde bulunmalıdır (Oktay, 1999, s.191-197).

Okul öncesi yöneticisinin sorumlulukları arasında okulu örgütleme ve yönetme, çocukların ihtiyaçlarına göre eğitim programları hazırlama, düzgün bir raporlama sistemi oluşturma, ailelerin programa katılımını sağlama ve bu programları topluma açıklama vb. yer almaktadır (Oktay, 1999, s.217).

#### **1.3.4.2.1 Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışma Kuralları**

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun, 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu ile 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnameye dayanılarak hazırlanmış olup yönetmeliğin amacı: “Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının, yönetim, eğitim, kuruluş, görev ve işleyişi ile ilgili esas ve usulleri düzenlemek (md.1) ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının kuruluş, yönetim, eğitim, görev ve işleyişi ile ilgili esasları kapsamaktadır (R.G., 2007; 26547).

Ayrıca öğretmenlerin göreve başlamadan önce imzaladıkları 2004 tarihli 5176 Sayılı Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması Hakkında Kanun’a göre kamu personeli etik sözleşmesi öğretmenlere imzalatılmaktadır (R.G., 2004, 25472).

Bu Kanunun amacı, kamu görevlilerinin uymaları gereken saydamlık, tarafsızlık, dürüstlük, hesap verebilirlik, kamu yararını gözetme gibi etik davranış ilkeleri belirlemek ve uygulamayı gözetmek üzere Kamu Görevlileri Etik Kurulunun kuruluş, görev ve çalışma usul ve esaslarının belirlenmesidir.

Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması Hakkında Kanun’a dayanarak hazırlanan Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik 13 Nisan 2005 ilan edilmiştir. Bu yönetmelikte

kamu personelinin etik davranış ilkelerini içeren sözleşme aşağıda yer almaktadır:

### Kamu Görevlileri Etik Sözleşmesi

- 1 Kamu hizmetinin her türlü özel çıkarın üzerinde olduğu ve kamu görevlisinin halkın hizmetinde bulunduğu bilinç ve anlayışıyla;
- 2 Halkın günlük yaşamını kolaylaştırmak, ihtiyaçlarını en etkin, hızlı ve verimli biçimde karşılamak, hizmet kalitesini yükseltmek ve toplumun memnuniyetini artırmak için çalışmayı,
- 3 Görevimi insan haklarına saygı, saydamlık, katılımcılık, dürüstlük, hesap verebilirlik, kamu yararını gözetme ve hukukun üstünlüğü ilkeleri doğrultusunda yerine getirmeyi,
- 4 Dil, din, felsefi inanç, siyasi düşünce, ırk, yaş, bedensel engelli ve cinsiyet ayrımı yapmadan, fırsat eşitliğini engelleyici davranış ve uygulamalara meydan vermeden tarafsızlık içerisinde hizmet gereklerine uygun davranmayı,
- 5 Görevimi, görevle ilişkisi bulunan hiçbir gerçek veya tüzel kişiden hediye almadan, maddi ve manevi fayda veya bu nitelikte herhangi bir çıkar sağlamadan, herhangi bir özel menfaat beklentisi içinde olmadan yerine getirmeyi,
- 6 Kamu malları ve kaynaklarını kamusal amaçlar ve hizmet gerekleri dışında kullanmamayı ve kullandırmamayı, bu mal ve kaynakları israf etmemeyi,
- 7 Kişilerin dilekçe, bilgi edinme, şikayet ve dava açma haklarına saygılı davranmayı, hizmetten yararlananlara, çalışma arkadaşlarıma ve diğer muhataplarıma karşı ilgili, nazik, ölçülü ve saygılı hareket etmeyi,
- 8 Kamu Görevlileri Etik Kurulunca hazırlanan yönetmeliklerle belirlenen etik davranış ilke ve değerlerine bağlı olarak görev yapmayı ve hizmet sunmayı taahhüt ederim (R.G., 2005, 25785).

Öğrenme konusunda yaygın olarak bilinen temel bilgiler doğrultusunda çocukların öğrenmesini kolaylaştıracak öğretmen davranış ve sorumlulukları

Milli Eğitim Bakanlığı (2006) 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programında programında şu şekilde sıralanmıştır:

1. Etkili bir eğitim için çocuğu tanımak ilk adımdır. Bu nedenle öğretmen çocuğu tanımaya önem vermelidir.
2. Öğretmenin gelişim ve öğrenme ile ilgili bilgileri yeterli olmalıdır.
3. Öğretmen öğretme yöntemlerini gereksinimlere göre değiştirerek ya da bütünleştirerek uygulamaya geçirebilmelidir.
4. Öğrenmenin yaratıcı bir süreç olmasını sağlama yönünde fırsatlar yaratmalıdır.
5. Öğrenme ile ilgili olumlu tutum geliştirmek önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrenme sürecindeki olumlu tavırları önemlidir.
6. Çocukların önbilgilerini açığa çıkarmak ve bunları genişleterek kullanmaları için onları cesaretlendirmek gerekir.
7. Öğretmen, sınıf yönetimini çocuklarla paylaşmaya açık olmalıdır.
8. Zenginleştirilmiş bir çevre ile çocukların öğrenme ilgilerini uyandırmak gerekir.
9. Açık uçlu sorularla çocuklar düşünmeye yöneltmeli ve çocukların düşünme becerilerinin geliştirilmesi desteklenmelidir.
10. Çocuklara düşünceleri ve yeni fikirler üretmelerinde yeterli zaman verilmesi önemlidir ve öğrendiklerini özümsemeleri için gereklidir.
11. Çocuklar, işbirlikli faaliyetlere özendirilmelidir.
12. Öğrenen merkezli, etkileşimli bir süreç planlanmalıdır.
13. Esneklik ve güncellik öğrenme sürecinin güvenceleri olarak düşünülmelidir.

14. Çocuğun bilgiye boğulması değil, bilgiye ulaşmak için merakının uyandırılması ve ona bilgiye ulaşma yollarının öğretilmesi önemsenmelidir.
15. Çocukların yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek programın temel hedefleri içinde benimsenmelidir.
16. Çocukların özgün fikirleri ve buluş yoluyla öğrenmesi desteklenmelidir.
17. Öğrenme sürecindeki en önemli değer demokrasi olarak düşünülmelidir. Demokratik sınıf, farklılıkları avantaja dönüştürmeyi başarabilen sınıftır.
18. Çocuğun zihinsel becerileri kadar sosyal ve duygusal gereksinimleri de önemsenmelidir. Bu anlamda çocukların sosyal ve duygusal zekâlarını güçlendirmeye yönelik faaliyetlere yer verilmelidir.
19. Çocuğun kendi bilgisini yapılandırabilmesi için sürece aktif katılımı desteklenmelidir.
20. Çocukların her türlü çabası, gelişmeyi ve öğrenmeyi motive edici olarak desteklenmelidir.
21. Oyun, çocukların en doğal öğrenme fırsatı olarak düşünülmeli ve çocukların oyun aracılığıyla öğrenebileceği etkinlikler düzenlenmelidir (MEB, TD, 2006, 1045).

#### ***1.3.4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etik Davranışları***

Eğitimde etik davranışlar ve öğretmenlerin etik davranışlarının neler olabileceği yukarıda ayrıntılı bir şekilde tartışılmıştır. Yapılan araştırmaların sonuçları ve kuramsal literatür incelendiğinde öğretmenlerin etik davranışları konusunda birçok sınıflandırmaya rastlamak mümkündür. Bunlar etik kurallar listesi şeklinde yayınlanmıştır (NEA, 1975, NASSP, 1973, NAEYC, 1999, Terhart, 1998, Haynes, 1999, Aydın, 2002). Öğretmenler için hazırlanmış olan

etik kurallar listesinde ana başlıklar genelde birbirlerine çok benzemektedir. Bu araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerin sahip olması gerektiğini düşündüğümüz etik davranışların neler olabileceği aşağıda ana başlıklar altında açıklanmıştır.

#### **1.3.4.3.1. Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı**

Geleneksel meslek ahlakının temelinde yatan düşünce meslek sahiplerinin mesleklerini icra etmek suretiyle kendilerine ihtiyaç duyanlara hizmet ederek kamu yararına çalışmalarınıdır. Çalışma arkadaşlarıyla mutlaka saygı ve güven ortaklığı kurması, Eğitim programlarının uygulanması, ailelerin çocuk yetiştirme konusunda bilgilendirilmesi, tüm çocukların yeterli sağlık, bakım, beslenme ve barınma ihtiyaçlarının sağlandığı sağlıklı ortamların oluşturulmasına çalışması bu bağlamdadır.

Başka bir deyişle bir mesleğin icrasından kaynaklanan, maaş, gelir, güç, statü gibi kişisel faydalar, meslek sahibi için ikinci planda gelmelidir. Örnek vermek gerekirse bir doktor para kazanmak için hasta bakmaz ama hastalarına baktığı için para kazanır. Buna göre meslek sahibi olmak iş adamlığı ve işçilikten ayrılmaktadır. Çünkü bu gruplar açıkça uğraşlarının temel amacının kar ya da ücret olduğunu ifade etmektedirler (Arslan, 2005, s.80).

Öğretmenlik hak ettiği saygıyı kendisini diğer mesleklerle karşılaştırarak değil; öğretmenlerin öğrenciler üzerinde ve toplum hayatında sahip oldukları ahlaki ve entelektüel önemin üzerinde durarak aramalıdır (Campbell, 2003, s.3). Meslek onuru, kişisel onurdan başka ve onun da ötesinde bir kitle onuru olarak kişinin mensubu olduğu mesleğe karşı kendisinin ve toplumun saygınlık duygusudur. Meslek onurunu güçlendiren tinsel öge, meslek mensuplarının davranışlarına yön veren sorumluluk duygusudur ve sorumluluk duygusu olmadan meslek onurundan söz etmek anlamsız kalır.

### 1.3.4.3.2. Profesyonellik

Meslek ahlakı iş ve çalışma ahlakının önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Meslek, (profession) ve mesleki (profesyonel) terimleri birden fazla anlama sahiptir. Bir anlamda meslekilik ya da profesyonellik amatörlüğün karşıtıdır. Bir işi para karşılığı beklemeden zevk için yapmak amatörlüktür. Profesyonellik ise hayatını o işten kazanmayı gerektirir. Diğer bir anlamda ise profesyonellik, bir işin maharetli ve işin gereklerine uygun bir tarzda yapıldığını gösterir. Sahip olduğu kültürel değerlerin korunması ve geliştirilmesi için elinden gelen çabayı göstermesi, çocukların ve ailelerin refahını yükselten politika ve yasaları desteklemesi, ailelere destek veren profesyonel hizmetler ve kamu kaynaklarının doğru kullanımı ile ilgili bilgi sahibi olması ve önerilen hizmetin uygun bir biçimde sağlanıp sağlanmadığını takip etmesi bu bağlamdadır.

Eğitim ve öğretim kendine özgü yöntem ve teknikleri olan bir meslek alanıdır. Ancak eğitim ve öğretim, sadece rutin ve teknik bir iş olarak görülemez. Öğretme yöntemlerinin arkasında öğreticinin dayandığı bazı anlayışlar bulunmaktadır. Eğitimi sunan kişilerin eğitim yöntemlerine ilişkin bilgi ve yaklaşımları, öğrencilerin öğrenme yöntemlerini de belirlemektedir (Aydın, 2003, s.48).

Oktay'a (1999) göre, okul öncesi öğretmeninin öncelikle sahip olması gereken profesyonel özellikler şöyle sıralanabilir:

1. Çocuk gelişimi ve eğitimi, beslenmesi ve sağlığı konularında bilgi sahibi olmak.
2. Müzik, resim, drama, oyun gibi konularda bilgili ve bir çok eğitim materyallerini temin edebilecek beceriye sahip olmak.
3. Okul öncesi eğitim programları konusunda bilgili olmak.
4. İyi bir mizah duygusuna sahip olmak.
5. Çocukça davranışlardan sıkılmamak.
6. Sabırlı olmak.
7. Sorumluluk sahibi olmak.

8. Çocukta çok küçük de olsa ilerlemeyi görebilmek.
9. Yaratıcı olmak.
10. Yeniliklere uyum sağlayabilmek.
11. Türkçe 'yi iyi ve güzel konuşmak.
12. Geniş bir edebiyat ve fen bilgisine sahip olmak.
13. Hoşgörülü ve esnek olmak.
14. Dış görünüşüne dikkat etmek (temiz, düzenli ve rahat giyimli olmak).
15. Meslektaşları ve ailelerle işbirliği yapabilmek.
16. Güvenilir olmak.
17. Doğru ve çabuk karar verebilmek.
18. İyi bir meslek ahlakına sahip olmak.
19. İyi bir rehber olmak
20. Sağlıklı, canlı, hareketli, neşeli olmak.

Tappan (1991) çocuklarda ahlak bilgisinin, dil gelişimiyle birlikte kazanılacağını belirtmektedir. Bu yüzden okul öncesi öğretmenleri çocuklarla iletişimde düzgün bir Türkçe kullanmaya özen göstermelidir. Çünkü öğretmenin ağzından çıkan her cümle çocuklar üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etki yaratmaktadır.

#### **1.3.4.3.3. Sorumluluk ve Doğruluk**

Bir mesleğin toplumdaki sağladığı avantajlarla, toplumun o meslekten sağladığı avantajlar, bir meslek ile toplum arasında bir tür sosyal sözleşmenin varlığına işaret etmektedir (Arslan, 2005, s.80).

Bir öğretmenin görevinin ana alanını tanımlayan “öğrencilerle etkileşim” ve “ders anlatma süreci” eylem alanlarında en yaygın etik unsurlar olarak tespit edilmiştir. Öncelikle, öğretmenin konusunda nitelikli olması ve bilgisi ile yeterliklerini öğrencilerine bunlardan faydalanabilecekleri biçimde aktarabilmesi önem taşımaktadır. Çocuğu ilgilendiren kararlar alırken okul öncesi eğitim konusundaki bilgilerini temel alması, aileleri eğitim-öğretim

programı hakkında bilgilendirmesi, araç gereçlerin bakımını zamanında yaptırması, çocuklara duygusal veya fiziksel olarak zarar veren uygulamalarda yer almaması bu bağlamdadır. Öğrencisinde sonraki yıllarda da bir şeyin kalmış olması bir öğretmenin umududur (Aurin & Maurer, 1993, s.280).

Okul öncesi öğretmenliğini meslek olarak seçmek, kişiye pekçok sorumluluklar yüklemektedir. Kişi, böyle bir alanda çalışırken, başkaları ile işbirliği yapmak zorunda olduğu kadar yenilik de getirmek zorundadır. Son derece sorumluluk isteyen bu görev, çocuklarla öğretmen arasında kurulan sevgi dolu, eğlenceli ve heyecan verici ilişkiler ile gerçekleşebilir (Oktay, 1991b, s.56).

#### **1.3.4.3.4. Sağlıklı ve Güvenli Bir Ortamın Sağlanması**

Çalışanların liderlerden temel beklentisi yönlendirilmek, cesaretlendirilmek, değişimin kurum için olduğu kadar kendileri için de olumlu sonuçlar doğuracağına güvenebilmektir. Etkili liderlik, çalışanlarda bu güveni oluşturabilecek bir vizyon yaratabilme becerisini gerektirir (Ensari, 2004, s.146).

İyi bir eğitim, öğretmenler, yöneticiler ve eğitim işine her düzeyde katkıda bulunanlar arasında işbirliği gerektirir; Çocukların sosyal, duygusal, fiziksel ve zihinsel gelişimlerine katkı sağlayacak sağlıklı ve güvenli ortamlar sağlaması, zamanını etkili kullanması, öğrenme engelli olan çocukların uygun destek programlarına girmesini desteklemesi, okul öncesi eğitimi tanıtıcı davranış ve kuralların anlaşılmasını sağlaması bu bağlamda olup bundan dolayı profesyonellik, yalnızca önderlik etmeyi ve girişimde bulunmayı değil, işbirliği yapmayı da içerir (Haynes, 2002, s.246).

Başarılı bir eğitim gerçekleştirilebilmesi için öğretmenle çocuk arasında güven ve sevgi ilişkisinin kurulması, bunun yanında öğretmenin çocuğu tanınması ve özelliklerini de bilmesi gerekir (Oktay, 1999, s.203).



### 1.3.4.3.5. Demokrasi ve Eşitlik

Eğitim yönünden öncelikle diyebiliriz ki, eylem içinde birbirini etkileyen yön ve karşılıklı ilgilerle ilerleme veya yeni uyumlara yönlendirme, çok önemli öğelerdir. Böyle bir toplumsal yaşamın gerçekleşmesi bakımından demokratik toplum için sistemli ve dengeli bir eğitim uygun olur. Demokrasinin eğitime adanmışlığı herkesçe bilinen bir olgudur.

Demokrasi bir hükümet biçiminden daha fazla bir anlam taşır. Öncelikle, yandaş insancıl yaşam içinde deneyimleri yaymağa, ortaklaşmaya dayalıdır. Her birey kendi yaptığını diğerlerinin yaptığına dayandırır ve başkalarının eylemlerinin kendisini yönlendireceğini düşünürse, ortak tutum ve ilişkide olan birçok bireyin yaygın ortamda sürekli uğraşları, insanları kendi yaptıklarının ve duygularının anlamını düşünmekten alıkoyan sınıf, ırk ve milliyet duvarlarının yıkılmasına neden olur. Bunlar, bireyin yanıtlayacağı uyarıcılarda da çok büyük değişmeyi içerir, eylemini değişik türlere dönüştürmesinde uyarıcı olur (Dewey, 1996, s.84).

Demokrasi ve Eşitlik öğretmenler öğrencilerinin kişiliklerini teşvik etme ve örneğin, öğrenme veya gelişim sorunlarıyla karşılaştıklarında öğrencilerine kişisel destek verme konusuyla çok daha ilgilidir. Toplumun bireyleriyle iletişim kurarken statülerine göre davranması, çocukları korumak için oluşturulan kural ve düzenlemelerin meslektaşları tarafından ihlal edildiğinde öncelikli olarak okul yönetimine haber vermesi, çocuklarla etkili bir şekilde çalışmayı engelleyen ailelerle işbirliği yapması bu bağlamdadır.

Kanunlar karşısında tüm insanların eşit olması umut edilmektedir fakat pedagojide amaç tamamen farklıdır. Tüm çocukları aynı standartlarla yargılamaktan ziyade her bir çocuğu geliştirmek, canlanıp gerçeklikle başa çıkabiliyor olmasına yardımcı olmak gerekir (Aurin & Maurer, 1993, s.280).

#### 1.3.4.3.6. Adalet ve Ahlak

İnsan bilip düşündüklerini yaşayışına uydurmak, bilgi ve düşüncelerle hareketleri arasında bir ahenk kurmak zorundadır. Örnek verecek olursak, herhangi bir ferdin kıskançlığı, yalanı ve hırsızlığı fena bir şey olarak bilmesi yeterli değildir. Kıskançlığa düşmemesi ve yalan söylememesi, hırsızlık yapmaması lazımdır. "Bilmek" başka şey, "Yapmak" başka şeydir (Yücel, 1956, s.73).

Öğretmenin adaletli davranışından söz ettiğimizde, hakların ve ödevlerin öğrenciler arasında eşit paylaşılması, öğrencilerin çabalarına orantılı paylaşım, öğrencilerin katılımlarına orantılı paylaşım, öğrencilerin hak etme düzeylerine göre paylaşım ve öğrencilerin bireysel koşullarını dikkate alarak bir paylaşımın gitmesi söz konusu olmalıdır. Diğer yandan öğretmen adaletin işlemesi için öğrencileri bu konularda teşvik edici bir rol de üstlenebilir (Aydın, 2003, s.62).

Bir öğretmenin toplum üyelerinin toplumun kültürüne katılmalarına yardım etme sorumluluğu, yalnızca değerli olduğuna inanılan bilgiyi ve anlayışı öğretmeyi değil; toplumun en yüksek değerlerine bağlılığı geliştirmeyi de içerir. Bu toplumda, söz konusu değerler, özgürlük, eşitlik, kişilere saygı, ortak çıkarın gözetilmesi, insanların eylemlerini akla dayandırma yetisine ve barışçıl yollarla değişim olasılığına inançtır (Haynes, 2002, s.245).

Okul öncesi öğretmeni çocukların problemlerini anlamak için onlarla empati kurmalı ve bunu yaparken de ahlaklı ve adaletli davranmalıdır. Etik ile ilgili değerlerin kurumunda yerleşebilmesi için ahlaki değerleri ve görev tanımlarını eğitim amaçlarının içine dahil etmeli ve bunları çalışanlarla paylaşmalıdır. Öğretmen ancak bu şekilde davrandığında çocukların ahlak ve adalet duygusunu geliştirebilir.

Okul öncesi öğretmenleri ahlaki davranışların sınırlarını belirlerken çocukların yanlış davranışlarının önlenmesi için davranışın sonuçlarına önem vermektedirler. (Johansson, 2002, s.214).

### **1.3.4.3.7 Dürüstlük ve Yardımseverlik**

Okul Öncesi öğretmenleri eğitim sürecinin her aşamasında dürüstlük sergilemelidirler. Meslektaşları ile kurdukları ilişkiler ve kurum dışındaki temasları samimi ve hakkaniyetli olmalıdır. Böylelikle öğretmenlerin hem kendileri hem de meslektaşları tarafından yürüttükleri çalışmalar ve faaliyetlerde bir güven ortamı yaratır. Eğitim ortamlarında öğretmenlerin göstermiş olduğu işbirliği ve yardımseverlik meslektaşları arasında dürüst ilişkilerin temelini oluşturur.

İyi bir okul öncesi öğretmenin en belirgin özelliği, sakin ve sabırlı olmasıdır. Okul öncesi eğitim işi, tüm eğitim görevlerinde olduğu gibi para kazanmak zorunluluğu ile yapılacak bir görev değil, fakat severek, istenerek yapıldığı sevilen bir meslek olduğu zaman kişi verimli ve başarılı olabilir (Oktay, 1997, s.35).

Okul öncesi öğretmenlerin ailelerin çocuklarının yeteneklerini geliştirmelerinde etkili olabilecek etkinlikleri yapmalarına yardımcı olması, öğretmenliğe yeni başlayan meslektaşlarına rehberlik etmesi bu bağlamda olup dürüstlük ve yardımseverlik duygu paylaşımı da çocuklara yansımaktadır (Johansson, 2002, s.215).

## **1.4. Ahlak Kavramı ve Ahlaki Gelişim Kuramları**

### **1.4.1. Etik ve Ahlak Arasındaki İlişki**

Ahlaklı bir eylem nitelemesiyle, kişi, o eylemin içinde bulunulan grubun değer yargılarına -”bekaret namustur” veya “büyüklerin yanında sigara içilmez” gibi değer yargılarına - uygun düşen bir eylem olduğuna işaret etmiş olabileceği gibi, o eylemin genel olarak kabul gören normlara örneğin “yalan söylememek gerekir”, “dürüst olmak gerekir” gibi normlara- uygun düşen bir eylem olduğuna veya o eylemin şu ya da bu yerleşik ahlakın ötesinde “insanın

değeri”ni koruyan ya da insan olmayı yücelten bir eylem olduğuna da işaret olabilir. Bu genel değer yargıları ise, kişilerin belirli koşullarda başka insanlarla ilişkilerinde yaptıklarının; her biri tek-eşsiz ve karmaşık bir bütün olan eylemlerimizin değeri konusunda yargıda bulunmak için kullanılıyor” (Kuçuradi, 1994; s. 20-21; Tepe, 1998, s.12)

Ahlaktan, genellikle yapıldığı gibi, davranışlara ilişkin belirli bir yerde ve zamanda geçerli olan değer yargıları sistemleri anlaşıldığında, farklı gruplarda farklı değer yargılarının ya da aynı grupta farklı zamanlarda farklı değer yargılarının olması; böylece aynı eylemin, farklı ahlaklar tarafından farklı biçimlerde değerlendirilmesi, birisinin iyi dediği bir eyleme ya da duruma bir diğeri kötü demesi çok doğaldır. Bunun sonucu olarak da ahlakın, -ama bu arada etik bu anlamda ahlakla eş anlamlı görüldüğünde- etiğin de göreliliğinden söz edilebilir. (Tepe, 1998, s.12-13).

Felsefenin bir alanı olan etikten kesinlikle ayrılması gereken bu birinci anlamı yanında, ‘ahlak’ sözcüğü ikinci bir anlamda, -belirli bir ahlaktan bağımsız olarak- ‘ahlaklılık’ anlamında da kullanılmaktadır. Bu anlamda ahlak ya da ahlaklılık, “insanlara, insan olarak eşit muamele yapmak gerekir”, “sözünde durmak gerekir”, “ırk ayrımı yapmamak gerekir” ve “yalan söylememek” gibi doğrudan ya da dolaylı olarak “insanın değerinin bilgisinden çıkarılan ilkelerin dile getirdiği şeydir.

Rawls’a göre etik, iyi yaşamı belirlemeyi amaçlayan bir ahlaki kurallar bilimidir ve en iyi, bir takım alternatif kavramsallaştırmaları olan bir kavram olarak anlaşılır. Henüz akılcı olmayan ve sözlü ifade kullanmayan yeni doğmuş bir bebek bile, çeşitli duyuları bir araya toplayarak, açlık, rahatsızlık ve acı kavramlarını geliştirir (Haynes, 2002, ss.21-22).

Bir felsefe disiplini, bir bilgi alanı olan etiğin doğru ve yanlıştan söz etmemesiyle, söz etse de bu doğruluğun-yanlışlığın göreliliğiyle karşılaşılmaktadır. Oysa bir bilgiden söz ediliyorsa, zaten örtük olarak doğruluk ve yanlışlıktan da söz edilmektedir. Ama söz konusu olan şey değer yargıları’nda olduğu gibi bilgiler değilse, o zaman doğal olarak doğru ve

yanlıştan da söz edilemez; doğruluğun, yanlışığın göreliliğinden de.“Etik”-  
”ahlak” ayrımı yapılmayınca bu karıştırma kaçınılmazdır .

Etiğe yöneltilen rölatiflik eleştirisi, çoğu zaman ahlakın salt öznel olduğunu, bilimin nesnellik talebini karşılamadığını ve bu nedenle de bilimsel olarak da araştırılamayacağını düşünen kişiler tarafından yapılmaktadır. Rölatiflik, ancak ahlak ve ahlakilik ilişkisinin yalnızca bir yanını incelediğimizde, yani düzenleyici bir kavram olan “ahlak” kavramına giren her şeyi, ahlakilik ilkesinden soyutlayarak ele aldığımızda söz konusu olabilir. Ahlakın çeşitliliği tüm bölgesel farklı normları ve değer imgeleriyle betimlendiğinde, ahlak alanında sonuçta her şeyin rölatif olduğu izlenimi doğmaktadır: Birilerinin iyi dediğini, diğerleri beklenmedik şekilde reddeder. Birilerinin ödev olarak gördüğünü, diğerleri gülünç bulur. Birilerinin örnek davranış olarak nitelediklerine, diğerleri yaptırımlarla karşılık verir. Bu farklar, Batı Avrupa ahlaki ile ilkel yaşam tarzını sürdürenlerin ahlaki karşılaştırıldığında daha da belirgin olarak ortaya çıkar. Maddi norm kataloglarının, grup içi ya da grup normlarının geçerlilik alanları her zaman içinde doğal olarak olduğu grubu ilgilendirdiği ölçüde rölatiftir. Ahlak, mutlak ve genel geçer değildir. Ama bundan, ahlaki davranışın esasen rölatif ve sonuçta isteğe bağlı olduğu sonucunu çıkarmak bence bir yanılgıdır. Ahlak düzeyinde tek bir maddi biçim, her toplumda bağlayıcılık talep eden tek bir değer bulunmasa bile, ahlak konularında sonuçta her şeyin aynı derecede geçerli olduğu, dolayısıyla bunlara kayıtsız kalılabileceği anlamına gelmez. Böyle bir sonuca, etik ilke düzlemini ortadan kaldırıp, beraberinde ahlak adını almaya hak kazanan ve her ahlakta dile gelen anlam talebini ifade eden ahlakilik talebi de yok edilerek ulaşılabilir ancak (Pieper, 1999, s.57).

Ahlak düzlemi; belli bir durumda ne yapmamız gerektiği sorusunu sorduğumuz, eylemimizin yol açtığı ihtilaflarda durumumuzu kolaylaştıracak ya da güçleştirebilecek belli başlı yasak ya da buyruklarla karşı karşıya geldiğimiz günlük dilin tartışmalarında kendimizi içinde bulduğumuz düzlemdir. Bu nedenle ahlak düzleminde ait olduğumuz toplum için bağlayıcı olduğunu düşündüğümüz ahlak kuralları ışığında tekil eylemleri

yargılamaktayız.

Etiğin oluşturduğu meta düzlemde ise mevcut ahlak yasalarının normları, geçerlilikleri açısından sorunlaştırılır ve birçok kuşaktan bu yana geçerliliklerini korudukları ya da çok sayıda insan tarafından gerçekten uygulandığı gerçeği bir yana bırakıldığında, bunların norm olarak varlıklarını sürdürmeye hala devam edip etmeyecekleri sorusu sorulur.

Normların geçerlilik talebi taşıyıp taşıyamayacakları sorusu, etiğin sorusudur; ama bu, kişinin ahlak tartışmalarında da sorunlarını aniden etik tartışmalar alanına -çoğunlukla farkında olmaksızın- kayabilecek kadar radikalleştiremeyeceği anlamına gelmez. Yani kapsamlı bir etiğin konusu, ne tek başına ahlak ne de tek başına ahlakiliktir; aksine, insan pratiği bağlamında ahlak ve ahlakilik arasındaki ilişkidir yalnızca (Pieper, 1999, s.58-59).

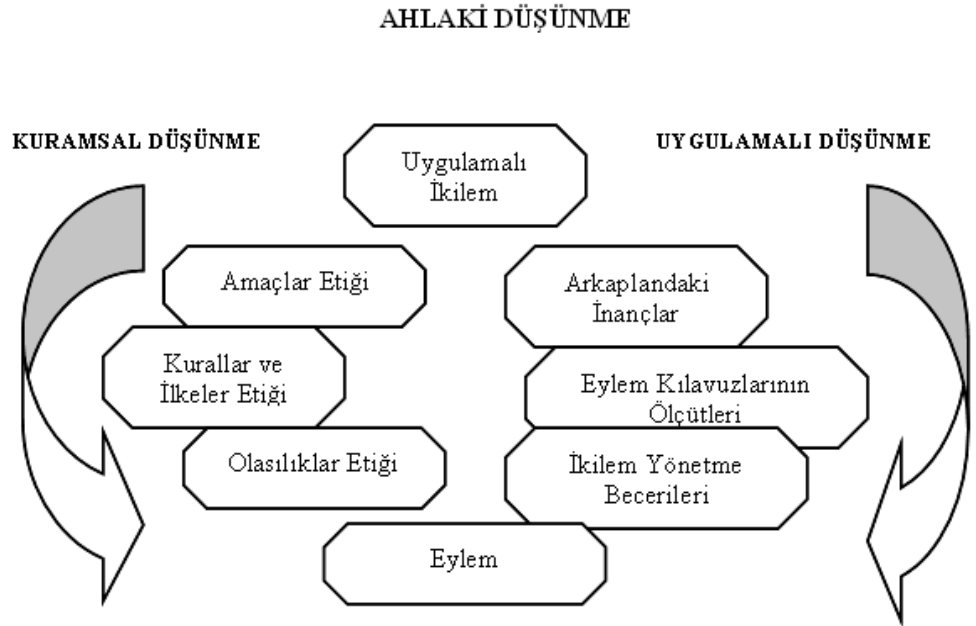
Eğitimde ihtiyaç duyulan, etkili uygulamayı mümkün kılan ahlak ilkelerine beslenen gerçek bir inançtır. Geniş bir çocuk kitlesi düşünüldüğü zaman bu çocuklara, üzerinde uzun süre durulursa okuma-yazmayı ve hesap yapmayı öğretebileceğimize inanırız. Ahlak konusunda aynı güvenceyi andıran herhangi bir olasılık karşısında ise bilinçsiz de olsa, adeta kuşku duyarız. Ahlak yasa ve kurallarına elbette inanmaktayız, ancak bunlar havada kalmaktadır. Bu yasa ve kurallar o kadar çok “ahlaki”dirler ki günlük yaşayışın sıradan olaylarıyla işe yarar bağlantıları yoktur. Bu ahlak ilkelerinin, toplumsal ve ruhsal terimlerle açıklanan anlamları aracılığıyla bir temele oturtulmasına ihtiyaç vardır. Ahlak ilkelerinin “keyfi” olmadığını, deney ötesi (transdental) bir nitelik taşımadığını; “ahlaki” (moral) teriminin, hayatın özel bir bölümünü veya parçasını belirtmediğini anlamalıyız. Ahlaki olanı, topluluk halinde yaşayışımızın koşullarına ve güçlerine, bireyin tepkilerine ve alışkanlıklarına dönüştürmemiz gerekir. Bu olguya karşı gerçek bir inanç besleyebilirsek eğitim sistemimizi etkili duruma getirecek bir ortam yaratmış oluruz. Bu inançla çalışan bir öğretmen her konunun, her öğretim yönteminin, okul hayatıyla ilgili her olayın ahlaki olasılıklar yaratmaya hazır olduğunu anlayacaktır (Dewey, 1995, s.65).

### 1.4.2. Etik ve Ahlak Davranışlarının Özellikleri

Etik amaç, Aristocu düşünceye dayanır ve burada etik, “iyi yaşam”ı hedefleme olarak tanımlanır; ahlaki norm ise Kantçı tutuculuk üzerine kuruludur ve bunda ahlaki, kurala uyma zorunluluğu vardır. Ricoeur’ün (1992): İnsan ahlak sahibi olmak için önce etik sahibi olmalıdır; Etik amaç, kuralın irdelemesinden geçmelidir; Her ne zaman kural uygulamada çıkmaza girerse, amaca başvurmak kabul edilebilir bir yoldur.

Etik, bir “ahlak bilimi” değildir. Geniş kapsamlı bir davranış kuralları bütünü belirlemek iddiasında değildir; ama iyi yaşamın nasıl olduğunu saptamak amacıyla, ahlaki soruları inceler (Haynes, 2002:20).

Dile yerleşen kullanımına göre “ahlak” sözcüğüyle ahlaki normlar, değer yargıları, kurumlar tanımlanırken, etik sözcüğü bir problem alanı olarak felsefenin ahlak alanındaki incelemelerine ayrılmıştır. Etik sözcüğü daha çok “ahlak felsefesi” ile eş anlamlı kullanılmaktadır (Çiftçi, 2001b:16).



**Şekil 3.** Öğretmenlerin uygulamalı düşünmeleri için bir doğrulama şeması (Husu & Tirri, 2003:355).

Bununla birlikte etik, eleştirel sorgulama yoluyla, ahlaka yönelik doğal bakışın aydınlatılması bakımından hayata katkıda bulunabilir. O halde etiğin konusunu ahlaki eylem ve yargılar oluşturur. Etik, mevcut iletişim ve eylem biçimlerini, sorumluklarının bilincinde bir birey olarak ötekilerle birlikte insanca şekillendirmek ve iyileştirmek isteyen sosyal topluluk gibi herkesi ilgilendirir. Bir topluluğun hayatı kurallarla belirlenir. Kurallara ihtiyaç duymak, baskı istemek ya da kurallarla sınırlanmak anlamına gelmez; bu olgu daha çok, özgürlükten herkesin olabildiğince çok yararlanabilmesi için pratiğin düzenlenişine ve yapılanmasına müdahalenin gerekliliğine işaret eder. Kuralsız bir hayat, insanca değildir (Pieper, 1999, s.18-19).

Etikte, belli tür eylemler ve uygulamalar arasındaki bağlantıları görmemize yardımcı olan, iyilik, dürüstlük, adalet, erdem, suç ve kabadayılık gibi kavramlardan oluşan akılcı bir çerçeve kurarız ve bu çerçeveden yola çıkarak, toplumsal uzlaşma yoluyla, söze dökülmesi gerekmeyen genel iyi ve kötü davranış kuralları koyarız (Haynes, 2002:21).

Etik değerleri ahlâksal değer yargıları –iyidir-kötüdür– denilenlerle ve genel olarak normlarla karıştırmamak gerekir. Nedir etik değerler? Bunlar kişinin a) etik ilişkilerinde edindiği, değer korumaya yönelik eylemleri aracılığıyla kazandığı belirli özellikler ve b) yine bu etik ilişkilerinde belirli bir içeriği – nesnel karşılığı– olan değerlilik yaşantıdır. Bunu, insan (türü) açısından dile getirirsek, etik değerler, kişilerarası ilişkilerde eylem ve yaşantı olanaklarıdır. Buna göre etik değerlerin iki türünden: “etik kişi değerleri”nden ve “etik ilişki değerleri”nden söz edilebilir. Birincilerine dürüst, saygılı, güvenilir olma gibi kişi özellikleri; ikincilerine de saygı, sevgi, güven, minnet gibi değerlilik yaşantıları örnek verilebilir. Etik değerlerin diğer değerlere göre özelliği, etik ilişkilerde ortaya çıkmalarıdır. Bu değerlerin birinci türünü oluşturan kişi özelliklerinin diğer kişi özelliklerinden farkı, her türlü etik ilişkilerinde kişinin belirli bir şekilde eylemde bulunmakla edindiği özellikler olmalıdır. Etik değerlerin ikinci türünü oluşturan kişi yaşantılarının diğer kişi yaşantılarına göre özelliği ise, yalnızca kişi ile kişi ilişkisinde yaşanabilen değerlilik yaşantıları olmalıdır (Kuçuradi, 2004, s.11).



İnsan ilişkilerinde güç her zaman vardır. Loqstrup'a göre insanlar doğal olarak kendiliğinden birbirlerine güvenirlir ve bu da "gücü" doğurur aynı zamanda bu doğal ilişki başkası için etik sorumluluk ihtiyacına yol açar. Her ilişkide kendi istek ve ihtiyaçlarımızı bir kenara itebilir ve karşımızdakinin iyiliği yönünde davranmayı seçebiliriz. Bu ilişki mantık ve akıl temeline oturmamaktadır. Bu süreç davranışın ahlaki değer ve normlarının ortaya çıkışını sağlayan bireyler arası soyut bir ilişki türüdür (Loqstrup, 1994; akt: Johansson, 2002, s.205).

Ahlaki meseleler insanların üzerine düşündüğü ve insanı en çok içine çeken konular arasında yer almaktadır. Bu, yaşamın en erken dönemlerinde oyun arkadaşları ve kardeşler arasında eşitlik meseleleri bağlamında başlamakta ve onurla ölmek üzerine alaca-karanlık endişelerine dek sürmektedir (Nucci, 2001, s.5).

Strike, Haller ve Soltis (1988) ahlaki düşünüşün iyileştirilmesi anlamında bambaşka bir yaklaşım benimsemektedir. Bir dizi ahlaki prensip ve bunların nasıl uygulanacağına dair tavsiye sağlamak yerine, iyi etik muhakeme şeklinde adlandırdıkları bir süreci açıklamaktadırlar. Kendi tanımlamalarına göre, genel etik muhakeme süreci (1) ahlaki bir seçimin zorunlu olduğu ve kişinin, doğru tercihin yapılması anlamında, hakkında ahlaki bir sezgisel veya içgüdüsel tepkiye sahip olduğu bir durumla karşı karşıya kalmayı, (2) söz konusu içgüdüsel tepkinin zemininde yatan ya da bu tepkiyi gerekçelendiren ahlaki prensibi formül haline getirmeyi ya da ifade etmeyi ve (3) prensibin yeterliliğini, söz konusu prensibi diğer vakalara veya durumlara uyarlayıp uygulama sonuçlarını tespit etmek suretiyle test etmeyi içermektedir. Eğer prensibin diğer vakalarda uygulanması bizim ahlaki deneyimimiz ya da ahlaki içgüdülerimiz ile tutarlı sonuçlar verirse prensibi kabullenmek için bir sebepimiz vardır. Benzer biçimde, ahlaki açıdan itiraza açık sonuçlar vermesi durumunda, söz konusu prensibi reddetmek için bir sebepimiz bulunmaktadır. Onların bakış açılarına göre; etik muhakeme, çok kabataslak bir ifadeyle, hem kuramın yapılandırılması, hem de kuramların sonuçlarının test edilmesi, deneyim karşısında yapıldığı için, bilimsel muhakeme ile benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte, bu türde bir sınama tek yönlü bir sokak

değildir: “ahlaki bir kuram, ahlaki fenomenler hakkındaki içgüdülerimizi değiştirebilir ya da üzerinde bir hakimiyet kurabilir. Ahlaki içgüdülerimiz tarafından varsayılanın ne olduğunu daha açık seçik gördüğümüz an, zihinlerimizi değiştirmek isteyebiliriz” (Strike, Haller ve Soltis, 1988; akt.: Coombs, 1998, s.562).

### **1.4.3. Ahlaki Gelişim Kuramları**

Deneyciliğin temel görüşlerini oluşturan John Locke’a göre, yeni doğmuş bir çocuğun zihni, beyaz bir kağıt gibidir (Tabula Rasa). Çocuk, bütün düşüncelerini, fikirlerini, zihinsel yapısını deneyle kazanır. Böylece, doğuştan beyaz bir kağıt gibi olan zihin, duyu organlarından gelen verilerle dolar. Deneyden kaynaklanmayan, duyu organlarının verilerine dayanmayan bilgiler, ahlak, din, metafizik alanına girer ve belirsiz bilgiler olarak kabul edilir. Ortaçağ karanlığında erdem, din, devlet ve gelenek gibi temel toplumsal kurumların oluşturduğu yetkeye, sultaya sıkı sıkıya bağlanmak, boyun eğmek böylece, saygınlık kazanmaktı. Oysa insanın erdemini aklına göre düzenlemesi, aklını kullanarak doğruyu, güzeli, iyiyi bulması, özgürce karar vermesi gereklidir. Bu yaklaşım erdem, saygınlığın akıla dayandığı, akılla kazanıldığı görüşlerinin başlangıcı olmuştur (Köknel, 2005, s.139-140).

Çağdaş psikolojik yaklaşımlarda ahlak gelişimi konusunda öne sürdükleri fikirlerin önemi açısından karşımıza ahlaki davranışları bilinçdışı güdülere dayandıran Sigmund Freud’un psikanalitik kuramı, Erikson’un ahlak gelişimini koşullanmanın ve yaşantıların bir sonucu olarak gören psiko-sosyal kuramı ve üçüncü görüş, Jean Piaget ve L. Kohlberg’in geliştirdiği bilişsel gelişim kuramı çıkar.

#### ***1.4.3.1 Freud’un Ahlaki Gelişim Kuramı***

Ahlak gelişimi ya da etik yargılama sistemleri, insanın psikolojik yapısı ile yakından ilgilidir. Bireylerin davranışlarını ussallaştırarak, etik anlamda gerekçelendirme sürecinde bazı yapıların işlediği kuşkusuzdur. Freud’un id, ego ve süperego olarak tanımladığı yapıda bu üç sistemin de bazı işlevleri

vardır, id, bireyin dürtülerinin ruhsal temsilcilerini kapsamasına karşın; ego, kişinin çevre ile ilişkilerini yürütme işlevini üstlenir. Süperego ise, zihnin ahlaki önyargılarını, ideal ve arzularını kapsar. Bireylerde süperegonun gelişmişlik düzeyi, davranışlarının ahlaki ilkelere uygunluğunu kolaylaştırır. Çünkü süperegonun başlıca işlevleri; idden gelen içgüdüsel dürtüleri bastırmak ve ketlemek, egoyu gerçekçi amaçlar yerine ahlaki amaçlara yöneltmeye ikna etmek ve kusursuz olmaya çabalamaktır (Geçtan, 1999, s.41).

Freud'un, karakter-bilimi ile ilgili görüşü de, üstü kapalı bir şekilde de olsa, yine rölativist olmayan bir tutumu dile getirir. Libido'nun gelişmesinin oral safhadan başlayıp anal safhadan geçtiğini ve genital safhaya ulaştığını, sağlıklı bir insanda genital yönelişin belirgin olduğunu kabul-etmektedir. Ahlaki değerler üzerinde açıkça durmamakla birlikte, Freud'un, ahlaki değerlerle karakter arasında üstü kapalı bir şekilde ilişki kurduğu söylenebilir: Freud'un karakter bilimi, böylece, erdemin insan gelişmesinin tabii amacı olmasını gerektirmektedir. Bu gelişme birtakım özel şartlar, çoğunlukla dış şartlar tarafından engellenebilir, böylece nevrotik karakterin oluşumu gibi bir sonuç çıkar ortaya. Normal gelişme ise, sevmeye ve çalışma yeteneğine sahip olan olgun, bağımsız ve yaratıcı bir karaktere götürecektir; bu bakımdan, Freud'a göre, eninde sonunda sağlık ve erdem aynı anlama gelmektedir (Fromm, 1995, s.53).

Psikanalitik teorinin yaklaşımına göre ahlak gelişimi önemli ölçüde ebeveynin disiplin tarzını da temel alan bir süreçtir. Yasakları ihlal eden çocukta suçluluk gelişmeye başlar. Ailenin disiplin anlayışı çerçevesinde çocuk, özdeşim kurma durumundayken suçluluğu da yaşar ve çocuk bu suçluluk durumunu berteraf etmek için özdeşleşme esnasında içselleştirdiği ahlaki ve sosyal değerleri doğrultusunda davranmaya yönelir (Aydın, 1997, s.132).

Freud bu kuram ışığında kişilik ve ahlak gelişmesinin ana hatlarının ilk beş yılda tamamlandığını ve altı yaşından sonra kuramsal bakımdan önemli başka bir gelişmenin olmadığını ileri sürmüştür. Freud'un kuramının görgül yöntemlerle doğrudan denenmesi pek söz konusu olmamakla beraber, üçlü kişilik yapısı ve gelişim devreleri kavramları

psikoloji, sosyal psikoloji, hatta antropoloji, psikiyatri, sosyoloji gibi bilimlerde yaygın bir şekilde etkili olmuştur. Freud'un psikoseksüel gelişim dönemleri beş ana başlık altında incelenir. Bunlar; Oral dönem, Anal dönem, Fallik dönem, Gizil dönem ve Genital dönemdir (Kağıtçıbaşı, 1988, s.249).

#### ***1.4.3.2 Erikson'un Ahlaki Gelişim Kuramı***

Erik Erikson psikososyal gelişim kuramını oluştururken Freud'un görüşlerinden etkilenmiştir. Bu etkilenme Freud'un öğrencisi olmasından kaynaklanmakla birlikte psikoseksüel gelişim kuramının bazı eksik ve yanlışlarının da ortaya çıkarılması yönünde çalışmalarını sürdürmüştür. "Childhood and Society" (Çocukluk ve Toplum) adlı eseri 1950'de yayınlandı. Sosyal ve kişilik gelişimi üzerindeki düşünceleriyle çocukta benliğin ortaya çıkışı, kimlik arayışı ve bireyin bütün hayatı boyunca diğer insanlarla olan ilişkisine dikkati çekti. Erikson, Freud tarafından beşli bir sınıflamaya tabi tutulan, psiko-sosyal gelişim evrelerini, ergenlikten yaşlılığa kadar genişleterek, sekiz aşamaya bölmüştür. Ortaya koyduğu kuram sosyal ve kişilik gelişimi arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışması bakımından öğretmenler için önemli ipuçları vermektedir (Kazancı, 1989; Aydın, 2004; Tuzcuoğlu, 2005).

Çocukların ahlaki konularda yargıda bulunma yetenekleri, bilişsel gelişimlerine bağlıdır. Büyük çocuklar, soyut kavramları kullanmada ya da sosyal ilişkiler hakkında çıkarsamalar yapmada küçük çocuklardan daha üstündürler. Olgunlaşan bilişsel yetenekler, bir çocuğun doğru ve yanlış düşüncesinin gelişiminde bir rol oynasa da, başka faktörler de (örneğin anne baba ve akranların örnek olmaları) eşit derecede önemlidir. Ve çocukların ahlaki davranışı (toplumun onaylamadığı hareketlere ket vurma ve başkalarının refahıyla ilgilenme yeteneği) bu faktörlere, ahlaki problemlerin anlaşılmasından çok daha fazla bağlıdır (Atkinson ve diğerleri, 1995, s.107).

Erikson psiko-sosyal gelişim evrelerini sekiz aşamada açıklamaktadır: güvene karşı güvensizlik karmaşası, özerkliğe karşı utanma ve kuşkuculuk karmaşası, girişkenliğe karşı suçluluk karmaşası, çalışkanlık ve başarıya karşı aşağılık

duygusu karmaşası, kimliğe karşı rol karmaşası, yakınlığa karşı yalıtılmışlık (isolation) karmaşası, üretkenliğe karşı durgunluk karmaşası, benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk karmaşası şeklindedir. Erikson'a göre sekiz kritik evrenin her birinde, bireyin çözmesi gereken karmaşa ya da çatışmalar yer almaktadır. Dolayısıyla belli bir evrenin başarı ile atlatılması, bir sonraki gelişim aşamasına sağlıklı biçimde ulaşmanın önkoşuludur. Burada Erikson, Freud'un aksine gelişimin belli bir döneme takılarak gelişemeyeceği düşüncesi yerine, daha esnek bir tutum sergilemektedir. Ona göre çözülemeyen karmaşalar, diğer gelişim evrelerine yansımakla birlikte, bu dönemlerde uygun yaşantısal deneyimler geçirilerek aşılabılır (Aydın, 2004, s.85).

#### ***1.4.3.3 Piaget'nin Ahlaki Gelişim Kuramı***

Bilişsel gelişim kuramcıları ise ahlaki gelişimin yaşla orantılı olduğunu savunmaktadırlar. Çocuk olgunlaşmaya bağlı olarak zihninde belirli sıralamayı gerçekleştirdikçe yapılması uygun olan ve olmayan davranışların daha fazla ayırında olacaktır. Piaget'ye göre ahlaki gelişim zihinsel gelişimle yakından ilgilidir. Çocuk somut işlemler dönemine kadar olayların ardında yatan neden ve sonuçları görmeksizin somut sonuçları ile ilgilenmekte olduğundan sadece varolan ve yapılan davranış ölçüsünde durumu değerlendirmektedir. Ardında yatan etken ne olursa olsun yapılan davranışın görüntüsü önemlidir. Örneğin bir çocuk; evde annesine yardım ederken büyük bir vazoyu yanlışlıkla kırmış olsun. Diğer bir çocuk da annesinin ona daha önce kızması sonucunda ondan intikam almak amacıyla annesinin en sevdiği küçük bir bibloyu kırmış olsun. Burada dikkati çeken birinin tamamen farkında olmadan yanlışlıkla diğerinin de farkında olarak ve kasıtlı bir şekilde yaptığı bu davranışın nasıl değerlendirileceğidir. Somut işlemler dönemine kadar olan çocuklar kesinlikle vazo daha büyük olduğu için vazoyu kıran çocuğu daha fazla suçlu bulacaklardır. Önemli olan sonuçtur (Tuzcuoğlu, 2005, s.147-148).

Çocuk bazı davranışlarını (örneğin annesine yardım etmek) övgü ya da ödülle takdir edildiğini görerek öğrenir. Çocuk sağlıklı yaşam için gerekli olan ellerini yıkama davranışını annesinin yemekten önce ve sonra ellerini yıkamalısın

sözyle öğrenir. Müsaade edilen bir davranışı yine annesinin televizyon izleyebilirsin sözyle öğrenir. Yasaklanan bir davranışı çocuk annesinin sokakta tanımadığın kişilerden yiyecek almamalısın sözyle öğrenir. Böylelikle kurallara uymayı, aralarındaki farkı ayırt etmeyi ve kurallara göre davranmayı öğrenmekle kalmaz, kendinin ve diğer insanların davranışlarını kurallara göre yargılamayı da öğrenir.

Piaget, kişinin yalnızca toplumun yerleşmiş normlarını içselleştirmesi ile ahlaki bir kişi olduğunu ileri süren erken dönem psikologlarının, isim vermek gerekirse Durkheim'in, konumunu reddetmiştir. Tam tersine Piaget bireylerin adil çözümler gerektiren sorunları çözüme ulaştırarak kendi ahlaki dünyalarını kurduğunu ortaya koymuştur. Fikirlerinin temelinde, zamanın eğitim gerekliliği öğrencilere kendilerini keşfetme, problem çözme ve sosyal gruplar içerisinde etkileşime girme fırsatları sağlama yönünde değişmiştir. Piaget sıklıkla bir aşama kuramcısı olarak kabul edilmekle birlikte genelde bireylerin ahlaki gelişimlerinde daha düşük aşamalardan daha yüksek aşamalara doğru bir ilerleme göstermesine rağmen bu tarz bir ilerlemenin tersine çevrilebilir olduğunu, birden fazla aşamaya denk düşen süreçlerin o bireyin içinde eşzamanlı olarak yer alabileceğini ve bunun da söz konusu bireye herhangi bir zaman dilimi içerisinde bir ya da daha fazla aşamadan süreçlere erişim sağlayabileceğini savunmuştur. Piaget'e göre, "belirli bir zamanda bir öznenin zihinsel yaşamının tümünü tanımlayan herhangi bir kapsamlı aşama" bulunmamaktadır. Piaget'nin kuramının kısıtlamalarından biri de ahlaki hassasiyet ya da ahlaki karakter gibi ahlaki gelişime ait diğer bileşenleri ile arasındaki bağlantılılığı pek az seviyede hesaba katarak yoğun olarak ahlaki bilgi ile muhakemeye yer vermesi olmuştur (Fedele, 2004, s.27).

#### ***1.4.3.4 Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı***

1960'ların sonlarında Lawrence Kohlberg Piaget'nin geniş çaptaki bilişsel araştırmasını ahlaki alana kaydırarak daha da genişletmiştir. Kohlberg'in ahlak çalışmalarına yaptığı en temel katkılardan biri de, büyük ihtimalle bireylerin hayatlarında meydana gelen ahlaki karşılaşmalara tepki olarak farklı ahlaki gelişim aşamaları boyunca gösterdikleri dereceli ilerlemenin sistematik

biçimde analiz edilmesi olmuştur. Kohlberg bireyler ahlaki anlamda olgunlaştıkça yerleşmiş düşünce biçimlerine yöneltilen meydan okumalar ile karşılaşmak zorunda olduklarını öne sürmüştür. Bu meydan okumalar ile başa çıkmak suretiyle ahlaki gelişimin daha yüksek aşamalarına yükselirler (Kohlberg, 1976). Bu anlayış Rus sosyo-kültürel psikolog Lev Vygotsky'nin (zone of proximal development) yakın gelişim alanı kavramına benzerlik göstermektedir (Fedeles, 2004, s.28).

Kohlberg'in kuramı bizde de çok önemli etkiler yapmış ve özellikle de psikoloji ve sosyal bilimlerde çalışan birçok araştırmacı tarafından kullanılmıştır. Araştırmacıların büyük çoğunluğu Kohlberg'in ahlak gelişim kuramının altı basamaktan oluştuğunu belirtmişlerdir (Atkinson ve diğerleri, 1995, s.109; Haynes, 2002, s.31, Fedeles, 2004, s.29; Kağıtçıbaşı, 1988, s.254; Aydın, 1997, s.143; Çiftçi, 2003, s.53). Fakat bu basamaklar her bir araştırmacı tarafından farklı isimler altında verilmiş ve ortak bir isimlendirme yoluna gidilmemiştir. Özbay (1999, s.54) Kohlberg'in ahlaki gelişim basamaklarını; Kural Öncesi, Kural Dönemi ve Kural Sonrası şeklinde adlandırmıştır. Bu araştırmada yaygın olarak kullanılan şu başlıklar kullanılmıştır: Gelenek Öncesi, Geleneksel Düzey ve Geleneksel Sonrası ve bunların altı alt basamağında şu şekilde sıralanabilir: İtaat ve cezaya yönelim, Ödül, iyi çocuk evresi, yasa ve düzen evresi, sosyal anlaşma evresi ve evrensel ahlak ilkeleri evresi (Haynes, 2002, s.31; Aydın, 2004, s.56).

Ahlaki gelişime dair aşama kuramını oluştururken Kohlberg Piaget'in öne sürdüğü ahlaki gelişimin bilişsel-psikolojik temelleri ile sosyokültürel gelişim modelleri arasında bir köprü kurmayı başarmış ve bu sayede de bireyin içindeki kişiler-içi ve kişiler-arası süreçlerin birbiriyle bağlantılı olma özelliğinin altını çizmiştir. Kohlberg altı ahlaki gelişim aşamasının yanısıra bunlara karşılık gelen üç ahlaki düşünme seviyesi tanımlamıştır: geleneksel-öncesi, geleneksel ve geleneksel-sonrası (Kohlberg, 1976). Gerçekleştirdiği çalışmada temelde yer alan varsayımı, insan yaşamına ve refahına verilen değer gibi tüm kültürlerin ve toplumların 'kendilerini toplumsal geleneklerden ya da yerli-olmayan zorunluluklardan bağımsız kılan' birtakım ahlak

unsurlarını ortak düzlemde paylaşıyor olmasıdır (Kohlberg & Turiel, 1971). Bu varsayımdan hareketle, Kohlberg altı aşama içeren adımsal ahlaki gelişim modelinin evrensel bir geçerliliğe sahip olduğunu öne sürmüştür (Fedeles, 2004, s.29).

Kohlberg'in ahlak gelişim kuramına göre birey, gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek ötesi olmak üzere üç düzey içinde altı evreden geçerek ahlaki gelişimine ulaşır (Fedeles, 2004, Haynes, 2002, s.31; Aydın, 2004, s.56):

#### a- Gelenek Öncesi Dönem

1. İtaat ve cezaya yönelim: Güce ya da bir üste, sorgulamadan, benmerkezci bir tutumla itaat ya da beladan uzak durma eğilimini içerir. Temel amaç, cezadan ve maddi zarardan kaçınmaktır.
2. Ödül veya benmerkezci yönelim: Doğru eylem, benliğin gereksinimlerini ve zaman zaman da başkalarınıninkileri etkili biçimde karşılamaktır. Bu evrede doğru, bireyin ve çevresindekilerin gereksinimlerini karşılamak ve somut değişime dayalı eşitlikçi alışverişler yapmaktır.

#### b- Geleneksel Düzey

3. İyi Çocuk Evresi: Onaylanmaya ve başkalarını memnun edip onlara yardımcı olmaya yönelme. Bu evrede doğru, "iyi olmak", başkaları ve onların duyguları ile ilgilenmek, beklentiler ve kurallar doğrultusunda davranmak ve niyetlere göre yargıda bulunmak.
4. Yasa Ve Düzen Evresi: Başkalarının öğrenilmiş beklentilerini dikkate alma. Bu evrede, doğru, bireyin toplum içinde, toplum düzenini korumak için, toplumun ve grubun refahı doğrultusunda davranmasıdır.

#### c- Geleneksel Sonrası Düzey

5. Sosyal Anlaşma Evresi: Anlaşma sağlama adına, kurallar ya da beklentilerde keyfi bir unsur olduğunu fark etme. Bu evrede doğru, toplumun temel hak, değer ve hukuki anlaşmalarını, somut kurallar ve grubun kanunları ile çeliştiği durumlarda bile korumaktır.



6. Evrensel Ahlaki İlkeler Evresi: Hem dayatılan toplumsal kurallara hem de mantığın evrenselliğini ve tutarlılığı da içeren tercih esaslarına vicdani ya da ilkesel yönelim. Bütün insanlığın uyması gereken evrensel ahlaki ilkeler vardır. Özel yasa ve toplumsal anlaşmalar bu tür nitelikler taşıdıkları için geçerlidirler. Bu ilkeler, insan haklarına, bireylere, insan onuruna saygılı davranılmasını gerektirir.

Kohlberg'e göre her birey evrensel ahlak ilkeleri düzeyine çıkamaz ve hatta yıllar süren araştırmaları sonucunda Kohlberg yetişkin bireylerin çoğunun kanun ve düzen eğiliminde kaldıkları bulunmuştur.

Kohlberg (1987) vicdan ile ahlaktan bahsetmekte ve bir alıntı yapmaktadır: “ ‘Vicdan’ senin için ne demektir? Sanırım ‘vicdan’ benim ‘ahlaki sorumluluk’ dediğim şeyin aynısıdır” ve şöyle ekler: “Bu durumda ahlak eğitime yaklaşımımız için motivasyon temeline olan yaklaşımımız açısından özetlemek istiyorum. Bir yandan, esasen adalet hükümlerinde bir aşama artışı olarak yorumladığımız ahlaki yargılama yeterliğini geliştirmeliyiz. Ve ikinci olarak da, esasen davranış sorumluluğu olarak gördüğümüz, ahlaki eylem kapasitesi ve motivasyonu geliştirilmelidir”. Bu noktada iki temel motivasyon prensibi bulunmaktadır. Birincisi, yine, eylemi ile onaylamış olduğu şey arasında bir tür çelişki olduğu zaman öğrenci öz eleştiri yeteneğine sahiptir. Her bir belirli okul için olan doğruluk normları hakkında uzun bir demokratik tartışma süreci bulunmaktadır. Eğer ki öğrenci onayladığı bu normdan sapma gösterirse bu durumda yalnızca toplulukla yapmış olduğu anlaşmaları ihlal etmiş olduğu için grup eleştirisine değil aynı zamanda davranışında sorumsuzluk gösterdiği için kendi öz eleştirisine de maruz kalacaktır (Oser, 1996, s.261).

#### **1.4.3.4.1. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramına Eleştiriler**

Kohlberg'in kuramını hedef alan sayısız eleştiriler getirilmiştir. Başta Gilligan (1982), kuramın adaleti gereğinden fazla vurguladığını belirtmiştir. Keller (1996)'e göre, daha düşük aşamaların Kohlberg'in varsaydığından çok daha az

ego-merkezci olduğudur. Nucci (1981, 1996, 2001); Shweder, Mahapatra, & Miller, (1987); ve Turiel (1983, 1998), Kohlberg'in aşama betimlemelerinin ayrı sosyal gelenek, ahlak ve kişisel sağduyu alanlarından oluşan sosyal algının tekli yapı unsuru olarak yer aldığını belirtmişlerdir. Son olarak da Reichenbach (1998) ve Oser (1981), Kohlberg tarafından tanımlanan daha yüksek aşamaların doğasını tartışmaya açmışlardır (Oser, 2005, s.142).

Ayrıca Kohlberg kuramının güçlü yanları da şunlardır (Oser, 2005, s.142-143):

1. Eleştirel tartışmanın büyük bir kısmı, Kohlberg'in gelişimsel kuramını bir beceri kuramı olarak tasarlamış olmasını göz ardı etmektedir. Yeterlik kuramlarını tanımlarken, insanların somut durumlarda nasıl hükümlerde bulunduğundan ziyade bir kişinin en iyi türde ve en yüksek ve kalitatif biçimdeki hükme çok sayıda genel, büyük ölçüde bağlam-dışı durumlarda nasıl ulaşabildiği sorusuna odaklanılmaktadır. Bu sebepten ötürü, olumsuz ahlaki bilgi kavramımız Kohlberg'in çalışmasını tamamlayıcı niteliktedir; içerik tabanlıdır ve yeterlik odaklı değildir.

2. Ayrıca sıklıkla göz ardı edilen başka bir unsur da Kohlberg'in sürekli olarak tasarısının sınırlı kapsamını vurgulamış olduğudur. Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramı kuvvetlidir çünkü uygulanabilirlik alanının çizgileri açıkça çizilmiştir ve kapsamı da oldukça kontrol edilebilir ve anlaşılardır. Yapılar soyut ve dolayısıyla da son derece aktarılabılır eserlerdir. Kişilerin erdemleri ve niyetlerinin gerekçeleri olarak meydana getirebilecekleri iki taraflı ve ters-çevrilebilir düşüncenin derecesini ve doğasını belirtmektedir. Düzey arttıkça hüküm de aynı derecede evrensel prensiplere yaklaşır, felsefi kuramlar anlamında yeterli olur ve bireyler de Altın Kuralın ruhu içerisinde daha fazla ters çevrilebilir biçimde düşünebilirler.

3. Son olarak, Kohlberg'in kendisinin pek çok sayıda soruyu öne sürdüğü de sıklıkla göz ardı edilmektedir; tıpkı şu soru gibi: Zeka ile ahlaki prensipler arasındaki ilişki nedir? Doğru ve iyi olduğunu bildiğimiz şeyi yapıp yapmayacağımızı belirleyen, IQ'muz, standart test sonuçlarımız ya da çok yüksek notlar aldığımız ahlak kuramı veya ahlaki düşünme dersleri değil,

karakterimizin güçlü ve zayıf yönleridir (Gough, 2002, s.46).

Ahlaki gelişime dair 1970'lerde meydana getirilen bir dizi boylamsal çalışma Kohlberg'in aşama modeli içerisindeki birtakım tutarsızlıkları ortaya koymuştur (Power, Higgins, & Kohlberg, 1989). Söz konusu tutarsızlıkların incelenmesi Elliot Turiel ve arkadaşlarını alan kuramı adı verilen bir kuramı geliştirmeye yöneltmiştir. Alan kuramının merkezinde Kohlberg ve diğerleri tarafından kullanılan senaryoların ahlaki ve toplumsal meselelerin birleşimini içerdiği gerçeğinin farkına varılması yer almaktadır. Bu ayrımın öneminin, ahlaki normlar toplumsal düzenlemeleri aşarken ve evrensel bir uygulanabilirliğe sahipken toplumsal normların gelişigüzel sosyal geleneklere dayanmakta olduğu gerçeğinden ileri geldiğini öne sürmüştür. Bu kavramsallaştırma doğrultusunda ahlaki alan içerisindeki eylemlerin, söz konusu eylemleri düzenleyen toplumsal gelenekler göz önünde bulundurulmaksızın, diğer bir kimsenin refahı üzerinde kendiliğinden bir etkisi olacaktır (Turiel, 1983,2002). Bu durumda, insan etkileşimlerinde genellikle birbirleriyle ilintili olsa da ahlak ve gelenek iki ayrı, paralel gelişim çerçeveleri olarak görülebilir (Fedeles, 2004, s.30-31).

Feminist etik anlayışının ilk belirtileri Simone de Beauvoir'de ortaya çıkmaktadır. Amerikalı Carol Gilligan ve Fransız Luce Irigaray kadın ahlakı konusunda yaptıkları çalışmalarla konunun özüne inmişlerdir. S. de Beauvoir'in "Öteki Cins" (1949) kitabında kadın ahlakına yönelik ortaya attığı tez "İnsan dünyaya kadın olarak gelmez, kadın olur." sözü ortalığı ayağa kaldırmıştır (Pieper, 1999, s.259).

Gilligan özellikle gelişim psikologu Lawrence Kohlberg'in görüşlerine eleştirel bir değerlendirmeye karşı çıkar. Kohlberg, ampirik gözlemleri sonucunda ahlaksal bilincin gelişmesinde 6 basamak tespit eder. 6. ve en üst basamak, ahlaki ilkeleriyle evrensel bir adaleti temsil eden özerk vicdanın basamağıdır. Postkonvensiyonel ahlak dediği, geleneksel ahlaktan sonra ulaşılan bu basamak, ancak çok az kişinin (elbette erkekler arasından) ulaşabildiği bir düzeyi temsil eder. Kadınlar ise geleneksel ahlakın 3.

basamağından öteye zaten tırmanamazlar; bu basamakta da,. altın kural ilkesiyle ilintilenmiş bir etik, toplumsal statüye endeksli rollerin etiğı, kişinin bütün eylem ve davranışlarını belirlemektedir. Gilligan, Kohlberg'in, aslında sadece erkeklerin gelişmesini incelemiş olduğı halde, bu tek yanlı yaklaşımını genelleştirerek, kuramını haksız olarak genel geçer bir kuram olarak göstermek istemekle suçlar. Erkeklerin ahlaksal bilincinin gelişmesini sağlayan "adillik perspektifi"nin karşısına Gilligan, "bakıcılık perspektifi"ni koyar. Gilligan'a göre bu özellik kadınların ahlaki bilincinin gelişmesinde "adillik"ten çok daha üstün, onunla karşılaştırılmayacak kadar değerli bir rol oynar. Gene de Gilligan'ın amacı, kadının gelişmesinde etkili olduğunu düşündüğü "bakıcılık" özelliğinin, bir değerlendirme perspektifi olarak ötekinin yerine konmasını sağlamak değildir. Gilligan, başkalarını düşünme, onların duygularına ortak olma ve başkalarının sorumluluklarını, bakımlarını kişisel olarak yüklenme yeteneğinin, rasyonelliğın ve ahlakiliğın, -somut ilişkilerde tezahür eden ve bu ilişkileri hedef alan- bir biçimini temsil ettiğini göstermeye çalışır aslında (Pieper, 1999, s.260-261).

Gilligan ve Noddings'in benimsediğı önemseme etiğinden, sanki ilk iki erkek kuramını inkar eden ya da en azından onlara meydan okuyan birleştirici bir kadın kuramymış gibi söz edilir. Bunun böyle olmadığını söyleyebiliriz. Önemseme etiğı, onları geçer gibi görünse de aslında, kimi açılardan yararcılığın ve Kantçı felsefenin dilsel temellerine dayanır. Önemseme etiğı, gönderme yapılan pek çok kadın yazarın da yaptığı gibi, geleneksel kuramın etik bir dille ifade edemediğı kimi ahlaki yönleri etik çerçevenin içine geri yerleştirme yönünde bir girişimdir (Haynes, 2002, s.235).

## 1.5. Öğretmenlik Tutumları

### 1.5.1. Tutum Kavramı

Tutum bireye aittir. Tutum kavramını sosyal psikolojide ilk kullananlar kamusal tutumları bireysel tutumlardan ayırt etmişse de bugün için böyle bir ayırım yapılmamakta ve tutumlar bireysel olarak ele alınıp ölçülmektedir. Ancak, örneğin, örneklem surveyi gibi yöntemler kullanılarak çok sayıda bireyin tutumları ölçüldüğünde grup tutumlarından söz edilebilir ya da çeşitli gruplar tutumları bakımından birbirleriyle karşılaştırılabilir.

Birçok sosyal psikolog farklı kuramsal yaklaşımlardan hareket ederek tutumları farklı şekillerde kavramlaştırmışlardır. Smith (1968) tutum kavramını şöyle tanımlamaktadır; “Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir.” (Kağıtçıbaşı, 1988, s.84).

Davranışlarımızın çoğu gibi, tutumlarımız da öğrenme yoluyla kazanılmıştır. Aslında tutumlar bir bireyin kazanılmış kişilik özelliklerinin bir parçasıdır ve diğer kazanılmış kişilik özellikleri gibi klasik veya edimsel koşullanma yoluyla veya modellerin gözlenmesi ve taklit yoluyla öğrenilmişlerdir (Morgan, 2000, s.363).

Tutum doğrudan gözlenebilen bir özellik değildir. Ancak bireyin gözlenebilen davranışlarından dolaylı olarak varsayıldığını ve o bireye atfedilen bir eğilim olduğu görülmektedir (Kağıtçıbaşı, 1999, s.102).

Tutum öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren, karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir olgudur. Bir obje ya da bir olaya karşı geliştirdiğimiz tutum, eğer olumlu ise, onunla ilgili kararlarımızın olumlu olma olasılığı; eğer tutumumuz olumsuzsa onunla ilgili kararlarımızın olumsuz olma olasılığı vardır (Ülgen, 1995, s.97).

Genel anlamda tutum bireyin belli bir olguya karşı gösterdiği önyargılı bir tepkidir. Alport (1973), tutumu zihinsel ve sinirsel açıdan devamlı bir hazır bulunuşluk olarak ifade eder. Tutum, örtük bir tepkidir. Olumlu, olumsuz ya da çekimser olabilir. Bireyin belli bir obje ya da olaya karşı geliştirdiği tutumun ne olduğuna karar verebilmek için, bireyin o objeye gösterdiği tepkinin değişik ortamlarda gözlenmesi gerekir. Tutum değişmeye karşı dirençlidir. Tutumun üç bileşeni vardır. Bunlar bilişsel, duygusal ve davranışsal süreçlerdir (Ülgen, 1995, s.97).

Tutumlar hoşlanma ve hoşlanmamalardır; durumlar, nesnelere, kişiler, gruplar ve soyut fikirlerle sosyal politikacılar da dahil olmak üzere çevrenin tanımlanabilir herhangi bir diğer özeliğine karşı duyulan yakınlık ve iticiliktir. Tutumlarımızı çoğu kez görüş bildirerek ifade ederiz, “Portakala bayılıyorum” gibi. Ancak duygu ifade etmelerine rağmen, tutumlar yine de bilişlerle -spesifik olarak, tutum nesnelere hakkındaki inançlarla-(portakalda birçok vitamin vardır) yakından ilgilidir. Üstelik tutumlar, tutum nesnelereyle ilgili olarak yaptığımız hareketlerle de bağlantılıdır (her sabah bir portakal yerim). Dolayısıyla, sosyal psikologlar üç kısımdan oluşan bir sistemin bir bileşeni olarak tutumları incelemişlerdir. İnançlar bilişsel bileşeni oluşturur; tutum duygusal bileşendir; hareketler ise davranışsal bileşeni oluşturur (Atkinson ve diğerleri, 1995, s.721).

Baron ve Byrne’a göre (1977, s.95): “Tutumlar oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir. Bu eğilimler diğer insanları, grupları, fikirleri, ülkenin diğer yörelerini ya da nesnelere konu edinir.” Bu tanımın temelinde iki önemli özellik yatar: (1) Tutumların oldukça uzun süreli olması. Geçici olarak bireyin gösterdiği bazı eğilimleri, o bireyin tutumu olarak görmeyiz. Bir eğilimin tutum olabilmesi için, bireyin o eğilimi oldukça uzun süreli olarak göstermesi gerekir. (2) Bilişsel, duygusal ve davranışsal birimleri içermesi. Tutum yalnız bir düşünce veya duygu değildir. Tutum olarak tanımladığımız eğilimin içerisinde kendini inanç olarak ifade eden bilişsel, duygu ve heyecanları içeren duygusal ve gözlenebilen faaliyetleri içeren davranışsal öğeler vardır (Cüceloğlu, 2000, s.521).

Tutumlar büyük ölçüde bireysel ve toplumsal değerlere dayalıdır. İnsandan insana farklılık gösterir. Örneğin bir öğrenci için arkadaşlarının sıcak, açık, yardımsever ve dostça yaklaşması önemli olabilir. Bu tür öğrenciler duygusal bağımlılıklarını serbestçe ifade ederler. Toplumun çeşitli kesimlerinde aile grupları, öğretmen grupları geliştirdikleri değerler açısından, tutumlarında birbirlerinden ayrılırlar (Ülgen, 1995, s.100).

Öğretmenin sınıf içindeki davranış şekilleri genellikle üçe ayrılmaktadır. Bunlar; (a) Demokratik davranış şekli, (b) Otoriter davranış şekli, (c) Laissez-faire (bırakınız yapınlar) davranış şeklidir (Yılmaz, 1972, s.148).

### **1.5.2. Öğretmenlik Tutumları ve Türleri**

Öğretmenler üzerinde yapılan bir çok araştırma kişilik bakımından yeterli bir öğretmenin öğrencilerini daha olumlu bir şekilde etkilediği, kişiliği olumsuz olan bir öğretmenin ise öğrencileri olumsuz etkilemektedir. Kişiliği oluşturan en temel özellik tutumlar ve benlik algısıdır. Öğretmenin düşünsel tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları öğrenciyi etkilemektedir (Wang, 2004, s.50).

Öğretmenin öğrencilerini etkileyen en önemli kişilik özelliklerinden biri tutumlarıdır. Öğretmenlerin bir duruma ya da insana yönelik gösterdiği tepki öğrencileri derinden etkilemektedir. Özellikle okul öncesi eğitimde öğretmenlerin çocuklar üzerindeki etkisi daha fazladır. Araştırmalar göstermektedir ki okul öncesi çağı çocukları etrafındaki uyarıcılardan çok fazla etkilenmekte ve sosyo-duygusal gelişimleri bu uyarıcıların etkisiyle şekillenmektedir. Bu yüzden okul öncesi öğretmenin çocuklara yönelik göstereceği olumlu tutumlar; sevgi, hoşgörü, demokratiklik, saygı, şefkat, adaletli olmak gibi çocukların sağlıklı kişilik gelişimini destekleyici niteliktedir. Bunun yanında okul öncesi öğretmenin çocuklara yönelik gösterdiği otoriter, ilgisiz ve güvensiz gibi olumsuz tutum ve davranışlar çocukların sosyo-duygusal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyecektir.

### ***1.5.2.1 Koruyuculuk***

Çocuğu toplumsallaştırma görevi sınıf içinde öğretmene verilmiştir. Çocuğun kişilik gelişimi ve akademik başarısı yönünden bireysel özelliklerine göre tanınmalı, bu doğrultuda eğitim vererek gözlemci ve rehber olmalıdır (Hanyaloğlu, 1995, s.41). Okul öncesi öğretmeni sınıf içinde çocuğun anne-baba rolünü üstlenmek durumundadır. Çocuğun giyimine yardım etmeli, temel ihtiyaçlarını karşılamalı ve en önemlisi çocuğa gerektiği kadar sevgi ve şefkat göstermelidir.

### ***1.5.2.2. Güven verme***

Sağlıklı bir eğitim ortamı için, çocuğun algı ve davranışlarına yön veren zihinsel ve duygusal tepkilerinin olumlu gelişebilmesini sağlayacak güvenli eğitim ortamları oluşturulmalıdır. Okul öncesi öğretmeni olabildiğince çocuklara güven verecek tutumlar içinde olmalıdır. Okul öncesi öğretmeni çocukları kaygılandırarak gergin eğitim ortamlarını ortadan kaldırmalıdır. Okul öncesi öğretmeni gerektiğinde çocuklarla arkadaş olmalı onlarla oyunlar oynayabilmelidir.

### ***1.5.2.3. Destekleyici ve Cesaretlendirici***

Okul öncesi öğretmeni, çocuğun bütünlüğüne ve özgünlüğüne saygı duymalı ve çocuğun kendisini özgürce ifade edebilmesi için gerekli ortamı sağlamalı ve desteklemelidir. Sevgi temeline dayalı saygıya sahip olmalı ve rehberlik yapmalıdır. Okul öncesi öğretmeni çocukları ve mesleğini sevmelidir. Öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve özendirici eğitim ortamları hazırlamalı ve etkinliklerini bu yönde seçmelidir. Çocuğun kendi doğasına uygun olarak yaratıcılığını teşvik edici etkinlikler düzenlemelidir.

### ***1.5.2.4. Sabırlı Olmak***

Okul öncesi öğretmeni hızlı bir şekilde büyüyüp gelişen, yorulmak bilmeden hareket etmek isteyen çocuğa karşı sabırlı bir tutum sergilemelidir. Sınıf içinde



çocukların yaptığı her harekete karşı sabırla yaklaşmalı ve bu davranışların nedenlerini sorgulamalıdır.

#### ***1.5.2.5. Hoşgörülü ve Alçakgönüllülük***

Okul öncesi öğretmenin kendini çok üstün ve farklı görmesi, çocukları küçümseyip alay etmesi bir öğretmen için en olumsuz tutumlardan biridir. Okul öncesi öğretmeni çocuklara yönelik tutumlarında alçakgönüllü ve hoşgörülü olmalıdır. Öğretmenin çocuklara hoşgörülü davranması çocukların birbirleriyle olan ilişkilerinde de hoşgörülü olmalarını destekler.

#### ***1.5.2.6. Demokratik***

Bu çerçevede okul öncesi öğretmeni ulusal amaçlar doğrultusunda mesleki yeterliliklerini geliştirmeli ve en önemlisi etik davranışlara sahip olmalıdır. Okul öncesi öğretmenin etik davranışa sahip olmasının da önemli bir rol oynayan demokratik tutumlarıdır. Okul öncesi öğretmeni çocuklara yönelik eşitlikçi, empatik ve güven verici davranışlarıyla demokratik tutumunu geliştirebilir.

Okul öncesi öğretmeni, annesinden belki de ilk defa gün boyu ayrılmak durumunda olan çocuğun karşısına çıkan kişidir. Çocuk, çok kere daha ilk günden, karşılaştığı zorluklarda kendisine başvurur. Çocuk için öğretmen, hem öğreten, hem eğiten, hem de seven, dostluk gösteren, kısacası günün büyük bir bölümünde kendisinin ve arkadaşlarının ihtiyaçlarını yerine getirmek için çalışan bir insandır. İyi bir anaokulu öğretmenin en belirgin özelliği sabırlı olmasıdır. Okul öncesi eğitim işi tüm eğitim görevlerinde olduğu gibi para kazanmak zorunluluğu ile yapılacak bir görev değil, severek, istenerek seçildiğinde verimli ve başarılı olunabilecek bir meslektir. Öğretmen, çocukların buldukları yaşlara ait gelişimsel özellikleri bilmeli, ayrıca her çocuğun aile yaşantısı hakkında da ayrıntılı bilgi sahibi olmalıdır. Böylece ilk kez annelerinden, evlerinden ayrılarak gelen küçük çocukların ihtiyaçlarına iyi

cevap verebilir, onların neden bazı davranışları yaptıklarını daha iyi anlayabilir (Oktay, 1999, s.218).

Ben bilincinden, biz bilincine ulaşma, eğitimde demokratik yaklaşımın benimsenmesi ile güçlenecek bir husustur. Eğitimin önemli ortamlarından biri olan sınıf ortamında demokratik, tam katılımcı bir atmosferin oluşması öğrencilerin kendilerine güvenmelerine ve kendilerini rahat ifade edebilmelerine imkan sağlamasıdır. Ayrıca, sınıf ortamında grup oturumlarının yapılması, bu tartışma oturumlarında evrensel ikilemlerin ele alınıp çocukların düşüncelerine fırsat tanınması, çocuğun kendi bakış açısı dışında diğer görüşleri tanınmasına fırsat verecektir (Aydın, 2004, s.79).

Bugünkü ortam içinde öğretmenden beklenen; (1) çağdaş Türk kültürünü etkileyen değerleri tanınması, (2) toplumumuza özgü önemli değişmelerin nedenlerini kavraması, (3) demokratik düzenin özelliklerini anlaması, (4) çevresel etkinliklere katılması ve (5) kişilikte bütünlüğe erişmiş olmasıdır. Demokrasiye gerçekten inanan ve ona göre hareket eden bir öğretmen, (1) bireyin değerini takdir etmeli, (2) demokratik düşünce, tutum ve ülkülere dayalı istenilir yurttaşlık niteliklerini geliştirmeli (3) küme içinde ve kümeyle çalışmada gerekli olan temel becerileri öğrenmeli ve (4) sorun çözümünün plan yapma, uygulama ve değerlendirme gibi her evresinde birlikte çalışmanın önem ve değerinin anlaşılmasında başkalarına yardım edebilecek liderlik nitelikleri edinmelidir (Oğuzkan, 1982, s.18).

Öğretmenler günümüzde artık lider olmak durumundadırlar. Çağdaş eğitimdeki gelişmeler ve toplumun her alanında ki global gelişmeler günümüz öğretmenini bir öğretim lideri olmaya zorlamaktadır. Özellikle kaliteli ve verimliliği yüksek bir eğitim sistemi oluşturulmasında lider öğretmenlerin eğitim sisteminde oynadığı rol çok önemlidir. Bu rolün arka planında ise öğretmenin demokratik kişiliği ön plana çıkmaktadır. Eğitimin temel ilkelerinden biri olan demokratik davranışın bireylere kazandırılmasında demokratik davranışa sahip öğretmenlere ihtiyaç olduğu açıktır.

Öğretmenin benliğinde ve kimliğinde iz bırakan demokratik kişilik onun

demokrasi, bilim ve eğitim konularına yakın bir ilgi gösterebilmesi için güçlü bir potansiyeldir. Demokrasi, eğitim ve bilim öğretmeni yaratan başlıca kaynaklardır. Onun demokratik eğitimcilik ve bilimsel tutum, tavır ve davranışları başta sınıfı ve okulu olmak üzere bütün kuralları ile her yerde ve her zaman yansıyacaktır. Sınıfında ve okulunda demokratik bir yaşantının varlığı öğretmenin kişiliğinin bu yönleri ile çok sıkı bağlantılıdır (Ataünal, 2003, s.73).

Kısaca diyebiliriz ki, demokratik öğretmenlerin tutum ve davranışları sayesinde oluşacak ortamda öğrenciler, daha bağımsız, kişilikli, gelişmeye açık, araştırmacı, kendini ifade edebilen, sorumluluk sahibi, anlayışlı, sosyal ilişkilerinde başarılı insanlar olarak yetişebilirler (Bilgin, 1996, s.62).

Bu standartların hepsi eğitim sistemi ile doğrudan ilintilidir. Eğitim kurumları bu standartları öncelikle kendi kurumsal kültüründe yaratmak durumundadır. Yetiştirdiği insanlarda, bu standartların yaşam değerleri haline gelebilmesi ancak bu şekilde mümkün olabilir. İnsan hakları ile birlikte saygı gösteremeyen, demokrasiyi kurumsal kültürünün etkin bir ögesi haline getiremeyen, okul kurallarını hukuk kuralları haline getiremeyen ve ekonomiyi bir eğitim alanı olarak görmekte zorluk çeken bir okul, kendisinden beklenen bu misyonu yerine getiremez (Çağlar, 2004, s.71).

#### ***1.5.2.7. Otokratik***

Çoğu insanın gerçek benliği ile dış dünyaya karşı takındığı kimlik birbirinden farklıdır. İnsanlar çalışma yaşamlarında böyle bir maskeyi sürekli kullanırlar; genellikle akşam eve gidince çıkarır ama çoğu kez bir başka maske takarlar. Gerekliğinde hoşlanılmayan kişilere karşı dostça tutumlar takınmamızı sağlar ve insanın çıkarlarını korumasına yardımcı olur. Eğer bir insan oynadığı bu rollere kendini fazla kaptırırsa oynamakta olduğu rol ile kendi gerçek benliğini birbirinden ayırt edemez bir duruma gelir ve kendisine yabancılaşmaya başlar. Sonunda egosu şişer ve bunu diğer insanlara otoriter bir davranış olarak yansıtır (Geçtan, 2006, s.76-77).

Otoriter öğretmenler öğrencilerine güvenmezler; onların düşüncelerine hiç önem vermezler, sınıfta serbest bir tartışma ortamı yaratmazlar, aksine baskı ve çekingenlik havası yaratırlar. Kendilerine yöneltilen eleştirilere şiddetli tepki gösterirler. Daima öfkeli ve titiz bir tutum içindedirler. Değerlendirmelerinde subjektif davranırlar (Oğuzkan, 1985, s.63).

Öğrencilerle kurdukları ilişkilerde serttirler. Dersin tek yöneticisidirler. Dersin hazırlanma ve yürütülmesinde tek sorumludurlar. Derste öğrencilerden kayıtsız şartsız itaat isterler. Dersi yürütebilmek için sık sık cezalandırma tehditlerine başvurur (Tezcan, 1988, s.401).

Eğer bir eğitim ortamı böyleyse orada çocuğun özelliklerine göre ve onun bir insan olduğu bilinciyle sevgi, saygı, güven ve özendirme yi esas alan bir yaklaşım yerine korku ve tehdit egemen olur. Eğer bu tür insanlar bir ülkede çoğunlukta iseler, orada hiçbir şekilde ve hiçbir alanda uygar toplumlar düzeyine çıkmaktan da kolaylıkla söz edilemez (Ataünal, 2003, s.93).

Otoriter öğretmen kendine güveni olmayan bir öğretmendir. Öğretmenliğin gerektirdiği bilgi ve beceriye sahip öğretmenler otorite davranışlarına başvurmaya gerek duymazlar. Çünkü otorite çocukların öğrenmesi üzerinde olumsuz sonuçlar doğuracağı gibi çocukların psikolojik gelişimlerini de olumsuz yönde etkileyecektir. Bu yüzden okul öncesi öğretmeni gerek sınıfta gerekse sınıf dışında otoriter davranışlardan kaçınmalı ve çevresindekilere sevgiyle yaklaşmalıdır. Okul öncesi öğretmeni eğitim etkinliklerinde sınıfın düzenini sağlamak pahasına olsa bile otoriter davranışlardan kaçınmalıdır. Okul öncesi öğretmenin yüksek sesle çocukları azarlaması veya cezalandırması çocukların psiko-sosyal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyecektir.

### 1.5.2.8. Boşvermiş (İlgisiz)

Öğretmenlik, her yönüyle özveri isteyen bir meslektir. Öğretmenlik mesleğini, bir gelir ve prestij aracı olarak görenler öğretmen olmamalıdır. İnsanları, özellikle çocukları seven ve onların büyüyüp gelişmelerinden zevk alan, mutlu olan, yüreği sevgi dolu ve sabırlı insanlar öğretmen olmalıdır (Bilgen, 1994, s.31).

İlgisiz tutum içindeki öğretmenler pasiftirler. Pasif öğretmenler öğrencileriyle yakından ilgilenmez, rehberlik etmezler. Onlara yardım için yeterli çabayı göstermezler. Kararsız ve hareketsizdirler. Çalışmalarında amaçsızlık ve plansızlık görülür. Değerlendirmelerinde tutarsızdırlar. Öğrenciler arasında huzursuzluk ve kararsızlık ortamı yaratır (Oğuzkan, 1985, s.63).

Okul öncesi eğitimde öğretmenlik çok dikkatli olmayı ve işine tam bir motivasyonu gerektirmektedir. Özellikle eğitim etkinliklerinde öğretmenin ufacık bir dalgınlığı veya ilgisizliği daha sonra telafisi olmayan kazalara ve sorunlara yol açabilir. Okul öncesi öğretmeni gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında kendini olabildiğince işine vermeli ve çocuklarla birebir ilgilenmelidir. Okul öncesi öğretmeni çocukların eğitim sürecinde başıboş ve amaçsız bir şekilde zaman geçirmelerine izin vermemelidir. Okul öncesi öğretmeni sorumluluğunun farkında olmalı ve ilgisiz tutumlardan kaçınmalıdır.

Öğretmenlerden beklenen ve yukarıda belirtilen tutum ve davranışların gerçekleşmesi, öğrencide özgüven, cesaret, karar verme gibi süreçlerin gelişmesine imkan sağlayıcı konulardır. Bu konular olumlu özelliklerin kazanılmasında temel yapıları oluşturmaktadır. Okul yapısının demokratik olması, öğretmen merkezli olmaktan ziyade öğrenci merkezli, interaktif bir yapıda olması ahlak gelişimini destekleyici bir rol oynamaktadır (Aydın, 2004, s.82).

## 1.6. İlgili Araştırmalar

### 1.6.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Drips (1984) Iowa'da 335 eğitimci (oğretmen, mufettiş, yoneticisi, eğitim fakultesi personeli ve oğretmen yetiştirme programlarında grevli oğretmenler) ile eğitimcilerin mesleki standartları konusunda bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına gore Iowa oğretmen yetiştirme enstituleri Mesleki Oğretim Uygulama Komisyonu'nun oğretim standartlarını desteklememektedir. Verilerin analizi sonucunda mesleki gruplar arasında ve oğretmenler ile yoneticiler arasında mesleki standartların algılanmasında onemli farklılıklar bulunmuştur.

Ratigan (1988) Iowa'da 578 eğitimciyle yaptığı araştırmada 30 soruluk bir anket uygulamıştır. Bu anket eğitimcilerin Mesleki Oğretim Uygulama Komisyonu'nun standartlarının işlevselliğinin bilgisini ve farkındalığını olmektedir. Ornekleme 200 sınıf oğretmeni, 100 ilkoğretim yoneticisi, 100 ortaokul yoneticisi, 100 mufettiş, 50 eğitim fakultesi personeli, 28 dekan oluşturmuştur. 473 eğitimcinin cevapladığı anket sonuçlarına gore altı çeşit eğitimcinin algıları onemli farklılıklar gostermiştir. Okul buyukluğu, etkili değilken, eğitim durumu, mesleki tecrube ve cinsiyet acısından farklılıklar bulunmuştur. Eğitimcilerin 61% bu mesleki standartlar hakkında biraz bilgi sahibiyken, 18%'i yeterli bilgiye sahiptir. Ratigan araştırma sonucunda etik kodlar konusunda eğitimcilerin bilgilendirilmesi ihtiyacının olduğunu belirlemiştir.

Colnerud (1994) yaptığı araştırmada, oğretmenlerin oğrencilere olan bağlılıkları ile meslektaşlarına bağlılıkları arasındaki çatışma durumlarını ozumlemektedir. Birbirinden farklı zorunlu okullardaki 163 oğretmenle yapılan etik çatışma ile ilgili yazılı rapora gore, oğretmenler, diğer oğretmenlerin ya da kurumun oğrencilere kotu davrandıklarını bildirmektedir. Bu da onların meslektaşlarına ve kuruma bağlılığını kırmaktadır. Oğretmen ve

öğrenci ile öğretmen ve kurum arasında problem durumları söylentiyle görgü tanıklığının öğretmenler farkındadır. Etik çatışmalar öğretmenlerin farkında olmasıyla ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler meslektaşlarının öğrencilere karşı davranışlarının sorgulanması ile öğrencilerin bakımını içeren tecrübe edilmiş etik çatışmalara ait 256 örnek vermiştir. Etik erdemli davranış metaforu bir meslektaşla yüzleşmenin evrensel zorluklarını çözümlenmede kullanılmaktadır. Bir diğer öğretmen üzerinde erdemli davranışta bulunmak bir meslektaşın özel alanını yorumlamayı da içerir. Ancak hiçbir öğretmen kişisel olarak bunu tecrübe etmek istemez. Sonuçta öğretmenlerin meslektaşlarının özel alanlarını yorumlamadığı zaman kurumsal kurullarla çatışmadığı zaman daha mutlu olabildiği görülmektedir. Eğitim mesleğinde mesleki etiğin baskı altına alınmasından dolayı etik kuralları uygulamak pek mümkün görünmemektedir.

Colnerud (1997) yaptığı bir diğer araştırma, İsveç'in 9 yıllık zorunlu okullarındaki öğretmenlerin karşılaştığı etik çatışmaların deneysel incelenmesinden ortaya çıkan bulguları sunmaktadır. Amaç iki boyutludur: Öğretmenlerin etik çatışmalarla ilgili çalışmalarının sonuçlarını sunmak, bu etik çatışmaların öğretimdeki sebeplerini özel koşullarda araştırmak. 189 öğretmenden Etik çatışma ile ilgili 223 tane örnek toplanmıştır. Tartışma bakım etiği ile ilgili öğretmenlerin belirsizliğine odaklanmıştır. Öğretmenlerin bazen yetişkinlerin tepkileri yüzünden çocukların bakım değerlerinden vazgeçtikleri görülmektedir.

Maccallum (1993) bu araştırmada, bir grup lise öğretmenin öğrencilerin disiplin olaylarıyla ilgili muhakemelerini ve ahlaki gelişim soruşturmasını araştırmaktadır. 24 lise öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Tanımlanmış sorunlar testi uygulanmıştır. Rest'in DIT ölçeği uygulanmıştır. Öğretmenlerin muhakemeleri ile kişisel ahlaki yargıları arasında ilişki bulunmuştur.

Buzelli (1996)'da yaptığı araştırmada, okul öncesi sınıflarında öğretmenlerle çocuklar arasında gerçekleşen diyalog ve söylemlerin, öğretim ve öğrenme için ahlaki yansımalarının neler olduğunu incelemiştir. Araştırma niteliksel yöntemle hazırlanmıştır. Buzelli'ye göre öğretmenlerin çocuklara ne söylediği asıl olandır ve bu yüzden sınıf içinde gerçekleşen söylemler ahlaki içeriklidir.

Araştırma yönteminde iki çeşit değerlendirme şekli vardır, IREva (initiation-response-evaluation) diyalogların yapısını belirleyen bu yöntemde, öncelikle öğretmen çocuklara bir soru sorar ve tepki bekler ve değerlendirme yapar. Diğer yöntem ise, (IRExp) tepkiden sonra öğretmen çocuğun düşüncesine karşı bir tartışma başlatır ve genişletir. Bu çalışmada, öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmenlerin çocuklar ile iletişimlerinde kullanmayı tercih ettikleri söylemlerin çocukların gelişim ve öğrenme durumları için ahlaki mesajlar taşıdığı belirtilmiştir.

Luckowski (1996)'da yaptığı araştırmada, öğretmenlerin etik karar vermeleri ve öğretmen eğitimindeki örnek vaka incelemelerini kapsamaktadır. Başlangıç incelemesi Montana'daki şehir, kasaba ve küçük yerleşim yerlerindeki 18 temel eğitim ve orta öğretim öğretmenlerinin mesleki etik felsefesini ve etik karar vermelerini sınamaktadır. Tecrübe edilen vaka çalışmaları hazırlanan konularla tanımlanmıştır. Örnek vakalar etik karar verme konusu içinde temel eğitim öğrencileri için hazırlanan sınıflarda kullanılmıştır. Vaka çalışmalarının güvenilirlik ve geçerliği 34 öğretmen tarafından değerlendirilmiştir. Bu çalışmaya katılmaları için öğretmenlere mektup gönderilmiş ve 16 öğretmen çalışmaya katılmayı kabul etmiştir. Bunlardan 9'u kadın ve 7'si erkek öğretmendir. Bu etkinlikler sonucunda Montana program standartları mesleki etiğin gerçekleştirilmesinde öncü olacağı düşünülmektedir.

Freeman (1996) yaptığı araştırmanın birinci bölümünde NAEYCTE (National Association Early Childhood Teacher Educator) üyelerinin NAEYC üzerindeki yeri sınanmıştır. Erken çocukluk eğitimi 1989'da NAEYC etik kuralları uyarladığı zaman mesleki etiğe yönelen eğitimciler arasında ön saflarda yerini aldı. Öğretmen eğitimcileri (formatör öğretmen) yazarın meslek etiği yönergesi kullanılarak araştırılmıştır. Eğer mesleki etik bu kurslarda apaçık bir amaç olarak görülüyorsa programda etiğin öneminin ne kadar algılandığını gözlem ve görüşme yöntemiyle belirlenmeye çalışılmıştır. Cevapların %80 nine yakını etiği kursun amacı olarak tanımlamıştır. Fakat etik genellikle erken çocukluk eğitimi öğrencilerinin hizmet öncesi eğitim programlarının çok küçük bir parçası olarak görülmüştür. Bu çalışmanın ikinci bölümü yazarın mesleki etik



eğitimi için hazırladığı yansıtıcı/örnek araştırma programının bir tanımıdır. Bu program feminist bakış açısı, eğitimin ahlaki boyutları, ahlaki gelişim kuramları, örnek araştırma pedagojisi, profesyonelizm ve uygulamalı etiği kapsayan ahlaki gelişim kuramlarınca oluşturulmuştur. Kursların sonunda öğrencinin günlükleri ve görüşme kayıtlarının çözümleri göstermiştir ki bu kısa müdahale öğrencilerin etik sorunlara olan hassasiyetlerini ve iş ortamlarındaki etik boyutların farkında olmalarını arttırmıştır ancak mesleki etik kurallarına ve etik sorunların tartışılmasına yönelik anlamlı bir artış ortaya çıkmamıştır. Ancak bu sonuç beklentileri pek karşılamasa da bu tür mesleki etik kurslarının önemi ve gerekli olduğu konusunda öğrenciler görüş bildirmişlerdir.

Tirri (1999)'nin “Okuldaki ahlaki ikilemler hakkında öğretmen algıları” başlıklı araştırmasında öğretmenlerin profesyonel davranışlarında karşılaştıkları moral (ahlak) ikilemleri için hangi stratejileri uyguladıklarını araştırmıştır. Ortaöğretimden 33 öğretmenin moral ikilem hakkındaki açıklamalarını örnek olay yaklaşımı ile araştırmıştır. Öğretmenlerle görüşmeler yapılarak yaşamlarında karşılaştıkları zorlu ahlaki ikilemleri tanımlamaları istenmiş ve daha sonra karşılaştıkları bu ikilemleri çözmek için hangi stratejileri kullandıkları sorulmuştur. Görüşmeden sonra öğretmenlere Oser'in profesyonel ahlak teorisine göre hazırlanan etik ölçeği uygulanmıştır. Özellikle görülmüştür ki, öğretmenler eylemlerini haklı çıkaracak argümanları temel almaktadır. Ahlaki ikilem çözümünü muhakeme ederken, öğretmenler, sabit alan ve bağımlı alan argümanlarını kullanarak inceleme yapmaktadır. Genelde, öğretmenler, mesleki ikilemlerin çözümünde tek başına karar verme eğilimindedir. Taciz olaylarında, eğitim eleştirisi ve cinsiyet sorunlarında, öğretmenler durumu ortaya koymaktan çok, dolambaçlı stratejilere uyum göstermektedirler.

Tirri ve Husu (2000) bu araştırmada 26 anaokulu ve erken temel eğitim öğretmenlerince tanımlanan erken çocukluk eğitimindeki ikilemleri tartışmaktadır. Etik ikilem erdem epistemolojisinin kuramsal çerçevesi içinde sorgulanmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin anlatımları ile ilişkili bir okuma yöntemi kullanılmıştır. Yorumlayıcı raporlar öğretmenlerden izin alınarak

oluşturulmuştur. Bakım ve sorumlulukla ilgili ahlaki bakışlar öğretmenlerin mesleki ahlaklılığındaki temel öğeler olarak tanımlanmıştır. Deneysel bulgular öğretmen, veli, öğretmen-öğretmen ve kurumlar arası çatışmalar olarak sunulmuştur. Veriler ortaya çıkarmıştır ki erken çocukluk eğitimindeki etik ikilemler çocukların en çok ilgi duyduğu yorumların yarıştırılması ile ilişkilidir. Öğretmenler etik çatışmaları tanımlamak sureti ile bakımla ilgili ahlaki görüşlerini yansıtmaktadırlar. Sonuçta öğretmenin sorumlu olduğu mesleki davranışın başarıya ulaşması çok zordur. Pek çok kez öğretmenlerin yaptığı tartışmalar istenen sonucu vermemektedir. Etik ikilemler öğretmenleri ahlak konusu ile ilgili olarak düşünmeye davet etmektedir.

Maslovaty (2000) göre karar verme becerileri ve ikilemlerin üstesinden gelme, eğitim sistemleri dünyasının amaçları arasındadır. Bu araştırmada sınıflarda yükselen sosyo-ahlaki çatışmaların üstesinden gelmek için 480 temel eğitim öğretmenin stratejileri sınımlanmıştır. Sınıf ve okul bağlamında kişiler arası çatışmalarla ilgili karar verici Oser ve Althof (1993)'un modelleri temel alınarak 7 eğitim stratejisi sınımlandı; kaçınma, aileyi öne çıkarma, okul yöneticilerini öne çıkarma, tek yanlı karar verme, eksik söylem, tamamlanmış söylem ve diyalog. Öğretmenler sınıftaki sosyo-ahlaki çatışmalarla ilgili sorumluluk hissetmektedir. Bir strateji seçimi öğretmenlerin kişisel inanç sistemleri ikilemin içeriğine göre çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenin sosyo-ahlaki çatışmaları çözmede dayandığı olgular öğretmenin toplum içinde öğrendiği eğitimsel ve sosyal inanç sistemleri, onun strateji geliştirmesi için bir dayanak oluşturur.

Steinbrunner'in (2000) yılında yaptığı araştırmada erken çocukluk eğitimcilerinin mesleki etik eğitimlerini araştırmıştır. Bu araştırmanın amaçları, mesleki etiğin öğretimi için program hazırlamak, iki aşamalı betimleyici çalışma, 7 araştırma sorusunu soruşturmak için nicel ve nitel çözümleyici yöntemler kullanılarak yürütülmüştür. Bu çalışma mesleki etik öğretiminin araştırılmasında bir ilk adımdır. Araştırmanın sınırlılıklarına rağmen örnek ölçüler alan araştırma araçları ve görüşme klavuzları sunulmuştur. Virginia, mesleki etik eğitiminin statüsünün tanımlanması sağlanmıştır.

Johansson (2002)'un yapmış olduğu çalışmada İsveç'in tüm bölgelerine yayılmış 20 beldede bulunan farklı anaokullarında çalışan 30 pedegogtan oluşan grup çalışmaya katılmıştır. Bu çalışmanın konusunu öğretmenlerin çocukların sergiledikleri davranışların ahlaki değerlerine karşı sergiledikleri tutum ve stratejilerdir. Amacı ise çocukların sergiledikleri ahlaki değerlere öğretmenler ne ölçüde ve nasıl ilgi gösterip tepkide bulduklarını ve kendilerinin, çocuklarda ne tür ahlaki değerler geliştirmek istediklerini incelemektir. Çocuklar ve öğretmenler arasında gerçekleşen günlük etkileşimler üç gün boyunca farklı iki durumda gözlemlenmiş ve videoya alınmıştır. Her grup bir envanter cevaplamış ve iki kez mülakata tabii tutulmuştur. Burada amaç okul öncesi eğitim kurumlarındaki erken çocukluk eğitimi sürecinde öğretmenlerin hedeflerini, bu hedeflere ulaşmak için sergilenen deneyim ve tecrübelerini, amaç ve niyetlerinin öğretmen ve öğrenci ilişkilerinde nasıl ortaya konulduğunu tespit etmektir. Ayrıca çocukların bu amaç ve hedeflere ulaşmak için ne ölçüde ve nasıl öğrenmeleri gerektiği teşvik edilmektedir. Bu bağlamda sınıf atmosferi, öğretmenlerin öğrencilerle iletişim tarzı yanı sıra öğretmenlerin çocukların nasıl öğrendikleri hakkındaki görüşleri de incelemeye tabii tutulmuştur. Yapılandırılmamış olaylar çoğunlukta olmakla birlikte yapılandırılmış bazı etkinlikler de gözlemlenmiştir. Yani serbest zaman, çember zamanı ve yemek süresinin yanı sıra tuvalet süresi, bez değişimi ve diğer rutin bakım süreçleri de gözlemlenmiştir. Okul öncesi kurumlarında çocuklarda ahlak gelişimi önemli bir olgu olarak kabul edilmektedir.

Husu (2002) yaptığı araştırmada erken eğitim öğretmenlerinin etik çatışma deneyimlerine odaklanmakta, öğretimdeki etik çatışmalarda tartışma süreci ve ürünlerini soruşturmaktadır. Katılımcılar az sayıdaki Fin gündüz bakım evleri ve okullardan şehir anaokulu ve temel eğitim öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu araştırma görüşmeyi kapsayan etkileşimli ilişkileri, görüşme sorunlarını ve görüşmenin çeşitli kategorilerini sınamaktadır. Veriler öğretimdeki etik sorunlarla ilgili hizmetiçi eğitim seminerleri boyunca toplanmıştır. Öğretmenler iş ortamlarında tecrübe edilmiş ve çözüm bulunmuş gerçek hayat ile ilgili ahlak ikilemlerini yazıya dökmüşlerdir. Bu etik çatışmalar bir

ikilemedeki tartışmayı kapsayan bağlantı ve ilişkilere göre sınıflandırılmıştır. Araştırma karşılaşma, danışma ve işbirliği başlıklarından oluşan üç tip bir düzene girer. Bu araştırma çatışma sorunları, görüşme ortakları ve son sonuçlarla birlikte görüşmenin her bir tipini sunmaktadır.

Carr (1999) yaptığı çalışmada ahlak ve değer eğitimi, zihinsel ve ahlaki gelişim ve kişilik gelişimi üzerinde durmuştur. Değer eğitimiyle ilgili araştırmalara deyinmiş ve değer eğitimi yöntemlerinin nasıl olması gerektiğini tartışmıştır. İnsanın doğruluk, dürüstlük, yardımseverlik ve adalet gibi duygularını ve bunların eğitimsel değerlendirmesini yapmıştır.

1985 yılında Alman eyaleti Kuzey Rhine Westfalia eğitim bakanı Alman okullarındaki ahlaki eğitim için bir açılış ifadesinde bulundu Georg Lind önderliğindeki inisiyatif bakanın Lawrence Kohlberg ile Ann Higgins'i Almanya'ya modellerinin bir sunumunu yapmak üzere davet etmesini sağladı. Kısa bir süre sonra, Kuzey Rhine Westfalia'daki bazı okullarda Adil Toplulukların kurulmasına giden yol açılmıştı. G. Lind, H. Schirp ve Oser 1987 yılında, hükümet yardımcıları, öğretmenler, müfettişler ve bilimsel danışmanlarla birlikte bir danışma kurulu oluşturuldu. Modellerin nasıl uygulanacağına dair uzun tartışmaların ardından Lind, Schirp ve Oser farklı okullara önerilerini sundular. Üç okul katılmaya karar verdi. 1987 yılında proje uygulamaya konuldu. Projenin genel çerçevesi Amerikan modeli gibi Alman Adil Topluluğu da öğrencilere ve öğretmenlere bir okulun içsel yaşamını demokratik bir karar alma süreci aracılığıyla kendilerinin düzenleme imkanını, bu sayede de ahlaki ve sosyal olarak bir şeyler öğrenme fırsatını sunan bir yaklaşımdır. Adil Topluluk yöntemleri, toplumun her bir bireyinin muhakeme kapasitesine hakiki olarak hitap etmeyi temel alarak bir okulun daha kapsamlı bir ahlaki kültüre sahip olması için koşulları oluşturmaktadır (Oser, 1996, s.255).

Briechele (1981), Konstanz'da çeşitli liselerdeki 137 öğrencinin kültürel ilgileri, ailenin sosyo ekonomik düzeyi ile ahlaki yargı düzeyi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada ana-babaların eğitim düzeyi ve meslekleri sorulmuş, kültürel ilgiler için sekiz farklı boş zaman faaliyetini içeren bir anket ve de

ahlaki yargı tercihi testi (MUP) kullanılmıştır. Analizler sonucunda, gençlerin ahlaki yargı düzeyi ile hem okul tipi hem de kültürel ilgiler arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Çiftçi, 2001b).

Zach ve Price (1973) öğrencilerin cinsiyeti ile öğretmen tutumları arasındaki ilişkilerle ilgili araştırma sonuçlarını inceledi. Öğretmen tutumlarını farklılaştıran bir diğer etmen de öğrencinin cinsiyetidir. Araştırma sonucuna göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre, öğretmenlerince daha az onaylandıkları yargısına ulaştı.

Rosnow ve Rosenthal (1997) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma, yetenekli öğrencilere yönelik öğretmen tutumlarına ışık tutmaktadır. Bu çalışmada öğretmenlere bazı öğrencilerin zihinsel güçleri hakkında gerçek dışı bilgiler verildi. Öğretmenlere bu öğrenciler olduklarından daha zeki olarak tanıtıldı. Öğretmenler tarafından bu öğrenciler zihinsel etkinliklerle ilgili derslerde, beklenmedik bir biçimde daha başarılı olarak değerlendirildi. Öğretmenin hevesli, neşeli ve dinamik davranışlarının öğrencilerin başarı düzeyleri üzerindeki etkileri araştırıldı. Öğrencilerin başarı düzeyleri ile öğretmenlerin uyarıcı, enerjik, serbest, dinamik ve hevesli davranışları arasında olumlu ilişkiler bulunmuştur.

Lee'nin (2006) yılında yaptığı araştırma sosyal duygusal gelişim ve zorlayıcı davranışlara ilişkin mesleki gelişim sağlayıcılarının (formatör öğretmen) bakış açılarını soruşturmuştur. Sıklıkla öne çıkan konular gibi mesleki gelişim etkinliklerinin sağlanmasında dair onların inancı mesleki gelişim katılımcılarının sınanmasını gerektirmiştir. Ek olarak çocukların sosyal duygusal gelişimlerine yardımcı olunması ve zorlayıcı davranışlardan korunması ile ilgili mesleki gelişim sağlayıcılarının mesleki gelişimi sağlamakta karşı karşıya kaldıkları engelleyiciler ve destekler de sınanmıştır. Alan araştırma yöntemi ile mesleki gelişim sağlayıcılarının beceri ve o andaki eğitim uygulamaları keşfedilmeye çalışılmıştır. Dokuz eyaletteki 86 mesleki gelişim sağlayıcısı bu çalışmaya katılmıştır. Sıklıkla öncelikli bölgeler erken çocukluk öğretmenlerine gereksinim duymaktadır. Hem formatör öğretmenler

hem de hizmet içi eğitim alan öğretmenler çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır.

### **1.6.2. Ülkemizde Yapılan Araştırmalar**

Aydın'ın (1997) yapmış olduğu araştırma, Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 66 resmi genel lisenin müdürleri ve öğretmenleri ile bu okullarda denetim yapan Bakanlık müfettişlerinden oluşan 459 kişiye 79 etik ilkenin yer aldığı anket uygulanmıştır. On üç boyut olarak planlanmış olan etik ilkeler, yapılan faktör analizi sonucu altı boyutta toplanmıştır. Söz konusu boyutlar sırası ile hoşgörü, adalet, sorumluluk, dürüstlük, demokrasi ve saygı şeklinde isimlendirilmiştir.

Ergüç (2002) ilköğretim müfredat laboratuvar okulu müdürlerinin mesleki etik ilkelere ilişkin davranışları başlıklı araştırmasında, ilköğretim okulu müdürlerinin hoşgörü, adalet, dürüstlük, sorumluluk, demokrasi ve saygı boyutlarındaki etik ilkelere ilişkin davranışlarının öğretmenler, ilköğretim denetçileri ve müdür yardımcıları tarafından nasıl algılandığını belirlemiştir. Araştırma'da Aydın'ın 1997 yılında geliştirmiş olduğu "Eğitim Yöneticilerinin Etik Davranışları" anketi uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre ilköğretim okul müdürlerinin genelde etik ilkelere uygun davrandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen, denetçi ve müdür yardımcıları arasında ilköğretim okul müdürlerinin etik davranışları açısından anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Kıranlı (2002) ortaöğretim okul yöneticilerinin etik ilkeleri uygulama ve etik ikilemleri çözümlene yeterliliği konusunda bir araştırma yapmıştır. Araştırma'da Eskişehir ilinde mesleki teknik lise ve genel lise yöneticilerinin, örnek olay çalışması ile etik ilkeleri uygulama ve etik ikilemleri çözümlene yeterliliği incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticileri örnek olaylardaki etik ikilemlerin çözümüne tek bir etik ilke ya da yaklaşım sergilememektedir. Okul yöneticileri etik ikilemleri çözümlerken gösterdikleri

yaklaşımların sıralaması, adalet ve değer etiği, toplum/birey yararcılığı, mesleki etik ve eleştirel etik şeklindedir.

Aksoy'un (1999) ilköğretim okullarında görev yapan 150 öğretmene öğretmenlerin etik ya da etik dışı bulduğu davranışları ortaya koyan kendi geliştirdiği 24 maddelik bir ölçek uygulamıştır. Aksoy'un araştırma bulgularına göre öğretmenlerin %90'dan fazlası aşağıda belirtilen davranışları etik dışı bulmuşlardır (Aksoy, 1999).

- Öğrenciler arasında etnik ya da dini ayrımcılık yapmak
- Diğer öğretmenler hakkında sınıfta olumsuz açıklamalarda bulunmak.
- Bir öğrenci hakkındaki gizli bilgileri ve sorunları sınıf arkadaşlarına açıklamak.
- Sınıf önünde öğrenciyi aşağılamak
- Öğrenciler arasında ekonomik düzeyi bakımından ayrımcılık yapmak.
- Öğrencileri kendileri yokken aşağılamak.
- Geç kalmak veya erken ayrılmak suretiyle öğretim zamanını kesintiye uğratmak.
- Özel işlerini derste yapmak.

Gözütok'un (1999) yılında yaptığı "Öğretmenlerin etik davranışları" konulu araştırmasında ilk ve orta öğretim, öğretmen adayları, emekli öğretmenler, ilk ve ortaöğretim yöneticileri, ilk ve ortaöğretim öğrencileri, Milli Eğitim Bakanlığı üst kademe personeli, Talim Terbiye Kurulu Üyeleri, üniversite öğretim elemanları ile eğitim sendikası üyelerinden oluşan 545 kişi üzerinde yaptığı araştırmasında 34 maddelik iki ölçek uygulamıştır. Birinci ölçek deneklerin verilen davranış etik bulma derecelerini belirlemeye çalışırken diğer ölçek ise öğretmenlerin bu davranışları gözleme düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır (Gözütok, 1999; s.90-91).

Özbek (2003) 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.

Kahraman (2003) yaptığı araştırmanın amacı, ilköğretim müfettişlerinin uymaları beklenen etik ilkelerin neler olduğunun saptanması ve saptanan bu etik ilkelere ilköğretim müfettişlerinin ne derece uygun davrandıklarına ilişkin olarak okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma tarama modelindedir. Belirli illerdeki öğretmen ve yöneticilerin uyguladığı 286 anket ve resmi ilköğretim okulları ve bu okullarda görev yapan 391 anket araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre; müfettişlerin benimseyerek ve geliştirerek uygun davranmaları beklenen davranışlar listesinin tamamı müfettişler tarafından “etik ilke” olarak değerlendirilmiştir. Yönetici ve öğretmenler, saptanan etik ilkelere müfettişlerin genellikle uygun davrandıklarını ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişlerinde davranış ve rol boyutlarındaki mesleki etik ilkeleri gözleme düzeylerine ilişkin değerlendirmeleri anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Küçükkaraduman (2006) yaptığı araştırmanın amacı, ilköğretim okul müdürlerinin okuldaki işlerinde ve davranışlarında hoşgörü, adalet, sorumluluk, dürüstlük, demokrasi ve saygı gibi etik davranış ilkelerine ne ölçüde uygun davrandıklarının ilköğretim sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşlerine göre belirlenmesidir. Bir okul müdüründe bulunması gereken etik ilkelerin neler olması gerektiğinin açıklaması bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, İ. P. Aydın’ın lise müdürlerinin etik davranışlarının incelenmesi için geliştirmiş olduğu 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 ilkelere ortalaması göz önüne alındığında “ilköğretim okul müdürleri etik ilkelere genellikle uygun davranır” sonucu ortaya çıkmaktadır.

Pelit ve Güçer (2006)’da yaptığı araştırmada geleceğin öğretmen adayları olarak, öğretmenlik eğitimi veren fakültelerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin, öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ilişkin görüşlerinin ve öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken karşılaştıkları veya karşılaşmaları muhtemel bazı durumların, bir öğretmeni iş etiğine aykırı davranmaya yöneltmede ne derece etkili olduğuna ilişkin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ilişkin algıları 34 ifadeyi içeren güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha=0,93 olan anket ile öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken karşılaştıkları veya karşılaşmaları muhtemel çeşitli durumların (üstlerin etik dışı davranışa karşı kayıtsız tutumu, okullarda yazılı iş etiği kurallar listesinin olmayışı, etik dışı davranışlar sergileyen meslektaşların fazla yaptırım görmemesi vb. gibi) bir öğretmeni iş etiğine aykırı davranmaya yöneltmede ne derece etkili olduğuna ilişkin görüşlerinin alınmasında 10 soruluk 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.

Ensari ve Yaman (2004) yaptıkları çalışmada öğretim elemanlarına yönelik bir etik tutum ölçeği geliştirmişlerdir. Bu çalışma 2002-2003 öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan 41 öğretim elemanı üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin birinci bölümünde araştırmaya katılan öğretim elemanlarına ilişkin kişisel bilgi formu ve ikinci bölümde ise öğretim elemanının etik tutumlarını belirten 82 sorudan oluşmuştur. Ölçek ‘Dürüstlük’,

‘Adalet ve Demokrasi’, ‘İletişim’, ‘Saygı ve Hoşgörü’, ‘Sorumluluk’ başlıklarında 5 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin tümü için güvenilirlik katsayısı ( $\alpha = ,95$ ) bulunmuştur.

Kapıkıran (2005) üniversite öğrencilerinin kopya çekme ve hile yapma davranışları ile etik davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi konulu bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya Pamukkale Üniversitesi öğrencilerinden 422 kişi katılmıştır. Öğrencilerin kopya çekmeye ilişkin düşüncelerini belirlemek amacıyla Schab’ın geliştirdiği kopya ve hile yapma davranışları anketi ve öğrencilerin dürüstlüğü onaylama davranışlarını belirlemek amacıyla Sosyal Dürüstlük Anketi ile etik davranışların düzeyini belirlemek için Hil ve Swanson’un geliştirdiği 15 soruluk Etik davranış Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, dürüstlüğü onaylama ile ilgili olarak sorulan dürüstlük her zaman iyidir, suç işleyenler ödül elde edemez, gibi dürüst davranışları onaylama ile etik davranış arasında anlamlı düzeyde fark saptanmıştır. Ancak kopya çekme davranışı ile etik davranış arasında istatistiksel olarak anlamlı fark kaydedilmemiştir.

Örenel (2005) yaptığı araştırmada ilköğretim ve orta öğretim öğrencilerinin, öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere uygun davranıp davranmadıklarına yönelik düşüncelerini belirlemek amacıyla toplam 14 okulda 515 (240 kız, 275 erkek) öğrenci araştırmaya katılmıştır. Öğrencilerin buldukları öğretim kademeleri ile öğretmenlerinin “Adalet, Dürüstlük, Saygı, Güven, Mesleki Sorumluluk, Mesleki Yeterlilik, İnsan Hakları, Sevgi ve Örgütsel Bağlılık” boyutlarındaki meslek ilkelerine uygun davranışları arasında bir bağıntı bulunmuştur. Yapılan bu araştırma sonuçları genel olarak öğrencilerin öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun mesleki etik ilkelere uygun davranışlar sergilediklerini ve düşündükleri görüşünde olduğunu ortaya koymuştur.

Türkiye’deki ahlaki yargı yeteneği gelişimi konusundaki araştırmalara bakacak olursak, Onur (1976), “Orta Eğitimde ahlak Eğitimi ve ahlak Eğitimi Açısından Lise Son Sınıflarda Öğrenci-Eğitimci İlişkilerini Belirleyen Koşulların Araştırılması” adlı araştırmasında hazırladığı anketten yola çıkarak, öğrencilerin okul ortamına, aile ortamına, arkadaş çevresine ve toplumsal

çevresine ilişkin algılarını, değerlendirmelerini ve beklentilerini belirlemiştir (Onur, 1976, s.127-247).

Ahlaki Yargı Yeteneği Konusundaki ilk araştırmalardan biri olarak Çileli'nin 1981 yılında, İngiltere'de 14-18 yaşlarındaki 103 İngiliz öğrenci üzerinde yaptığı araştırma gösteilebilir. Bu çalışmada veriler, Kohlberg'in Ahlaki İkilem Anketi ve Rest'in Yargıların Belirlenmesi Testi (DIT) ile toplanmıştır. Deneklerin her iki ölçekten aldıkları ahlaki yargı puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Analizler sonunda her iki ölçek arasındaki ilişki beklenenden düşük bulunmuştur (Çileli, 1981:102; akt. Çiftçi, 2001b).

Akkoyun (1987) Empatik Eğilim ve Ahlaki Yargı Arasındaki İlişkiyi araştırmıştır. Veriler, Mehrabian ve Epstein tarafından geliştirilen Duygusal Empati Ölçeği ve Rest'in Görüşleri Belirleme Testi (DIT) ile toplanmıştır. Araştırmaya Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde okuyan 191 öğrenci katılmıştır. Verilerin analizinde duygusal empati ile ahlaki yargı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Çocukların yargıda bulunacakları ikilemlerin bulunduğu sekiz öykü çifti aracılığıyla mülakat yöntemiyle toplanmıştır (akt. Çiftçi, 2001).

Çiftçi (2001b)'nin "Almanya ve Türkiye'deki Türk Lise Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneklerinin Karşılaştırılması" adlı doktora çalışmasında ahlaki yargı yeteneklerini etkileyen faktörler karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Ayrıca iki farklı kültür içinde yetişmiş olan öğrencilerin ahlaki yargı yetenekleri ve ahlaki atmosfer olarak okullarını nasıl algıladıkları karşılaştırılmıştır. Veriler G. Lind'in Ahlaki Yargı Testi (MUT) 1977 ve Ahlaki Atmosfer Ölçeği (MAF), Lind (1986), ve ayrıca araştırmacının geliştirdiği sosyo-demografik özellikleri inceleyen anket ile toplanmıştır. Önce kullanılan Ahlaki Yargı Testi'nin Türkçe versiyonunun geçerliliği sağlanmıştır. Araştırmaya Hamburg, Bursa ve İstanbul'daki çeşitli liselerde okuyan 15-19 yaşlarındaki 401 öğrenci katılmıştır.

Cesur'un (1997)'de "Kognitif ve Ahlaki Gelişim Arasındaki İlişki" adlı araştırmasında bilişsel gelişimi ve bilişsel gelişimsel teori çerçevesinde ahlaki

gelişimi incelemiştir. İstanbul Üniversitesi ve Yıldız Üniversitesi'nden toplam 143 öğrenciye ahlaki gelişim seviyelerini Değerlerin Belirlenmesi Testiyle (DIT) ve bilişsel gelişimlerinin seviyesi Mantıklı Düşünme Testiyle (MDT) ölçülmüştür. Bilişsel-gelişimsel ahlak teorileri, bilişsel gelişimle ahlaki gelişim arasında bir paralellik iddia ediyor olsa da bu çalışmanın sonuçlarına göre soyut işlemlerle DIT'den elde edilen P puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Analizler mühendislik öğrencilerinin psikoloji öğrencilerinden daha yüksek soyut işlem puanına, psikoloji öğrencilerinin de mühendislik öğrencilerinden daha yüksek P puanı ortalamasına sahip olduğunu göstermiştir.

Aydın (1993) yılında yaptığı araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının psikolojik ihtiyaçları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. araştırmanın örneklemini, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Kastamonu Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü ve Demirci Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde okuyan 1. ve 4. sınıftan toplam 258 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanması için iki ölçek, psikolojik ihtiyaçları ölçmek için "Edwards Kişisel Tercihler Envanteri" ve öğretmenlik tutumlarını ölçmek için de "Öğretmenlik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. 1.sınıf grubunda psikolojik ihtiyaç alt boyutlarından uyarılık, yakınlık ve şefkat gösterme ihtiyaçları ile öğretmenlik tutumları arasında aynı yönde ilişki bulunmuştur. Öğretmenlik tutumları, sınıf öğretmenliği mesleğini isteyerek seçip seçmemeye göre farklılaşmamaktadır. Mesleği isteyerek seçme grubunda öğretmenlik tutumları ile psikolojik ihtiyaç alt boyutlarından uyarılık ve yakınlık ihtiyacı ile aynı yönde, saldırganlık ihtiyacı ile ters yönde ilişki bulunmuştur.

Erden (1994) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya 286 öğrenci ile 66 öğretmen katılmıştır. Araştırmada öğretmenlik sertifikası derslerine ve öğretmenlik mesleğine yönelik olmak üzere iki tutum ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlara göre, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının statüleri dışında başka değişkenler tarafından etkilendiği söylenebilir. Öğrencilerin mesleğe yönelik tutum puanlarının

sertifika derslerine yönelik tutum puanlarından görece olarak daha yüksek olması, sertifika derslerinin öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayamadığı şeklinde yorumlanabilir.

Gürkan (1994) ilköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile benlik kavramları arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma yapmıştır. Ankara ilinden 833 öğretmene “Minnesota Öğretmen Tutumları Envanteri” ile “Giessen Testi” uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre, benlik kavramı ölçeğinin ölçtüğü bazı özelliklerle, öğretmenlik tutumları arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca ilköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik tutum puanlarının çok düşük olduğu belirlenmiştir.

Hanyaloğlu (1995), okul öncesi kurum öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile sahip oldukları anne-babalık tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. İstanbul’da dört ilçeden 200 okul öncesi öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Öğretmenlerin kişilik özelliklerini ölçmek için Kuzgun tarafından 1978 yılında uyarlanmış olan Edwards Kişisel Tercih Envanteri (EPPS) ile annelerin aile hayatı ve çocuklarına yönelik duygularını belirlemek için Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Ölçeği (PARI) uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerin duyguları anlama, şefkat gösterme ve yakınlık puanları düşük çıkmıştır. Öğretmenlerin görev süreleri arttıkça toplum kurallarına uyma dereceleri artmaktadır.

Bilgin (1996) yaptığı araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarını incelemiştir. Araştırma İstanbul’da Kadıköy ve Beşiktaş ilçelerinde, MEB ve SHÇEK’na bağlı, anasınıfı, anaokulu ve çocuk evlerinde çalışmakta olan 176 okul öncesi öğretmeni ile yapılmıştır. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 52 sorudan ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar Demokratik, Otokratik ve Boşvermiş şeklinde adlandırılmıştır. Her boyut kendi içinde puanlanmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; MEB’na bağlı okullarda görevli olan okul öncesi öğretmenleri daha fazla demokratik tutum sergilemektedir. 36-40 yaş arası öğretmenlerle 20 yaşın altındaki öğretmenler daha fazla otokratik tutum göstermektedir. Evli öğretmenler evli

olmayanlara göre daha fazla boşvermiş tutum sergilemektedir. Bekar öğretmenlerin demokratik tutum puanları daha yüksektir. Çok çocuklu öğretmenler daha fazla otokratik ve boşvermiş tutuma sahipken daha az demokratik tutuma sahiptir. Öğretmenlerin hizmet yıllarına göre; 15-20 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler ile 5 yıldan az çalışan öğretmenlerin otokratik tutum sergiledikleri belirlenmiştir.

Ensari ve Tuzcuoğlu (1999) tarafından yapılan araştırmada Marmara Üniversitesinde görev yapan yönetici ve öğretim elemanlarının mesleki yılmalarına kişilik özelliklerinin etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, yöneticilerin mesleki yılmaları öğretim personeline göre daha azdır. Akademik personelin kişilik özelliklerinden başarılı, sebatlı, duyguları anlayan, düzenli, şefkatli, yakınlık duyan, özgüven sahibi olanlar daha az mesleki yılmaları göstermektedir.

Kuru (2000)'nin "Nitelikli Bir Okul Öncesi Eğitim Öğretmeninden Beklenen Kişisel Yeterliklerin Eğitimde Kalite Kapsamında İncelenmesi" başlıklı araştırmasında 1998-1999 öğretim yılında Edirne ilinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 70 öğretmene kişilik faktörlerini belirleyen Cattell (1949) tarafından geliştirilen 184 maddelik "16 Kişilik Faktörü Envanteri-16KFE"; yaratıcılık düzeylerini belirleyen Sungur (1992) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 50 maddelik "Bireysel Yaratıcılık Ölçeği"; iletişim çatışma eğilimlerini belirleyen Harary ve Batell (1981) tarafından geliştirilen ve Onur (1999) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 53 maddeden oluşan "İletişim Çatışmaları Eğilimi Ölçeği" problem çözmeyle ilgili davranış ve tutumların nasıl algılandığını belirleyen Taylan (1990) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 35 maddelik "Heppner Problem Çözme Envanteri"; liderlik yönelimlerini belirleyen Varoğlu (1995) tarafından kullanılan 42 ifadeden oluşan "Yönetimsel Liderlik Ölçeği"; öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını belirlemeye yönelik Bilgin (1996) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Öğretmenlerin Tutum Ölçeği" uygulanmıştır.

Karahan (2003) öğretmen adaylarının öğretmenlik tutumları açısından incelenmesi konulu bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya Marmara Üniversitesi

Atatürk Eğitim Fakültesinde bulunan 330 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik tutumlarını belirlemek için Aydın (1993)'ın geliştirmiş olduğu ölçekten yararlanılarak oluşturulan 68 maddelik ölçek uygulanmıştır. Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik tutum puanları olumlu ve orta düzeyde tespit edilmiştir. Karahan bu durumu dönemin öğretmen adaylarının mesleki atamalarındaki rahatlığa bağlamıştır. Cinsiyete göre farklılaşma tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla öğretmenliğe karşı daha olumlu tutumlar geliştirdiği saptanmıştır.

İflazoğlu ve Bulut (2004) anasınıfı öğretmenleri ile öğretmen adaylarının sınıf yönetimine bakış açılarını belirlemek üzere 23 öğretmen ve 15 okul öncesi bölümünde okuyan öğrencilerle niteliksel bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ve öğrencilerin hepsi sınıf yönetimini tek boyutlu algılamadıkları bulunmuştur. Bununla beraber öğretmen ve öğrencilerin bazıları sınıf yönetiminin bir boyutu olarak klasik otoriteyi vurguladığı belirlenmiştir.

Üstün'ün (2005) yaptığı çalışmada eğitim fakültelerinde öğrenim gören farklı branşlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik geliştirdikleri tutumları karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Çalışmanın katılımcıları, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Amasya Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi, İlköğretim Matematik, Okul Öncesi, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Beden Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliği programlarının 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 280 öğretmen adaydır. Verilerin toplanmasında anket yöntemi kullanılmıştır. Cronbach Alpha( $\alpha$ ) katsayısı 0.89 olarak belirlenmiştir. Anket 10 maddeden oluşmuştur. Çalışmadan elde edilen veriler öncelikle ortalama puanlarına göre incelenmiştir. Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutum düzeylerinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ada, Baysal ve Korucu'nun (2005) yılında sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki olumsuz davranışlara gösterdikleri tepkilerin neler olduğu; karakter eğitimi ve yeni ilköğretim programı çerçevesinde incelenmiştir. İstanbul ilinde 20 ile 40 yaş arasında yer alan, %65'i bayan, % 35'i erkek 163 öğretmene araştırmacılar

tarafından geliştirilen bir anket formu uygulanmıştır. Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin sınıf içi olumsuz davranışlara gösterdikleri tepkilerin düzeyi ortaya konmuştur. Bulgulara göre, öğretmenler sınıf içinde olumlu gördükleri tepkileri daha çok gösterirken, olumsuz gördükleri tepkileri daha az göstermektedirler. Sınıf öğretmenlerinin öğrenci davranışlarının yönetimi, karakter eğitimi ve yeni ilköğretim programı konularında desteklenmeleri önerilmektedir.

Akyol ve Aslan (2006) yılında yaptığı araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygıları incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği'nde okuyan toplam 60 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri Özgür (1994) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ile Arıca tarafından geliştirilen “Arıca Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kişisel bilgileri arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Meslek lisesi mezunu öğretmen adayları daha yüksek öğretmenlik mesleğine yönelik tutum sergilemişlerdir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleki benlik algısı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Akman, Çörtü, Özden ve Okyay'ın (2006) “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerinin İncelenmesi”, başlıklı araştırmaya 176 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma'da veri toplama aracı olarak Santrock (1996) tarafından geliştirilen 12 sorudan oluşan ‘Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği’ kullanılmıştır. Ölçek otoriteri demokratik, serbest ve ilgisiz sınıf yönetimi profili olarak ayrılmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre, okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi profillerinin, serbest, demokratik, serbest ve demokratik profiller arasında dağılım gösterdiği bulunmuştur. Bu sonuçlar öğretmenlerin otoriter ve ilgisiz sınıf yönetimi profillerini pek fazla benimsemedikleri söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça sınıf yönetimine ait tutumları da olumlu yönde değişmektedir.



## II. BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 2.1. Problem

Günümüzde okul, çocuğu bilgilendirmenin yanı sıra bazı başka görevleri de yerine getirmek zorundadır. Çocuklara bilgi ve beceri kazandırılmasının ve bunların davranışa dönüştürülmesinin yanında, mesleki yönlendirilme ve bu mesleklere uygun bilgi ve davranış kazandırılması da okulun görevleri arasındadır. Okul aynı zamanda ailelerin de eğitimini sağlayan, ailelerin giderek azalan çevre ilişkilerini canlandıran, anne-babayı çocuk eğitimi konusunda bilgilendiren ve aile problemlerinin çözümlenmesinde yardımcı olan bir merkez olmalıdır. Bütün bunlar, okulun yeni bir anlayışla yönetilmesini, bu yeni yönetim ve eğitim yaklaşımına uygun öğretmenlere sahip olmasını gerektirmektedir. Bu bakımdan, bu alanı meslek olarak seçmek, kişiye pek çok sorumluluklar yüklemektedir. Kişi, böyle bir alanda çalışırken, başkaları ile işbirliği yapmak zorunda olduğu kadar yenilik de getirmek zorundadır. Bu son derece sorumluluk isteyen görev, çocukla öğretmen arasında kurulan sevgi dolu güzel bir ilişki ile eğlenceli ve heyecan verici bir görev haline gelebilir (Oktay, 1991b, s.55).

Öğretmen, eğitimin her düzeyinde toplumun üyelerinin toplum yapılarına ve işleyişine girmelerine yardımcı olma ve onlara birbirlerini ve içinde yaşadıkları gerçekliği anlamaları ve bu gerçeklik içinde kendini gerçekleştirme olanağı bulmaları için gereken bilgiyi, beceriyi, değerleri ve tutumları kazandırma sürecinde rol oynar. Toplum sürekli dönüşüm geçirme yoluyla kendini koruduğu, düzenlediği ve zenginleştirdiği için öğretmenler, hem toplumun kültürünü aktarmaya hem de değişen toplumsal gereksinimler ve öğrenimdeki ilerlemeler ışığında bu kültürün bir eleştirisini sunmaya kaçınılmaz olarak katılırlar. Öğretmen her bir öğrenciyle etkileşim içinde olduğu kadar diğer öğretmenlerle, eğitim kurumları ve sistemlerini örgütleyenlerle ve öğrencilerin

velileriyle çalışmak ve bilgi ve teknik kaynağı olan kişilerden yararlanmak için etkileşim içinde olmalıdır (ACE, 1987; akt. Haynes, 2002, s.244).

Öğretmenin sahip olması gereken niteliklere ilişkin olarak üniversiteler ve Milli Eğitim Bakanlığınca (MEB) pek çok araştırma yapılmıştır (MEB, 1999, 2004, Çetin, 2001; Gökçe, 2001; Zengin, 2003; Gürkan ve diğerleri, 2004; Şeker ve diğerleri, 2004; Çakır-İlhan, 2004; Şahin, 2004; Diken, 2004; Özabacı ve Acat, 2005; Onural, 2005; Başer ve diğerleri, 2005; Üstün, 2005, MEB, 2005). MEB tarafından 2002 yılında başlatılan öğretmen yeterliklerine ilişkin taslakta; kişisel ve mesleki değerler, mesleki gelişim; öğrenciyi tanıma; öğrenme ve öğretme süreci; öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme; okul, aile ve toplum ilişkileri; program ve içerik bilgisi olmak üzere 6 ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 39 alt yeterlik ve 244 performans göstergesi belirlenmiştir (MEB, 2006).

Şişman'a (2000) göre öğretmen yeterlikleri, konu alanı ve alan eğitime ilişkin yeterlikler; öğrenme-öğretme sürecine ilişkin yeterlikler; öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma; tamamlayıcı mesleki yeterlikler boyutlarından oluşmaktadır. Özabacı ve Acat'ın (2005) yaptığı çalışmada öğretmen adayları bilgili, mesleğini ve işini seven, dile hakim, güvenilir, dürüst, tarafsız, demokrat ve iletişim becerisine sahip olmayı ideal bir öğretmende bulunması gereken özellikler olarak sıralamışlardır.

Okul öncesi öğretmeni eğitim sürecinde çocuklarla kuracağı diyalogda yukarıda söz edilen öğretmen yeterliklerinin yanında etik davranışların önemini de göz önünde tutmalıdır. Okul öncesi öğretmenlerin özelliklerinden biri olan ahlaklı olma, öğretmenlerin etik davranışları bilmesi ve davranışa dönüştürmesi ile gerçekleşebilir. Öğretmenler etik ikilemlerle karşı karşıya kaldıklarında çeşitli karar verme stratejileri geliştirmektedirler. Öğretmenin etik karar verme sürecinde etkili olan sorumluluk, adalet, şefkat, dürüstlük ve bağlılık boyutları öğretmenlik tutumlarının da belirleyicisidir (Oser, 1991). Öğretmenlerin mesleki kalitesi bilişsel, ahlaki ve uygulamalı boyutların gelişimine bağlıdır. Bu üçünün gelişimi öğretmen yeterliliğini tanımlar (Terhart, 1997, 1998). Dolayısıyla öğretmenlerin yetiştirilmesinde sadece bir

boyutun gelişimini desteklemek yeterli değildir. Bu yüzden öğretmenlerin etik davranışları yanında ahlaki gelişimleri ve öğretmenlik tutumlarının birlikte ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

Ahlak, bir disiplin olarak, etiğin günlük yaşam pratiğine yansıyan kurallar demetidir; toplumda var olan davranış, tutum ve inançları yönlendiren bir değerler sistemidir. Ahlak, günlük yaşam içinde bireylerin nasıl yaşamaları gerektiğini ince ayrıntılar içinde pratik açıdan düşünürken, etik daha soyut ve kuramsal bir bakış açısını gerektirir (İnal, 1996, s.43; akt. Aydın, 2002, s.7).

Ahlaki yargı yeteneği demokratik kişiliğin çekirdeğidir. Ahlaki yargı yeteneğinin gelişimi ile demokratik bilincin ve davranışların gelişimi birbirine bağlıdır. Ahlaki gelişim için demokratik ortamlara, demokrasinin gelişmesi için de ahlaki gelişim düzeyleri yüksek olan bireylere ihtiyaç vardır. Bireylerin ahlaki düzeylerinin düşük olduğu toplumlarda demokrasi kötüye kullanılır ve toplumsal adalet zedelenir (Çiftçi, 2001b).

Eğitimin en temel amaçlarından biri olan ahlaklı bireyler yetiştirmek için çocukların karakterinin şekillenmeye başladığı eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi dönemde de ahlaki gelişim göz önünde bulundurulmalıdır. Ahlaklı bireylerin yetişmesinde öğretmenin rolü çok büyüktür. Dewey'nin (1995:19) belirttiği gibi, öğretmenin veya ebeveynin okul öncesi dönemde çocuklara ahlaklı davranmalarını söylemesi veya bu konuyla ilgili dersler yapması çocukların ahlaki davranış geliştirmesinde çok az etkili olmaktadır; öğretmen kendi etik ve ahlaki davranışlarıyla çocuklara model olmalıdır.

Rutter (1979)'in belirttiği gibi, okul sisteminin maruz kaldığı eleştiriyle bağlantılı olarak, öğretmenlerin okul içindeki etik davranışlarının yetersizliği ortaya konulmuştur. Buna rağmen; öğretmenlerin profesyonel etiklerinin doğası üzerine hemen hemen hiçbir çalışma yapılmamıştır denebilir. 'Verimli okullar' hakkında yapılan araştırmalar, öğretmenlerin bir okul içerisinde ortak amaçlara ve değerlere sahip olmasının öğrencilerin öğrenmesi açısından taşıdığı önemi ortaya koymuştur (Aurin ve Maurer, 1993, s.277).

Okul öncesi eğitimden itibaren çocukların ahlaki değer ve normları öğrenmeleri ve içselleştirmeleri istenmektedir. Bu bağlamda çocuklar, diğer bireylerin haklarına saygı duymayı, ihtiyaç duyduklarında yardım etmeyi ve onların duygularını anlamayı öğrenmelidir. Okul öncesi programında öğrencilerin aktif öğrenme süreçleri açıklanmakla birlikte öğretmenlerin asıl görevlerinden biri, günlük yaşam içinde karşılaşılan ahlaki ikilemlerle (moral dilemmas) baş edebilmesidir. Öğretmenler, çocukların fizyolojik ve duygusal ihtiyaçlarına duyarlı olmakla birlikte sınıf veya okul ortamlarında karşılaşılan ahlaki sorunları çözme yolunda da bilinçli etkinlikler gerçekleştirmelidir. Zira çocuklar iyi-kötü, doğru-yanlış hakkındaki değer ve inanışlarını girdikleri sosyal etkileşimler vasıtasıyla geliştirmekte ve oluşturmaktadırlar. Öğretmenler okulda ve sınıf içinde etik kuralları davranışa dönüştürebilirlerse karşılaştıkları ahlaki ikilemleri çözüme kavuşturabilirler (Johansson, 1999b, Johansson, 2002:203).

Ülkemizde eğitim yöneticilerinin etik davranışları üzerine yapılan ilk araştırmalardan biri Aydın (1997) tarafından yapılmıştır. Öğretmenlerin etik davranışları üzerine yapılan araştırmalardan biri Aksoy (1999) diğeri de Gözütok'a (1999) aittir. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri, tutumları ve motivasyonları konusunda alan yazında bir çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların dışında okul öncesi öğretmenlerin etik davranışlarına yönelik bir araştırmaya ülkemizde rastlanmamıştır. Yurt dışında ise, okul öncesi öğretmenlerin etik davranışlarına yönelik az da olsa araştırma yapılmıştır. Yurt dışında yapılan bu araştırmalar sonucunda okul öncesi öğretmen etik kuralları (etik kod) belirlenmiş ve listeler halinde öğretmenlere sunulmuştur (NEA, 1975; AAE, 1980; ACE, 1987; NAEYC, 1999). Özellikle Oser (1991) ve Terhart (1998) yaptıkları araştırmalarda öğretmen etik davranışlarının belirlenmesinde ahlaki yargı ve öğretmenlik tutumlarının belirleyici bir rol üstlendiğini belirtmişlerdir. Bu araştırmanın amacı; okul öncesi eğitim öğretmenlerinin mesleki etik davranışları, ahlaki yargıları ve öğretmenlik tutumlarının neler olduğunu ve bu davranışları ne düzeyde gösterdiklerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki alt problemler araştırılmıştır:

### **2.1.1. Alt Problemler**

- 1) Okul öncesi öğretmenlerinin demografik özellikleri (öğretmenlerin yaşı, medeni durumu, öğrenim durumu, çalıştığı okulun türü, meslekteki hizmet süresi, çocuğu olup olmaması, babaların öğrenim durumu, annelerin öğrenim durumu, ailesinin ekonomik durumu, kardeş sayısı, ailesinin çocuk yetiştirme tutumu, öğrenim yaşamındaki öğretmenlerinin tutumu) nelerdir?
- 2) Okul öncesi öğretmenlerin etik davranışlar hakkındaki görüşleri ne düzeydedir?
- 3) Okul öncesi öğretmenlerin ahlaki yargıları ne düzeydedir?
- 4) Okul öncesi öğretmenlerin öğretmenliğe karşı tutumları nasıldır?
- 5) Okul öncesi öğretmenlerin demografik özellikleri ile etik davranışlar hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 6) Okul öncesi öğretmenlerin demografik özellikleri ile ahlaki yargı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 7) Okul öncesi öğretmenlerin demografik özellikleri ile öğretmenlik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 8) Ahlaki yargı düzeyi ve öğretmenlik tutumları okul öncesi öğretmenlerin etik davranışlara ilişkin algılarını yordamakta mıdır?

### **2.2. Sınırlılıklar**

Bu araştırmanın;

- 1) örneklemini, İstanbul ilinin 10 ilçesinde görev yapan 464 okul öncesi öğretmeni,
- 2) bulguları örnekleimde yer alan öğretmenlerin etik davranışlar, ahlaki yargı ve öğretmenlik tutumlarını ölçen ölçeklere verdikleri cevaplar,

3) uygulaması 2005-2006 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

### 2.3. Tanımlar

AHLAK: Değişik kaynaklar incelendiğinde; Par (1984), Püsküllüoğlu (1994), Hançerlioğlu (1986) insanın doğuştan getirdiği ya da sonradan eğitimle kazandığı bir takım tutum ve davranış kurallarının bütünü ya da Akarsu (1975), Heidbrink (1991) belli bir dönemde belli insan topluluklarınca benimsenmiş olan bireylerin birbirleriyle ilişkilerini düzenleyen, geleneğe, toplum biçimine, dine dayalı, temel normlar ve kurallar sistemi, törel davranış kurallarının, yasalarının, ilkelerinin toplamı (akt. Çiftçi, 2001, s.12-13).

AHLAKİ YARGI: Haklar, ödevler ve sorumluluk alanları hakkında genellenebilir (aynı zamanda yasal olabilen) yönergeleri içeren, farklı kişiler tarafından temsil edilen taleplerin birbiriyle çakıştığı, çatıştığı durumlarda davranışın hangi formunun yükümlülük gerektiren ya da doğru olduğunu gösteren gerçeklerle ilgili değerler hakkındaki yargılardır (Çiftçi, 2001, s.43).

ERDEM: Genel kabul gören ahlaki yasa ve kurallara gönüllü uyum, kazanılmış istendik kişilik özelliği (Haynes, 2002, s.249)

ETİK: Yunanca ethos sözcüğünden gelen, mutlu ve doğru yaşamayı birleştiren, yaşam pratiği hakkında kabul gören normların izlendiği süreç, insanın iyi yaşam öğretisi (Çiftçi, 2001, s.14-15).

ETİK KURAL: Mesleki alanlara özgü esas değerlerini tanımlayan profesyonellerin uygulamalarında yükümlülük ve sorumluluklara dair kılavuz bilgiler (NAEYC, 1999).

MESLEKİ ETİK: Meslek uygulayıcılarının işlerinde karşılaştıkları ahlaki ikilemleri, çözümlenmelerine yardımcı olan ahlaki düşünceyi de içeren ahlaki taahhütler (Feeney and Freeman, 1999, s. 23).

ETİK İKİLEM: Bireyin profesyonel değerler ve sorumluluklarla karşılaştığında uygun davranışa karar verme çelişkisi.

ÖĞRETMEN TUTUMLARI: Öğretmenlerin mesleki uygulamalarında gözlemlenen otoriter, pasif ve demokratik yaklaşımlarını içselleştiren davranışlar bütünü (Aydın, 1993).

#### **2.4. Araştırmanın Modeli**

Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1995, s.77). Okul öncesi öğretmenlerin etik davranışları, ahlaki yargıları ve öğretmenlik tutumları konusunda yapılan bu araştırma ilişkisel ve betimsel tarama modelinde desenlenmiştir.

#### **2.5. Evren ve Örneklem**

##### **2.5.1. Evren**

Araştırmanın evrenini, İstanbul'un Avrupa ve Anadolu yakasındaki 10 ilçede bulunan resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

##### **2.5.2. Örneklem**

Bu araştırmanın örneklemini, İstanbul'un Avrupa yakasında yer alan Beşiktaş, Şişli, Avcılar, Bakırköy ve Küçükçekmece ilçeleri ile Anadolu yakasında yer alan Kadıköy, Maltepe, Ümraniye, Tuzla ve Kartal ilçelerindeki resmi anasınıfı ve anaokullarında 2005-2006 eğitim-öğretim yılında görev yapan toplam 464 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

2005-2006 öğretim yılında resmi anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin toplam sayısı 1635 kişidir. Gay (1996, s.125)'in evren-örneklem

tablosuna göre 1700 kişilik bir evreni 313 kişilik bir örneklem kümesi temsil edebilmektedir. Bu çalışmanın örneklemini İstanbul ilini temsil edebilir. Örneklemin belirlenmesinde; seçilen ilçelerin nüfus yoğunluğu, sosyo-kültürel ve ekonomik özellikleri göz önünde bulundurulmuştur.

## **2.6. Verilerin Toplanması**

### **2.6.1. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada dört ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır.

#### ***2.6.1.1. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu***

Örnekleme ait demografik özellikleri (öğretmenlerin yaşı, medeni durumu, öğrenim durumu, çalıştığı okulun türü, meslekteki hizmet süresi, çocuğu olup olmaması, babaların öğrenim durumu, annelerin öğrenim durumu, ailesinin ekonomik durumu, kardeş sayısı, ailesinin çocuk yetiştirme tutumu, öğrenim yaşamındaki öğretmenlerinin tutumu) belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış 16 soruluk bir formdur.

#### ***2.6.1.2. Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ)***

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışlar hakkındaki algılarını ölçmeye yönelik olarak hazırlanmış olan Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ), okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmeler ile etik ile ilgili ampirik ve niteliksel araştırmaların sonuçları taranarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçeğin geliştirilmesinde, kuramsal dayanak olarak Kant'ın Deontolojik etiği ve Utilitarist etik (Yararcı etik) psikolojik kuramlardan da Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramı temel alınmıştır, çünkü öğretmenlerin etik ikilemlerle karşı karşıya kaldıklarında bu ikilemleri çözümlerken farkında olmadan adı geçen etik ve ahlaki gelişim kuramlarından



yararlandıkları araştırmacılar tarafından belirlenmiştir (Strike, Haller and Soltis, 1998; Bricker, 1993; Joyner, 1999, s.11-12; Campbell, 2003, s.19).

Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formundan yararlanılmış ve delphi tekniği kullanılarak öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar en sık rastlanandan en az rastlanana doğru sıralanmıştır (Bkz. Ek 5). Delphi tekniğinin amacı; geleceğe ilişkin tahminlerde bulunmak, uzman görüşlerini ortaya çıkarmak ve uzlaşma sağlamaktır (Şahin, 2001). Böylelikle ölçek soruları oluşturulurken öğretmenlerin görüşlerinden de yararlanılmıştır. Okul öncesi öğretmenleriyle yapılmış olan görüşmeler ve etik ile ilgili empirik ve niteliksel araştırmaların taranması sonucunda oluşturulan soru havuzu, alanında uzman olan kişilerce incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda uygun olmayan bazı sorular değerlendirmeye alınmamıştır. Bu incelemeler sonucunda ölçekte olması gerektiği düşünölen 99 soru 6'lı likert ölçeği şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekte belirtilen okul öncesi öğretmenlerin etik kurallara uygun davranışları ne sıklıkta benimsediklerini belirlemeye yönelik düzenlenen 6'lı likert ölçeğinin yanıtları; 'Hiç Katılmıyorum', 'Çoğunlukla Katılmıyorum', 'Biraz Katılmıyorum', 'Biraz Katılıyorum', 'Çoğunlukla Katılıyorum', 'Tamamen Katılıyorum' şeklinde dir.

#### **2.6.1.2.1 Geçerlik**

Geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılması için ölçek 245 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Uygulama sonucunda özellikle yapı geçerliğini sınamak üzere faktör analizi yapılmış ve ölçeğin tek mi yoksa çok boyutlu mu olacağı saptanmıştır.

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri (0,795) yüksek çıkmıştır. Bartlett's Sphericity testi sonucu ise 6187,491 ( $p < .01$ ) olarak tespit edilmiştir. Böylece faktör analizinin yapılması gerektiğine karar verilmiştir. Bu faktörlerin belirlenmesi için faktör analizi uygulamalarından olan temel bileşenler analizi

yapılmıştır. Yapılan faktör analizi istatistikleri ile madde kalan ve madde toplam korelasyonlarına göre 99 maddeden oluşan ölçeğin 36 maddesinin faktör yükleri .30'un altında olan ve madde kalan, madde toplam korelasyon değerleri düşük olan maddeler ölçekten çıkartılmış ve geriye 63 madde kalmıştır.

Bu analiz sonucunda 63 madde üzerinden tekrar faktör analizi yapılmış ve ölçeğin özdeğeri 1'den büyük olan 7 faktörü ortaya çıkmıştır. Maddelerle ilgili olarak tanımlanan 7 faktörün varyansları ise 0,311 ile 0,763 arasında değiştiği gözlenmektedir. Bu 7 faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans %42,788'dir. Buna göre faktörlerin maddelerdeki toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansın çoğunluğunu açıkladıkları görülmektedir. Ayrıca madde analizi ve ayırt edicilik işlemleri tekrarlanmış, formdaki tüm maddelerin madde toplam, madde kalan ve ayırt edicilik değerleri anlamlı bulunduğu için madde çıkartılmasına gerek duyulmamıştır (Tablolar için Bkz. Ek 6).

Birinci faktör toplam varyansın %8,392'sini, ikinci faktör toplam varyansın %7,258'ini, üçüncü faktör %7,151'ini, dördüncü faktör %6,121'ini, beşinci faktör %5,514'ünü, altıncı faktör %4,671'ini ve yedinci faktör ise %5,680'ini açıklamaktadır.

Faktörlerin içinde yer alan soruların maksimum ve minimum faktör yükleri; birinci faktör (0,690-0,398); ikinci faktör (0,736-311); üçüncü faktör (0,628-0,356); dördüncü faktör (0,763-0,411), beşinci faktör (0,596-0,374); altıncı faktör (0,625-0,344) ve yedinci faktör (0,666-0,387) arasında değişmektedir.

63 maddelik ölçeğin yedi alt boyutu ve maddeleri şöyledir:

- Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11)
- Profesyonellik (12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23)
- Sorumluluk ve Doğruluk (24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 63)
- Sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması (27, 38, 39, 40, 41, 42)
- Demokrasi ve Eşitlik (44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53)
- Adalet ve Ahlak (54, 55, 56, 57, 58, 59, 60)
- Dürüstlük ve Yardımseverlik (43, 61, 62)

Ölçeğin bazı maddeleri kontrol maddesi olarak tersine çevrilerek kullanılmıştır. Ters maddeler şunlardır: (4, 6, 8, 11, 19, 33, 36, 37, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 59, 60)

Geçerlik kapsamı içinde yapı geçerliğinin belirlenmesi aşamasında alt ölçek puanlarının birbiriyle ilişkisine bakılmıştır. Alt ölçeklerin bir birleri arasındaki korelasyon katsayıları .215 ile .501 arasında değişmektedir (Tablolar için bkz. Ek 6). Bu işlem alt ölçeklerin birbirlerine göre ne derece binişik veya bağımsız oldukları hakkında fikir vermektedir (Savran, 1993; s.90).

Yapı geçerliliğinin belirlenmesi işlemlerinden bir tanesi de testte yer alan bütün alt ölçeklerin, test bütünüyle ilişkisine bakılmasıdır. Testin bütünüyle alt ölçekleri arasındaki korelasyon katsayıları .277 ile .657 arasında değişmektedir (Tablolar için bkz. Ek 6).

#### **2.6.1.2.2. Güvenirlik**

Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ)'nin bütününe iç tutarlılık katsayıları Cronbach Alpha .894, Spearman Brown .835, Guttman .935 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ölçeğin oldukça yüksek güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları Cronbach Alpha tekniği ile hesaplanmış ve şu değerlere ulaşılmıştır: Mesleğe, Kişiliğe ve Toplumla Saygı alt boyutu için .81, Profesyonellik alt boyutu için .75, Sorumluluk ve Doğruluk alt boyutu için .80, Sağlıklı ve Güvenli Bir Ortamın Sağlanması alt boyutu için .66, Demokrasi ve Eşitlik alt boyutu için .69, Adalet ve Ahlak alt boyutu için .59, Dürüstlük ve Yardımseverlik alt boyutu için .56'dır.

### 2.6.1.3. Ahlaki Yargı Testi (MUT- Moralisches- Urteil Tests)

Okul Öncesi Öğretmenlerin ahlaki yargılarını ölçmek için bu araştırmada kullanılan Ahlaki Yargı Testi (MUT=AYT) Lind tarafından Konstanz Üniversitesindeki ‘Yüksek Okulda Sosyalleşme’ konulu araştırma projesi kapsamında Kohlberg’in bilişsel ahlak gelişim teorisine ve deneysel ölçek metodolojisine dayanılarak 1977 yılında geliştirilmiş ve Çiftçi (2001a) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır (Lind, 1978, Kraemer-Badoni ve Wakenhud, 1978; akt.: Çiftçi, 2001b:141).

Objektiflik, geçerlilik, ekonomiklik talepleri Lind’i, Rest gibi yeni bir ölçme aracı geliştirmeye yöneltmiştir. Kohlberg’in mülakat yönteminden farklı olarak bu ölçeği cevaplayanlar bir ikilemin yargılanmasına ilişkin argümanlar yaratmak zorunda değildirler. Bunun yerine var olan argümanları bir ikilemin yargılanması için kabul edilebilirlikleri açısından test etmek ve yeniden bilişsel işleme tabi tutmak zorundadırlar (Çiftçi, 2001a:142).

AYT’nin özel yapısı, dayandığı teorik oryantasyonlar nedeniyle klasik test teorisine dayandırılarak geliştirilmiş ölçme araçlarından farklıdır. Bu nedenle klasik test teorisinin geçerlik ve güvenilirlik yöntemlerini kullanmaz. AYT’nin geçerliliği ve güvenilirliği için aşağıdaki hipotezlerin doğrulanması, bulgu grafiklerinin şu hipotezleri destekliyor olması gerekmektedir: ‘Tercihler Hiyerarşisi Hipotezi’, ‘Quasi-Simplex-Struktur Hipotezi’ ve ‘Bilişsel-Duygusal Paralellik Hipotezi’. Rest’in geliştirdiği Differential Issues Test (DIT) ile AYT’yi karşılaştıran ve AYT’nin lehine karar veren Schmitt’e (1982) göre AYT objektif bir ölçme aracıdır; yeterince uzun, ancak gelişim değişimlerine engel olacak kadar kısa bir zaman aralığında olmak koşulu ile tekrar test güvenirliliğinin sınanması anlamlıdır. (Çiftçi, 2001a, s.156-157). Testin Türkçe’ye uyarlaması (MUT-TR) Çiftçi (2001a) tarafından yapılmıştır. Uyarlama çalışması kapsamında testin geçerliliği; yaşları 9-67 arasında değişen farklı yaş ve eğitim düzeylerinden 280’i kadın ve 181’i erkek olmak üzere toplam 461 kişi üzerinde ‘Tercihler Hiyerarşisi Hipotezi’, ‘Quasi-Simplex-Struktur Hipotezi’ ve ‘Bilişsel-Duygusal Paralellik Hipotezi’ sınanmış ve geçerli olduğu bulunmuştur (Çiftçi, 2001b, s.315; 2003, s.379).

Bu testte yargılanacak argümanlar Kohlberg'in önerdiği ahlaki yargının gelişim basamaklarına uygundur (lehte ve aleyhte olmak üzere iki farklı değere göre çözümlenebilir). Kişi iki farklı değere göre çözülecek moral ikilemi okur. İkilem sonunda bir dizi argümanla karşılaşır, bu argümanlar ikilemdeki çözümü ya haklılaştıran ya da reddeden niteliktedirler. Denek sadece durumun ahlaki değerlendirmesi için söz konusu argümanları ne derece kabul edilebilir bulduğunu ifade eder (Çiftçi, 2001a, s.149; 2001b, s.298).

AYT' de iki değişik ikilem kullanılmıştır. Birinci ikilem, bir yasanın oluşturulması için başka bir yasayı ihlal etmek yargısını içeren 'işçiler ikilemi' ve ikincisi yaşamın korunması ile korkunç acıların sona erdirilmesi yargısını içeren 'doktor ikilemi' dir. Anlatılan hikayede verilen çözümün, testi dolduran tarafından doğru mu, yoksa yanlış mı bulunduğu, ikileme eklenen soru ile tespit edilir. Bunu takip eden argümanların hangilerinin lehte argüman, hangilerinin aleyhte argüman olduğu bu görüşe bağlıdır (Çiftçi, 2001b, s.308).

Daha sonra ikilemdeki kişilerin yaptığı davranışın haklılığını ya da haksızlığını gerekçelendiren, 6 lehte ve 6 aleyhte argüman yer almaktadır. Test, iki ön soru ile birlikte toplam 26 iteme sahiptir. Lehte ve aleyhte argümanlar Kohlberg'in 6 basamağına denk gelmektedir. Rasyonel bir ölçek olduğu için AYT ile elde edilen bilişsel puan (C-Değeri) 0-100 arasında değişebilmektedir. Temel olarak iki tip puan elde edilebilir: Bilişsel/yapısal puan (C-Değeri) ve içerik/emosyonel puan (modal puan) (Çiftçi, 2003, s.380).

Lind'e göre MUT puan aralıkları yaptığı son analizlere göre, şu şekilde sınıflanabilir: 1-9 arası çok düşük, 10-19 arası düşük, 20-29 arası orta, 30-39 arası yüksek, 40-49 arası çok yüksek, 50 ve üzeri çok fazla yüksek (Lind, 2004, s.32).

#### **2.6.1.4. Öğretmenlik Tutum Ölçeği (ÖTÖ)**

Bu ölçek Bilgin'in 'Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi' adlı yüksek lisans tezi çalışması (1996) kapsamında geliştirmiş olduğu bir ölçektir.

Ölçeğin geliştirilmesinde, Minnesota Öğretmen Tutumları Envanterinden yararlanılmıştır. Minnesota Öğretmen Tutum Envanteri genel olarak öğretmenlik tutumlarını ölçmektedir. Bilgin ise okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarını ölçmek istediğinden bazı maddeleri çıkarmış, bazı yeni maddeler eklemiştir. Bu şekilde oluşturulan yeni ölçek yapılan geçerlik hesaplamaları sonucunda toplam 52 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmuştur (Bilgin, 1996, s.67-68).

88 kişi üzerinde güvenirlik hesaplamaları yapılmış ve Cronbach Alpha değerleri testin tümü için .63, otokratik tutum boyutu için .70, demokratik tutum boyutu için .58, boşvermiş tutum boyutu için de .66 bulunmuştur.

Bilgin tarafından geliştirilen bu ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır: Otokratik Tutum (16 madde), Boşvermiş Tutum (19 madde), Demokratik Tutum (17 madde). 5'li Likert tipinde olan ölçekten alınan puanlar her üç tutum boyutu için ayrı ayrı değerlendirilmektedir (Bilgin, 1996, s.68).

#### **2.6.2 Uygulama**

Araştırmada kullanılan 4 veri toplama aracı örneklemdaki 638 okul öncesi öğretmenine elden dağıtılmış ve bir süre sonra okullara giderek elden toplanmıştır. Ölçeklerin toplanması yine elden yapılmıştır. Geri dönen ölçeklerden sadece 464 tanesinin eksiksiz ve doğru doldurulduğu tespit edilmiştir. Bu 464 kişinin doldurmuş olduğu ölçekler bilgisayarda istatistik işlemlerin yapılabilmesi için düzenlenmiştir.

## 2.7 Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın amaçlarına göre elde edilen veriler frekans, yüzdeler, aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleriyle açıklanmıştır. Araştırmanın kapsamı gereğince yapılan tüm istatistiksel işlemler çift yönlü olarak sınılanmış ve anlamlılık düzeyi en az 0,05 ya da 0,01 olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada verilerin analizi ve çözümleri için SPSS 13.0 for Windows paket programı kullanılmıştır. Değişkenlerden çalıştığı kurum ve lisansüstü eğitim görme arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ilişkisiz grup t testi, yaş, kıdem, öğrenim durumu gibi birden fazla gruba sahip değişkenler tek yönlü varyans analizi, post-hoc testleri ile sınılanmış, bu değişkenlerden grup sayısı küçük olanlar Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi ile sınılanmış ve anlamlı farklılıklar tablolar halinde sunularak yorumlanmıştır. Ayrıca ölçeklerden alınan puanlar açısından ölçekler arasında bir ilişki olup olmadığına Pearson Momentler Korelasyon istatistiği ile bakılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini incelemek için de çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

### III. BÖLÜM

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, alt problemler doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerin etik davranışlar hakkındaki görüşleri, ahlaki yargı düzeyleri ve öğretmenlik tutumlarının birbiriyle ilişkisi ve demografik özelliklere göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

#### 3.1. Okul Öncesi Öğretmenlerin Kişisel Bilgiler Formunun Frekans Ve Yüzde Değerlerine Ait Bulgular

Bu bölümde Öğretmen Kişisel Bilgi Formu'nda yer alan sorular doğrultusunda örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin yaş, medeni durum, öğrenim durumu, lisansüstü eğitim düzeyi, çalıştığı okul türü, toplam hizmet süresi, çocuk sahibi olma, babanın öğrenim durumu, annenin öğrenim durumu, ailenin ekonomik durumu, kardeş sayısı, ailenin tutumu, ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretimde eğitimcinin tutumlarını nasıl algıladıkları ile ilgili bulgular frekans ve yüzde cinsinden belirtilmiş ve tablolar halinde sunulmaktadır.

**Tablo 3.1.1.**  
*Yaş Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları*

Yaş	f	%
20 yaş ve altı	8	1,7
21–25 yaş	116	25,0
26–30 yaş	106	22,8
31–35 yaş	73	15,7
36–40 yaş	54	11,6
41 yaş ve üzeri	107	23,1
TOPLAM	464	100,0

Tablo 3.1.1'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %1,7'si 20 yaş ve altı grubu en düşük, %25 ile 21–25 yaş en yüksek grubu oluşturmaktadır. Buna



göre grubun çoğunluğunu 21–25 yaş grubundaki öğretmenler oluştururken en az grup 20 yaş ve altı grubundaki öğretmenlerden oluşmaktadır.

**Tablo 3.1.2.**

*Öğretmenlerin Medeni Durumları Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları*

<b>Medeni Durumları</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Bekâr	192	41,4
Evli	272	58,6
TOPLAM	464	100,0

Tablo 3.1.2'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %41,4'ü bekâr, %58,6'sı ise evlidir. Buna göre grubun çoğunluğu evli öğretmenlerden oluşmaktadır.

**Tablo 3.1.3**

*Öğretmenlerin Mezun Olunan Kurum Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları*

<b>Mezun Olunan Kurum</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Kız Meslek Lisesi ÇGB	44	9,5
İki Yıllık Anaokulu Öğretmenliği	125	26,9
Dört Yıllık OÖE Öğretmenliği	212	45,7
Dört Yıllık ÇGB	41	8,8
Diğer	42	9,1
TOPLAM	464	100,0

Tablo 3.1.3'e göre en düşük grubu araştırmaya katılan öğretmenlerin %8,8 ile dört yıllık çocuk gelişimi bölümünden mezun olanlar ve %45,7 ile dört yıllık okul öncesi eğitimi öğretmenliği bölümünden mezun olanlar en yüksek grubu oluşturmaktadır.

**Tablo 3.1.4**

*Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Görme Durumu Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları*

<b>Lisansüstü Eğitim Görme Durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Hayır. Yapmadım	450	97,0
Evet. Yaptım	14	3,0
TOPLAM	464	100,0

Tablo 3.1.4'te öğretmenlerin lisansüstü eğitim görme durumu değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %97,0'ı yüksek lisans yapmadığını belirtirken, %3,0'ı ise yüksek lisans yaptığını belirtmektedir. Buna göre grubun çoğunluğu yüksek lisans yapmayan öğretmenlerden oluşmaktadır.

**Tablo 3.1.5**

*Öğretmenlerin Çalışılan Kurum Türü Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları*

<b>Çalışılan Kurum Türü</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
İlköğretim Anasınıfı	332	71,6
Resmî Bağımsız Anaokulu	132	28,4
<b>TOPLAM</b>	<b>464</b>	<b>100,0</b>

Tablo 4.1.5'te öğretmenlerin çalışılan kurum türü değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %71,6'sı ilköğretim anasınıfında çalıştıklarını belirtirken, %28,4'ü resmî bağımsız anaokulunda çalıştıklarını belirtmektedir. Buna göre grubun çoğunluğu ilköğretim anasınıflarında çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır.

**Tablo 3.1.6**

*Öğretmenlerin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları*

<b>Hizmet Süresi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
1 Yıl ya da Daha Az	38	8,2
2–5 Yıl	140	30,2
6–10 Yıl	121	26,1
11–15 Yıl	45	9,7
16–20 Yıl	46	9,9
21 Yıl ve Üzeri	74	15,9
<b>TOPLAM</b>	<b>464</b>	<b>100,0</b>

Tablo 4.1.6'da öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %8,2'si 1 yıl ya da daha az, %30,2'si 2–5 yıl arasında, %26,1'i 6–10 yıl arasında, %9,7'si 11–15 yıl arasında, %9,9'u 16–20 yıl arasında, %15,9'u ise 21 yıl ve üstünde hizmet yaptıklarını belirtmişlerdir. Buna göre grubun çoğunluğu hizmet süresi 2–5 yıl

arasında olan öğretmenlerden oluşurken, en az grubu hizmet süresi 1 yıl ya da daha az olan öğretmenler oluşturmaktadır.

**Tablo 3.1.7**

*Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları*

<b>Çocuk Sayısı</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Hiç Yok	249	53,7
1 Çocuk	77	16,6
2 Çocuk	128	27,6
3 Çocuk ve daha fazla	10	2
<b>TOPLAM</b>	<b>464</b>	<b>100,0</b>

Tablo 4.1.7’de öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısı değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %53,7’si hiç çocuğunun olmadığını belirtirken, %16,6’sı bir çocuğu, %27,6’sı iki çocuğu, %1,9’u üç çocuğu, %0,2’si ise dört çocuk ve üzeri çocuğu olduğunu belirtmektedir. Buna göre grubun çoğunluğunu hiç çocuğu olmayan öğretmenler oluştururken, en az grup dört ve üzeri çocuğa sahip olan öğretmenlerden oluşmaktadır.

**Tablo 3.1.8**

*Öğretmenlerin Babalarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları*

<b>Babalarının Öğrenim Durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Okuryazar Değil	5	1,1
Okuryazar	26	5,6
İlkokul Mezunu	180	38,8
Ortaokul Mezunu	79	17,0
Lise Mezunu	97	20,9
Yüksekokul/Üniversite Mezunu	70	15,1
Lisansüstü Mezunu	7	1,5
<b>TOPLAM</b>	<b>464</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3.1.8’de öğretmenlerin babalarının öğrenim durumu değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin babalarının %1,1’i okur-yazar değilken, %5,6’sı okuryazar, %38,8’i ilkokul mezunu, %17,0’ı ortaokul mezunu, %20,9’u lise mezunu, %15,1’i yüksekokul/üniversite mezunu, %1,5’i ise lisansüstü mezundur. Buna göre

grubun çoğunluğu babası ilkokul mezunu olan öğretmenlerden oluşurken en az grubu babası lisansüstü mezunu olan öğretmenler oluşturmaktadır.

**Tablo 3.1.9**

*Öğretmenlerin Annelerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları*

<b>Annelerinin Öğrenim Durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Okuryazar Değil	45	9,7
Okuryazar	41	8,8
İlkokul Mezunu	248	53,4
Ortaokul Mezunu	47	10,1
Lise Mezunu	52	11,2
Yüksekokul/Üniversite Mezunu	31	6,7
Lisansüstü Mezunu	-	-
<b>TOPLAM</b>	<b>464</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3.1.9'da öğretmenlerin annelerinin öğrenim durumu değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin annelerinin %9,7'si okur-yazar değilken, %8,8'i okuryazar, %53,4'ü ilkokul mezunu, %10,1'i ortaokul mezunu, %11,2'si lise mezunu, %6,7'si yüksekokul/üniversite mezunudur. Annelerinin öğrenim durumu, lisansüstü mezunu olan öğretmen ise bulunmamaktadır. Buna göre grubun çoğunluğu annesi ilkokul mezunu olan öğretmenlerden oluşurken en az grubu annesi yüksekokul/üniversite mezunu olan öğretmenler oluşturmaktadır.

**Tablo 3.1.10**

*Öğretmenlerin Ekonomik Durumlarını Nasıl Değerlendirdikleri Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları*

<b>Ekonomik Durumlarını Nasıl Değerlendirdikleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Çok Zengin	1	,2
Zengin	17	3,7
Orta Halli	438	94,4
Yoksul	8	1,7
<b>TOPLAM</b>	<b>464</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3.1.10'da öğretmenlerin ekonomik durumlarını nasıl değerlendirdikleri değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %0,2'si ekonomik durumlarını çok zengin olarak

değerlendirirken, %3,7'si zengin, %94,4'ü orta halli, %1,7'si ise yoksul olarak değerlendirmektedir. Buna göre grubun çoğunluğunu ekonomik durumlarını orta halli olarak değerlendiren öğretmenler oluştururken, en az grubu ise ekonomik durumunu çok zengin olarak değerlendiren öğretmenler oluşturmaktadır.

**Tablo 3.1.11**  
*Öğretmenlerin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları*

<b>Kardeş Sayısı</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Yok	33	7,1
1 Kardeş	125	26,9
2 Kardeş	147	31,7
3 Kardeş	73	15,7
4 Kardeş ve Üzeri	86	18,5
<b>TOPLAM</b>	<b>464</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3.1.11'de öğretmenlerin kardeş sayısı değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %7,1'i kardeşinin olmadığını belirtirken, %26,9'u bir kardeşi olduğunu, %31,7'si iki kardeşi olduğunu, %15,7'si üç kardeşi olduğunu, %18,5'i ise dört kardeş ve üzeri kardeşi olduğunu belirtmektedir. Buna göre grubun çoğunluğunu iki kardeşi olan öğretmenler oluştururken, en az grubu kardeşi olmayan öğretmenler oluşturmaktadır.

**Tablo 3.1.12**  
*Öğretmenlerin Çocukluk ve Gençlik Yıllarında Ailelerinin Tutumlarını Nasıl Algıladıkları Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları*

<b>Çocukluk ve Gençlik Yıllarında Ailelerinin Tutumlarını Nasıl Algıladıkları</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Demokratik	163	35,1
Otoriter	126	27,2
Hoşgörülü	156	33,6
İlgisiz	11	2,4
Tutarsız	8	1,7
<b>TOPLAM</b>	<b>464</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3.1.12'de öğretmenlerin çocukluk ve gençlik yıllarında ailelerinin tutumlarını nasıl algıladıkları değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları

verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %35,1'i çocukluk ve gençlik yıllarında ailelerinin kendilerine karşı olan tutumunu demokratik olarak algılamakta, %27,2'si otoriter, %33,6'sı hoşgörülü, %2,4'ü ilgisiz, %1,7'si ise tutarsız olarak algılamaktadır. Buna göre grubun çoğunluğunu ailelerinin çocukluk ve gençlik yıllarında kendilerine karşı olan tutumunu demokratik olarak algılayan öğretmenler oluştururken, en az grubu ailelerinin çocukluk ve gençlik yıllarında kendilerine karşı olan tutumunu tutarsız olarak algılayan öğretmenler oluşturmaktadır.

**Tablo 3.1.13**

*Öğretmenlerin İlkokul Yıllarında Bu Kurumdaki Eğitimcilerin Tutumlarını Nasıl Algıladıkları Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları*

<b>İlkokul Yıllarında Bu Kurumdaki Eğitimcilerin Tutumlarını Nasıl Algıladıkları</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Demokratik	96	20,7
Otoriter	197	42,5
Hoşgörülü	126	27,2
İlgisiz	28	6,0
Tutarsız	17	3,7
<b>TOPLAM</b>	<b>464</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3.1.13'te öğretmenlerin ilkökul yıllarında bu kurumdaki eğitimcilerin tutumlarını nasıl algıladıkları değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %20,7'si ilkökul yıllarında bu kurumdaki eğitimcilerin kendilerine karşı olan tutumlarını demokratik olarak algılamakta, %42,5'i otoriter, %27,2'si hoşgörülü, %6,0'ı ilgisiz, %3,7'si ise tutarsız olarak algılamaktadır. Buna göre grubun çoğunluğunu ilkökul yıllarında bu kurumdaki eğitimcilerin kendilerine karşı olan tutumunu otoriter olarak algılayan öğretmenler oluştururken, en az grubu ilkökul yıllarında bu kurumdaki eğitimcilerin kendilerine karşı olan tutumunu tutarsız olarak algılayan öğretmenler oluşturmaktadır.

**Tablo 3.1.14**

*Öğretmenlerin Ortaokul Yıllarında Bu Kurumdaki Eğitimcilerin Tutumlarını Nasıl Algıladıkları Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları*

<b>Ortaokul Yıllarında Bu Kurumdaki Eğitimcilerin Tutumlarını Nasıl Algıladıkları</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Demokratik	111	23,9
Otoriter	221	47,6
Hoşgörülü	86	18,5
İlgisiz	29	6,3
Tutarsız	17	3,7
<b>TOPLAM</b>	<b>464</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3.1.14'te öğretmenlerin ortaokul yıllarında bu kurumdaki eğitimcilerin tutumlarını nasıl algıladıkları değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %23,9'u ortaokul yıllarında bu kurumdaki eğitimcilerin kendilerine karşı olan tutumlarını demokratik olarak algılamakta, %47,6'sı otoriter, %18,5'i hoşgörülü, %6,3'ü ilgisiz, %3,7'si ise tutarsız olarak algılamaktadır. Buna göre grubun çoğunluğunu ortaokul yıllarında bu kurumdaki eğitimcilerin kendilerine karşı olan tutumunu otoriter olarak algılayan öğretmenler oluştururken, en az grubu ortaokul yıllarında bu kurumdaki eğitimcilerin kendilerine karşı olan tutumunu tutarsız olarak algılayan öğretmenler oluşturmaktadır.

**Tablo 3.1.15**

*Öğretmenlerin Lise Yıllarında Bu Kurumdaki Eğitimcilerin Tutumlarını Nasıl Algıladıkları Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları*

<b>Lise Yıllarında Bu Kurumdaki Eğitimcilerin Tutumlarını Nasıl Algıladıkları</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Demokratik	154	33,2
Otoriter	158	34,1
Hoşgörülü	103	22,2
İlgisiz	29	6,3
Tutarsız	20	4,3
<b>TOPLAM</b>	<b>464</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3.1.15'te öğretmenlerin lise yıllarında bu kurumdaki eğitimcilerin tutumlarını nasıl algıladıkları değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %33,2'si lise yıllarında bu

kurumdaki eğitimcilerin kendilerine karşı olan tutumlarını demokratik olarak algılarken, %34,1'i otoriter, %22,2'si hoşgörülü, %6,3'ü ilgisiz, %4,3'ü ise tutarsız olarak algılamaktadır. Buna göre grubun çoğunluğunu lise yıllarında bu kurumdaki eğitimcilerin kendilerine karşı olan tutumunu otoriter olarak algılayan öğretmenler oluştururken, en az grubu lise yıllarında bu kurumdaki eğitimcilerin kendilerine karşı olan tutumunu tutarsız olarak algılayan öğretmenler oluşturmaktadır.

**Tablo 3.1.16**

*Öğretmenlerin Yükseköğretim Yıllarında Bu Kurumdaki Eğitimcilerin Tutumlarını Nasıl Algıladıkları Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları*

<b>Yükseköğretim Yıllarında Bu Kurumdaki Eğitimcilerin Tutumlarını Nasıl Algıladıkları</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Demokratik	220	50,2
Otoriter	63	14,4
Hoşgörülü	89	20,3
İlgisiz	35	8,0
Tutarsız	31	7,1
<b>TOPLAM</b>	<b>438</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3.1.16'da öğretmenlerin yükseköğretim yıllarında bu kurumdaki eğitimcilerin tutumlarını nasıl algıladıkları değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %50,2'si yükseköğretim yıllarında bu kurumdaki eğitimcilerin kendilerine karşı olan tutumlarını demokratik olarak algılarken, %14,4'ü otoriter, %20,3'ü hoşgörülü, %8,0'ı ilgisiz, %7,1'i ise tutarsız olarak algılamaktadır. Buna göre grubun çoğunluğunu yükseköğretim yıllarında bu kurumdaki eğitimcilerin kendilerine karşı olan tutumunu demokratik olarak algılayan öğretmenler oluştururken, en az grubu yükseköğretim yıllarında bu kurumdaki eğitimcilerin kendilerine karşı olan tutumunu tutarsız olarak algılayan öğretmenler oluşturmaktadır.



### 3.2. Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ)'nin Frekans Dağılımları İle Merkezi Eğilim Ve Dağılım Ölçülerine Ait Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlere uygulanan Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ) alt boyutları için hesaplanan etik puanlarına ait en düşük, en yüksek puan değerleri, aritmetik ortalama, medyan, aritmetik ortalamanın standart hatası, standart sapma ve çarpıklık değerleri tablo halinde gösterilmiş, dağılımın normal dağılım sayılışını karşılayıp karşılamadığını belirlemek için yapılan Kolmogorov Smirnov Testi sonuçları verilmiştir. Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ)'ne ait alt boyutların yüzdelik sıralaması verilerek ölçeğin tüm maddelerinin frekans ve yüzde dağılımı da gösterilmiştir.

**Tablo 3.2.1**

*Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ)'nin Merkezi Eğilim ve Dağılım Ölçülerine Ait Sonuçlar*

OÖEDÖ	N	En Düşük	En Yüksek	Art. Ort.	Medyan	Standart Hata	ss	Çarpıklık
Ölçek Toplam	464	262,00	375,00	345,989	347,000	,791	17,041	-,926
Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı	464	25,00	66,00	60,351	61,000	,228	4,931	-1,637
Profesyonellik	464	39,00	72,00	65,806	67,000	,241	5,196	-1,165
Sorumluluk ve Doğruluk	464	57,00	84,00	78,428	79,000	,214	4,616	-1,037
Sağlıklı ve Güvenli Bir Ortamın Sağlanması	464	27,00	36,00	35,153	36,000	,063	1,374	-2,159
Demokrasi ve Eşitlik	464	17,00	60,00	49,390	50,500	,340	7,339	-,915
Adalet ve Ahlak	464	21,00	42,00	39,400	40,000	,146	3,163	-2,113
Dürüstlük ve Yardımseverlik	464	8,00	18,00	17,459	18,000	,059	1,280	-3,925

Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ)'nin merkezi eğilim ve dağılım istatistikleri ölçek genel toplam puanları ve alt ölçeklerin puanları temel alınarak incelenmiştir. 63 soruluk OÖEDÖ'den alınabilecek toplam puan 378'dir. OÖEDÖ'nin aritmetik ortalaması 345,989'dur. Medyan değeri 347 olduğu için puanların dağılımının negatif çarpıklık gösterdiğini söyleyebiliriz. Çarpıklık (Skewness) -1 ile +1 arasında yer alır. Eğer ortalama medyandan büyük ise, gözlemlerin dağılımı sağa (pozitif) çarpık, eğer ortalama

medyandan küçük ise, gözlemlerin dağılımı sola çarpık (negatif)'tir (Akgül ve Çevik, 2003, s.94). Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği'nin alt ölçeklerine ait merkezi dağılım istatistikleri incelendiğinde, “Mesleğe, Kişiliğe ve Toplumla Saygı” boyutundan alınabilecek en yüksek puan 66, aritmetik ortalaması 60,351'dir. “Profesyonellik” boyutundan alınabilecek en yüksek puan 72, aritmetik ortalaması 65,806'dır. “Sorumluluk ve Doğruluk” boyutundan alınabilecek en yüksek puan 84, aritmetik ortalaması 78,428'dir. “Sağlıklı ve Güvenli Bir Ortamın Sağlanması” boyutundan alınabilecek en yüksek puan 36, aritmetik ortalaması 35,153'dir. “Demokrasi ve Eşitlik” boyutundan alınabilecek en yüksek puan 60, aritmetik ortalaması 49,390'dır. “Adalet ve Ahlak” boyutundan alınabilecek en yüksek puan 42, aritmetik ortalaması 39,40'dır. “Dürüstlük ve Yardımseverlik” boyutundan alınabilecek en yüksek puan 18, aritmetik ortalamasının ise 17,459 olduğu görülmektedir. Sonuçlara göre, okul öncesi öğretmenlerin OÖEDÖ'de belirtilen etik kuralları içeren bu davranışları büyük oranda benimsediklerini ifade ettikleri söylenilebilir.

Ayrıca ölçeklere ilişkin ortanca (medyan) değeri ile aritmetik ortalama değerlerinin birbirlerine yakın olması ölçeklere ilişkin puan dağılımının normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir (Akgül ve Çevik, 2003, s.72; Altunışık ve diğerleri, 2004, s.153). Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ)'nin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek için tek örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3.2.2'de verilmiştir.

### Tablo 3.2.2

*Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ)'nden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları*

Değerler	(OÖEDÖ)Toplam Puanı
N	464
Parametreler	
$\bar{X}$	345,989
Ss	17,041
K-Smirnov Z	1,261
P	,083*

\*p> .05

Tablo 3.2.2’de de görüldüğü üzere Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği’nden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi sonucunda dağılımın normal olduğu saptanmıştır ( $z = 1,261$ ;  $p = ,083$ ).

**Tablo 3.2.3**

*Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ)’ne Ait Alt Boyutların Yüzdellik Sıralaması*

SIRA NO	Alt Ölçekler	Yüzdellik %	Art. Ort.	ss
1	Sağlıklı ve Güvenli Bir Ortamın Sağlanması	97,647	35,153	1,374
2	Dürüstlük ve Yardımseverlik	96,994	17,459	1,280
3	Adalet ve Ahlak	93,809	39,400	3,163
4	Sorumluluk ve Doğruluk	93,366	78,428	4,616
5	Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı	91,440	60,351	4,931
6	Profesyonellik	91,397	65,806	5,196
7	Demokrasi ve Eşitlik	82,316	49,390	7,339

Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ)’nin alt boyutlarına ait puanların yüzdellik sıralaması Tablo 3.2.3’te görülmektedir. “Sağlıklı ve Güvenli Bir Ortamın Sağlanması” alt boyutu %98 ile ilk sırada yer alırken, “Dürüstlük ve Yardımseverlik” alt boyutu %97 ile ikinci sırada, “Adalet ve Ahlak” alt boyutu %94 ile üçüncü sırada, “Sorumluluk ve Doğruluk” alt boyutu %93 ile dördüncü sırada, “Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı” alt boyutu %91 ile beşinci sırada, “Profesyonellik” alt boyutu %91 ile altıncı sırada yer alırken “Demokrasi ve Eşitlik” alt boyutu %82 ile en son sırada yer almıştır. Bu sonuçlara göre Okul Öncesi Öğretmenleri “Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği” (OÖEDÖ)’nin alt boyutlarından “Sağlıklı ve Güvenli Bir Ortamın Sağlanması” alt boyutundan en yüksek puanı alırken, “Demokrasi ve Eşitlik” alt boyutundan ise en düşük puanı almışlardır.

**Tablo 3.2.4**

*Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ)'ne Ait Soruların Tanımlayıcı İstatistikleri*

<b>Madde</b>	<b>N</b>	<b>Art. ort.</b>	<b>Standart Hata</b>	<b>ss</b>	<b>Çarpıklık</b>	<b>Basıklık</b>
57	464	5,954	,014	,315	-10,975	149,533
39	464	5,939	,011	,238	-3,705	11,775
42	464	5,926	,013	,292	-4,798	29,600
43	464	5,913	,016	,361	-5,781	43,777
38	464	5,907	,015	,338	-5,256	42,277
41	464	5,896	,014	,311	-2,825	6,857
40	464	5,890	,015	,326	-2,870	7,570
35	464	5,885	,027	,593	-6,945	52,003
10	464	5,883	,021	,468	-6,820	60,492
60	464	5,883	,024	,521	-6,031	42,879
3	464	5,870	,022	,479	-5,798	43,823
13	464	5,866	,021	,454	-4,674	26,949
62	464	5,819	,028	,610	-5,303	34,712
26	464	5,814	,021	,455	-3,159	14,751
7	464	5,810	,028	,615	-4,498	23,949
32	464	5,810	,029	,625	-5,043	30,740
28	464	5,808	,023	,500	-3,757	22,118
1	464	5,803	,028	,608	-4,505	24,627
25	464	5,784	,024	,522	-3,398	18,190
30	464	5,775	,023	,502	-2,817	11,184
15	464	5,769	,024	,534	-3,546	20,207
34	464	5,765	,026	,579	-3,475	16,860
5	464	5,758	,034	,742	-4,293	20,779
31	464	5,734	,032	,699	-3,694	16,086
61	464	5,726	,033	,723	-3,763	17,017
54	464	5,722	,039	,858	-3,836	15,279
21	464	5,685	,028	,609	-2,175	5,431
6	464	5,663	,043	,928	-3,229	10,514
12	464	5,661	,036	,777	-3,207	12,418
24	464	5,659	,028	,606	-1,828	3,191
45	464	5,646	,052	1,132	-3,331	9,975
55	464	5,640	,046	1,008	-3,546	12,614
16	464	5,603	,031	,684	-2,182	6,357
17	464	5,601	,035	,756	-2,703	9,572
27	464	5,592	,034	,743	-2,505	8,658
2	464	5,586	,034	,744	-2,601	9,096
23	464	5,577	,034	,739	-2,264	6,790
53	464	5,558	,054	1,172	-2,890	7,343
9	464	5,551	,039	,852	-2,627	8,553
58	464	5,547	,042	,921	-2,745	8,263
63	464	5,543	,056	1,218	-3,045	8,250

Tablo 3.2.4'ün devamı,

Madde	N	Art. ort.	Standart Hata	ss	Çarpıklık	Basıklık
50	464	5,489	,055	1,197	-2,415	4,816
20	464	5,461	,040	,878	-2,387	7,338
56	464	5,396	,058	1,259	-2,335	4,567
18	464	5,394	,046	1,006	-2,321	6,199
36	464	5,390	,058	1,267	-2,321	4,620
22	464	5,323	,042	,912	-1,677	3,302
59	464	5,256	,064	1,391	-2,002	2,851
14	464	5,239	,047	1,027	-1,850	4,235
33	464	5,239	,062	1,356	-1,967	2,963
4	464	5,163	,067	1,453	-1,636	1,337
11	464	5,159	,068	1,474	-1,699	1,603
29	464	5,122	,058	1,262	-1,720	2,539
37	464	5,094	,063	1,370	-1,582	1,602
47	464	4,965	,073	1,590	-1,402	,574
44	464	4,937	,072	1,558	-1,352	,548
52	464	4,928	,068	1,475	-1,367	,829
46	464	4,868	,082	1,776	-1,256	-,033
49	464	4,853	,075	1,632	-1,228	,070
19	464	4,622	,076	1,641	-,898	-,504
51	464	4,504	,089	1,920	-,885	-,854
8	464	4,099	,084	1,821	-,385	-1,334
48	464	3,637	,091	1,975	-,090	-1,579

Tablo 3.2.4'de görüldüğü gibi Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği'ne ait soruların aritmetik ortalamalarından en büyük değere sahip olan 57. madde iken en küçük değere sahip olan 48. maddedir. 57. madde Ahlak ve Adalet boyutunda yer alırken, 48. madde Demokrasi ve Eşitlik boyutunda yer almaktadır.

### 3.3. Ahlaki Yargı Testi (MUT=AYT)'nin Frekans Dağılımları İle Merkezi Eğilim Ve Dağılım Ölçülerine Ait Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlere uygulanan Ahlaki Yargı Testi (AYT)'nin toplam ve alt ölçekleri için hesaplanan ahlaki yargı puanlarına ait en düşük, en yüksek puan değerleri, aritmetik ortalama, medyan, aritmetik ortalamanın standart

hatası, standart sapma ve çarpıklık değerleri tablo halinde gösterilmiş, Ahlaki Yargı Testi (AYT)'nin toplam boyutuna ait yüzdelik sıralaması verilmiştir.

**Tablo 3.3.1**

*Ahlaki Yargı Testi (AYT)'nin Merkezi Eğilim ve Dağılım Ölçülerine Ait Sonuçlar*

MUT	N	En Düşük	En Yüksek	Art. Ort.	Medyan	Standart Hata	ss	Çarpıklık
TOPLAM	464	,00	57,24	9,116	5,875	,442	9,537	1,659
İşçiler İkilemi	464	,00	85,41	24,501	20,410	,979	21,103	,632
Doktorlar İkilemi	464	,00	99,69	15,464	7,102	,886	19,098	1,508

Ahlaki Yargı Testi (AYT)'nin aritmetik ortalamaları toplam puanda 9,116, "İşçiler İkilemi" 24,501, "Doktor İkilemi" 15,464 olarak bulunmuştur. Ahlaki Yargı Testi'nin "İşçiler İkilemi" boyutu daha yüksek ortalamaya sahiptir. Okul öncesi öğretmenleri "İşçiler İkilemi" boyutundan "Doktor İkilemi" boyutuna göre daha yüksek puanlar almışlardır. Ahlaki Yargı Testi (AYT)'nin aritmetik ortalamalarının 30 puanın altında olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri genel ortalamaya bakıldığında çok düşük puanlar almıştır (Lind, 1999; Çiftçi, 2001).

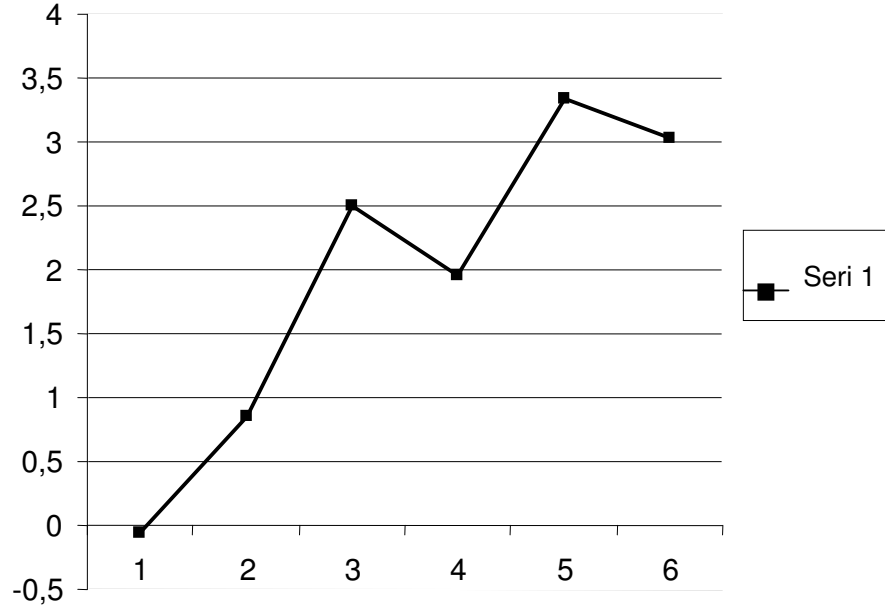
**Tablo 3.3.2**

*Ahlaki Yargı Testi (AYT)'nin Yüzdelik Dağılımına Ait Sonuçlar*

Ölçekler	Alınabilecek Maksimum Puan	N	Puan	Yığılmalı %
Ölçek Toplam	100	116	0-1,958	25
		116	2-6	50
		117	7-14	75
		115	15-57	100
Toplam		464		

AYT'nin yüzdelik dağılımlarına baktığımızda 117 öğretmen 7-14 arasında puan alırken, 115 öğretmen 15-57 arasında puan almıştır. Öğretmenlerin yarısından fazlası 9 puanın altında puan almıştır. Bu durumda okul öncesi öğretmenlerin ahlaki yargı puanlarının genelde düşük olduğu söylenilebilir. AYT'nin puan aralıkları 1-9 arası çok düşük, 10-19 arası düşük, 20-29 arası

orta, 30–39 arası yüksek, 40–49 arası çok yüksek, 50 ve üzeri çok fazla yüksektir (Lind, 2004, s.32).



**Şekil 4.** Ahlaki Yargı Basamaklarının Puan Ortalamaları Grafiği

AYT'nin uygulanması sonucunda okul öncesi öğretmenlerin basamak puanlarının ortalamaları grafikte sunulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerin basamak puan ortalamaları 1. basamaktan 6. basamağa doğru bir yükseliş göstermektedir. 5. basamakta en yüksek değere ulaşan puan ortalamaları 6. basamakta düşüşe geçmiştir. 5. basamağın yüksek değer almasını Lind (1983) İşçiler İkileminin uygun çözümünün 5. basamakta gerçekleşmesine bağlamakta ve 5. basamağın gelenek sonrası düzeye denk geldiğini ifade etmektedir (Çiftçi, 2001b, s.315). Bu noktadan hareket ile öğretmenlerin demokratik olarak oluşturulmuş sosyal sözleşmeye dayalı olarak problemi çözme eğiliminde oldukları söylenilebilir.

### 3.4. Öğretmen Tutumları Ölçeği (ÖTÖ)'nin Frekans Dağılımları İle Merkezi Eğilim Ve Dağılım Ölçülerine Ait Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlere uygulanan Öğretmen Tutumları Ölçeği (ÖTÖ)'nin alt ölçekleri için hesaplanan tutum puanlarına ait en düşük, en yüksek puan değerleri, aritmetik ortalama, medyan, aritmetik ortalamanın standart hatası, standart sapma ve çarpıklık değerleri tablo halinde gösterilmiş, ÖTÖ'nin alt boyutlarına ait yüzdeler sıralaması verilmiştir.

**Tablo 3.4.1**

*Öğretmen Tutumları Ölçeği (ÖTÖ)'nin Merkezi Eğilim ve Dağılım Ölçülerine Ait Sonuçlar*

ÖTÖ	N	En Düşük	En Yüksek	Art. Ort.	Medyan	Standart Hata	ss	Çarpıklık
Demokratik Tutum	464	46,00	85,00	75,635	76,500	,284	6,119	-1,248
Otokratik Tutum	464	19,00	62,00	41,118	41,000	,386	8,334	,041
İlgisiz (Boşvermiş) Tutum	464	19,00	66,00	34,625	34,000	,374	8,072	,937

Demokratik Tutum Boyutu'nun aritmetik ortalaması 75,635 olup diğer alt boyutlar içerisinde en yüksek değeri oluşturmaktadır. Boşvermiş (İlgisiz) Tutum Boyutu'nun aritmetik ortalaması 34,625 olup diğer alt boyutlar içerisinde en düşük değeri oluşturmaktadır. Demokratik Tutum Boyutu'nda alınabilecek en yüksek puan 85,00; Otokratik Tutum Boyutu'nda alınabilecek en yüksek puan 62,00 iken İlgisiz (Boşvermiş) Tutum Boyutu'nda alınabilecek en yüksek puan ise 66,00'dır. Alt boyutların aritmetik ortalamalarına bakıldığında okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik tutumları açısından daha çok Demokratik Tutum sergiledikleri söylenebilir.

**Tablo 3.4.2**

*Öğretmen Tutumları Ölçeği (ÖTÖ)'ne Ait Alt Boyutların Yüzdeler Sıralaması*

SIRA NO	Alt Ölçekler	Yüzdeler %
1	Demokratik Tutum	88,982
2	Otokratik Tutum	51,397
3	İlgisiz (Boşvermiş) Tutum	36,447



Bilgin (1996)'nin okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarını ölçmeye yönelik yaptığı araştırmasında MEB'e bağlı okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerin demokratik öğretmen tutum boyutundan aldıkları puan ortalaması ( $\bar{x} = 50,89$ ) otokratik öğretmen tutumu ( $\bar{x} = 50,54$ ) ve boşvermiş öğretmen tutumu boyutundan ( $\bar{x} = 50,40$ ) daha yüksektir. Bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarından demokratik tutum boyutundan aldıkları puanlar Bilgin (1996)'nin araştırma sonuçlarından daha yüksek bulunmuştur.

### **3.5. Okul Öncesi Öğretmenlerin OÖEDÖ'nden Aldıkları Puanlar İle Kişisel Bilgiler Formundaki Değişkenler Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular**

Bu bölümde, okul öncesi öğretmenlerine uygulanan Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ)'nin toplamı ve alt ölçekleri için hesaplanan etik puanlarının Öğretmen Kişisel Bilgi Formu'nda yer alan öğretmenlerin yaşı, medeni durumu, öğrenim durumu, çalıştığı okulun türü, meslekteki hizmet süresi, çocuğu olup olmaması, babaların öğrenim durumu, annelerin öğrenim durumu, ailesinin ekonomik durumu, kardeş sayısı, ailesinin çocuk yetiştirme tutumu, öğrenim yaşamındaki öğretmenlerinin tutumunu nasıl algıladıkları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ilişkisiz grup t testi, tek yönlü varyans analizi ve sonrasında post-hoc analizleri, Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi ile sınanmış ve anlamlı farklılıklar tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Anlamlı bulunmayan farklılıklar ise tablolatırılmadan belirtilmiştir.

**Tablo 3.5.1**

*OÖEDÖ Etik Toplam Puanları İçin Yaş Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Yaş Grupları	N	$\bar{X}$ Sıra	$x^2$	sd	p
20 Yaş ve Altı	8	190,19			
21–25 Yaş	116	255,13			
26–30 Yaş	106	239,89			
31–35 Yaş	73	253,07			
36–40 Yaş	54	220,41	14,565	5	,012*
41 Yaş ve Üzeri	107	195,88			
TOPLAM	464				

\*  $p < .05$

Tablodan görülebileceği gibi, OÖEDÖ sıra ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda, öğretmenlerin yaş gruplarının sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $x^2 = 14,565$ ;  $sd = 5$ ;  $p < .05$ ). Bu işlemin ardından, belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaç ile kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3.5.2’de sunulmuştur.

**Tablo 3.5.2**

*OÖEDÖ Etik Toplam Puanları İçin Yaş Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Yaş	N	$\bar{X}$ Sıra	$\Sigma$ Sıra	U	z	p
21–25 Yaş	116	125,42	14549,00	4649,00	-3,236	,001**
41 Yaş ve Üzeri	107	97,45	10427,00			
26–30 Yaş	106	117,23	12426,50	4586,50	-2,412	,016*
41 Yaş ve Üzeri	107	96,86	10364,50			
31–35 Yaş	73	104,08	7598,00	2914,00	-2,890	,004**
41 Yaş ve Üzeri	107	81,23	8692,00			

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

Analizler sonucunda farklılığın, 21–25 yaş olan grup ile 41 yaş ve üzeri olan grup arasında 21–25 yaş olan grup lehine ( $U = 4649,00$ ;  $z = -3,236$ ;  $p < .01$ ); 26–30 yaş olan grup ile 41 yaş ve üzeri olan grup arasında 26–30 yaş olan grup lehine ( $U = 4586,50$ ;  $z = -2,412$ ;  $p < .05$ ); 31–35 yaş olan grup ile 41 yaş ve üzeri olan grup arasında 31–35 yaş olan grup lehine ( $U = 2914,00$ ;  $z = -2,890$ ;

$p < .01$ ) gerçekleştiği belirlenmiştir. Buna göre 21–25, 26–30 ile 31–35 yaş gruplarında yer alan okul öncesi öğretmenleri, 41 yaş ve üzeri grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerine göre etik toplam boyutunda daha olumlu düzeyde görüş bildirmişlerdir. Diğer yaş grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p > .05$ ).

**Tablo 3.5.3**

*OÖEDÖ Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı Alt Boyut Puanları İçin Yaş Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Yaş Grupları	N	$\bar{X}$ <sub>Sıra</sub>	$x^2$	sd	p
20 Yaş ve Altı	8	180,69			
21–25 Yaş	116	253,51			
26–30 Yaş	106	250,14			
31–35 Yaş	73	226,42			
36–40 Yaş	54	234,71	12,745	5	,026*
41 Yaş ve Üzeri	107	199,15			
TOPLAM	464				

\*  $p < .05$

Tablo 3.5.3'te görüldüğü gibi, mesleğe, kişiliğe ve topluma saygı alt ölçeği sıra ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda öğretmenlerin yaş gruplarının sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $x^2 = 12,745$ ;  $sd = 5$ ;  $p < .05$ ). Bu işlemin ardından, belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaç ile kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3.5.4'te sunulmuştur.

**Tablo 3.5.4**

*OÖEDÖ Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı Alt Boyut Puanları İçin Yaş Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Yaş	N	$\bar{X}$ <sub>Sıra</sub>	$\Sigma$ <sub>Sıra</sub>	U	z	p
21–25 Yaş	116	124,78	14475,00	4723,00	-3,091	,002**
41 Yaş ve üzeri	107	98,14	10501,00			
26–30 Yaş	106	118,49	12560,00	4453,00	-2,717	,007**
41 Yaş ve üzeri	107	95,62	10231,00			

\*\*  $p < .01$

Analizler sonucunda farklılığın; 21–25 yaş grubu ile 41 yaş ve üzeri yaş grubu arasında 21–25 yaş grubu lehine (  $U = 4723,00$ ;  $z = -3,091$ ;  $p < .01$ ), 26–30 yaş grubu ile 41 ve üzeri yaş grubu arasında 26–30 yaş grubu lehine (  $U = 4453,00$ ;  $z = -2,717$ ;  $p < .01$ ) gerçekleştiği belirlenmiştir.

Buna göre, 21–25 ile 26–30 yaş gruplarında yer alan okul öncesi öğretmenleri, 41 yaş ve üzeri grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerine göre mesleğe, kişiliğe ve topluma saygı boyutunda daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Diğer yaş grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p > .05$ ).

**Tablo 3.5.5**

*OÖEDÖ Dürüstlük ve Yardımseverlik Alt Boyut Puanları İçin Yaş Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Yaş Grupları	<i>N</i>	$\bar{X}$ Sıra	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
20 Yaş ve Altı	8	243,00			
21–25 Yaş	116	249,78			
26–30 Yaş	106	229,68			
31–35 Yaş	73	253,05			
36–40 Yaş	54	222,09	13,226	5	,021*
41 Yaş ve Üzeri	107	207,00			
TOPLAM	464				

\*  $p < .05$

Tablo 3.5.5'te görüldüğü gibi dürüstlük ve yardımseverlik alt ölçeği sıra ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda öğretmenlerin yaş gruplarının sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $x^2 = 13,226$ ;  $sd = 5$ ;  $p < .05$ ).

Belirlenen bu anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaç ile kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3.5.6'da sunulmuştur.

**Tablo 3.5.6**

*OÖEDÖ Dürüstlük ve Yardımseverlik Alt Boyut Puanları İçin Yaş Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Yaş	N	$\bar{X}$ Sıra	$\Sigma$ Sıra	U	z	p
21–25 Yaş	116	121,83	14132,50	5065,50	-3,009	,003**
41 Yaş ve üzeri	107	101,34	10843,50			
31–35 Yaş	73	101,12	7382,00	3130,00	-2,815	,005**
41 Yaş ve üzeri	107	83,25	8908,00			

\*\* p<.01

Analizler sonucunda farklılığın 21–25 yaş grubu ile 41 yaş ve üzeri grubu arasında 21–25 yaş grubu lehine ( $U = 5065,50$ ;  $z = -3,009$ ;  $p < .01$ ); 31–35 yaş grubu ile 41 yaş ve üzeri grubu arasında 31–35 yaş grubu lehine ( $U = 3130,00$ ;  $z = -2,815$ ;  $p < .01$ ) gerçekleştiği belirlenmiştir. Buna göre; 21–25 ile 31–35 yaş gruplarında yer alan okul öncesi öğretmenleri, 41 yaş ve üzeri grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerine göre dürüstlük ve yardımseverlik boyutunda daha olumlu düzeyde görüş bildirmişlerdir. Diğer yaş grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p > .05$ ).

Profesyonellik, Sorumluluk ve Doğruluk, Sağlıklı ve Güvenli Bir Ortamın Sağlanması, Demokrasi ve Eşitlik ile Adalet ve Ahlak Alt Boyutlarına ait etik puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılamamıştır ( $p > .05$ ).

**Tablo 3.5.7**

*OÖEDÖ Etik Toplam Puanları İçin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları*

Okul Türü	N	$\bar{X}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
					Sd	t	p
İlköğretim Anasınıfı	332	46,93	28,54	1,56	462	-3,811	,000***
Resmi Bağımsız Anaokulu	132	58,09	28,30	2,46			

\*\*\* p<.001

Tablo 3.5.7’de görüldüğü gibi, aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene’s testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F$

=,239;  $p>.05$ ). Bu işlemin ardından aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemine geçilmiştir. Tabloda görülebileceği gibi, yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda okul türü gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t = -3,811$ ;  $p<.001$ ). Söz konusu farklılık resmi bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Resmi bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenler, ilköğretim anasınıfında çalışan öğretmenlere göre etik toplam boyutunda daha yüksek puan almış, başka bir ifade ile daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

**Tablo 3.5.8**

*OÖEDÖ Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı Alt Boyutu Puanları İçin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları*

Okul Türü	N	$\bar{X}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
					Sd	t	p
İlköğretim Anasınıfı	332	47,13	28,53	1,56	462	-3,572	,000***
Resmi Bağımsız Anaokulu	132	57,58	28,21	2,45			

\*\*\*  $p<.001$

Tablo 3.5.8’de görüldüğü gibi, aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene’s testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = ,002$ ;  $p>.05$ ). Bu işlemin ardından aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemine geçilmiştir. Tabloda görülebileceği gibi, yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda okul türü gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t = -3,572$ ;  $p<.001$ ).

Söz konusu farklılık resmi bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Resmi bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenler, ilköğretim anasınıfında çalışan öğretmenlere göre mesleğe, kişiliğe ve topluma saygı boyutunda daha yüksek puan almış, başka bir ifade ile daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

**Tablo 3.5.9**

*OÖEDÖ Profesyonellik Alt Boyutu Puanları İçin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları*

Okul Türü	N	$\bar{X}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
					Sd	t	p
İlköğretim Anasınıfı	332	47,51	28,28	1,55	462	-3,102	,002**
Resmi Bağımsız Anaokulu	132	56,62	29,20	2,54			

\*\* p< .01

Tablo 3.5.9’da görüldüğü gibi, aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene’s testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = ,043$ ;  $p>.05$ ). Bu işlemin ardından aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemine geçilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi, yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda okul türü gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t = -3,102$ ;  $p<.01$ ). Söz konusu farklılık resmi bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Resmi bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenler, ilköğretim anasınıfında çalışan öğretmenlere göre profesyonellik boyutunda daha yüksek puan almış, başka bir ifade ile daha olumlu düzeyde görüş bildirmişlerdir.

**Tablo 3.5.10**

*OÖEDÖ Demokrasi ve Eşitlik Alt Boyutu Puanları İçin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları*

Okul Türü	N	$\bar{X}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
					Sd	t	p
İlköğretim Anasınıfı	332	48,14	29,08	1,59	462	-2,339	,020*
Resmi Bağımsız Anaokulu	132	55,05	27,79	2,41			

\* p< .05

Tablo 3.5.10’da görüldüğü gibi, aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene’s testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = 1,069$ ;  $p>.05$ ). Bu işlemin ardından aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemine geçilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi, yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda okul türü gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t = -2,339$ ;  $p<.05$ ). Söz konusu

farklılık resmi bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Resmi bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenler, ilköğretim anasınıfında çalışan öğretmenlere göre demokrasi ve eşitlik boyutunda daha yüksek puan almış, başka bir ifade ile daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

**Tablo 3.5.11**

*OÖEDÖ Adalet ve Ahlak Alt Boyutu Puanları İçin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları*

Okul Türü	N	$\bar{X}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
					Sd	t	p
İlköğretim Anasınıfı	332	48,03	28,54	1,56	462	-2,522	,012*
Resmi Bağımsız Anaokulu	132	55,31	26,83	2,33			

\*  $p < .05$

Tablo 3.5.11’de görüldüğü gibi, aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene’s testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = ,749$ ;  $p > .05$ ). Bu işlemin ardından aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemine geçilmiştir. Yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda okul türü gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t = -2,522$ ;  $p < .05$ ).

Söz konusu farklılık resmi bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Resmi bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenler, ilköğretim anasınıfında çalışan öğretmenlere göre adalet ve ahlak boyutunda daha yüksek puan almış, başka bir ifade ile daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Sorumluluk ve Doğruluk, Sağlıklı ve Güvenli Bir Ortamın Sağlanması ile Dürüstlük ve Yardımseverlik Alt Boyutlarına ait etik puanlarının okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ( $p > .05$ ).



**Tablo 3.5.12**

*OÖEDÖ Etik Toplam Puanları İçin Medeni Durum Değişkenine Göre Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları*

Medeni Durum	N	$\bar{X}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
					Sd	t	p
Bekâr	192	53,90	28,49	2,05	462	2,388	,017*
Evli	272	47,43	28,91	1,75			

\* p< .05

Tablo 3.5.12’de görüldüğü gibi, aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene’s testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = ,142$ ;  $p>.05$ ). Bu işlemin ardından aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemine geçilmiştir. Yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda medeni durum gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t = 2,388$ ;  $p<.05$ ). Söz konusu farklılık bekâr öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Bekâr öğretmenler, evli öğretmenlere göre etik toplam boyutunda daha yüksek puan almış, başka bir ifade ile daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

**Tablo 3.5.13**

*OÖEDÖ Profesyonellik Alt Boyutu Puanları İçin Medeni Durum Değişkenine Göre Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları*

Medeni Durum	N	$\bar{X}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
					Sd	t	p
Bekâr	192	53,25	28,81	2,07	462	1,981	,048*
Evli	272	47,88	28,65	1,73			

\* p< .05

Tablo 3.5.13’te görüldüğü gibi, aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene’s testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = ,096$ ;  $p>.05$ ). Daha sonra yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda medeni durum gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t = 1,981$ ;  $p<.05$ ). Söz konusu farklılık bekâr öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Bekâr öğretmenler, evli öğretmenlere

göre profesyonellik boyutunda daha yüksek puan almış, başka bir ifade ile daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı, Sorumluluk ve Doğruluk, Sağlıklı ve Güvenli Bir Ortamın Sağlanması, Demokrasi ve Eşitlik, Adalet ve Ahlak ile Dürüstlük ve Yardımseverlik Alt Boyutlarına ait etik puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ( $p>.05$ ).

**Tablo 3.5.14**

*OÖEDÖ Etik Toplam Puanları İçin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Kız Meslek Lisesi ÇGB	44	53,20	G. Arası	11964,913	4	2991,228		
2 Yıllık Anaokulu Öğrt.	125	41,79	G. İçi	374516,280	459	815,940	3,666	,006
4 Yıllık Okul Ön. Öğrt.	212	52,89	TOPLAM	386481,193	463			**
4 Yıllık Çocuk Gelişimi	41	52,79						
Diğer	42	54,92						
TOPLAM	464	50,10						

\*\*  $p<.01$

Tablo 3.5.14'te görüldüğü gibi, yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğrenim gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $F = 3,666$ ;  $p<.01$ ). Bu işlemin ardından anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Post-Hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Hangi Post-Hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = 1,504$ ;  $p>.05$ ).

Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda sıklık ile kullanılan ve alpha tipi hataya karşı duyarlı olan Scheffe Testi tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Scheffe Testi sonuçları Tablo 3.5.15'te sunulmuştur.

**Tablo 3.5.15**

*OÖEDÖ'nin Etik Toplam Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları*

Öğrenim Durumu (i)	Öğrenim Durumu (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Kız Meslek Lisesi ÇGB	2 Yıllık Anaokulu Öğrt.	11,40509	5,39577	,322
	4 Yıllık Okul Ön. Öğrt.	,31219	5,11385	1,000
	4 Yıllık Çocuk Gelişimi	,40953	6,72080	1,000
	Diğer	-1,72017	6,85625	1,000
2 Yıllık Anaokulu Öğretmenliği	Kız Meslek Lisesi ÇGB	-11,40509	5,39577	,322
	4 Yıllık Okul Ön. Öğrt.	-11,09291	3,13606	,005**
	4 Yıllık Çocuk Gelişimi	-10,99556	5,37146	,367
	Diğer	-13,12527	5,54000	,190
4 Yıllık Okul Öncesi Öğretmenliği	Kız Meslek Lisesi ÇGB	-,31219	5,11385	1,000
	2 Yıllık Anaokulu Öğrt.	11,09291	3,13606	,005**
	4 Yıllık Çocuk Gelişimi	,09734	5,08820	1,000
	Diğer	-2,03236	5,26581	1,000
4 Yıllık Çocuk Gelişimi	Kız Meslek Lisesi ÇGB	-,40953	6,72080	1,000
	2 Yıllık Anaokulu Öğrt.	10,99556	5,37146	,367
	4 Yıllık Okul Ön. Öğrt.	-,09734	5,08820	1,000
	Diğer	-2,12970	6,83714	1,000
Diğer	Kız Meslek Lisesi ÇGB	1,72017	6,85625	1,000
	2 Yıllık Anaokulu Öğrt.	13,12527	5,54000	,190
	4 Yıllık Okul Ön. Öğrt.	2,03236	5,26581	1,000
	4 Yıllık Çocuk Gelişimi	2,12970	6,83714	1,000

\*\*  $p < .01$

Yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucunda iki yıllık (önlisans) anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenler ile dört yıllık okul öncesi öğretmenliği mezunu olan öğretmenler arasında, dört yıllık okul öncesi öğretmenliği mezunu

olan öğretmenler lehine  $p<.01$  düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum; dört yıllık okul öncesi öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin, iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenlere göre etik toplam boyutunda daha yüksek puan aldıklarını, başka bir ifade ile daha olumlu görüş bildirdiklerini ortaya koymaktadır. Diğer öğrenim durumu grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p>.05$ ).

**Tablo 3.5.16**

*OÖEDÖ Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı Alt Boyutu Puanları İçin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Kız Meslek Lisesi ÇGB	44	54,40	G. Arası	8576,491	4	2144,123		
2 Yıllık Anaokulu Öğrt.	125	43,47	G. İçi	375527,812	459	818,143	2,621	,034*
4 Yıllık Okul Ön. Öğrt.	212	52,02	TOPLAM	384104,303	463			
4 Yıllık Çocuk Gelişimi	41	56,12						
Diğer	42	49,76						
TOPLAM	464	50,10						

\*  $p<.05$

Tablo 3.5.16'da görüldüğü gibi, yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğrenim gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı bulunmuştur ( $F = 2,621$ ;  $p<.05$ ). Bu anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Post-Hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Hangi Post-Hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = ,438$  ;  $p>.05$ ).

Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda sıklık ile kullanılan ve alpha tipi hataya karşı duyarlı olan Scheffe Testi tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Scheffe Testi sonuçları Tablo 3.5.17'de sunulmuştur.

**Tablo 3.5.17**

*OÖEDÖ'nin Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları*

Öğrenim Durumu (i)	Öğrenim Durumu (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Kız Meslek Lisesi ÇGB	2 Yıllık Anaokulu Öğrt.	10,929	5,013	,030*
	4 Yıllık Okul Ön. Öğrt.	2,380	4,738	,616
	4 Yıllık Çocuk Gelişimi	-1,715	6,208	,782
	Diğer	4,644	6,170	,452
2 Yıllık Anaokulu Öğretmenliği	Kız Meslek Lisesi ÇGB	-10,929	5,013	,030*
	4 Yıllık Okul Ön. Öğrt.	-8,548	3,225	,008**
	4 Yıllık Çocuk Gelişimi	-12,644	5,147	,014*
	Diğer	-6,284	5,101	,219
4 Yıllık Okul Öncesi Öğretmenliği	Kız Meslek Lisesi ÇGB	-2,380	4,738	,616
	2 Yıllık Anaokulu Öğrt.	8,548	3,225	,008**
	4 Yıllık Çocuk Gelişimi	-4,095	4,879	,402
	Diğer	2,264	4,831	,640
4 Yıllık Çocuk Gelişimi	Kız Meslek Lisesi ÇGB	1,715	6,208	,782
	2 Yıllık Anaokulu Öğrt.	12,644	5,147	,014*
	4 Yıllık Okul Ön. Öğrt.	4,095	4,879	,402
	Diğer	6,35989	6,279	,312
Diğer	Kız Meslek Lisesi ÇGB.	-4,644	6,170	,452
	2 Yıllık Anaokulu Öğrt	6,284	5,101	,219
	4 Yıllık Okul Ön. Öğrt.	-2,264	4,831	,640
	4 Yıllık Çocuk Gelişimi	-6,359	6,279	,312

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

Yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucunda kız meslek lisesi çocuk gelişimi mezunu öğretmenler ile iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu öğretmenler arasında, kız meslek lisesi çocuk gelişimi mezunu öğretmenler lehine  $p < .05$  anlamlılık düzeyinde; iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenler ile dört yıllık okul öncesi öğretmenliği mezunu olan öğretmenler arasında dört yıllık okul öncesi öğretmenliği mezunu olan öğretmenler lehine  $p < .01$  anlamlılık düzeyinde; iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenler ile dört yıllık çocuk gelişimi mezunu öğretmenler arasında, dört yıllık çocuk gelişimi mezunu olan öğretmenler lehine  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır.

Bu durum kız meslek lisesi çocuk gelişimi mezunu, dört yıllık okul öncesi öğretmenliği mezunu ve dört yıllık çocuk gelişimi mezunu olan öğretmenlerin iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenlere göre mesleğe,

kişiliğe ve topluma saygı boyutunda daha yüksek puan aldıklarını, başka bir ifade ile daha olumlu görüş bildirdiklerini ortaya koymaktadır. Diğer öğrenim durumu grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p>.05$ ).

**Tablo 3.5.18**

*OÖEDÖ'nin Profesyonellik Alt Boyutu Puanları İçin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Kız Meslek Lisesi ÇGB	44	56,52	28,81	G. Arası	8308,709	4	2077,177	2,53	,040*
2 Yıllık Anaokulu Öğrt.	125	43,97	28,15	G. İçi	376066,570	459	819,317		
4 Yıllık Okul Ön. Öğrt.	212	51,18	28,58	TOPLAM	384375,279	463	5		
4 Yıllık Çocuk Gelişimi	41	50,12	28,31						
Diğer	42	56,16	30,27						
TOPLAM	464	50,10	28,81						

\*  $p<.05$

Tablo 3.5.18'de görüldüğü gibi yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğrenim gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $F = 2,535$ ;  $p<.05$ ). Bu işlemin ardından tek yönlü varyans analizi sonrası anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Post-Hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Hangi Post-Hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = ,052$ ;  $p>.05$ ).

Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda sıklık ile kullanılan ve alpha tipi hataya karşı duyarlı olan Scheffe Testi tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Scheffe Testi sonuçları Tablo 3.5.19'da sunulmuştur.

**Tablo 3.5.19**

*OÖEDÖ'nin Profesyonellik Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları*

Öğrenim Durumu (i)	Öğrenim Durumu (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Kız Meslek Lisesi ÇGB	2 Yıllık Anaokulu Öğrt.	12,552	5,017	,013*
	4 Yıllık Okul Ön. Öğrt.	5,334	4,741	,261
	4 Yıllık Çocuk Gelişimi	6,395	6,213	,304
	Diğer	,356	6,174	,954
2 Yıllık Anaokulu Öğretmenliği	Kız Meslek Lisesi ÇGB	-12,552	5,017	,013*
	4 Yıllık Okul Ön. Öğrt.	-7,217	3,227	,026*
	4 Yıllık Çocuk Gelişimi	-6,157	5,151	,233
	Diğer	-12,196	5,105	,017*
4 Yıllık Okul Öncesi Öğretmenliği	Kız Meslek Lisesi ÇGB	-5,334	4,741	,261
	2 Yıllık Anaokulu Öğrt.	7,217	3,227	,026*
	4 Yıllık Çocuk Gelişimi	1,060	4,883	,828
	Diğer	-4,978	4,834	,304
4 Yıllık Çocuk Gelişimi	Kız Meslek Lisesi ÇGB	-6,395	6,213	,304
	2 Yıllık Anaokulu Öğrt.	6,157	5,151	,233
	4 Yıllık Okul Ön. Öğrt.	-1,060	4,883	,828
	Diğer	-6,039	6,284	,337
Diğer	Kız Meslek Lisesi ÇGB	-,356	6,174	,954
	2 Yıllık Anaokulu Öğrt.	12,196	5,105	,017*
	4 Yıllık Okul Ön. Öğrt.	4,978	4,834	,304
	4 Yıllık Çocuk Gelişimi	6,039	6,284	,337

\*  $p < .05$

Yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucunda kız meslek lisesi çocuk gelişimi mezunu olan öğretmenler ile iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenler arasında, kız meslek lisesi çocuk gelişimi mezunu olan öğretmenler lehine  $p < .05$  düzeyinde; iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenler ile dört yıllık okul öncesi öğretmenliği mezunu olan

öğretmenler arasında, dört yıllık okul öncesi öğretmenliği mezunu olan öğretmenler lehine  $p<.05$  düzeyinde; iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenler ile diğer mezunu olan öğretmenler arasında, diğer mezunu olan öğretmenler lehine  $p<.05$  düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum kız meslek lisesi çocuk gelişimi mezunu, dört yıllık okul öncesi öğretmenliği mezunu ve diğer mezunu olan öğretmenlerin iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenlere göre profesyonellik boyutunda daha yüksek puan aldıklarını, başka bir ifade ile daha olumlu görüş bildirdiklerini ortaya koymaktadır. Diğer öğrenim durumu grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p>.05$ ).

**Tablo 3.5.20**

*OÖEDÖ'nin Demokrasi ve Eşitlik Alt Boyutu Puanları İçin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Kız Meslek Lisesi ÇGB	44	46,38	27,83	G. Arası	13099,079	4	3274,770	4,034	,003**
2 Yıllık Anaokulu Öğrt.	125	42,44	31,29	G. İçi	372646,313	459	811,866		
4 Yıllık Okul Ön. Öğrt.	212	53,14	25,73	TOPLAM	385745,392	463			
4 Yıllık Çocuk Gelişimi	41	58,16	29,03						
Diğer	42	53,66	32,90						
TOPLAM	464	50,10	28,86						

\*\*  $p<.01$

Tablo 3.5.20'de görüldüğü gibi, yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğrenim gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $F = 4,034$ ;  $p<.01$ ). Bu işlemin ardından tek yönlü varyans analizi sonrası anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Post-Hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Hangi Post-Hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmadığı saptanmıştır ( $L_F = 4,190$  ;  $p<.05$ ). Bunun üzerine varyansların homojen olmaması durumunda sıklık ile kullanılan ve alpha tipi hataya karşı duyarlı olan Tamhane's T2 Testi tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Tamhane's T2 Testi sonuçları Tablo 3.5.21'de sunulmuştur.



**Tablo 3.5.21**

*OÖEDÖ'nin Demokrasi ve Eşitlik Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Post-Hoc Tamhane's T2 Testi Sonuçları*

Öğrenim Durumu (i)	Öğrenim Durumu (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Kız Meslek Lisesi ÇGB	2 Yıllık Anaokulu Öğrt.	3,939	5,044	,997
	4 Yıllık Okul Ön. Öğrt.	-6,760	4,553	,786
	4 Yıllık Çocuk Gelişimi	-11,780	6,178	,462
	Diğer	-7,280	6,587	,958
2 Yıllık Anaokulu Öğretmenliği	Kız Meslek Lisesi ÇGB	-3,939	5,044	,997
	4 Yıllık Okul Ön. Öğrt.	-10,700	3,310	,014*
	4 Yıllık Çocuk Gelişimi	-15,720	5,329	,042*
4 Yıllık Okul Öncesi Öğretmenliği	Diğer	-11,220	5,798	,445
	Kız Meslek Lisesi ÇGB	6,760	4,553	,786
	2 Yıllık Anaokulu Öğrt.	10,700	3,310	,014*
	4 Yıllık Çocuk Gelişimi	-5,019	4,867	,974
4 Yıllık Çocuk Gelişimi	Diğer	-,520	5,376	1,000
	Kız Meslek Lisesi ÇGB	11,780	6,178	,462
	2 Yıllık Anaokulu Öğrt.	15,720	5,329	,042*
	4 Yıllık Okul Ön. Öğrt.	5,019	4,867	,974
Diğer	Diğer	4,499	6,808	,999
	Kız Meslek Lisesi ÇGB	7,280	6,587	,958
	2 Yıllık Anaokulu Öğrt.	11,220	5,798	,445
	4 Yıllık Okul Ön. Öğrt.	,520	5,376	1,000
	4 Yıllık Çocuk Gelişimi	-4,499	6,808	,999

\*  $p < .05$

Yapılan Post-Hoc Tamhane's T2 testi sonucunda iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenler ile dört yıllık okul öncesi öğretmenliği mezunu olan öğretmenler arasında, dört yıllık okul öncesi öğretmenliği mezunu olan öğretmenler lehine  $p < .05$  düzeyinde, iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenler ile dört yıllık çocuk gelişimi öğretmenliği mezunu olan öğretmenler arasında, dört yıllık çocuk gelişimi öğretmenliği mezunu olan öğretmenler lehine  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum dört yıllık okul öncesi öğretmenliği mezunu olan öğretmenler ile dört yıllık çocuk gelişimi öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin, iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenlere göre demokrasi ve eşitlik boyutunda daha yüksek puan aldıklarını, başka bir ifade ile daha olumlu görüş bildirdiklerini ortaya koymaktadır. Diğer öğrenim durumu grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p > .05$ ).

**Tablo 3.5.22**

*OÖEDÖ Dürüstlük ve Yardımseverlik Alt Boyutu Puanları İçin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Kız Meslek Lisesi ÇGB	44	46,67	23,84	G. Arası	6204,507	4	1551,127	3,154	,014*
2 Yıllık Anaokulu Öğrt.	125	45,03	24,45	G. İçi	225709,555	459	491,742		
4 Yıllık Okul Ön. Öğrt.	212	52,85	20,51	TOPLAM	231914,063	463			
4 Yıllık Çocuk Gelişimi	41	50,41	23,42						
Diğer	42	54,65	19,95						
TOPLAM	464	50,10	22,38						

\* $p < .05$

Tablo 3.5.22’de görüldüğü gibi, yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğrenim gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $F = 3,154$ ;  $p < .05$ ). Bu işlemin ardından tek yönlü varyans analizi sonrası anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Post-Hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Hangi Post-Hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmadığı saptanmıştır ( $L_F = 9,844$  ;  $p < .05$ ). Bunun üzerine varyansların homojen olmaması durumunda sıklık ile kullanılan ve alpha tipi hataya karşı duyarlı olan Tamhane’s T2 Testi tercih edilmiştir.

Tablo 3.5.23’de görüldüğü gibi, yapılan Post-Hoc Tamhane’s T2 testi sonucunda iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenler ile dört yıllık okul öncesi öğretmenliği mezunu olan öğretmenler arasında, dört yıllık okul öncesi öğretmenliği mezunu olan öğretmenler lehine  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum dört yıllık okul öncesi öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenlere göre dürüstlük ve yardımseverlik boyutunda daha yüksek puan aldıklarını, başka bir ifade ile daha olumlu görüş bildirdiklerini ortaya koymaktadır. Diğer öğrenim durumu grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p > .05$ ).

**Tablo 3.5.23**

*OÖEDÖ'nin Dürüstlük ve Yardımseverlik Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Post-Hoc Tamhane's T2 Testi Sonuçları*

Öğrenim Durumu (i)	Öğrenim Durumu (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Kız Meslek Lisesi ÇGB	2 Yıllık Anaokulu Öğrt.	1,642	4,208	1,000
	4 Yıllık Okul Ön. Öğrt.	-6,174	3,861	,707
	4 Yıllık Çocuk Gelişimi	-3,733	5,129	,998
	Diğer	-7,982	4,733	,634
2 Yıllık Anaokulu Öğretmenliği	Kız Meslek Lisesi ÇGB	-1,642	4,208	1,000
	4 Yıllık Okul Ön. Öğrt.	-7,816	2,601	,029*
	4 Yıllık Çocuk Gelişimi	-5,375	4,262	,907
	Diğer	-9,624	3,776	,119
4 Yıllık Okul Öncesi Öğretmenliği	Kız Meslek Lisesi ÇGB	6,174	3,861	,707
	2 Yıllık Anaokulu Öğrt.	7,816	2,601	,029*
	4 Yıllık Çocuk Gelişimi	2,441	3,920	1,000
	Diğer	-1,808	3,386	1,000
4 Yıllık Çocuk Gelişimi	Kız Meslek Lisesi ÇGB	3,733	5,129	,998
	2 Yıllık Anaokulu Öğrt.	5,375	4,262	,907
	4 Yıllık Okul Ön. Öğrt.	-2,441	3,920	1,000
	Diğer	-4,249	4,781	,991
Diğer	Kız Meslek Lisesi ÇGB	7,982	4,733	,634
	2 Yıllık Anaokulu Öğrt.	9,624	3,776	,119
	4 Yıllık Okul Ön. Öğrt.	1,808	3,386	1,000
	4 Yıllık Çocuk Gelişimi	4,249	4,781	,991

\*  $p < .05$

Sorumluluk ve Doğruluk, Sağlıklı ve Güvenli Bir Ortamın Sağlanması ile Adalet ve Ahlak Alt Boyutlarına ait etik puanlarının okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ( $p > .05$ ).

**Tablo 3.5.24**

*OÖEDÖ Etik Toplam Puanları İçin Sahip Oldukları Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

<b>Çocuk Sayısı</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$ Sıra	$\chi^2$	<b>sd</b>	<b>p</b>
Hiç Yok	249	247,02			
1 Çocuk	77	248,21			
2 Çocuk	128	198,86	13,535	3	,004**
3 Çocuk ve Daha Fazla	10	180,60			
<b>TOPLAM</b>	<b>464</b>				

\*\* p< .01

Tablo 3.5.24'te görüldüğü gibi, Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışlar Ölçeği sıra ortalamalarının okul öncesi öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda çocuk sayısı gruplarının sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2 = 13,535$ ;  $sd = 3$ ;  $p < .01$ ). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis H Testi sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaç ile kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U Testi uygulanmış ve Tablo 3.5.25'te sunulmuştur.

**Tablo 3.5.25**

*OÖEDÖ Etik Toplam Puanları İçin Sahip Oldukları Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları*

<b>Çocuk Sayısı</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$ Sıra	$\Sigma$ Sıra	<b>U</b>	<b>z</b>	<b>p</b>
Hiç Yok	249	202,34	50383,50	12613,50	-3,317	,001**
2 Çocuk	128	163,04	20869,50			
1 Çocuk	77	116,38	8961,50	3897,50	-2,506	,012*
2 Çocuk	128	94,95	12153,50			

\*p< .05; \*\* p< .01

Analizler sonucunda farklılığın çocuk sahibi olmayan öğretmenler ile iki çocuğa sahip olan öğretmenler arasında, çocuk sahibi olmayan öğretmenler lehine ( $U = 12613,50$ ;  $z = -3,317$ ;  $p < .01$ ), bir çocuğa sahip olan öğretmenler ile iki çocuğa sahip olan öğretmenler arasında bir çocuğa sahip olan öğretmenler lehine ( $U = 3897,50$ ;  $z = -2,506$ ;  $p < .05$ ) olduğu belirlenmiştir. Buna göre,

çocuk sahibi olmayan öğretmenler ile bir çocuğa sahip olan öğretmenler, iki çocuğa sahip olan öğretmenlere göre etik toplam boyutunda daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Diğer sahip olunan çocuk sayısı grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p > .05$ ).

**Tablo 3.5.26**

*OÖEDÖ Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı Alt Boyutu Puanları İçin Sahip Oldukları Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Çocuk Sayısı	N	$\bar{X}$ Sıra	$\chi^2$	sd	p
Hiç Yok	249	245,49			
1 Çocuk	77	245,28			
2 Çocuk	128	203,40	10,493	3	,015*
3 Çocuk ve Daha Fazla	10	183,10			
TOPLAM	464				

\*  $p < .05$

Tablo 3.5.26’da görüldüğü gibi, mesleğe, kişiliğe ve topluma saygı alt boyutu sıra ortalamalarının okul öncesi öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda çocuk sayısı gruplarının sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2 = 10,493$ ;  $sd = 3$ ;  $p < .05$ ). Bu anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaç ile kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U Testi uygulanmış ve Tablo 3.5.27’de sunulmuştur.

**Tablo 3.5.27**

*OÖEDÖ Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı Alt Boyutu Puanları İçin Sahip Oldukları Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Çocuk Sayısı	N	$\bar{X}$ Sıra	$\Sigma$ Sıra	U	z	p
Hiç Yok	249	200,47	49917,50	13079,50	-2,860	,004**
2 Çocuk	128	166,68	21335,50			
1 Çocuk	77	114,93	8849,50	4009,50	-2,240	,025*
2 Çocuk	128	95,82	12265,50			

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

Analizler sonucunda farklılığın çocuk sahibi olmayan öğretmenler ile iki çocuğa sahip olan öğretmenler arasında, çocuk sahibi olmayan öğretmenler lehine ( $U = 13079,50$ ;  $z = -2,860$ ;  $p < .01$ ), bir çocuğa sahip olan öğretmenler ile iki çocuğa sahip olan öğretmenler arasında, bir çocuğa sahip olan öğretmenler lehine ( $U = 4009,50$ ;  $z = -2,240$ ;  $p < .05$ ) olduğu belirlenmiştir. Buna göre; çocuk sahibi olmayan öğretmenler ile bir çocuğa sahip olan öğretmenler, iki çocuğa sahip olan öğretmenlere göre mesleğe, kişiliğe ve topluma saygı alt boyutunda daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Diğer sahip olunan çocuk sayısı grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p > .05$ ).

**Tablo 3.5.28**

*OÖEDÖ Demokrasi ve Eşitlik Alt Boyutu Puanları İçin Sahip Oldukları Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Çocuk Sayısı	N	$\bar{X}$ Sıra	$x^2$	sd	p
Hiç Yok	249	246,96			
1 Çocuk	77	237,15			
2 Çocuk	128	208,77	11,753	3	,008**
3 Çocuk ve Daha Fazla	10	140,25			
TOPLAM	464				

\*\*  $p < .01$

Tablo 3.5.28’de görüldüğü gibi demokrasi ve eşitlik alt boyutu sıra ortalamalarının okul öncesi öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda, çocuk sayısı gruplarının sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $x^2 = 11,753$ ;  $sd = 3$ ;  $p < .01$ ).

Belirlenen bu anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaç ile kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U Testi uygulanmış ve Tablo 3.5.29’da sunulmuştur.

**Tablo 3.5.29**

*OÖEDÖ Demokrasi ve Eşitlik Alt Boyutu Puanları İçin Sahip Oldukları Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Çocuk Sayısı	N	$\bar{X}$ Sıra	$\Sigma$ Sıra	U	z	p
Hiç Yok	249	199,58	49694,50	13302,50	-2,632	,008**
2 Çocuk	128	168,43	21558,50			
Hiç Yok	249	132,34	32952,50	662,50	-2,511	,012*
3 Çocuk ve Daha Fazla	10	71,75	717,50			
1 Çocuk	77	46,01	3542,50	230,50	-2,059	,039*
3 Çocuk ve Daha Fazla	10	28,55	285,50			

\*p< .05; \*\* p< .01

Analizler sonucunda farklılığın, çocuk sahibi olmayan öğretmenler ile iki çocuğa sahip olan öğretmenler arasında, çocuk sahibi olmayan öğretmenler lehine ( $U = 13302,50$ ;  $z = -2,632$ ;  $p<.01$ ); çocuk sahibi olmayan öğretmenler ile üç ve daha fazla çocuğa sahip olan öğretmenler arasında çocuk sahibi olmayan öğretmenler lehine ( $U = 662,50$ ;  $z = -2,511$ ;  $p<.05$ ); bir çocuğa sahip olan öğretmenler ile üç ve daha fazla çocuğa sahip olan öğretmenler arasında bir çocuğa sahip olan öğretmenler lehine ( $U = 230,50$ ;  $z = -2,059$ ;  $p<.05$ ) olduğu belirlenmiştir. Buna göre; çocuk sahibi olmayan öğretmenler, iki ile üç ve daha fazla çocuğa sahip olan öğretmenlere göre, bir çocuğa sahip olan öğretmenler de üç ve daha fazla çocuğa sahip olan öğretmenlere göre demokrasi ve eşitlik boyutunda daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Diğer sahip olunan çocuk sayısı grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p>.05$ ).

Profesyonellik, Sorumluluk ve Doğruluk, Sağlıklı ve Güvenli Bir Ortamın Sağlanması, Adalet ve Ahlak ile Dürüstlük ve Yardımseverlik alt boyutlarına ait etik puanlarının okul öncesi öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ( $p>.05$ ).

**Tablo 3.5.30**

*OÖEDÖ Etik Toplam Puanları İçin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Grup	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
1 Yıl/1 Yıldan Az	38	53,17	27,95	G. Arası G. İçi	16825,856 369655,338	5 458	3365,171 807,108	4,169	,001**
2-5 Yıl	140	53,71	28,22	TOPLAM	386481,193	463			
6-10 Yıl	121	54,82	28,37						
11-15 Yıl	45	47,94	28,02						
16-20 Yıl	46	45,83	28,94						
21 Yıl ve Üzeri	74	37,96	28,91						
TOPLAM	464	50,10	28,89						

\*\* p<.01

Tablo 3.5.30'da görüldüğü gibi, yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda meslekteki kıdem gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $F = 4,169$ ;  $p < .01$ ). Bu işlemin ardından tek yönlü varyans analizi sonrası anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Post-Hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Hangi Post-Hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = ,051$  ;  $p > .05$ ). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda sıklık ile kullanılan Scheffe Testi tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Scheffe Testi sonuçları Tablo 3.5.31'de sunulmuştur.

Tablo 3.5.31 'de görüldüğü gibi, yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucunda meslekteki kıdemi 2-5 yıl arasında olan öğretmenler ile meslekteki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenler arasında meslekteki kıdemi 2-5 yıl arasında olan öğretmenler lehine  $p < .05$  düzeyinde, meslekteki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler ile meslekteki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenler arasında meslekteki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler lehine  $p < .01$  düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum, meslekteki kıdemi 2-5 yıl arasında olan öğretmenler ile meslekteki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin, meslekteki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre etik toplam boyutunda daha yüksek puan aldıklarını, başka bir ifade ile daha olumlu görüş bildirdiklerini ortaya koymaktadır. Diğer meslekteki kıdem grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p > .05$ ).



**Tablo 3.5.31**

*OÖEDÖ'nin Etik Toplam Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları*

Meslekteki Kıdemi (i)	Meslekteki Kıdemi (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
1 Yıl veya 1 Yıldan Az	2-5 Yıl	-,547	5,196	1,000
	6-10 Yıl	-1,651	5,282	1,000
	11-15 Yıl	5,222	6,259	,983
	16-20 Yıl	7,335	6,227	,925
	21 Yıl ve Üstü	15,202	5,196	,209
2-5 Yıl	1 Yıl veya 1 Yıldan Az	,547	5,196	1,000
	6-10 Yıl	-1,103	3,526	1,000
	11-15 Yıl	5,769	4,868	,924
	16-20 Yıl	7,882	4,828	,751
	21 Yıl ve Üstü	15,750	4,083	,012*
6-10 Yıl	1 Yıl veya 1 Yıldan Az	1,651	5,282	1,000
	2-5 Yıl	1,103	3,526	1,000
	11-15 Yıl	6,873	4,960	,860
	16-20 Yıl	8,986	4,920	,649
	21 Yıl ve Üstü	16,854	4,192	,007**
11-15 Yıl	1 Yıl veya 1 Yıldan Az	-5,222	6,259	,983
	2-5 Yıl	-5,769	4,868	,924
	6-10 Yıl	-6,873	4,960	,860
	16-20 Yıl	2,112	5,956	1,000
	21 Yıl ve Üstü	9,980	5,370	,631
16-20 Yıl	1 Yıl veya 1 Yıldan Az	-7,335	6,227	,925
	2-5 Yıl	-7,882	4,828	,751
	6-10 Yıl	-8,986	4,920	,649
	11-15 Yıl	-2,112	5,956	1,000
	21 Yıl ve Üstü	7,867	5,334	,824
21 Yıl ve Üzeri	1 Yıl veya 1 Yıldan Az	-15,202	5,669	,209
	2-5 Yıl	-15,750	4,083	,012*
	6-10 Yıl	-16,854	4,192	,007**
	11-15 Yıl	-9,980	5,370	,631
	16-20 Yıl	-7,867	5,334	,824

\**p*< .05; \*\* *p*< .01

Tablo 3.5.32'de görülebileceği gibi yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda meslekteki kıdem gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $F = 2,545$ ;  $p < .05$ ). Bu işlemin ardından tek yönlü varyans analizi sonrası anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Post-Hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Hangi Post-Hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi

sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = 1,146$  ;  $p > .05$ ). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda sıklık ile kullanılan ve alpha tipi hataya karşı duyarlı olan Scheffe Testi tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Scheffe Testi sonuçları Tablo 3.5.33'te sunulmuştur.

**Tablo 3.5.32**

*OÖEDÖ Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı Alt Boyutu Puanları İçin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Grup	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
1 Yıl/1 Yıldan Az	38	57,36	29,06	G. Arası	10382,424	5	2076,485		
2-5 Yıl	140	53,57	26,85	G. İçi	373721,879	458	815,987	2,545	,028*
6-10 Yıl	121	52,05	29,49	TOPLAM	384104,303	463			
11-15 Yıl	45	44,20	26,29						
16-20 Yıl	46	45,80	28,90						
21 Yıl ve Üzeri	74	42,91	30,91						
TOPLAM	464	50,10	28,80						

\*  $p < .05$

Tablo 3.5.33'de görüldüğü gibi yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucunda meslekteki kıdemi 1 yıl veya 1 yıldan az olan öğretmenler ile meslekteki kıdemi 11-15 yıl ve 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenler arasında meslekteki kıdemi 1 yıl veya 1 yıldan az olan öğretmenler lehine  $p < .05$  düzeyinde, meslekteki kıdemi 2-5 yıl arasında olan öğretmenler ile meslekteki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenler arasında meslekteki kıdemi 2-5 yıl arasında olan öğretmenler lehine  $p < .05$  düzeyinde, meslekteki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler ile meslekteki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenler arasında meslekteki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler lehine  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır.

Bu durum, meslekteki kıdemi 1 yıl veya 1 yıldan az, 2-5 yıl arasında ve 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin, meslekteki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre, meslekteki kıdemi 1 yıl veya 1 yıldan az olan öğretmenlerin ise meslekteki kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlere göre mesleğe, kişiliğe ve topluma saygı boyutunda daha yüksek puan aldıklarını, başka bir ifade ile daha olumlu görüş bildirdiklerini ortaya koymaktadır. Diğer meslekteki kıdem grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p > .05$ ).

**Tablo 3.5.33**

*OÖEDÖ'nin Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları*

Meslekteki Kıdemi (i)	Meslekteki Kıdemi (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	p
1 Yıl veya 1 Yıldan Az	2-5 Yıl	3,789	5,225	,469
	6-10 Yıl	5,311	5,311	,318
	11-15 Yıl	13,161	6,293	,037*
	16-20 Yıl	11,554	6,261	,066
	21 Yıl ve Üstü	14,443	5,700	,012*
2-5 Yıl	1 Yıl veya 1 Yıldan Az	-3,789	5,225	,469
	6-10 Yıl	1,522	3,545	,668
	11-15 Yıl	9,372	4,895	,056
	16-20 Yıl	7,765	4,854	,110
	21 Yıl ve Üstü	10,653	4,105	,010*
6-10 Yıl	1 Yıl veya 1 Yıldan Az	-5,311	5,311	,318
	2-5 Yıl	-1,522	3,545	,668
	11-15 Yıl	7,849	4,987	,116
	16-20 Yıl	6,243	4,947	,208
	21 Yıl ve Üstü	9,131	4,215	,031*
11-15 Yıl	1 Yıl veya 1 Yıldan Az	-13,161	6,293	,037*
	2-5 Yıl	-9,372	4,895	,056
	6-10 Yıl	-7,849	4,987	,116
	16-20 Yıl	-1,606	5,989	,789
	21 Yıl ve Üstü	1,281	5,399	,812
16-20 Yıl	1 Yıl veya 1 Yıldan Az	-11,554	6,261	,066
	2-5 Yıl	-7,765	4,85462	,110
	6-10 Yıl	-6,243	4,94798	,208
	11-15 Yıl	1,606	5,98931	,789
	21 Yıl ve Üstü	2,888	5,36337	,590
21 Yıl ve Üzeri	1 Yıl veya 1 Yıldan Az	-14,443	5,70089	,012*
	2-5 Yıl	-10,653	4,10552	,010*
	6-10 Yıl	-9,131	4,21551	,031*
	11-15 Yıl	-1,281	5,39999	,812
	16-20 Yıl	-2,888	5,36337	,590

\*p< .05

**Tablo 3.5.34**

*OÖEDÖ Demokrasi ve Eşitlik Alt Boyutu Puanları İçin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Grup	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
1 Yıl/1 Yıldan Az	38	51,34	28,23	G. Arası	18285,079	5	3657,016		
2-5 Yıl	140	51,32	27,31	G. İçi	367460,313	458	802,315	4,558	,000***
6-10 Yıl	121	57,05	27,89	TOPLAM	385745,392	463			
11-15 Yıl	45	45,89	28,49						
16-20 Yıl	46	51,14	31,00						
21 Yıl ve Üzeri	74	37,73	29,12						
TOPLAM	464	50,10	28,86						

\*\*\* p<.001

Tablo 3.5.34'te görülebileceği gibi yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda meslekteki kıdem gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $F = 4,558$ ;  $p<.001$ ). Bu işlemin ardından tek yönlü varyans analizi sonrası anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Post-Hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Hangi Post-Hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = ,444$ ;  $p>.05$ ). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda sıklık ile kullanılan ve alpha tipi hataya karşı duyarlı olan Scheffe Testi tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Scheffe Testi sonuçları Tablo 3.5.35'te sunulmuştur.

**Tablo 3.5.35**

*OÖEDÖ'nin Demokrasi ve Eşitlik Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları*

Meslekteki Kıdemi (i)	Meslekteki Kıdemi (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
1 Yıl veya 1 Yıldan Az	2-5 Yıl	,020	5,181	1,000
	6-10 Yıl	-5,715	5,267	,947
	11-15 Yıl	5,448	6,240	,979
	16-20 Yıl	,195	6,209	1,000
	21 Yıl ve Üstü	13,606	5,652	,329
2-5 Yıl	1 Yıl veya 1 Yıldan Az	-,020	5,181	1,000
	6-10 Yıl	-5,736	3,515	,752
	11-15 Yıl	5,427	4,853	,940
	16-20 Yıl	,175	4,813	1,000
	21 Yıl ve Üstü	13,586	4,070	,051

Tablo 3.5.35'in devamı

Meslekteki Kıdemi (i)	Meslekteki Kıdemi (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	<i>p</i>
6–10 Yıl	1 Yıl veya 1 Yıldan Az	5,715	5,267	,947
	2–5 Yıl	5,736	3,515	,752
	11–15 Yıl	11,163	4,945	,406
	16–20 Yıl	5,911	4,906	,918
	21 Yıl ve Üstü	19,322	4,180	,001**
11–15 Yıl	1 Yıl veya 1 Yıldan Az	-5,448	6,240	,979
	2–5 Yıl	-5,427	4,853	,940
	6–10 Yıl	-11,163	4,945	,406
	16–20 Yıl	-5,252	5,938	,978
	21 Yıl ve Üstü	8,158	5,354	,803
16–20 Yıl	1 Yıl veya 1 Yıldan Az	-,195	6,209	1,000
	2–5 Yıl	-,175	4,813	1,000
	6–10 Yıl	-5,911	4,906	,918
	11–15 Yıl	5,252	5,938	,978
	21 Yıl ve Üstü	13,411	5,318	,275
21 Yıl ve Üzeri	1 Yıl veya 1 Yıldan Az	-13,606	5,652	,329
	2–5 Yıl	-13,586	4,070	,051
	6–10 Yıl	-19,322	4,180	,001**
	11–15 Yıl	-8,158	5,354	,803
	16–20 Yıl	-13,411	5,318	,275

\*\**p* < .01

Yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucunda meslekteki kıdemi 6–10 yıl arasında olan öğretmenler ile meslekteki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenler arasında meslekteki kıdemi 6–10 yıl arasında olan öğretmenler lehine *p* < .01 düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır.

Bu durum meslekteki kıdemi, 6–10 yıl arasında olan öğretmenlerin, meslekteki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre, demokrasi ve eşitlik boyutunda daha yüksek puan aldıklarını, başka bir ifade ile daha olumlu görüş bildirdiklerini ortaya koymaktadır. Diğer meslekteki kıdem grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir (*p* > .05).

**Tablo 3.5.36**

*OÖEDÖ Dürüstlük ve Yardımseverlik Alt Boyutu Puanları İçin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Grup	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
1 Yıl/1 Yıldan Az	38	56,14	16,96	G. Arası	8719,306	5	1743,861		
2-5 Yıl	140	51,27	21,68	G. İçi	223194,756	458	487,325	3,578	,003**
6-10 Yıl	121	53,52	20,64	TOPLAM	231914,063	463			
11-15 Yıl	45	49,88	22,88						
16-20 Yıl	46	41,01	25,05						
21 Yıl ve Üzeri	74	45,00	24,75						
TOPLAM	464	50,10	22,38						

\*\* p< .01

Tablo 3.5.36'da görülebileceği gibi yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda meslekteki kıdem gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $F = 3,578$ ;  $p<.01$ ). Bu işlemin ardından tek yönlü varyans analizi sonrası anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Post-Hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Hangi Post-Hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmadığı saptanmıştır ( $L_F = 9,400$ ;  $p<.05$ ). Bunun üzerine varyansların homojen olmaması durumunda sıklık ile kullanılan ve alpha tipi hataya karşı duyarlı olan Tamhane's T2 Testi tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Tamhane's T2 Testi sonuçları Tablo 3.5.37'de sunulmuştur.

Tablo 3.5.37'de görüldüğü gibi, yapılan Post-Hoc Tamhane's T2 testi sonucunda meslekteki kıdemi 1 yıl veya 1 yıldan az olan öğretmenler ile meslekteki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler arasında meslekteki kıdemi 1 yıl veya 1 yıldan az olan öğretmenler lehine  $p<.05$  düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum meslekteki kıdemi 1 yıl veya 1 yıldan az olan öğretmenlerin, meslekteki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlere göre dürüstlük ve yardımseverlik boyutunda daha yüksek puan aldıklarını, başka bir ifade ile daha olumlu görüş bildirdiklerini ortaya koymaktadır. Diğer meslekteki kıdem grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p>.05$ ).

**Tablo 3.5.37**

*OÖEDÖ'nin Dürüstlük ve Yardımseverlik Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Post-Hoc Tamhane's T2 Testi Sonuçları*

Meslekteki Kıdemi (i)	Meslekteki Kıdemi (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
1 Yıl veya 1 Yıldan Az	2-5 Yıl	4,868	3,306	,905
	6-10 Yıl	2,622	3,330	1,000
	11-15 Yıl	6,262	4,383	,923
	16-20 Yıl	15,126	4,606	,023*
	21 Yıl ve Üstü	11,144	3,981	,088
2-5 Yıl	1 Yıl veya 1 Yıldan Az	-4,868	3,306	,905
	6-10 Yıl	-2,246	2,623	,999
	11-15 Yıl	1,393	3,873	1,000
	16-20 Yıl	10,257	4,123	,207
	21 Yıl ve Üstü	6,275	3,411	,653
6-10 Yıl	1 Yıl veya 1 Yıldan Az	-2,622	3,330	1,000
	2-5 Yıl	2,246	2,623	,999
	11-15 Yıl	3,639	3,894	,999
	16-20 Yıl	12,503	4,143	,052
	21 Yıl ve Üstü	8,521	3,435	,195
11-15 Yıl	1 Yıl veya 1 Yıldan Az	-6,262	4,383	,923
	2-5 Yıl	-1,393	3,873	1,000
	6-10 Yıl	-3,639	3,894	,999
	16-20 Yıl	8,864	5,028	,720
	21 Yıl ve Üstü	4,881	4,463	,992
16-20 Yıl	1 Yıl veya 1 Yıldan Az	-15,126	4,839	,023*
	2-5 Yıl	-10,257	3,751	,207
	6-10 Yıl	-12,503	3,823	,052
	11-15 Yıl	-8,864	4,628	,720
	21 Yıl ve Üstü	-3,982	4,144	,999
21 Yıl ve Üzeri	1 Yıl veya 1 Yıldan Az	-11,144	3,981	,088
	2-5 Yıl	-6,275	3,411	,653
	6-10 Yıl	-8,521	3,435	,195
	11-15 Yıl	-4,881	4,463	,992
	16-20 Yıl	3,982	4,682	,999

\**p* < .05

Profesyonellik, Sorumluluk ve Doğruluk, Sağlıklı ve Güvenli Bir Ortamın Sağlanması ile Adalet ve Ahlak Alt Boyutlarına ait etik puanlarının okul öncesi öğretmenlerin meslekteki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır (*p* > .05).

**Tablo 3.5.38**

*OÖEDÖ Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı Alt Boyutu Puanları İçin Babalarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Öğrenim Durumu Grupları	N	$\bar{X}$ <sub>Sıra</sub>	$x^2$	sd	p
Okuryazar Değil	5	104,20			
Okuryazar	26	188,90			
İlkokul Mezunu	180	246,57			
Ortaokul Mezunu	79	226,18	12,781	6	,047*
Lise Mezunu	97	228,19			
Yüksekokul/Üniversite Mezunu	70	226,07			
Lisansüstü Mezunu	7	319,57			
TOPLAM	464				

\* p< .05

Tablo 3.5.38’de görüldüğü gibi, mesleğe, kişiliğe ve topluma saygı alt boyutu sıra ortalamalarının babalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda babaların öğrenim durumu gruplarının sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $x^2 = 12,781$ ;  $sd = 6$ ;  $p < .05$ ). Belirlenen bu anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaç ile kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3.5.39’da sunulmuştur.

**Tablo 3.5.39**

*OÖEDÖ Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı Alt Boyutu Puanları İçin Babalarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Öğrenim Durumu Grupları	N	$\bar{X}$ <sub>Sıra</sub>	$\Sigma$ Sıra	U	z	p
Okuryazar Değil	5	39,40	197,00	182,00	-2,279	,023*
İlkokul Mezunu	180	94,49	17008,00			
Okuryazar Değil	5	21,80	109,00	94,00	-1,964	,049*
Ortaokul Mezunu	79	43,81	3461,00			
Okuryazar Değil	5	24,60	123,00	108,00	-2,092	,036*
Lise Mezunu	97	52,89	5130,00			
Okuryazar Değil	5	19,30	96,50	81,50	-1,993	,045*
Yüksekokul /Üniversite	70	39,34	2753,50			
Okuryazar Değil	5	3,60	18,00	3,00	-2,376	,018*
Lisansüstü Mezunu	7	8,57	60,00			
Okuryazar	26	81,63	2122,50	1771,50	-2,009	,045*
İlkokul Mezunu	180	106,66	19198,50			
Okuryazar	26	15,06	391,50	40,50	-2,232	,024*
Lisansüstü Mezunu	7	24,21	169,50			

\* p< .05



Analizler sonucunda farklılığın; babasının öğrenim durumu okuryazar olmayan okul öncesi öğretmenleri ile babasının öğrenim durumu ilkokul mezunu olan okul öncesi öğretmenleri arasında, babasının öğrenim durumu ilkokul mezunu olan okul öncesi öğretmenleri lehine ( $U = 182,00$ ;  $z = -2,279$ ;  $p < .05$ ), babasının öğrenim durumu okuryazar olmayan okul öncesi öğretmenleri ile babasının öğrenim durumu ortaokul mezunu olan okul öncesi öğretmenleri arasında, babasının öğrenim durumu ortaokul mezunu olan okul öncesi öğretmenleri lehine ( $U = 94,00$ ;  $z = -1,964$ ;  $p < .05$ ), babasının öğrenim durumu okuryazar olmayan okul öncesi öğretmenleri ile babasının öğrenim durumu lise mezunu olan okul öncesi öğretmenleri arasında, babasının öğrenim durumu lise mezunu olan okul öncesi öğretmenleri lehine ( $U = 108,00$ ;  $z = -2,092$ ;  $p < .05$ ), babasının öğrenim durumu okuryazar olmayan okul öncesi öğretmenleri ile babasının öğrenim durumu yüksekokul/üniversite mezunu olan okul öncesi öğretmenleri arasında, babasının öğrenim durumu yüksekokul/üniversite mezunu olan okul öncesi öğretmenleri lehine ( $U = 81,50$ ;  $z = -1,993$ ;  $p < .05$ ), babasının öğrenim durumu okuryazar olmayan okul öncesi öğretmenleri ile babasının öğrenim durumu lisansüstü mezunu olan okul öncesi öğretmenleri arasında, babasının öğrenim durumu lisansüstü mezunu olan okul öncesi öğretmenleri lehine ( $U = 3,00$ ;  $z = -2,376$ ;  $p < .05$ ), babasının öğrenim durumu okuryazar olan okul öncesi öğretmenleri ile babasının öğrenim durumu ilkokul mezunu olan okul öncesi öğretmenleri arasında, babasının öğrenim durumu ilkokul mezunu olan okul öncesi öğretmenleri lehine ( $U = 1771,50$ ;  $z = -2,009$ ;  $p < .05$ ), babasının öğrenim durumu okuryazar olan okul öncesi öğretmenleri ile babasının öğrenim durumu lisansüstü mezunu olan okul öncesi öğretmenleri arasında, babasının öğrenim durumu lisansüstü mezunu olan okul öncesi öğretmenleri lehine ( $U = 40,50$ ;  $z = -2,232$ ;  $p < .05$ ) gerçekleştiği belirlenmiştir.

Buna göre babasının öğrenim durumu ilkokul, ortaokul, lise, yüksekokul/üniversite ve lisansüstü mezunu olan okul öncesi öğretmenleri, babasının öğrenim durumu okuryazar olmayan okul öncesi öğretmenlerine göre, babasının öğrenim durumu ilkokul ve lisansüstü mezunu olan okul öncesi öğretmenleri de babasının öğrenim durumu okuryazar olan okul öncesi öğretmenlerine göre mesleğe, kişiliğe ve topluma saygı boyutunda daha olumlu

görüŖ bildirmiŖlerdir. Diğer gruplar arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p > .05$ ).

**Tablo 3.5.40**

*OÖEDÖ Dürüstlük ve Yardımseverlik Alt Boyutu Puanları İçin Babalarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Öğrenim Durumu Grupları	N	$\bar{X}$ Sıra	$\chi^2$	sd	p
Okuryazar Değil	5	294,00			
Okuryazar	26	176,27			
İlkokul Mezunu	180	229,15			
Ortaokul Mezunu	79	229,82			
Lise Mezunu	97	246,76	13,932	6	,030*
Yüksekokul/Üniversite Mezunu	70	234,72			
Lisansüstü Mezunu	7	294,00			
TOPLAM	464				

\*  $p < .05$

Tablo 3.5.40'ta görüldüğü gibi, dürüstlük ve yardımseverlik alt boyutu sıra ortalamalarının babalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda babaların öğrenim durumu gruplarının sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2 = 13,932$ ;  $sd = 6$ ;  $p < .05$ ).

Belirlenen bu anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaç ile kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3.5.41'de sunulmuştur.

**Tablo 3.5.41**

*OÖEDÖ Dürüstlük ve Yardımseverlik Alt Boyutu Puanları İçin Babalarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları*

<b>Öğrenim Durumu Grupları</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$ Sıra	$\Sigma$ Sıra	<b>U</b>	<b>z</b>	<b>p</b>
Okuryazar	26	83,13	2161,50	1810,50	-2,293	,022*
İlkokul Mezunu	180	106,44	19159,50			
Okuryazar	26	43,79	1138,50	787,50	-2,129	,033*
Ortaokul Mezunu	79	56,03	4426,50			
Okuryazar	26	47,25	1228,50	877,50	-3,056	,002**
Lise Mezunu	97	65,95	6397,50			
Okuryazar	26	39,60	1029,50	678,50	-2,307	,021*
Yüksekokul /Üniversite	70	51,81	3626,50			
Okuryazar	26	15,25	396,50	45,50	-2,286	,022*
Lisansüstü Mezunu	7	23,50	164,50			

\* p< .05; \*\* p< .01

Analizler sonucunda farklılığın; babasının öğrenim durumu okuryazar olan okul öncesi öğretmenleri ile babasının öğrenim durumu ilkokul mezunu olan okul öncesi öğretmenleri arasında, babasının öğrenim durumu ilkokul mezunu olan okul öncesi öğretmenleri lehine ( $U = 1810,50$ ;  $z = -2,293$ ;  $p<.05$ ), babasının öğrenim durumu okuryazar olan okul öncesi öğretmenleri ile babasının öğrenim durumu ortaokul mezunu olan okul öncesi öğretmenleri arasında, babasının öğrenim durumu ortaokul mezunu olan okul öncesi öğretmenleri lehine ( $U = 787,50$ ;  $z = -2,129$ ;  $p<.05$ ), babasının öğrenim durumu okuryazar olan okul öncesi öğretmenleri ile babasının öğrenim durumu lise mezunu olan okul öncesi öğretmenleri arasında, babasının öğrenim durumu lise mezunu olan okul öncesi öğretmenleri lehine ( $U = 877,50$ ;  $z = -3,056$ ;  $p<.01$ ), babasının öğrenim durumu okuryazar olan okul öncesi öğretmenleri ile babasının öğrenim durumu yüksekokul/üniversite mezunu olan okul öncesi öğretmenleri arasında, babasının öğrenim durumu yüksekokul/üniversite mezunu olan okul öncesi öğretmenleri lehine ( $U = 678,50$ ;  $z = -2,307$ ;  $p<.05$ ), babasının öğrenim durumu okuryazar olan okul öncesi öğretmenleri ile babasının öğrenim durumu lisansüstü mezunu olan okul öncesi öğretmenleri arasında, babasının öğrenim durumu lisansüstü mezunu olan okul öncesi öğretmenleri lehine ( $U = 45,50$ ;  $z = -2,286$ ;  $p<.05$ ) gerçekleştiği belirlenmiştir.

Buna göre babasının öğrenim durumu ilkokul, ortaokul, lise, yüksekokul/üniversite ve lisansüstü mezunu olan okul öncesi öğretmenleri,

babasının öğrenim durumu okuryazar olan okul öncesi öğretmenlerine göre dürüstlük ve yardımseverlik boyutunda daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Diğer gruplar arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p>.05$ ).

OÖEDÖ Toplam, Profesyonellik, Sorumluluk ve Doğruluk, Sağlıklı ve Güvenli Bir Ortamın Sağlanması, Demokrasi ve Eşitlik, Adalet ve Ahlak Alt Boyutlarına ait etik puanlarının babalarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ( $p>.05$ ).

OÖEDÖ Toplam ve alt boyutlarına ait etik puanlarının okul öncesi öğretmenlerin annelerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ( $p>.05$ ).

OÖEDÖ Toplam ve alt boyutlarına ait etik puanlarının okul öncesi öğretmenlerin sahip oldukları kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ( $p>.05$ ).

OÖEDÖ Toplam ve alt boyutlarına ait etik puanlarının okul öncesi öğretmenlerin çocukluk ve gençlik yıllarında ailelerinin tutumlarını nasıl algıladıkları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ( $p>.05$ ).

**Tablo 3.5.42**

*OÖEDÖ Etik Toplam Puanları İçin Yüksek Lisans Yapma Durumu Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları*

<b>Yüksek Lisans Yapma Durumu</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$ Sıra	$\Sigma$ Sıra	<b>U</b>	<b>z</b>	<b>p</b>
Hayır Yapmadım	450	229,14	103111,00			
Evet Yaptım	14	340,64	4769,00	1636,00	-3,065	,002**
TOPLAM	464					

\*\*  $p < .01$

Tablodan görülebileceği gibi okul öncesi öğretmenlerin etik toplam ölçeğinden almış oldukları puanların, yüksek lisans yapma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney U testi sonucunda grupların sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $U = 1636,00$ ;  $z = -3,065$ ;  $p < .01$ ). Bu farklılık yüksek lisans yapan öğretmenlerin lehinedir. Yüksek lisans yapan okul öncesi öğretmenleri, yüksek lisans yapmayan okul öncesi öğretmenlerine göre etik toplam boyutunda daha yüksek puan almış, başka bir ifade ile daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

**Tablo 3.5.43**

*OÖEDÖ Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı Alt Boyutu Puanları İçin Yüksek Lisans Yapma Durumu Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları*

<b>Yüksek Lisans Yapma Durumu</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$ Sıra	$\Sigma$ Sıra	<b>U</b>	<b>z</b>	<b>p</b>
Hayır Yapmadım	450	229,55	103299,00			
Evet Yaptım	14	327,21	4581,00	1824,00	-2,693	,007**
<b>TOPLAM</b>	<b>464</b>					

\*\*  $p < .01$

Tablodan görülebileceği gibi okul öncesi öğretmenlerin mesleğe, kişiliğe ve topluma saygı alt boyutundan almış oldukları puanların, yüksek lisans yapma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney U testi sonucunda grupların sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $U = 1824,00$ ;  $z = -2,693$ ;  $p < .01$ ).

Bu farklılık yüksek lisans yapan öğretmenlerin lehinedir. Yüksek lisans yapan okul öncesi öğretmenleri, yüksek lisans yapmayan okul öncesi öğretmenlerine göre mesleğe, kişiliğe ve topluma saygı boyutunda daha yüksek puan almış, başka bir ifade ile daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

**Tablo 3.5.44**

*OÖEDÖ Demokrasi ve Eşitlik Alt Boyutu Puanları İçin Yüksek Lisans Yapma Durumu Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları*

<b>Yüksek Lisans Yapma Durumu</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$ Sıra	$\Sigma$ Sıra	<b>U</b>	<b>z</b>	<b>p</b>
Hayır Yapmadım	450	229,83	103423,50			
Evet Yaptım	14	318,32	4456,50	1948,50	-2,435	,015*
TOPLAM	464					

\* p< .05

Tablodan görülebileceği gibi okul öncesi öğretmenlerin demokrasi ve eşitlik alt boyutundan almış oldukları puanların, yüksek lisans yapma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney U testi sonucunda grupların sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (U = 1948,50; z = -2,435; p<.05). Bu farklılık yüksek lisans yapan öğretmenlerin lehinedir. Yüksek lisans yapan okul öncesi öğretmenleri, yüksek lisans yapmayan okul öncesi öğretmenlerine göre demokrasi ve eşitlik boyutunda daha yüksek puan almış, başka bir ifade ile daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

**Tablo 3.5.45**

*OÖEDÖ Adalet ve Ahlak Alt Boyutu Puanları İçin Yüksek Lisans Yapma Durumu Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları*

<b>Yüksek Lisans Yapma Durumu</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$ Sıra	$\Sigma$ Sıra	<b>U</b>	<b>z</b>	<b>p</b>
Hayır Yapmadım	450	229,59	103313,50			
Evet Yaptım	14	326,18	4566,50	1838,50	-2,717	,007**
TOPLAM	464					

\*\* p< .01

Tablodan görülebileceği gibi okul öncesi öğretmenlerin adalet ve ahlak alt boyutundan almış oldukları puanların, yüksek lisans yapma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney U testi sonucunda grupların sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (U = 1838,50; z = -2,717; p<.01). Bu farklılık yüksek lisans yapan öğretmenlerin lehinedir. Yüksek lisans yapan okul öncesi öğretmenleri, yüksek lisans yapmayan okul öncesi öğretmenlerine göre adalet ve ahlak boyutunda daha yüksek puan almış, başka bir ifade ile daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

**Tablo 3.5.46**

*OÖEDÖ Dürüstlük ve Yardımseverlik Alt Boyutu Puanları İçin Yüksek Lisans Yapma Durumu Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları*

<b>Yüksek Lisans Yapma Durumu</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$ Sıra	$\Sigma$ Sıra	<b>U</b>	<b>z</b>	<b>p</b>
Hayır Yapmadım	450	230,59	103764,00			
Evet Yaptım	14	294,00	4116,00	2289,00	-2,250	,024*
<b>TOPLAM</b>	<b>464</b>					

\*  $p < .05$

Tablodan görülebileceği gibi okul öncesi öğretmenlerin dürüstlük ve yardımseverlik alt boyutundan almış oldukları puanların, yüksek lisans yapma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney U testi sonucunda grupların sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $U = 2289,00$ ;  $z = -2,250$ ;  $p < .05$ ).

Bu farklılık yüksek lisans yapan öğretmenlerin lehinedir. Yüksek lisans yapan okul öncesi öğretmenleri, yüksek lisans yapmayan okul öncesi öğretmenlerine göre dürüstlük ve yardımseverlik boyutunda daha yüksek puan almış, başka bir ifade ile daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Profesyonellik, Sorumluluk ve Doğruluk ile Sağlıklı ve Güvenli Bir Ortamın Sağlanması alt boyutlarına ait etik puanlarının okul öncesi öğretmenlerin yüksek lisans yapma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ( $p > .05$ ).

**Tablo 3.5.47**

*OÖEDÖ Sorumluluk ve Doğruluk Alt Boyutu Puanları İçin Okul Öncesi Öğretmenlerin İlkokul Yıllarında Bu Kurumdaki Eğitimcilerin Tutumlarını Nasıl Algıladıkları Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

<b>İlkokul Yıllarında Algılanan Eğitimci Tutumları</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$ Sıra	$x^2$	<b>sd</b>	<b>p</b>
Demokratik	96	232,70			
Otoriter	197	211,43			
Hoşgörülü	126	264,75	14,781	4	,005**
İlgisiz	28	258,73			
Tutarsız	17	193,29			
TOPLAM	464				

\*\* p< .01

Tablo 3.5.47’de görüldüğü gibi sorumluluk ve doğruluk alt boyutu sıra ortalamalarının okul öncesi öğretmenlerin ilkokul yıllarında bu kurumdaki eğitimcilerin tutumlarını nasıl algıladıkları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda öğretmenlerin algıladıkları tutum gruplarının sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $x^2 = 14,781$ ;  $sd = 4$ ;  $p < .01$ ). Belirlenen bu anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaç ile kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3.5.48’de sunulmuştur.

**Tablo 3.5.48**

*OÖEDÖ Sorumluluk ve Doğruluk Alt Boyutu Puanları İçin Okul Öncesi Öğretmenlerin İlkokul Yıllarında Bu Kurumdaki Eğitimcilerin Tutumlarını Nasıl Algıladıkları Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları*

<b>Algılanan Eğitimci Tutumları</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$ Sıra	$\Sigma$ Sıra	<b>U</b>	<b>z</b>	<b>p</b>
Otokratik	197	147,42	29041,00			
Hoşgörülü	126	184,80	23285,00	9538,00	-3,521	,000***
Hoşgörülü	126	74,69	9411,50			
Tutarsız	17	52,03	884,50	731,50	-2,128	,033*

\* p< .05; \*\*\* p< .001

Analizler sonucunda farklılığın; ilkokul yıllarında eğitimcilerin tutumlarını otokratik olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri ile ilkokul yıllarında eğitimcilerin tutumlarını hoşgörülü olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri



arasında, ilkokul yıllarında eğitimcilerin tutumlarını hoşgörülü olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri lehine (  $U = 9538,00$ ;  $z = -3,521$ ;  $p < .001$ ), ilkokul yıllarında eğitimcilerin tutumlarını tutarsız olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri ile ilkokul yıllarında eğitimcilerin tutumlarını hoşgörülü olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri arasında, ilkokul yıllarında eğitimcilerin tutumlarını hoşgörülü olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri lehine (  $U = 731,50$ ;  $z = -2,128$ ;  $p < .05$ ) gerçekleştiği belirlenmiştir.

Buna göre ilkokul yıllarında eğitimcilerin tutumlarını hoşgörülü olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri, ilkokul yıllarında eğitimcilerin tutumlarını otokratik ve tutarsız olarak algılayan okul öncesi öğretmenlerine göre sorumluluk ve doğruluk boyutunda daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Diğer gruplar arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p > .05$ ).

OÖEDÖ Toplam, Mesleğe Kişiliğe ve Topluma Saygı, Profesyonellik, Sağlıklı ve Güvenli Bir Ortamın Sağlanması, Demokrasi ve Eşitlik, Adalet ve Ahlak ile Dürüstlük ve Yardımseverlik alt boyutlarına ait etik puanlarının okul öncesi öğretmenlerin ilkokul yıllarında bu kurumdaki eğitimcilerin tutumlarını nasıl algıladıkları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ( $p > .05$ ).

OÖEDÖ Toplam ve alt boyutlarına ait etik puanlarının okul öncesi öğretmenlerin ortaokul yıllarında bu kurumdaki eğitimcilerin tutumlarını nasıl algıladıkları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ( $p > .05$ ).

**Tablo 3.5.49**

*OÖEDÖ Demokrasi ve Eşitlik Alt Boyutu Puanları İçin Okul Öncesi Öğretmenlerin Lise Yıllarında Bu Kurumdaki Eğitimcilerin Tutumlarını Nasıl Algıladıkları Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Lise Yıllarında Algılanan Eğitimci Tutumları	N	$\bar{X}$ Sıra	$x^2$	sd	p
Demokratik	154	238,10			
Otoriter	158	214,01			
Hoşgörülü	103	230,82	12,454	4	,014*
İlgisiz	29	307,72			
Tutarsız	20	235,08			
TOPLAM	464				

\* p< .05

Tablo 3.5.49'da görüldüğü gibi demokrasi ve eşitlik alt boyutu sıra ortalamalarının okul öncesi öğretmenlerin lise yıllarında bu kurumdaki eğitimcilerin tutumlarını nasıl algıladıkları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda öğretmenlerin algıladıkları tutum gruplarının sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $x^2 = 12,454$ ;  $sd = 4$ ;  $p < .05$ ). Belirlenen bu anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaç ile kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3.3.50'de sunulmuştur.

**Tablo 3.5.50**

*OÖEDÖ Demokrasi ve Eşitlik Alt Boyutu Puanları İçin Okul Öncesi Öğretmenlerin Lise Yıllarında Bu Kurumdaki Eğitimcilerin Tutumlarını Nasıl Algıladıkları Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Algılanan Eğitimci Tutumları	N	$\bar{X}$ Sıra	$\Sigma$ Sıra	U	z	p
Demokratik	154	87,52	13477,50			
İlgisiz	29	115,81	3358,50	1542,50	-2,643	,008**
Otoriter	158	88,13	13925,00			
İlgisiz	29	125,97	3653,00	1364,00	-3,465	,001**
Hoşgörülü	103	61,92	6377,50			
İlgisiz	29	82,78	2400,50	1021,50	-2,598	,009**

\*\* p< .01

Analizler sonucunda farklılığın; lise yıllarında eğitimcilerin tutumlarını ilgisiz olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri ile lise yıllarında eğitimcilerin tutumlarını demokratik olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri arasında, lise yıllarında eğitimcilerin tutumlarını ilgisiz olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri lehine (  $U = 1542,50$ ;  $z = -2,643$ ;  $p < .01$ ), lise yıllarında eğitimcilerin tutumlarını ilgisiz olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri ile lise yıllarında eğitimcilerin tutumlarını otoriter olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri arasında, lise yıllarında eğitimcilerin tutumlarını ilgisiz olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri lehine (  $U = 1364,00$ ;  $z = -3,465$ ;  $p < .01$ ), lise yıllarında eğitimcilerin tutumlarını ilgisiz olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri ile lise yıllarında eğitimcilerin tutumlarını hoşgörülü olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri arasında, lise yıllarında eğitimcilerin tutumlarını ilgisiz olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri lehine (  $U = 1021,50$ ;  $z = -2,598$ ;  $p < .01$ ) gerçekleştiği belirlenmiştir. Buna göre lise yıllarında eğitimcilerin tutumlarını ilgisiz olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri, lise yıllarında eğitimcilerin tutumlarını demokratik, otoriter ve hoşgörülü olarak algılayan okul öncesi öğretmenlerine göre demokrasi ve eşitlik boyutunda daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Diğer tutum grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p > .05$ ).

OÖEDÖ Toplam, Mesleğe Kişiliğe ve Topluma Saygı, Profesyonellik, Sorumluluk ve Doğruluk, Sağlıklı ve Güvenli Bir Ortamın Sağlanması, Adalet ve Ahlak ile Dürüstlük ve Yardımseverlik alt boyutlarına ait etik puanlarının okul öncesi öğretmenlerin lise yıllarında; bu kurumdaki eğitimcilerin tutumlarını nasıl algıladıkları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ( $p > .05$ ).

OÖEDÖ Toplam ve alt boyutlarına ait etik puanlarının okul öncesi öğretmenlerin yükseköğretim yıllarında bu kurumdaki eğitimcilerin tutumlarını nasıl algıladıkları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ( $p > .05$ ).

### 3.6. Okul Öncesi Öğretmenin Ahlaki Yargı Düzeyleri ile Demografik Özelliklerine Ait Bulgular

Bu bölümde, okul öncesi öğretmenlerine uygulanan Ahlaki Yargı Testi (AYT)'nin toplamı için hesaplanan ahlaki yargı puanlarının Öğretmen Kişisel Bilgi Formu'nda yer alan öğretmenlerin yaş, medeni durum, mezun olunan kurum, lisansüstü eğitim görme durumu, çalışılan kurum türü, hizmet süresi, çocuk sayısı, ebeveynlerinin öğrenim durumu, kardeş sayısı, çocukluk ve gençlik yıllarında ailelerinin tutumlarını nasıl algıladıkları, ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim yıllarında bu kurumlardaki eğitimcilerin tutumlarını nasıl algıladıkları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ilişkisiz grup t testi, tek yönlü varyans analizi, Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi ile sınanmış ve anlamlı farklılıklar tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Anlamlı bulunmayan farklılıklar ise tabloleştirilmeden belirtilmiştir.

Ahlaki Yargı Testi Toplam ahlaki yargı düzeyi puanlarının okul öncesi öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ( $p>.05$ ).

Ahlaki Yargı Testi Toplam ahlaki yargı puanlarının okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ( $p>.05$ ).

Ahlaki Yargı Testi Toplam, ahlaki yargı puanlarının okul öncesi öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ( $p>.05$ ).

Ahlaki Yargı Testi Toplam, ahlaki yargı puanlarının okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek

üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ( $p > .05$ ).

Ahlaki Yargı Testi Toplam ahlaki yargı puanlarının okul öncesi öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ( $p > .05$ ).

Ahlaki Yargı Testi Toplam, ahlaki yargı puanlarının okul öncesi öğretmenlerin meslekteki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ( $p > .05$ ).

Ahlaki Yargı Testi Toplam, ahlaki yargı puanlarının okul öncesi öğretmenlerin annelerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ( $p > .05$ ).

**Tablo 3.6.1**

*AYT Toplam Puanları İçin Babalarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Grup	N	$\bar{X}$	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Okuryazar	31	38,22	G. Arası	10564,87	4	2641,21		
İlkokul Mezunu	180	48,81	G. İçi TOPLAM	376022,6 386587,4	459 463	819,22	3,224	,013*
Ortaokul Mezunu	79	52,37						
Lise Mezunu	97	48,02						
YO/ÜM	77	58,21						
<b>TOPLAM</b>	<b>464</b>	<b>50,10</b>						

\*  $p < .05$

Tablo 3.6.5'te görülebileceği gibi yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda babaların öğrenim düzeyi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $F = 3,224$ ;  $p < .05$ ). Bu işlemin ardından tek yönlü varyans analizi sonrası anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Post-Hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Hangi Post-Hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için

öncelikle Levene's testi ile grup varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = ,459$ ;  $p > .05$ ). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda sıklık ile kullanılan ve alpha tipi hataya karşı duyarlı olan Scheffe Testi tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Scheffe Testi sonuçları Tablo 3.6.6'da sunulmuştur.

**Tablo 3.6.2**

*AYT Toplam Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları*

Baba Öğretim Düzeyi (i)	Baba Öğretim Düzeyi (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
Okuryazar	İlkokul Mezunu	-10,587	5,565	,461
	Ortaokul Mezunu	-14,144	6,066	,247
	Lise Mezunu	-9,799	5,905	,600
	Yüksek Okul/Üniversite	-19,989	6,088	,030*
İlkokul Mezunu	Okur-Yazar	10,587	5,565	,461
	Ortaokul Mezunu	-3,556	3,862	,932
	Lise Mezunu	,788	3,605	1,000
	Yüksek Okul/Üniversite	-9,402	3,897	,215
Ortaokul Mezunu	Okur-Yazar	14,144	6,066	,247
	İlkokul Mezunu	3,556	3,862	,932
	Lise Mezunu	4,344	4,337	,909
	Yüksek Okul/Üniversite	-5,845	4,583	,804
Lise Mezunu	Okur-Yazar	9,799	5,905	,600
	İlkokul Mezunu	-,788	3,605	1,000
	Ortaokul Mezunu	-4,344	4,337	,909
	Yüksek Okul/Üniversite	-10,190	4,368	,247
Yüksek Okul/Üniversite	Okur-Yazar	19,989	6,088	,030*
	İlkokul Mezunu	9,402	3,897	,215
	Ortaokul Mezunu	5,845	4,583	,804
	Lise Mezunu	10,190	4,368	,247

\* $p < .05$

Yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucunda babası okur-yazar olan okul öncesi öğretmenleri ile babası yüksekokul/üniversite mezunu olan okul öncesi öğretmenleri arasında babası yüksekokul/üniversite mezunu olan okul öncesi öğretmenleri lehine  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum babası yüksekokul/üniversite mezunu olan okul öncesi öğretmenlerin babası okuryazar olan okul öncesi öğretmenlerine göre ahlaki yargı ölçeği toplam boyutunda daha yüksek puan aldıklarını başka bir ifade ile babası

yüksekokul/üniversite mezunu olan okul öncesi öğretmenlerin ahlaki yargılarını ölçekteki argümanların arkasındaki ahlaki değere odaklanmalarının daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Diğer baba öğrenim düzeyi grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p>.05$ ).

Ahlaki Yargı Testi Toplam Ölçeği ahlaki yargı puanlarının okul öncesi öğretmenlerin sahip oldukları kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılamamıştır ( $p>.05$ ).

AYT Toplam, ahlaki yargı puanlarının okul öncesi öğretmenlerin çocukluk ve gençlik yıllarında ailelerinin tutumlarını nasıl algıladıkları değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılamamıştır ( $p>.05$ ).

AYT Toplam ahlaki yargı düzeyi puanlarının okul öncesi öğretmenlerin yüksek lisans yapma durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılamamıştır ( $p>.05$ ).

AYT Toplam, ait ahlaki yargı düzeyi puanlarının okul öncesi öğretmenlerin ilkokul, ortaokul ve lise yıllarında bu kurumlardaki eğitimcilerin tutumlarını nasıl algıladıkları değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılamamıştır ( $p>.05$ ).

AYT Toplam, ait ahlaki yargı düzeyi puanlarının okul öncesi öğretmenlerin yükseköğretim yıllarında bu kurumdaki eğitimcilerin tutumlarını nasıl algıladıkları değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılamamıştır ( $p>.05$ ).

### 3.7. Okul Öncesi Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumları ile Demografik Özelliklerine Ait Bulgular

Bu bölümde, okul öncesi öğretmenlerine uygulanan Öğretmen Tutumları Ölçeği (ÖTÖ)'nin alt ölçekleri için hesaplanan tutum puanlarının Öğretmen Kişisel Bilgi Formu'nda yer alan öğretmenlerin yaş, medeni durum, mezun olunan kurum, lisansüstü eğitim görme durumu, çalışılan kurum türü, hizmet süresi, çocuk sayısı, ebeveynlerinin öğrenim durumu, kardeş sayısı, çocukluk ve gençlik yıllarında ailelerinin tutumlarını nasıl algıladıkları, ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim yıllarında bu kurumlardaki eğitimcilerin tutumlarını nasıl algıladıkları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ilişkisiz grup t testi, tek yönlü varyans analizi, Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi ile sınanmış ve anlamlı farklılıklar tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Anlamlı bulunmayan farklılıklar ise tabloleştirilmeden belirtilmiştir.

**Tablo 3.7.1**

*ÖTÖ Otokratik Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Yaş Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Yaş Grupları	N	$\bar{X}$ Sıra	$x^2$	sd	p
20 Yaş ve Altı	8	287,63			
21-25 Yaş	116	234,46			
26-30 Yaş	106	227,63			
31-35 Yaş	73	181,49			
36-40 Yaş	54	237,47	17,555	5	,003**
41 Yaş ve Üzeri	107	263,37			
TOPLAM	464				

\*\* p< .01

Tablodan görülebileceği gibi, otokratik tutum alt ölçeği sıra ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda, öğretmenlerin yaş gruplarının sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $x^2 = 17,555$ ;  $sd = 5$ ;  $p<.01$ ). Bu işlemin ardından, belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaç ile kullanılan özel bir test tekniği



bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3.7.2’de sunulmuştur.

**Tablo 3.7.2**

*ÖTÖ Otokratik Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Yaş Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Yaş	N	$\bar{X}$ Sıra	$\Sigma$ Sıra	U	z	p
20 Yaş ve Altı	8	57,13	457,00	163,00	-2,045	,041*
31-35 Yaş	73	39,23	2864,00			
21-25 Yaş	116	103,42	11997,00	3257,00	-2,671	,008**
31-35 Yaş	73	81,62	5958,00			
26-30 Yaş	106	97,08	10290,50	3118,50	-2,205	,027*
31-35 Yaş	73	79,72	5819,50			
31-35 Yaş	73	57,64	4208,00	1507,00	-2,265	,023*
36-40 Yaş	54	72,59	3920,00			
31-35 Yaş	73	71,27	5203,00	2502,00	-4,093	,000***
41 Yaş ve Üzeri	107	103,62	11087,00			

\* p<.05; \*\* p<.01; \*\*\* p<.001

Analizler sonucunda farklılığın, 20 yaş ve altı olan grup ile 31-35 yaş olan grup arasında 20 yaş ve altı olan grup lehine (U = 163,00; z = -2,045; p<.05); 21-25 yaş olan grup ile 31-35 yaş olan grup arasında 21-25 yaş olan grup lehine (U = 3257,00; z = -2,671; p<.01); 26-30 yaş olan grup ile 31-35 yaş olan grup arasında 26-30 yaş olan grup lehine (U = 3118,50; z = -2,205; p<.05); 31-35 yaş olan grup ile 36-40 yaş olan grup arasında 36-40 yaş olan grup lehine (U = 1507,00; z = -2,265; p<.05); 31-35 yaş olan grup ile 41 yaş ve üzeri olan grup arasında 41 yaş ve üzeri olan grup lehine (U = 2502,00; z = -4,093; p<.05) gerçekleştiği belirlenmiştir. Buna göre 20 yaş ve altı grubu, 21-25 yaş grubu, 26-30 yaş grubu, 36-40 yaş grubu ile 41 yaş ve üzeri grubunda yer alan okul öncesi öğretmenleri, 31-35 yaş grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlere göre daha çok otokratik tutum göstermişlerdir. Diğer yaş grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir (p>.05).

Demokratik Tutum ile İlgisiz Tutum alt ölçeklerine ait tutum puanlarının okul öncesi öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır (p>.05).

**Tablo 3.7.3**

*ÖTÖ Demokratik Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları*

Okul Türü	N	$\bar{X}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
					Sd	t	p
İlköğretim Anasınıfı	332	48,35	28,80	1,58	462	-2,077	,038*
Resmi Bağımsız Anaokulu	132	54,50	28,59	2,48			

\*p< .05

Tablo 3.7.3'te görüldüğü gibi, aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = ,131$ ;  $p>.05$ ). Bu işlemin ardından aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemine geçilmiştir. Tabloda görülebileceği gibi, yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda okul türü gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t = -2,077$ ;  $p<.05$ ). Söz konusu farklılık resmi bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Resmi bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenler, ilköğretim anasınıfında çalışan öğretmenlere göre demokratik tutum boyutunda daha yüksek puan almış, başka bir ifade ile daha çok demokratik tutum göstermişlerdir.

**Tablo 3.7.4**

*ÖTÖ Otokratik Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları*

Okul Türü	N	$\bar{X}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
					Sd	t	p
İlköğretim Anasınıfı	332	53,20	29,24	1,60	264	3,875	,000***
Resmi Bağımsız Anaokulu	132	42,32	26,47	2,30			

\*\*\*p< .001

Tablo 3.7.4'te görüldüğü gibi, aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmadığı saptanmıştır ( $L_F = 5,345$ ;  $p<.05$ ). Bunun üzerine varyansların homojen olmaması durumunda kullanılması gereken serbestlik derecesi, t değeri ve anlamlılık düzeyi satırı esas alınmıştır. Bu işlemin ardından aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemine geçilmiştir. Tabloda görülebileceği gibi, yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda okul türü gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki

farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t = 3,875$ ;  $p < .001$ ). Söz konusu farklılık ilköğretim anasınıflarında çalışan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. İlköğretim anasınıfında çalışan öğretmenler, resmi bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlere göre otokratik tutum boyutunda daha yüksek puan almış, başka bir ifade ile daha çok otokratik tutum göstermişlerdir.

**Tablo 3.7.5**

*ÖTÖ İlgisiz (Boşvermiş) Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları*

Okul Türü	N	$\bar{X}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
					Sd	t	p
İlköğretim Anasınıfı	332	51,88	28,20	1,54	462	2,113	,035*
Resmi Bağımsız Anaokulu	132	45,63	30,11	2,62			

\* $p < .05$

Tablo 3.7.5'te görüldüğü gibi, aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = 1,156$ ;  $p > .05$ ). Bu işlemin ardından aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemine geçilmiştir. Tabloda görülebileceği gibi, yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda okul türü gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t = 2,113$ ;  $p < .05$ ). Söz konusu farklılık ilköğretim anasınıflarında çalışan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. İlköğretim anasınıfında çalışan öğretmenler, resmi bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlere göre ilgisiz (boşvermiş) tutum boyutunda daha yüksek puan almış, başka bir ifade ile daha çok ilgisiz tutum göstermişlerdir.

Demokratik Tutum, Otokratik Tutum ve İlgisiz Tutum alt ölçeklerine ait tutum puanlarının okul öncesi öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılamamıştır ( $p > .05$ ).

**Tablo 3.7.6**

*ÖTÖ Otokratik Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Grup	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Kız Meslek Lisesi ÇGB 2 Yıllık Anaokulu	44	49,13	29,24	G. Arası G. İçi TOPLAM	8612,614 377493,955 386106,570	4 459 463	2153,154 822,427	2,618	,035*
Öğrt. 4 Yıllık Okul Ön. Öğrt. 4 Yıllık Çocuk Gelişimi	125	55,96	27,48						
Diğer TOPLAM	212	49,45	29,14						
	41	40,93	30,55						
	42	45,92	27,25						
	464	50,10	28,87						

\*p< .05

Tablo 3.7.6’da görüldüğü gibi, yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğrenim gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $F = 2,618$ ;  $p < .05$ ). Bu işlemin ardından anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Post-Hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

Hangi Post-Hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = ,822$ ;  $p > .05$ ).

Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda sıklık ile kullanılan ve alpha tipi hataya karşı duyarlı olan Scheffe Testi tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Scheffe Testi sonuçları Tablo 3.7.7’de sunulmuştur.

**Tablo 3.7.7**

*ÖTÖ Otokratik Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları*

Öğrenim Durumu (i)	Öğrenim Durumu (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Kız Meslek Lisesi ÇGB	2 Yıllık Anaokulu Öğrt.	-6,833	5,027	,175
	4 Yıllık Okul Ön. Öğrt.	-,321	4,750	,946
	4 Yıllık Çocuk Gelişimi	8,202	6,225	,188
	Diğer	3,212	6,186	,604
2 Yıllık Anaokulu Öğretmenliği	Kız Meslek Lisesi ÇGB	6,833	5,027	,175
	4 Yıllık Okul Ön. Öğrt.	6,511	3,234	,045*
	4 Yıllık Çocuk Gelişimi	15,036	5,161	,004**
	Diğer	10,045	5,114	,049*
4 Yıllık Okul Öncesi Öğretmenliği	Kız Meslek Lisesi ÇGB	,321	4,750	,946
	2 Yıllık Anaokulu Öğrt.	-6,511	3,234	,045*
	4 Yıllık Çocuk Gelişimi	8,524	4,892	,082
	Diğer	3,534	4,843	,466
4 Yıllık Çocuk Gelişimi	Kız Meslek Lisesi ÇGB	-8,202	6,225	,188
	2 Yıllık Anaokulu Öğrt.	-15,036	5,161	,004**
	4 Yıllık Okul Ön. Öğrt.	-8,524	4,892	,082
	Diğer	-4,990	6,296	,428
Diğer	Kız Meslek Lisesi ÇGB	-3,212	6,186	,604
	2 Yıllık Anaokulu Öğrt.	-10,045	5,114	,049*
	4 Yıllık Okul Ön. Öğrt.	-3,534	4,843	,466
	4 Yıllık Çocuk Gelişimi	4,990	6,296	,428

\**p* < .05; \*\* *p* < .01

Yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucunda iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenler ile dört yıllık okul öncesi öğretmenliği mezunu olan öğretmenler arasında, iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenler lehine *p* < .05 düzeyinde, iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu

olan öğretmenler ile dört yıllık çocuk gelişimi öğretmenliği mezunu olan öğretmenler arasında, iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenler lehine  $p<.01$  düzeyinde, iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenler ile diğer kurumlardan mezun olan öğretmenler arasında, iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenler lehine  $p<.05$  düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır.

Bu durum iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin, dört yıllık okul öncesi öğretmenliği mezunu, dört yıllık çocuk gelişimi mezunu ve diğer bölüm mezunu olan öğretmenlere göre otokratik tutum boyutunda daha yüksek puan aldıklarını, başka bir ifade ile daha çok otokratik tutum gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Diğer öğrenim durumu grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p>.05$ ).

**Tablo 3.7.8**

*ÖTÖ İlgisiz (Boşvermiş) Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Grup	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Kız Meslek Lisesi ÇGB	44	45,42	28,51	G. Arası	13120,734	4	3280,184	4,039	,003**
2 Yıllık Anaokulu Öğrt.	125	57,70	27,29	G. İçi	372808,150	459	812,218		
4 Yıllık Okul Ön. Öğrt.	212	47,73	29,57	TOPLAM	385928,884	463			
4 Yıllık Çocuk Gelişimi	41	41,06	24,60						
Diğer	42	53,20	29,89						
TOPLAM	464	50,10	28,87						

\*\* $p<.01$

Tablo 3.7.8’de görüldüğü gibi, yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğrenim gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $F = 4,039$ ;  $p<.01$ ). Bu işlemin ardından anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Post-Hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Hangi Post-Hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = 1,981$ ;  $p>.05$ ). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda sıklık

ile kullanılan ve alpha tipi hataya karşı duyarlı olan Scheffe Testi tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Scheffe Testi sonuçları Tablo 3.7.9'da sunulmuştur.

**Tablo 3.7.9**

*ÖTÖ İlgisiz (Boşvermiş) Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları*

Öğrenim Durumu (i)	Öğrenim Durumu (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Kız Meslek Lisesi ÇGB	2 Yıllık Anaokulu Öğrt.	-12,279	4,995	,198
	4 Yıllık Okul Ön. Öğrt.	-2,314	4,721	,993
	4 Yıllık Çocuk Gelişimi	4,356	6,186	,974
	Diğer	-7,784	6,148	,808
2 Yıllık Anaokulu Öğretmenliği	Kız Meslek Lisesi ÇGB	12,279	4,995	,198
	4 Yıllık Okul Ön. Öğrt.	9,964	3,213	,049*
	4 Yıllık Çocuk Gelişimi	16,635	5,129	,034*
	Diğer	4,494	5,082	,941
4 Yıllık Okul Öncesi Öğretmenliği	Kız Meslek Lisesi ÇGB	2,314	4,721	,993
	2 Yıllık Anaokulu Öğrt.	-9,964	3,213	,049*
	4 Yıllık Çocuk Gelişimi	6,670	4,862	,757
	Diğer	-5,470	4,813	,863
4 Yıllık Çocuk Gelişimi	Kız Meslek Lisesi ÇGB	-4,356	6,186	,974
	2 Yıllık Anaokulu Öğrt.	-16,635	5,129	,034*
	4 Yıllık Okul Ön. Öğrt.	-6,670	4,862	,757
	Diğer	-12,140	6,256	,440
Diğer	Kız Meslek Lisesi ÇGB	7,784	6,148	,808
	2 Yıllık Anaokulu Öğrt.	-4,494	5,082	,941
	4 Yıllık Okul Ön. Öğrt.	5,470	4,813	,863
	4 Yıllık Çocuk Gelişimi	12,140	6,256	,440

\**p* < .05

Yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucunda iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenler ile dört yıllık okul öncesi öğretmenliği mezunu olan

öğretmenler arasında, iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenler lehine  $p<.05$  düzeyinde, iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenler ile dört yıllık çocuk gelişimi öğretmenliği mezunu olan öğretmenler arasında, iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenler lehine  $p<.05$  düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin, dört yıllık okul öncesi öğretmenliği mezunu ve dört yıllık çocuk gelişimi mezunu olan öğretmenlere göre ilgisiz tutum boyutunda daha yüksek puan aldıklarını, başka bir ifade ile daha çok ilgisiz tutum gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Diğer öğrenim durumu grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p>.05$ ).

Demokratik Tutum alt ölçeğine ait tutum puanlarının okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ( $p>.05$ ).

**Tablo 3.7.10**

*ÖTÖ Otokratik Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Sahip Oldukları Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Çocuk Sayısı	N	$\bar{X}$ Sıra	$x^2$	sd	p
Hiç Yok	249	224,71			
1 Çocuk	77	209,47			
2 Çocuk	128	263,08	10,008	3	,019*
3 Çocuk ve Daha Fazla	10	212,40			
TOPLAM	464				

\*  $p<.05$

Tablo 3.7.10'da görüldüğü gibi, otokratik tutum alt ölçeği sıra ortalamalarının okul öncesi öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda çocuk sayısı gruplarının sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $x^2 = 10,008$ ;  $sd = 3$ ;  $p<.05$ ). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis H Testi sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaç ile kullanılan özel bir test



tekniki bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U Testi uygulanmış ve Tablo 3.7.11’de sunulmuştur.

**Tablo 3.7.11**

*ÖTÖ Otokratik Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Sahip Oldukları Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Çocuk Sayısı	N	$\bar{X}$ <sub>Sıra</sub>	$\Sigma$ Sıra	U	z	p
Hiç Yok	249	178,38	44416,00	13291,00	-2,642	,008**
2 Çocuk	128	209,66	26837,00			
1 Çocuk	77	88,24	6794,50	3791,50	-2,765	,006**
2 Çocuk	128	111,88	14320,50			

\*\* p< .01

Analizler sonucunda farklılığın çocuk sahibi olmayan öğretmenler ile iki çocuğa sahip olan öğretmenler arasında, iki çocuğa sahibi olan öğretmenler lehine (U = 13291,00; z = -2,642; p<.01), bir çocuğa sahip olan öğretmenler ile iki çocuğa sahip olan öğretmenler arasında iki çocuğa sahip olan öğretmenler lehine (U = 3791,50; z = -2,765; p<.01) gerçekleştiği belirlenmiştir. Buna göre iki çocuğa sahip olan öğretmenler, hiç çocuk sahibi olmayan öğretmenler ile bir çocuğa sahip olan öğretmenlere göre otokratik tutum alt ölçeğinden daha yüksek puan almışlar, başka bir ifade ile daha çok otokratik tutum göstermişlerdir. Diğer sahip olunan çocuk sayısı grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir (p>.05).

**Tablo 3.7.12**

*ÖTÖ İlgisiz (Boşvermiş) Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Sahip Oldukları Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Çocuk Sayısı	N	$\bar{X}$ <sub>Sıra</sub>	$x^2$	sd	p
Hiç Yok	249	221,30			
1 Çocuk	77	212,55			
2 Çocuk	128	262,30	11,240	3	,010*
3 Çocuk ve Daha Fazla	10	283,65			
<b>TOPLAM</b>	<b>464</b>				

\* p< .05

Tablo 3.7.12’de görüldüğü gibi, ilgisiz (boşvermiş) tutum alt ölçeği sıra ortalamalarının okul öncesi öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda çocuk sayısı gruplarının sıra

ortalamları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2 = 11,240$ ;  $sd = 3$ ;  $p < .05$ ). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis H Testi sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaç ile kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U Testi uygulanmış ve Tablo 3.7.13'te sunulmuştur.

**Tablo 3.7.13**

*ÖTÖ İlgisiz (Boşvermiş) Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Sahip Oldukları Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Çocuk Sayısı	N	$\bar{X}$ <sub>Sıra</sub>	$\Sigma$ <sub>Sıra</sub>	U	z	p
Hiç Yok	249	177,68	44243,50	13118,50	-2,815	,005**
2 Çocuk	128	211,01	27009,50			
1 Çocuk	77	89,40	6883,50	3880,50	-2,549	,011*
2 Çocuk	128	111,18	14231,50			

\* $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

Analizler sonucunda farklılığın çocuk sahibi olmayan öğretmenler ile iki çocuğa sahip olan öğretmenler arasında, iki çocuğa sahibi olan öğretmenler lehine ( $U = 13188,50$ ;  $z = -2,815$ ;  $p < .01$ ), bir çocuğa sahip olan öğretmenler ile iki çocuğa sahip olan öğretmenler arasında iki çocuğa sahip olan öğretmenler lehine ( $U = 3880,50$ ;  $z = -2,549$ ;  $p < .05$ ) gerçekleştiği belirlenmiştir. Buna göre iki çocuğa sahip olan öğretmenler, hiç çocuk sahibi olmayan öğretmenler ile bir çocuğa sahip olan öğretmenlere göre ilgisiz (boşvermiş) tutum alt ölçeğinden daha yüksek puan almışlar, başka bir ifade ile daha çok ilgisiz tutum göstermişlerdir. Diğer sahip olunan çocuk sayısı grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p > .05$ ).

Demokratik Tutum alt ölçeğine ait tutum puanlarının okul öncesi öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ( $p > .05$ ).

**Tablo 3.7.14**

*ÖTÖ İlgisiz (Boşvermiş) Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Grup	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
1 Yıl/1 Yıldan Az	38	53,41	28,92	G. Arası G. İçi	9722,147 376206,737	5 458	1944,429 821,412	2,367	,039*
2-5 Yıl	140	47,06	28,29	TOPLAM	385928,884	463			
6-10 Yıl	121	46,52	29,23						
11-15 Yıl	45	47,37	30,90						
16-20 Yıl	46	57,36	25,77						
21 Yıl ve Üstü	74	57,18	28,53						
TOPLAM	464	50,10	28,87						

\*  $p < .05$

Tablo 3.7.14'te görüldüğü gibi, gibi yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda meslekteki kıdem gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $F = 2,367$ ;  $p < .05$ ). Bu işlemin ardından tek yönlü varyans analizi sonrası anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Post-Hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Hangi Post-Hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = ,523$ ;  $p > .05$ ). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda sıklık ile kullanılan Scheffe Testi tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Scheffe Testi sonuçları Tablo 3.7.15'te sunulmuştur.

Yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucunda meslekteki kıdemi 2-5 yıl arasında olan öğretmenler ile meslekteki kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretmenler arasında meslekteki kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretmenler lehine  $p < .05$  düzeyinde, meslekteki kıdemi 2-5 yıl arasında olan öğretmenler ile meslekteki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenler arasında meslekteki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenler lehine  $p < .05$  düzeyinde, meslekteki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler ile meslekteki kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretmenler arasında meslekteki kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretmenler lehine  $p < .05$  düzeyinde, meslekteki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler ile meslekteki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenler arasında meslekteki

kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenler lehine  $p<.05$  düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır.

**Tablo 3.7.15**

*ÖTÖ İlgisiz (Boşvermiş) Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları*

Meslekteki Kıdemi (i)	Meslekteki Kıdemi (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
1 Yıl veya 1 Yıldan Az	2-5 Yıl	6,347	5,242	,227
	6-10 Yıl	6,88729	5,329	,197
	11-15 Yıl	6,03354	6,314	,340
	16-20 Yıl	-3,948	6,282	,530
	21 Yıl ve Üstü	-3,769	5,719	,510
2-5 Yıl	1 Yıl veya 1 Yıldan Az	-6,347	5,242	,227
	6-10 Yıl	,540	3,557	,879
	11-15 Yıl	-,313	4,911	,949
	16-20 Yıl	-10,296	4,870	,035*
	21 Yıl ve Üstü	-10,116	4,119	,014*
6-10 Yıl	1 Yıl veya 1 Yıldan Az	-6,887	5,329	,197
	2-5 Yıl	-,540	3,557	,879
	11-15 Yıl	-,853	5,004	,865
	16-20 Yıl	-10,836	4,964	,030*
	21 Yıl ve Üstü	-10,656	4,229	,012*
11-15 Yıl	1 Yıl veya 1 Yıldan Az	-6,033	6,314	,340
	2-5 Yıl	,313	4,911	,949
	6-10 Yıl	,853	5,004	,865
	16-20 Yıl	-9,982	6,009	,097
	21 Yıl ve Üstü	-9,802	5,417	,071
16-20 Yıl	1 Yıl veya 1 Yıldan Az	3,948	6,282	,530
	2-5 Yıl	10,296	4,870	,035*
	6-10 Yıl	10,836	4,964	,030*
	11-15 Yıl	9,982	6,009	,097
	21 Yıl ve Üstü	,179	5,381	,973
21 Yıl ve Üstü	1 Yıl veya 1 Yıldan Az	3,76910	5,71981	,510
	2-5 Yıl	10,11616	4,11915	,014*
	6-10 Yıl	10,65639	4,22950	,012*
	11-15 Yıl	9,80264	5,41791	,071
	16-20 Yıl	-,17987	5,38117	,973

\* $p<.05$

Bu durum, meslekteki kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin meslekteki kıdemleri 2-5 yıl arasında olan öğretmenler ile 6-10 yıl arasında olan öğretmenlere göre ilgisiz tutum boyutunda daha yüksek puan aldıklarını, başka bir ifade ile daha fazla ilgisiz tutum gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Diğer meslekteki kıdem grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p>.05$ ).

Demokratik Tutum ve Otokratik Tutum alt ölçeklerine ait tutum puanlarının okul öncesi öğretmenlerin meslekteki kıdem durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılamamıştır ( $p>.05$ ).

Demokratik Tutum, Otokratik Tutum ve İlgisiz Tutum alt ölçeklerine ait tutum puanlarının okul öncesi öğretmenlerin yüksek lisans yapma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılamamıştır ( $p>.05$ ).

**Tablo 3.7.16**

*ÖTÖ Otokratik Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Babalarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Grup	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Okuryazar İlkokul Mezunu	31	57,40	29,47	G. Arası	8900,558	4	2225,140	2,708	,030*
Ortaokul Mezunu	180	46,30	28,44	G. İçi TOPLAM	377206,011	459	821,800		
Lise Mezunu	79	57,13	29,80		386106,570	463			
YO/ÜM	97	47,78	28,17						
YO/ÜM	77	51,77	28,28						
<b>TOPLAM</b>	<b>464</b>	<b>50,10</b>	<b>28,87</b>						

\*  $p<.05$

Tablo 3.7.16'da görüldüğü gibi, gibi yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda babaların öğrenim düzeyi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $F = 2,708$ ;  $p<.05$ ). Bu işlemin ardından tek yönlü varyans analizi sonrası anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Post-Hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Hangi Post-Hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup varyanslarının homojen olup

olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = ,290; p > .05$ ). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda sıklık ile kullanılan Scheffe Testi tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Scheffe Testi sonuçları Tablo 3.7.17’de sunulmuştur.

**Tablo 3.7.17**

*ÖTÖ Otokratik Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları*

Baba Öğrenim Düzeyi (i)	Baba Öğrenim Düzeyi (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Okuryazar	İlkokul Mezunu	11,104	5,574	,047*
	Ortaokul Mezunu	,268	6,075	,965
	Lise Mezunu	9,622	5,914	,104
	Yüksek Okul/Üniversite	5,633	6,097	,356
İlkokul Mezunu	Okuryazar	-11,104	5,574	,047*
	Ortaokul Mezunu	-10,836	3,868	,005**
	Lise Mezunu	-1,481	3,610	,682
	Yüksek Okul/Üniversite	-5,471	3,903	,162
Ortaokul Mezunu	Okuryazar	-,268	6,075	,965
	İlkokul Mezunu	10,836	3,868	,005**
	Lise Mezunu	9,354	4,344	,032*
	Yüksek Okul/Üniversite	5,364	4,590	,243
Lise Mezunu	Okuryazar	-9,622	5,914	,104
	İlkokul Mezunu	1,481	3,610	,682
	Ortaokul Mezunu	-9,354	4,344	,032*
	Yüksek Okul/Üniversite	-3,989	4,375	,362
Yüksek Okul/Üniversite	Okuryazar	-5,633	6,097	,356
	İlkokul Mezunu	5,471	3,903	,162
	Ortaokul Mezunu	-5,364	4,590	,243
	Lise Mezunu	3,989	4,375	,362

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

Yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucunda babası okuryazar olan okul öncesi öğretmenleri ile babası ilkokul mezunu olan okul öncesi öğretmenleri arasında babası okuryazar olan okul öncesi öğretmenleri lehine  $p < .05$  düzeyinde, babası ilkokul mezunu olan okul öncesi öğretmenleri ile babası ortaokul mezunu olan okul öncesi öğretmenleri arasında babası ortaokul mezunu olan okul öncesi öğretmenleri lehine  $p < .01$  düzeyinde, babası ortaokul mezunu olan okul öncesi öğretmenleri ile babası lise mezunu olan okul öncesi öğretmenleri arasında babası ortaokul mezunu olan okul öncesi öğretmenleri lehine  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum babası okuryazar olan okul öncesi

öğretmenlerin babası ilkokul mezunu olan okul öncesi öğretmenlerine göre, babası ortaokul mezunu olan okul öncesi öğretmenlerin ise babası ilkokul ve lise mezunu olan okul öncesi öğretmenlerine göre otokratik tutum boyutunda daha yüksek puan aldıklarını, başka bir ifade ile daha fazla otokratik tutum gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Diğer baba öğrenim durumu grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p>.05$ ).

Demokratik Tutum ve İlgisiz Tutum alt ölçeklerine ait tutum puanlarının okul öncesi öğretmenlerin babalarının öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ( $p>.05$ ).

Demokratik Tutum, Otokratik Tutum ve İlgisiz Tutum alt ölçeklerine ait tutum puanlarının okul öncesi öğretmenlerin annelerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ( $p>.05$ ).

**Tablo 3.7.18**

*ÖTÖ Demokratik Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Okul Öncesi Öğretmenlerin İlkokul Yıllarında Bu Kurumdaki Eğitimcilerin Tutumlarını Nasıl Algıladıkları Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

İlkokul Yıllarında Algılanan Eğitimci Tutumları	N	$\bar{X}$ <sub>Sıra</sub>	$x^2$	sd	p
Demokratik	96	241,84			
Otoriter	197	231,76			
Hoşgörülü	126	222,84	10,243	4	,037*
İlgisiz	28	289,11			
Tutarsız	17	166,74			
TOPLAM	464				

\*  $p<.05$

Tablo 3.7.18’de görüldüğü gibi demokratik tutum alt boyutu sıra ortalamalarının okul öncesi öğretmenlerin ilkokul yıllarında bu kurumdaki eğitimcilerin tutumlarını nasıl algıladıkları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan Kruskal Wallis H

Testi sonucunda öğretmenlerin algıladıkları tutum gruplarının sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2 = 10,243$ ;  $sd = 4$ ;  $p < .05$ ). Belirlenen bu anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaç ile kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3.7.19'da sunulmuştur.

**Tablo 3.7.19**

*ÖTÖ Demokratik Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Okul Öncesi Öğretmenlerin İlkokul Yıllarında Bu Kurumdaki Eğitimcilerin Tutumlarını Nasıl Algıladıkları Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Algılanan Eğitimci Tutumları	N	$\bar{X}$ <sub>Sıra</sub>	$\Sigma$ Sıra	U	z	p
Demokratik	96	59,75	5736,00	552,00	-2,125	,034*
Tutarsız	17	41,47	705,00			
İlgisiz	28	136,54	3823,00	2099,00	-2,049	,040*
Otoriter	197	109,65	21602,00			
İlgisiz	28	96,39	2699,00	1235,00	-2,484	,013*
Hoşgörülü	126	73,30	9236,00			
İlgisiz	28	27,34	765,50	116,50	-2,854	,004**
Tutarsız	17	15,85	269,50			

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

Analizler sonucunda farklılığın; ilkokul yıllarında eğitimcilerin tutumlarını demokratik olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri ile ilkokul yıllarında eğitimcilerin tutumlarını tutarsız olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri arasında, ilkokul yıllarında eğitimcilerin tutumlarını demokratik olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri lehine ( $U = 552,00$ ;  $z = -2,125$ ;  $p < .05$ ), ilkokul yıllarında eğitimcilerin tutumlarını otoriter olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri ile ilkokul yıllarında eğitimcilerin tutumlarını ilgisiz olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri arasında, ilkokul yıllarında eğitimcilerin tutumlarını ilgisiz olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri lehine ( $U = 2099,00$ ;  $z = -2,049$ ;  $p < .05$ ), ilkokul yıllarında eğitimcilerin tutumlarını hoşgörülü olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri ile ilkokul yıllarında eğitimcilerin tutumlarını ilgisiz olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri arasında, ilkokul yıllarında eğitimcilerin tutumlarını ilgisiz olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri lehine ( $U = 1235,00$ ;  $z = -2,484$ ;  $p < .05$ ), ilkokul



yıllarında eğitimcilerin tutumlarını tutarsız olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri ile ilkokul yıllarında eğitimcilerin tutumlarını ilgisiz olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri arasında, ilkokul yıllarında eğitimcilerin tutumlarını ilgisiz olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri lehine ( $U = 116,50$ ;  $z = -2,854$ ;  $p < .01$ ) gerçekleştiği belirlenmiştir.

Buna göre ilkokul yıllarında eğitimcilerin tutumlarını demokratik olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri ilkokul yıllarında eğitimcilerin tutumlarını tutarsız olarak algılayan okul öncesi öğretmenlerine göre, ilkokul yıllarında eğitimcilerin tutumlarını ilgisiz olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri ilkokul yıllarında eğitimcilerin tutumlarını otoriter, hoşgörülü ve tutarsız olarak algılayan okul öncesi öğretmenlerine göre demokratik tutum boyutunda daha yüksek puan almışlar, başka bir ifade ile daha fazla demokratik tutum göstermişlerdir. Diğer tutum grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p > .05$ ).

**Tablo 3.7.20**

*ÖTÖ Otokratik Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Okul Öncesi Öğretmenlerin İlkokul Yıllarında Bu Kurumdaki Eğitimcilerin Tutumlarını Nasıl Algıladıkları Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

<b>İlkokul Yıllarında Algılanan Eğitimci Tutumları</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math> Sıra</b>	<b><math>x^2</math></b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
Demokratik	96	215,86			
Otoriter	197	219,38			
Hoşgörülü	126	248,51	11,066	4	,026*
İlgisiz	28	285,39			
Tutarsız	17	272,76			
<b>TOPLAM</b>	<b>464</b>				

\*  $p < .05$

Tablo 3.7.20’de görüldüğü gibi otokratik tutum alt boyutu sıra ortalamalarının okul öncesi öğretmenlerin ilkokul yıllarında bu kurumdaki eğitimcilerin tutumlarını nasıl algıladıkları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda öğretmenlerin algıladıkları tutum gruplarının sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $x^2 = 11,066$ ;  $sd = 4$ ;  $p < .05$ ). Belirlenen bu anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaç ile kullanılan özel

bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3.7.21’de sunulmuştur.

**Tablo 3.7.21**

*ÖTÖ Otokratik Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Okul Öncesi Öğretmenlerin İlkokul Yıllarında Bu Kurumdaki Eğitimcilerin Tutumlarını Nasıl Algıladıkları Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Algılanan Eğitimci Tutumları	N	$\bar{X}$ <sub>Sıra</sub>	$\Sigma$ <sub>Sıra</sub>	U	z	p
Demokratik	96	58,31	5597,50	941,50	-2,408	,016*
İlgisiz	28	76,88	2152,50			
Otoriter	197	109,11	21494,50	1991,50	-2,380	,017*
İlgisiz	28	140,38	3930,50			

\*  $p < .05$

Analizler sonucunda farklılığın; ilkokul yıllarında eğitimcilerin tutumlarını demokratik olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri ile ilkokul yıllarında eğitimcilerin tutumlarını ilgisiz olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri arasında, ilkokul yıllarında eğitimcilerin tutumlarını ilgisiz olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri lehine ( $U = 941,50$ ;  $z = -2,408$ ;  $p < .05$ ), ilkokul yıllarında eğitimcilerin tutumlarını otoriter olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri ile ilkokul yıllarında eğitimcilerin tutumlarını ilgisiz olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri arasında, ilkokul yıllarında eğitimcilerin tutumlarını ilgisiz olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri lehine ( $U = 1991,50$ ;  $z = -2,380$ ;  $p < .05$ ) gerçekleştiği belirlenmiştir.

Buna göre ilkokul yıllarında eğitimcilerin tutumlarını ilgisiz olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri, ilkokul yıllarında eğitimcilerin tutumlarını demokratik ve otoriter olarak algılayan okul öncesi öğretmenlerine göre otokratik tutum boyutunda daha yüksek puan almışlar, başka bir ifade ile daha fazla otokratik tutum göstermişlerdir. Diğer tutum grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p > .05$ ).

İlgisiz Tutum alt ölçeğine ait tutum puanlarının okul öncesi öğretmenlerin ilkokul yıllarında bu kurumdaki eğitimcilerin tutumlarını nasıl algıladıkları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ( $p > .05$ ).

Demokratik Tutum, Otokratik Tutum ve İlgisiz Tutum alt ölçeklerine ait tutum puanlarının okul öncesi öğretmenlerin ortaokul ve lise yıllarında bu kurumdaki eğitimcilerin tutumlarını nasıl algıladıkları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ( $p>.05$ ).

Demokratik Tutum, Otokratik Tutum ve İlgisiz Tutum alt ölçeklerine ait tutum puanlarının okul öncesi öğretmenlerin yükseköğretim yıllarında bu kurumdaki eğitimcilerin tutumlarını nasıl algıladıkları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ( $p>.05$ ).

Demokratik Tutum, Otokratik Tutum ve İlgisiz Tutum alt ölçeklerine ait tutum puanlarının okul öncesi öğretmenlerin çocukluk ve gençlik yıllarında ailelerinin tutumlarını nasıl algıladıkları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ( $p>.05$ ).

Demokratik Tutum, Otokratik Tutum ve İlgisiz Tutum alt ölçeklerine ait tutum puanlarının okul öncesi öğretmenlerin lisansüstü eğitim görme durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ( $p>.05$ ).

**Tablo 3.7.22**

*ÖTÖ İlgisiz (Boşvermiş) Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Grup	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Yok	33	61,22	25,79	G. Arası	8681,632	4	2170,408		
1 Kardeş	125	52,92	28,92	G. İçi	377247,251	459	821,889	2,641	,033*
2 Kardeş	147	45,35	28,41	TOPLAM	385928,884	463			
3 Kardeş	73	48,54	29,28						
4 Kardeş ve Üstü	86	51,20	29,21						
TOPLAM	464	50,10	28,87						

\*  $p<.05$

Tablo 3.7.22’de görüldüğü gibi, gibi yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerin sahip oldukları kardeş sayısı gruplarının

aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $F = 2,641; p < .05$ ). Bu işlemin ardından tek yönlü varyans analizi sonrası anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Post-Hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Hangi Post-Hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F = ,290; p > .05$ ). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda sıklık ile kullanılan Scheffe Testi tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Scheffe Testi sonuçları Tablo 3.7.23'te sunulmuştur.

**Tablo 3.7.23**

*ÖTÖ İlgisiz (Boşvermiş) Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları*

Kardeş Sayısı (i)	Kardeş Sayısı (j)	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
Yok	1 Kardeş	8,308	5,61078	,576
	2 Kardeş	15,879	5,52239	,034*
	3 Kardeş	12,685	6,01369	,218
	4 Kardeş ve Üzeri	10,020	5,87049	,431
1 Kardeş	Yok	-8,308	5,61078	,576
	2 Kardeş	7,571	3,48801	,193
	3 Kardeş	4,377	4,22302	,838
	4 Kardeş ve Üzeri	1,712	4,01646	,993
2 Kardeş	Yok	-15,879	5,52239	,034*
	1 Kardeş	-7,571	3,48801	,193
	3 Kardeş	-3,194	4,10486	,937
	4 Kardeş ve Üzeri	-5,858	3,89204	,560
3 Kardeş	Yok	-12,685	6,01369	,218
	1 Kardeş	-4,377	4,22302	,838
	2 Kardeş	3,194	4,10486	,937
	4 Kardeş ve Üzeri	-2,664	4,56241	,977
4 Kardeş ve Üzeri	Yok	-10,020	5,87049	,431
	1 Kardeş	-1,712	4,01646	,993
	2 Kardeş	5,858	3,89204	,560
	3 Kardeş	2,664	4,56241	,977

\*  $p < .05$

Yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucunda kardeşi olmayan okul öncesi öğretmenleri ile iki kardeşe sahip olan okul öncesi öğretmenleri arasında kardeşi olmayan okul öncesi öğretmenleri lehine  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum kardeşi olmayan okul öncesi öğretmenlerin iki kardeşe sahip olan okul öncesi öğretmenlerine göre ilgisiz (boşvermiş) tutum

boyutunda daha yüksek puan aldıklarını, başka bir ifade ile daha fazla ilgisiz tutum gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Diğer sahip olunan kardeş sayısı grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p>.05$ ).

Demokratik Tutum ve Otokratik Tutum alt ölçeklerine ait tutum puanlarının okul öncesi öğretmenlerin sahip oldukları kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ( $p>.05$ ).

### 3.8. Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizine Ait Bulgular

Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ) toplam için hesaplanan etik puanları ile AYT puanları ile Öğretmen Tutumları Ölçeği (ÖTÖ) alt ölçekleri için hesaplanan tutum puanları arasındaki çift yönlü ilişkiye bakılmış ve sonuçlar tablo halinde verilmiştir.

**Tablo 3.8.1**

*Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği ile Ahlaki Yargı Düzeyi ve Öğretmenlik Tutumları Arasındaki Korelasyon*

		Ahlaki yargı Düzeyi	Demokratik Tutum	Otokratik Tutum	İlgisiz Tutum
Etik toplam	<b>r</b>	,120(**)	,326(**)	-,228(**)	-,328(**)
	<b>p</b>	,009	,000	,000	,000
	<b>N</b>	464	464	464	464

Görüldüğü üzere, okul öncesi öğretmenlerin Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ) toplam ölçeğinden aldıkları puanlar ile Ahlaki Yargı Testi (AYT) ve Öğretmen Tutum Ölçeği (ÖTÖ) toplam puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan çift yönlü Pearson Çarpım Momentler Korelasyon analizi sonucunda, Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ) toplam puanları ile AYT toplam puanları arasında pozitif yönde ve  $p<.01$  düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır. Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ) toplam puanları ile

Demokratik Tutum puanları arasında pozitif yönde  $p < ,001$  anlamlı bir ilişki varken, Otokratik Tutum ve İlgisiz Tutum ile okul öncesi öğretmenin etik davranışları arasında negatif yönde bir ilişki vardır.

**Tablo 3.8.2**  
*Bağımlı Değişkenle Bağımsız Değişkenler Arası İlişki*

Model	R	Uyarlanmış		S.H.	F	sd 1	sd 2	P
		R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup>					
1	,440(a)	,194	,187	26,05695	27,555	4	459	,000***

\*\*\* $P < ,001$

Regresyon eşitliğine dahil edilen bağımsız değişkenler “Ahlaki Yargı Düzeyi” ve “Demokratik Tutum”, “Otokratik Tutum” ve “İlgisiz Tutum” değişkenleri olup, “Okul Öncesi öğretmenlerin Etik Davranışları” ise bağımlı değişkendir. Bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki çoklu korelasyon katsayısı ( $R=0.440$ ) olarak bulunmuştur (Bkz. Tablo 3.8.2). Söz konusu katsayı, bağımlı değişken ile bütün bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi vermektedir. Başka bir ifade ile bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni temsil etme gücü %44’tür.

Tanımlayıcılık katsayısı ( $R^2=R$  Square), doğrusal modelin uyum iyiliği katsayısı, bağımlı değişkendeki değişimin ne kadarının bağımsız değişkenler tarafından açıklandığını ifade eder. Bütün gözlemler regresyon doğrusu üzerinde yer alırsa,  $R^2 = 1$  olur. Eğer bağımlı ve bağımsız değişken arasında hiç doğrusal ilişki yoksa,  $R^2 = 0$  olur.  $R^2$  ’nin belirli bir modelin uyum iyiliğinin ölçütü olup, tanımlayıcılık katsayısının ( $R^2= 0$ ) olması, değişkenler arasında ilişki olmaması anlamına gelmez. Bu durum sadece, değişkenler arasında doğrusal ilişki olmadığını belirtir (Akgül ve Çevik, 2003, s.333).

Örneklem tanımlayıcılık katsayısının ( $R^2=.194$ ) olması “Okul Öncesi öğretmenlerin Etik Davranışları” değişkeni ile “Ahlaki Yargı Düzeyi” ve “Demokratik Tutum”, “Otokratik Tutum” ve “İlgisiz Tutum” değişkenleri arasında doğrusal ilişki olduğu belirtilebilir. Bir başka ifadeyle “Okul Öncesi öğretmenlerin Etik Davranışları” hakkındaki görüşlerinin değişiminin %19’unu

“Ahlaki Yargı Düzeyi”, “Demokratik Tutum”, “Otokratik Tutum” ve “Boşvermiş Tutum” değişkenleri açıklayabilmektedir

**Tablo 3.8.3**

*Regresyon Modelinin İstatistiksel Anlamlılığı (ANOVA)*

Model	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
1	74836,509	4	18709,127	27,555	,000***
Artan	311644,68	4	678,964		
Toplam	386481,19	3			

\*\*\*P< ,001

Bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler seti arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığını test eden “Model uyum iyiliği F testi”nin değeri istatistiksel olarak önemli bulunmuştur (F= 27,555; p<.001). Bu sonuca göre “Okul Öncesi öğretmenlerin Etik Davranışları” değişkeni ile “Ahlaki Yargı Düzeyi” ve “Demokratik Tutum”, “Otokratik Tutum” ve “İlgisiz Tutum” değişkenleri arasında doğrusal ilişki olduğu belirtilebilir.

**Tablo 3.8.4**

*Regresyon Modeline İlişkin Parametreler*

Değişkenler	B	S.H.	$\beta$	t	p	95% B için güven aralığı	
(Sabit)	49,665	4,401		11,284	,000***	41,016	58,314
Ahlaki Yargı Düzeyi	,091	,042	,091	2,167	,031*	,008	,174
Demokratik Tutum	,252	,043	,251	5,801	,000***	,166	,337
Otokratik Tutum	-,089	,045	-,089	-1,971	,049*	-,178	,000
İlgisiz Tutum	-,245	,045	-,245	-5,387	,000***	-,334	-,156

P< ,05\*; \*\*\*P< ,001

Her bir bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini değerlendirmek için “Parametreler” katsayı kısmına bakılır (Akgül ve Çevik, 2003, s.334). Tablo 3.8.4’de görüldüğü gibi beta değerlerine baktığımızda “Ahlaki Yargı Düzeyi”, “Otokratik Tutum” ve “İlgisiz Tutum” “değişkenleri sabit tutulduğunda “Demokratik Tutum” ile “Okul Öncesi Öğretmenlerin Etik Davranışları” değişkeni arasındaki korelasyon ( $\beta=.251$ ) olup “Demokratik Tutum” değişkeninin diğer değişkenlere oranla daha önemli olduğu söylenebilir. Diğer değişkenlere baktığımızda ikinci sırada önemli olan

değişkenin “İlgisiz Tutum” olup korelasyon katsayısının ( $\beta = - .245$ ) olduğu görülmektedir. Ayrıca korelasyonun eksi çıkması “İlgisiz Tutum” artarken “Okul Öncesi Öğretmenlerin Etik Davranışları” azalmaktadır. Üçüncü sırada önemli olan değişken “Ahlaki Yargı Düzeyi”nin korelasyon katsayısı ( $\beta = .091$ ) pozitiftir. “Ahlaki Yargı Düzeyi” puanları arttıkça “Okul Öncesi Öğretmenlerin Etik Davranışları” artmaktadır. Dördüncü sırada ise, “Otokratik Tutum” değişkeni yer almaktadır. Bu değişkenin “Okul Öncesi Öğretmenlerin Etik Davranışları” değişkeni arasındaki korelasyon katsayısı ( $\beta = -.089$ ) dur. Ayrıca korelasyonun eksi çıkması “Otokratik Tutum” artarken “Okul Öncesi öğretmenlerin Etik Davranışları” azalmaktadır. “Okul Öncesi Öğretmenlerin Etik Davranışları” değişkenine ait tahmin edilen örneklem regresyon eşitliği şöyle ifade edilebilir:

$$(Y') = 49,665 + 0,252(\text{Demokratik Tutum}) - 0,245(\text{İlgisiz Tutum}) + 0,091(\text{Ahlaki Yargı Düzeyi}) - 0,089(\text{Otokratik Tutum})$$



## IV. BÖLÜM

### SONUÇ VE TARTIŞMA, ÖNERİLER

#### 4.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırma sonuçları alt problemlere göre ayrı ayrı verilmiş ve ilgili literatür karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

##### 4.1.1. Örneklemin Kişisel Bilgiler Formuna Ait Sonuçlar

Araştırma grubuna katılan okul öncesi öğretmenlerin çoğunluğunu 21–25 yaş grubundaki öğretmenler oluştururken en az grup 20 yaş ve altı grubundaki öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu evli öğretmenlerden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dört yıllık çocuk gelişimi bölümünden mezun olanlar en düşük grubu, dört yıllık okul öncesi eğitimi öğretmenliği bölümünden mezun olanlar ise en yüksek grubu oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu yüksek lisans yapmayan öğretmenlerden oluşmaktadır. Grubun çoğunluğu ilköğretim anasınıflarında çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Grubun çoğunluğu hizmet süresi 2–5 yıl arasında olan öğretmenlerden oluşurken, en az grubu hizmet süresi 1 yıl ya da daha az olan öğretmenler oluşturmaktadır.

Grubun çoğunluğunu hiç çocuğu olmayan öğretmenler oluştururken, en az grup dört ve üzeri çocuğa sahip olan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Grubun çoğunluğu babası ilkokul mezunu olan öğretmenlerden oluşurken en az grubu babası lisansüstü mezunu olan öğretmenler oluşturmaktadır.

Grubun çoğunluğu annesi ilkokul mezunu olan öğretmenlerden oluşurken en az grubu annesi yüksekokul/üniversite mezunu olan öğretmenler oluşturmaktadır.

Grubun çoğunluğunu ekonomik durumlarını orta halli olarak değerlendiren öğretmenler oluştururken, en az grubu ise ekonomik durumunu çok zengin olarak değerlendiren öğretmenler oluşturmaktadır.

Grubun çoğunluğunu iki kardeşi olan öğretmenler oluştururken, en az grubu kardeşi olmayan öğretmenler oluşturmaktadır.

Grubun çoğunluğunu ailelerinin çocukluk ve gençlik yıllarında kendilerine karşı olan tutumunu demokratik olarak algılayan öğretmenler oluştururken, en az grubu ailelerinin çocukluk ve gençlik yıllarında kendilerine karşı olan tutumunu tutarsız olarak algılayan öğretmenler oluşturmaktadır.

Grubun çoğunluğunu ilkokul yıllarında bu kurumdaki eğitimcilerin kendilerine karşı olan tutumunu otoriter olarak algılayan öğretmenler oluştururken, en az grubu ilkokul yıllarında bu kurumdaki eğitimcilerin kendilerine karşı olan tutumunu tutarsız olarak algılayan öğretmenler oluşturmaktadır.

Grubun çoğunluğunu ortaokul yıllarında bu kurumdaki eğitimcilerin kendilerine karşı olan tutumunu otoriter olarak algılayan öğretmenler oluştururken, en az grubu ortaokul yıllarında bu kurumdaki eğitimcilerin kendilerine karşı olan tutumunu tutarsız olarak algılayan öğretmenler oluşturmaktadır.

Grubun çoğunluğunu lise yıllarında bu kurumdaki eğitimcilerin kendilerine karşı olan tutumunu otoriter olarak algılayan öğretmenler oluştururken, en az grubu lise yıllarında bu kurumdaki eğitimcilerin kendilerine karşı olan tutumunu tutarsız olarak algılayan öğretmenler oluşturmaktadır.

Grubun çoğunluğunu yükseköğretim yıllarında bu kurumdaki eğitimcilerin kendilerine karşı olan tutumunu demokratik olarak algılayan öğretmenler oluştururken, en az grubu yükseköğretim yıllarında bu kurumdaki eğitimcilerin kendilerine karşı olan tutumunu tutarsız olarak algılayan öğretmenler

oluşturmaktadır. Görüldüğü üzere ilkokuldan üniversiteye gelene kadar öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğretmenlerinin otokratik tutuma sahip olduğunu belirtirken, üniversite yıllarında öğretmenlerinin demokratik tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir. Üniversiteler özgür ve demokratik ortamlardır. İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarına göre daha esnek ve özgür bir yapıya sahiptir. Bu nedenle üniversite öğrencileri öğretim elemanları için bu yorumu yapmış olabilir.

#### **4.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerin Etik Davranışları Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara Ait Sonuçlar**

Okul öncesi öğretmenlerin, OÖEDÖ'den aldıkları toplam puan ortalaması 346'dır. Buna göre, okul öncesi öğretmenlerinin, mesleki etik davranışları (davranış kuralları) yüksek düzeyde benimsediklerini söyleyebiliriz.

Okul öncesi öğretmenlerin OÖEDÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının yüzdelerle sıralamasına bakıldığında, en yüksek puan ortalaması 'Sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması' boyutunda iken en düşük puan ortalaması ise 'Demokrasi ve Eşitlik' boyutundadır. 'Demokrasi ve Eşitlik' etik davranışların temelini oluşturmaktadır (Lind, 2000; Çiftçi, 2001b, Oser ve Althof, 1993)

Yurt içinde ve dışında yapılan araştırma sonuçlarına göre, çeşitli kademelerdeki öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki etik kuralları büyük ölçüde benimsediklerini söyleyebiliriz (Ratigan, 1988; Oser ve Althof, 1993; Aurin ve Maurer, 1993; Tirri, 1999; 2000; Freeman, 1996; Gözütok, 1999; Aksoy, 1999; Özbek, 2003; Pelit ve Güçer, 2006).

#### **4.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerin Ahlaki Yargı Testi’den Aldıkları Puanlara Ait Sonuçlar.**

Okul öncesi öğretmenlerin ‘Ahlaki Yargı Testi’ (MUT)’nden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ( $\bar{X} = 9,11$ ) olup büyük bölümünün puanları (%75) çok düşüktür.

Çiftçi (2001b)’in araştırmasında da ahlaki yargı testinden alınan puanların aritmetik ortalaması ( $\bar{X} = 16,75$ ) olup büyük bölümünün puanları (%87) 30’un altında kalmıştır. Yurt dışında yapılan araştırmalarda da Ahlaki Yargı Testi puanları büyük oranda düşük çıkmaktadır (Lind, 2000, s.19).

Ramazan ve Sakin’in (2006) yaptıkları araştırma sonucuna göre de öğretmen adaylarının ‘Ahlaki Yargı Testi’inden aldıkları puanların ortalaması ( $\bar{X} = 13,51$ ) olup büyük bölümü %90’ı 30 puanın altındadır.

Tirri (1999)’nin belirttiği gibi öğretmenlerin ahlaki ikilemleri çözmede zorlandıkları söylenebilir. Öğretmenler öğrencilerle ilgili ahlaki ikilemleri belirlemede ve çözüm yolu bulmada bazı zorluklarla karşılaşmışlardır. Bu zorlukların bir çoğu öğretmenlerin ve öğrencilerin kişisel özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin bir bölümü ahlaki ikilemlerin kaynağını kültürel farklılıklara dayandırmakta ve bazen bunları çözmede güçlük çektiklerini belirtmektedirler (Tirri, 1999, s.35-37).

Oser ve Althof’un yaptıkları araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin ahlaki yargı düzeylerinin Kohlberg’in 3. ve 4. basamakları arasında değiştiğini tespit etmişlerdir (Oser ve Althof, 1993, s.270).

#### **4.1.4. Okul Öncesi Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarına Ait Sonuçlar**

Araştırma sonucuna göre, okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarına ait puanlara baktığımızda, demokratik tutum puanlarının otokratik ve

boşvermiş tutum puanlarından yüksek olduğunu görüyoruz.

Bilgin (1996)'nın okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarını ölçmeye yönelik yaptığı araştırmasında MEB'e bağlı okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerin demokratik öğretmen tutum boyutundan aldıkları puan ortalaması ( $x=50,89$ ) otokratik öğretmen tutumu ( $x=50,54$ ) ve boşvermiş öğretmen tutumu boyutundan ( $x=50,40$ ) daha yüksektir. Bizim araştırmamızın sonuçlarına baktığımızda okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarından demokratik boyutunda aldıkları puanlar Bilgin (1996)'nın araştırma sonuçlarından daha yüksek bulunmuştur. Bu sonucu Akyol ve Aslan'ın (2006) araştırması da desteklemektedir. Fakat Üstün (2005) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik tutumları diğer öğretmenlere göre daha düşük çıkmıştır. Bunun nedenini kullanılan ölçme aracına bağlayabiliriz. Çünkü okul öncesi öğretmenlerin tutumlarını ölçmeye yönelik hazırlanmış bir ölçek kullanılmamıştır.

Bazı araştırmacılar yoksul çevrelerden gelen öğrencilere karşı öğretmenlerin yanlı tutum ve davranışlar göstermelerini açıklamaya çalışmışlardır. Örneğin davranış problemleri olan öğrencilere yönelik Öğretmen tutumları her zaman aynı biçimde olmamaktadır. Eğer davranış problemi sergileyen öğrencinin ailesi zengin sınıfa mensup bir aile ise, bu tür öğrencilerin sorunlarına yardımcı olabilmek için öğretmenler, ana-babalara rehberlik etmekte ve çeşitli çözüm önerileri üzerinde durmaya eğilim göstermektedirler. Davranış bozukluğu gösteren öğrencinin ailesinin yoksul olması durumunda ise, öğretmenler bu öğrencilere karşı cezai önlemler almaya yönelmektedirler (Garfield, 1973, s. 166, akt: Bilgin Aydın, 1996,).

#### 4.1.5. Okul Öncesi Öğretmenlerin OÖEDÖ'den Aldıkları Puanlar İle Kişisel Bilgiler Formundaki Değişkenler Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar

Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ) ortalamalarının okul öncesi öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Analizler sonucunda farklılığın 21–25 Yaş olan grup ile 41 ve Üzeri olan grup arasında 21–25 Yaş olan grup lehine, 26–30 Yaş olan grup ile 41 ve Üzeri olan grup arasında 26–30 Yaş olan grup lehine, 31–35 Yaş olan grup ile 41 ve Üzeri olan grup arasında 31–35 Yaş olan grup lehine, gerçekleştiği belirlenmiştir. Buna göre 21–25 yaş grubu, 26–30 yaş grubu ile 31–35 yaş grubunda yer alan okul öncesi öğretmenleri, 41 ve üzeri yaş grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerine göre Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ)'ne daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Buna benzer sonuç Ay ve Erçen'in (2005)'te yaptığı araştırma sonucunda da işletme öğrencileri yüksek lisans yapan ve işletme yöneticilerine göre daha yüksek puanlar almışlardır. Bu sonuca göre diyebiliriz ki yaş arttıkça etik puanlar düşmektedir.

'Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı' alt ölçeği puanları okul öncesi öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Buna göre 21–25 yaş grubu ile 26–30 yaş grubunda yer alan okul öncesi öğretmenleri, 41 ve üzeri yaş grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerine göre mesleğe, kişiliğe ve topluma saygı boyutunda daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Diğer yaş grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir.

'Dürüstlük ve Yardımseverlik' alt ölçeği sıra ortalamalarının okul öncesi öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğretmenlerin eğitim sürecinde dürüst davranışlar sergilediği

yapılan araştırmalarla desteklenmektedir. Bunun yanında da bu davranışların düzeyi yaşlara göre farklılık göstermektedir (Ergç, 2002; Colnerud, 1997).

Buna göre 21–25 yaş grubu ile 31–35 yaş grubunda yer alan okul öncesi öğretmenleri, 41 ve üzeri yaş grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerine göre dürüstlük ve yardımseverlik boyutunda daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Diğەر yaş grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sonucu, yaşça büyük öğretmenlerin mesleki tükenmişlik olgusuna bağlayabiliriz (Tuğrul ve Çelik, 2002).

Okul ncesi ğretmenlerin Çalıştıkları okul türü gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık resmi bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin lehine gerçekteşmiştir. Resmi bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenler, ilköğretim anasınıfında çalışan öğretmenlere göre etik toplam boyutunda daha yüksek puan almış, başka bir ifade ile daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Okul ncesi ğretmenlerin Çalıştıkları okul türü ile ‘Mesleğe, Kişiliğe Ve Topluma Saygı’ alt boyutu arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Resmi bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenler, ilköğretim anasınıfında çalışan öğretmenlere göre ‘Mesleğe, Kişiliğe Ve Topluma Saygı’ ‘Profesyonellik’ ‘Demokrasi ve Eşitlik’ ‘Adalet ve Ahlak’ alt boyutlarında daha yüksek puan almış, başka bir ifade ile daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Söz konusu farklılık resmi bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin lehine gerçekteşmiştir. Resmi bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenler kurum içinde daha rahat iletişim kurduğu söylenebilir. Çünkü anaokullarındaki okul öncesi ğretmen sayısı ilköğretim anasınıflarındakinden daha fazladır. Böylelikle okul öncesi ğretmeni kurum içinde etik ikileme karşılaştığında diğەر meslektaşları ile bunu tartışarak çözdüğü söylenebilir. İlköğretim anasınıfı ğretmeni kurum içinde kendi branşındaki öğretmenlerin sayısının az olması nedeniyle bir yalnızlık hissettiği söylenebilir. Ayrıca kurum

yöneticilerinin okul öncesi eğitim konusundaki farklı bilgi ve yaklaşımı resmi bağımsız anaokulu öğretmenleri ile anasınıfı öğretmenlerinin farklı düşünmesine yol açtığı söylenebilir.

Okul Öncesi Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkeni ile etik davranışlara ilişkin algıları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur

Söz konusu farklılık bekâr öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Bekâr öğretmenler, evli öğretmenlere göre etik toplam boyutunda daha yüksek puan almış, başka bir ifade ile daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Okul Öncesi Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkeni ile 'Profesyonellik' arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık bekâr öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Bekâr öğretmenler, evli öğretmenlere göre 'Profesyonellik' alt boyutunda daha yüksek puan almış, başka bir ifade ile daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Okul Öncesi Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkeni ile diğer alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ)'ne ait toplam puanlarının okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre fark anlamlı bulunmuştur.

İki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenler ile dört yıllık okul öncesi öğretmenliği mezunu olan öğretmenler arasında, dört yıllık okul öncesi öğretmenliği mezunu olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum dört yıllık okul öncesi öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenlere göre etik toplam boyutunda daha yüksek puan aldıklarını, başka bir ifade ile daha olumlu görüş bildirdiklerini ortaya koymaktadır. Diğer öğrenim durumu grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p > .05$ ). Buna benzer sonuç Ratigan'ın (1988) yılında yaptığı araştırmada ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin etik kurallar konusundaki görüşleri öğrenim durumlarına göre farklılık göstermiştir.



Okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni ile ‘Mesleğe, Kişiliğe Ve Toplumla Saygı’ puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Kız Meslek Lisesi ÇGB mezunu olan öğretmenler ile iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu arasında, Kız Meslek Lisesi ÇGB mezunu olan öğretmenler lehine ( $p<.05$ ); iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenler ile dört yıllık okul öncesi öğretmenliği mezunu olan öğretmenler arasında, dört yıllık okul öncesi öğretmenliği mezunu olan öğretmenler lehine ( $p<.01$ ); iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenler ile dört yıllık çocuk gelişimi mezunu öğretmenler arasında, dört yıllık çocuk gelişimi mezunu olan öğretmenler lehine ( $p<.05$ ); düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum Kız Meslek Lisesi ÇGB, dört yıllık okul öncesi öğretmenliği mezunu ve dört yıllık çocuk gelişimi mezunu olan öğretmenlerin iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenlere göre mesleğe, kişiliğe ve topluma saygı boyutunda daha yüksek puan aldıklarını, başka bir ifade ile daha olumlu görüş bildirdiklerini ortaya koymaktadır. Diğer öğrenim durumu grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p>.05$ ).

Okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni ile ‘Profesyonellik’ puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Kız meslek lisesi çocuk gelişimi mezunu olan öğretmenler ile iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenler arasında, kız meslek lisesi çocuk gelişimi mezunu olan öğretmenler lehine ( $p<.05$ ) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum kız meslek lisesi çocuk gelişimi mezunu olan öğretmenlerin, iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenlere göre profesyonellik boyutunda daha yüksek puan aldıklarını, başka bir ifade ile daha olumlu görüş bildirdiklerini ortaya koymaktadır. İki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenler ile dört yıllık okul öncesi öğretmenliği mezunu olan ve diğer öğretmenler arasında, dört yıllık okul öncesi öğretmenliği mezunu olan ve diğer öğretmenler lehine ( $p<.05$ ) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum dört yıllık okul öncesi öğretmenliği

mezunu olan ve diğ er öğretmenlerin iki yıllık anaokulu öğretmenli ğ i mezunu olan öğretmenlere göre profesyonellik boyutunda daha yüksek puan aldıklarını, başka bir ifade ile daha olumlu görüş bildirdiklerini ortaya koymaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumu de ğ işkeni ile ‘Demokrasi ve Eşitlik’ puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

İki yıllık anaokulu öğretmenli ğ i mezunu olan öğretmenler ile dört yıllık okul öncesi öğretmenli ğ i mezunu olan öğretmenler arasında, dört yıllık okul öncesi öğretmenli ğ i mezunu olan öğretmenler lehine ( $p < .05$ ) düzeyinde, iki yıllık anaokulu öğretmenli ğ i mezunu olan öğretmenler ile dört yıllık çocuk gelişimi öğretmenli ğ i mezunu olan öğretmenler arasında, dört yıllık çocuk gelişimi öğretmenli ğ i mezunu olan öğretmenler lehine ( $p < .05$ ) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum dört yıllık okul öncesi öğretmenli ğ i mezunu olan öğretmenler ile dört yıllık çocuk gelişimi öğretmenli ğ i mezunu olan öğretmenlerin, iki yıllık anaokulu öğretmenli ğ i mezunu olan öğretmenlere göre ‘Demokrasi ve Eşitlik’ alt boyutunda daha yüksek puan aldıklarını, başka bir ifade ile daha olumlu görüş bildirdiklerini ortaya koymaktadır. Diğ er öğrenim durumu grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p > .05$ ).

Okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumu de ğ işkeni ile ‘Dürüstlük ve Yardımseverlik’ puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

İki yıllık anaokulu öğretmenli ğ i mezunu olan öğretmenler ile dört yıllık okul öncesi öğretmenli ğ i mezunu olan öğretmenler arasında, dört yıllık okul öncesi öğretmenli ğ i mezunu olan öğretmenler lehine ( $p < .05$ ) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum dört yıllık okul öncesi öğretmenli ğ i mezunu olan öğretmenlerin iki yıllık anaokulu öğretmenli ğ i mezunu olan öğretmenlere göre ‘Dürüstlük ve Yardımseverlik’ alt boyutunda daha yüksek puan aldıklarını, başka bir ifade ile daha olumlu görüş bildirdiklerini ortaya koymaktadır. Diğ er öğrenim durumu grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p > .05$ ).

Bu sonuçlar Akyol ve Aslan'ın (2006) araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Özellikle Kız Meslek Lisesi ÇGB mezunu öğretmen adaylarının öğretmenlik tutumları ve mesleki benlik algıları diğer fakülte mezunlarına göre daha yüksek çıkmıştır. Araştırmacılar bu sonucu Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmen adaylarının öğrencilik sıralarında daha fazla uygulama yapmalarına bağlamaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısı değişkeni ile etik toplam puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Analizler sonucunda farklılığın çocuk sahibi olmayan öğretmenler ile 2 çocuğa sahip olan öğretmenler arasında, çocuk sahibi olmayan öğretmenler lehine, 1 çocuğa sahip olan öğretmenler ile 2 çocuğa sahip olan öğretmenler arasında 1 çocuğa sahip olan öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Buna göre çocuk sahibi olmayan öğretmenler ile 1 çocuğa sahip olan öğretmenler, 2 çocuğa sahip olan öğretmenlere göre Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ)'ne ait etik davranışlar hakkında daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Diğer sahip olunan çocuk sayısı grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p>.05$ ).

Okul öncesi öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısı değişkeni ile 'Mesleğe, Kişiliğe Ve Topluma Saygı' puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Analizler sonucunda farklılığın çocuk sahibi olmayan öğretmenler ile 2 çocuğa sahip olan öğretmenler arasında, çocuk sahibi olmayan öğretmenler lehine, 1 çocuğa sahip olan öğretmenler ile 2 çocuğa sahip olan öğretmenler arasında 1 çocuğa sahip olan öğretmenler lehine, olduğu belirlenmiştir. Buna göre çocuk sahibi olmayan öğretmenler ile 1 çocuğa sahip olan öğretmenler, 2 çocuğa sahip olan öğretmenlere göre mesleğe, kişiliğe ve topluma saygı boyutunda daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Diğer sahip olunan çocuk sayısı grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p>.05$ ).

Okul öncesi öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısı değişkeni ile ‘Demokrasi ve Eşitlik’ puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Analizler sonucunda farklılığın, çocuk sahibi olmayan öğretmenler ile 2 çocuğa sahip olan öğretmenler arasında, çocuk sahibi olmayan öğretmenler lehine; çocuk sahibi olmayan öğretmenler ile 3 ve daha fazla çocuğa sahip olan öğretmenler arasında çocuk sahibi olmayan öğretmenler lehine; 1 çocuğa sahip olan öğretmenler ile 3 ve daha fazla çocuğa sahip olan öğretmenler arasında 1 çocuğa sahip olan öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir.

Buna sonuca göre çocuk sahibi olmayan öğretmenler ile az çocuk sahibi olan öğretmenler, 3 ve daha fazla çocuğa sahip olan öğretmenlere göre ‘Demokrasi ve Eşitlik’ alt boyutuna daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Diğer sahip olunan çocuk sayısı grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p>.05$ ).

Okul öncesi öğretmenlerin meslekteki kıdem değişkeni ile etik toplam puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Meslekteki kıdemi 2-5 yıl arasında olan öğretmenler ile meslekteki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenler arasında meslekteki kıdemi 2-5 yıl arasında olan öğretmenler lehine ( $p<.05$ ) düzeyinde, meslekteki kıdemi 6–10 yıl arasında olan öğretmenler ile meslekteki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenler arasında meslekteki kıdemi 6–10 yıl arasında olan öğretmenler lehine ( $p<.01$ ) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum meslekteki kıdemi 2–5 yıl arasında olan öğretmenler ile meslekteki kıdemi 6–10 yıl arasında olan öğretmenlerin, meslekteki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre etik toplam boyutunda daha yüksek puan aldıklarını, başka bir ifade ile daha olumlu görüş bildirdiklerini ortaya koymaktadır. Diğer meslekteki kıdem grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p>.05$ ). Bu sonuçlar Ratigan’ın (1988) yılında yaptığı araştırmanın

sonuçları ile örtüşmektedir. Öğretmenlerin etik kurallar hakkındaki görüşleri meslekteki kıdemlerine göre farklılık göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin meslekteki kıdem değişkeni ile ‘Mesleğe, Kişiliğe Ve Topluma Saygı’ puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Meslekteki kıdemi 1 yıl veya 1 yıldan Az olan öğretmenler ile meslekteki kıdemi 11-15 yıl ve 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenler arasında meslekteki kıdemi 1 yıl veya 1 yıldan Az olan öğretmenler lehine ( $p<.05$ ) düzeyinde, meslekteki kıdemi 2-5 yıl arasında olan öğretmenler ile meslekteki kıdemi 21 yıl ve üzerinde, 11–15 Yıl olan öğretmenler arasında meslekteki kıdemi 2-5 yıl arasında olan öğretmenler lehine ( $p<.05$ ) düzeyinde, meslekteki kıdemi 6–10 yıl arasında olan öğretmenler ile meslekteki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenler arasında meslekteki kıdemi 6–10 yıl arasında olan öğretmenler lehine ( $p<.05$ ) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum meslekteki kıdemi 1 yıl veya 1 yıldan Az, ve 2–5 yıl olan öğretmenler ile meslekteki kıdemi 6–10 yıl ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre, meslekteki kıdemi 6–10 yıl arasında olan öğretmenlerin ise meslekteki kıdemi 21 yıl ve üzeri arasında olan öğretmenlere göre mesleğe, kişiliğe ve topluma saygı boyutunda daha yüksek puan aldıklarını, başka bir ifade ile daha olumlu görüş bildirdiklerini ortaya koymaktadır. Diğer meslekteki kıdem grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p>.05$ ).

Okul öncesi öğretmenlerin meslekteki kıdem değişkeni ile Demokrasi ve Eşitlik puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Meslekteki kıdemi 6–10 yıl arasında olan öğretmenler ile meslekteki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenler arasında meslekteki kıdemi 6–10 yıl arasında olan öğretmenler lehine ( $p<.01$ ) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum meslekteki kıdemi, 6–10 yıl arasında olan öğretmenlerin, meslekteki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre, demokrasi ve eşitlik boyutunda daha yüksek puan aldıklarını, başka bir ifade ile daha olumlu görüş

bildirdiklerini ortaya koymaktadır. Diğer meslekteki kıdem grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p>.05$ ).

Okul öncesi öğretmenlerin meslekteki kıdem değişkeni ile 'Dürüstlük ve Yardımseverlik' puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Meslekteki kıdemi 1 yıldan az olan öğretmenler ile meslekteki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenler arasında meslekteki kıdemi 1 yıldan az olan öğretmenler lehine ( $p<.05$ ) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum meslekteki kıdemi 1 yıldan az olan öğretmenlerin, 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre dürüstlük ve yardımseverlik boyutunda daha yüksek puan aldıklarını, başka bir ifade ile daha olumlu görüş bildirdiklerini ortaya koymaktadır. Diğer meslekteki kıdem grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p>.05$ ).

Babanın öğrenim durumu değişkenine göre (OÖEDÖ)'nin alt boyutlarından 'Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı' ve 'Dürüstlük ve Yardımseverlik' arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Analizler sonucunda farklılığın okur yazar olmayan öğretmenler ile ilkokul mezunu, ortaokul mezunu, lise mezunu, yüksekokul/Üniversite mezunu ve Lisansüstü mezunu olan öğretmenler lehine ( $p< ,05$ ) düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre ilkokul mezunu, ortaokul mezunu, lise mezunu, yüksekokul/Üniversite mezunu ve Lisansüstü mezunu olan öğretmenler, okur yazar olmayan öğretmenlere göre Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ)'nin 'Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı' alt boyutunda daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Etik alt ölçeklerinden 'Dürüstlük ve Yardımseverlik' boyutuna ait etik puanları ile okul öncesi öğretmenlerin babanın öğrenim durumu değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Analizler sonucunda farklılığın okur yazar olan baba ile ilkökul mezunu, ortaokul mezunu, yüksekokul/Üniversite mezunu ve Lisansüstü mezunu olan babalar lehine ( $p<.05$ ) ve lise mezunu olan babalar lehine ( $p<.01$ ) düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre babaları ilkökul mezunu, ortaokul mezunu, lise mezunu, yüksekokul/Üniversite mezunu ve Lisansüstü mezunu olan öğretmenler, babaları okur yazar olan öğretmenlere göre Etik alt ölçeği 'Dürüstlük ve Yardımseverlik' boyutunda daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ)'den almış oldukları toplam puanları ile yüksek lisans yapma durumu değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bu farklılık yüksek lisans yapan öğretmenlerin lehinedir. Yüksek lisans yapan okul öncesi öğretmenleri, yüksek lisans yapmayan okul öncesi öğretmenlerine göre etik toplam boyutunda daha yüksek puan almış, başka bir ifade ile daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerin 'Mesleğe, Kişiliğe Ve Topluma Saygı' alt boyutundan almış oldukları puanların, yüksek lisans yapma durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bu farklılık yüksek lisans yapan öğretmenlerin lehinedir. Yüksek lisans yapan okul öncesi öğretmenleri, yüksek lisans yapmayan okul öncesi öğretmenlerine göre mesleğe, kişiliğe ve topluma saygı boyutunda daha yüksek puan almış, başka bir ifade ile daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu sonuca göre eğitim düzeyi arttıkça etik davranış düzeyi de artmaktadır. Tirri ve Husu (2000) ve Steinbrunner'in (2000) yaptıkları araştırmalarda eğitim durumu yüksek olan öğretmenlerin eğitim durumu düşük olanlara göre etik davranışları daha fazla benimsedikleri tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin 'Demokrasi ve Eşitlik' alt ölçeğinden almış oldukları puanların, yüksek lisans yapma durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bu farklılık yüksek lisans yapan öğretmenlerin lehinedir. Yüksek lisans yapan okul öncesi öğretmenleri, yüksek lisans yapmayan okul öncesi öğretmenlerine göre demokrasi ve eşitlik boyutunda daha yüksek puan almış, başka bir ifade ile daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerin 'Adalet Ve Ahlak' alt boyutundan almış oldukları puanların, yüksek lisans yapma durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bu farklılık yüksek lisans yapan öğretmenlerin lehinedir. Yüksek lisans yapan okul öncesi öğretmenleri, yüksek lisans yapmayan okul öncesi öğretmenlerine göre adalet ve ahlak boyutunda daha yüksek puan almış, başka bir ifade ile daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerin 'Dürüstlük Ve Yardımseverlik' alt boyutundan almış oldukları puanların, yüksek lisans yapma durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bu farklılık yüksek lisans yapan öğretmenlerin lehinedir. Yüksek lisans yapan okul öncesi öğretmenleri, yüksek lisans yapmayan okul öncesi öğretmenlerine göre dürüstlük ve yardımseverlik boyutunda daha yüksek puan almış, başka bir ifade ile daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

'Sorumluluk ve Doğruluk' alt boyutu ile okul öncesi öğretmenlerin algıladıkları ilkokul öğretmenin tutumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Analizler sonucunda farklılığın hoşgörülü tutum gösteren ilkokul öğretmenleri ile otoriter tutum gösteren ilkokul öğretmenleri arasında hoşgörülü tutum gösteren ilkokul öğretmenleri lehine, hoşgörülü tutum gösteren ilkokul öğretmenleri ile tutarsız tutum gösteren ilkokul öğretmenleri arasında hoşgörülü tutum gösteren ilkokul öğretmenleri lehine, gerçekleştiği belirlenmiştir. Buna göre ilkokul öğretmenlerinin tutumunu hoşgörülü olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri, ilkokul öğretmenlerinin tutumunu otoriter ve tutarsız olarak algılayan okul öncesi öğretmenlerine göre 'Sorumluluk Ve



Doğruluk' boyutunda daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Diğer ilköğretim öğretmenleri tutum grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p > .05$ ).

Bu sonuç Johansson (2002) ve Buzelli (1996)'nin yaptıkları araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Okul çağındaki çocukların öğretmenlerinden gördükleri mesleki etik davranışlar, onların ileriki yaşamlarında bu gibi durumlarda nasıl davranacaklarının belirleyicisi olacağı söylenebilir.

'Demokrasi ve Eşitlik' alt ölçeği ile okul öncesi öğretmenlerin algıladıkları lise öğretmenlerinin tutumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Analizler sonucunda farklılığın demokratik tutum gösteren lise öğretmenleri ile ilgisiz tutum gösteren lise öğretmenleri arasında ilgisiz tutum gösteren lise öğretmenleri lehine, otoriter tutum gösteren lise öğretmenleri ile ilgisiz tutum gösteren lise öğretmenleri arasında ilgisiz tutum gösteren lise öğretmenleri lehine, hoşgörülü tutum gösteren lise öğretmenleri ile ilgisiz tutum gösteren lise öğretmenleri arasında ilgisiz tutum gösteren lise öğretmenleri lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Buna göre lise öğretmenlerinin tutumunu ilgisiz olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri, lise öğretmenlerinin tutumunu demokratik, otoriter ve hoşgörülü olarak algılayan okul öncesi öğretmenlerine göre demokrasi ve eşitlik boyutunda daha yüksek puan almış, başka bir ifade ile daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Diğer tutum grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p > .05$ ).

Yapılan araştırmalar genelde öğretmenlerin lise öğrencilerine ilgisiz davrandığını göstermektedir. Yeterince ilgi görmeyen lise öğrencileri ileride öğretmen olduklarında bu eksikliği kendi öğrencilerine daha ilgili davranarak onların haklarına ve özgürlüklerine saygı göstererek kendi öğrencilerinden olumlu ilgi görme beklentisi içinde oldukları söylenebilir.

#### **4.1.6. Okul Öncesi Öğretmenlerin AYT'den Aldıkları Puanlar İle Kişisel Bilgiler Formundaki Değişkenler Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar**

Ahlaki Yargı Testi (AYT) toplam puanları ile babaların öğrenim düzeyi arasındaki fark anlamlı bulunmuştur.

Babası okur-yazar olan okul öncesi öğretmenleri ile babası yüksekokul/üniversite mezunu olan okul öncesi öğretmenleri arasında babası yüksekokul/üniversite mezunu olan okul öncesi öğretmenleri lehine ( $p<.05$ ) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum babası yüksekokul/üniversite mezunu olan okul öncesi öğretmenlerin babası okuryazar olan okul öncesi öğretmenlerine göre Ahlaki Yargı Testi toplam boyutunda daha yüksek puan aldıklarını başka bir ifade ile daha olumlu görüş bildirdiklerini ortaya koymaktadır. Diğer baba öğrenim durumu grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p>.05$ ).

Ahlaki gelişim, birey haklarına değer verilen demokratik ortamlarda; bireyin sorumluluk üstlenmesine, çeşitli bakış açılarına sahip olmasına, kararlara katılmasına izin verilen ortamlarda ikilemler üzerine yapılan hakkaniyete odaklı tartışmalarda hızlanır (Çiftçi, 2003, s.388).

AYT'nin toplam puanları ile diğer demografik özellikler arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

#### **4.1.7. Okul Öncesi Öğretmenlerin ÖTÖ'den Aldıkları Puanlar İle Kişisel Bilgiler Formundaki Değişkenler Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar**

Otokratik tutum alt ölçeği sıra ortalamalarının okul öncesi öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Analizler sonucunda farklılığın 20 ve altı yaş olan grup ile 31–35 yaş olan grup arasında 20 ve altı yaş olan grup lehine, 21–25 yaş olan grup ile 31–35 yaş olan grup arasında 21–25 yaş olan grup lehine, 26–30 yaş olan grup ile 31–35 yaş olan grup arasında 26–30 yaş olan grup lehine, 36–40 yaş olan grup ile 31–35

yaş olan grup arasında 36–40 yaş olan grup lehine, 41 ve üzeri yaş grubunda olan grup ile 31–35 yaş olan grup arasında 41 ve üzeri yaş olan grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Buna göre 20 ve altı yaş grubu, 21–25 yaş grubu, 26–30 yaş grubu, 36–40 yaş grubu ile 41 ve üzeri yaş grubunda yer alan okul öncesi öğretmenleri, 31–35 yaş grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlere göre daha çok otokratik tutum göstermişlerdir. Diğer yaş grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p>.05$ ).

Bu sonuç Bilgin (1996) ve Akman ve diğerleri'nin (2006) yaptığı araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öğretmenlerin ilk yıllarda tecrübesiz olması ve sınıf içinde kontrolü sağlayamamaları nedeniyle daha otokratik tutum sergiledikleri söylenebilir. 41 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin otokratik tutum sergilemesini, mesleki tükenmişliğe ve kendini mesleki açıdan geliştirmemesine bağlayabiliriz.

Demokratik tutum alt ölçeğine ait tutum puanlarının okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Söz konusu farklılık resmi bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Resmi bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenler, ilköğretim anasınıfında çalışan öğretmenlere göre demokratik tutum boyutunda daha yüksek puan almış, başka bir ifade ile daha çok demokratik tutum göstermişlerdir. Buna benzer bir sonuç Bilgin'in (2006) araştırmasında da rastlanmaktadır. MEB'na bağlı kurumlarda çalışan öğretmenler SHÇEK'na bağlı öğretmenlere göre daha fazla demokratik tutum sergiledikleri saptanmıştır. Bunun nedeni olarak da anaokulu öğretmenlerinin kendi kurumlarına daha fazla bağlılık gösterdikleri söylenebilir. Buna sebep olarak, anaokullarının kurumsal yapısı anasınıflarına göre daha fazla okul öncesi eğitime odaklanması gösterilebilir.

Otokratik tutum alt ölçeğine ait tutum puanlarının okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Söz konusu farklılık ilköğretim anasınıfında çalışan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. İlköğretim anasınıfında çalışan öğretmenler, resmi bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlere göre otokratik tutum boyutunda daha yüksek puan almış, başka bir ifade ile daha çok otokratik tutum göstermişlerdir.

İlgisiz tutum alt ölçeğine ait tutum puanlarının okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Söz konusu farklılık ilköğretim anasınıfında çalışan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. İlköğretim anasınıfında çalışan öğretmenler, resmi bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlere göre ilgisiz tutum boyutunda daha yüksek puan almış, başka bir ifade ile daha çok ilgisiz tutum göstermişlerdir.

Otokratik tutum alt ölçeğine ait tutum puanlarının okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

İki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenler ile dört yıllık okul öncesi öğretmenliği mezunu olan öğretmenler arasında, iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenler lehine ( $p<.05$ ) düzeyinde, iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenler ile dört yıllık çocuk gelişimi öğretmenliği mezunu olan öğretmenler arasında, iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenler lehine ( $p<.01$ ) düzeyinde, iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenler ile diğer mezunu olan öğretmenler arasında, iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenler lehine ( $p<.05$ ) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin dört yıllık okul öncesi öğretmenliği mezunu, dört yıllık çocuk gelişimi mezunu ve diğer mezunu olan öğretmenlere göre otokratik tutum boyutunda daha yüksek puan aldıklarını, başka bir ifade ile daha çok otokratik tutum gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Diğer öğrenim durumu grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p>.05$ ).

İlgisiz tutum alt ölçeğine ait tutum puanlarının okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

İki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenler ile dört yıllık okul öncesi öğretmenliği mezunu olan öğretmenler arasında, iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenler lehine ( $p < .05$ ) düzeyinde, iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenler ile dört yıllık çocuk gelişimi öğretmenliği mezunu olan öğretmenler arasında, iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenler lehine ( $p < .05$ ) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum iki yıllık anaokulu öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin dört yıllık okul öncesi öğretmenliği mezunu ile dört yıllık çocuk gelişimi mezunu öğretmenlere göre ilgisiz tutum boyutunda daha yüksek puan aldıklarını, başka bir ifade ile daha çok ilgisiz tutum gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Diğer öğrenim durumu grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p > .05$ ).

Otokratik tutum alt ölçeğine ait tutum puanlarının okul öncesi öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısı değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Analizler sonucunda farklılığın 1 çocuğa sahip olan öğretmenler ile 3 çocuğa sahip olan öğretmenler arasında 3 çocuğa sahip olan öğretmenler lehine, 2 çocuğa sahip olan öğretmenler ile 3 çocuğa sahip olan öğretmenler arasında 3 çocuğa sahip olan öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Buna göre 3 çocuğa sahip olan öğretmenler, 1 çocuğa sahip olan öğretmenler ile 2 çocuğa sahip olan öğretmenlere göre otokratik tutum boyutunda daha yüksek puan almışlar, başka bir ifade ile daha çok otokratik tutum göstermişlerdir. Diğer sahip olunan çocuk sayısı grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p > .05$ ).

İlgisiz tutum alt ölçeğine ait tutum puanlarının okul öncesi öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısı değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Analizler sonucunda farklılığın 1 çocuğa sahip olan öğretmenler ile 3 çocuğa sahip olan öğretmenler arasında 3 çocuğa sahip olan öğretmenler lehine, 2 çocuğa sahip olan öğretmenler ile 3 çocuğa sahip olan öğretmenler arasında 3 çocuğa sahip olan öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Buna göre 3 çocuğa sahip olan öğretmenler, 1 çocuğa sahip olan öğretmenler ile 2 çocuğa sahip olan öğretmenlere göre ilgisiz tutum boyutunda daha yüksek puan almışlar, başka bir ifade ile daha çok ilgisiz tutum göstermişlerdir. Diğer sahip olunan çocuk sayısı grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p > .05$ ).

İlgisiz tutum alt ölçeğine ait tutum puanlarının okul öncesi öğretmenlerin meslekteki kıdem değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Meslekteki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler ile meslekteki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenler arasında meslekteki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenler lehine ( $p < .05$ ) düzeyinde, 1-5 yıl arasında olan öğretmenler ile meslekteki kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenler arasında meslekteki kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenler lehine ( $p < .05$ ) düzeyinde, 6-10 yıl arasında olan öğretmenler ile meslekteki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenler arasında meslekteki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenler lehine ( $p < .05$ ) düzeyinde, 6-10 yıl arasında olan öğretmenler ile meslekteki kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenler arasında meslekteki kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenler lehine ( $p < .05$ ) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum meslekteki kıdemi 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin meslekteki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler ile 6-10 yıl arasında olan öğretmenlere göre ilgisiz tutum boyutunda daha yüksek puan aldıklarını, başka bir ifade ile daha fazla ilgisiz tutum gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Diğer meslekteki kıdem grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p > .05$ ).

Otokratik tutum alt ölçeğine ait tutum puanlarının okul öncesi öğretmenlerin babalarının öğrenim düzeyi değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Babası okur-yazar olan okul öncesi öğretmenleri ile babası ilkokul mezunu olan okul öncesi öğretmenleri arasında babası okur-yazar olan okul öncesi öğretmenleri lehine ( $p < .05$ ) düzeyinde, babası ilkokul mezunu olan okul öncesi öğretmenleri ile babası ortaokul mezunu olan okul öncesi öğretmenleri arasında babası ilkokul mezunu olan okul öncesi öğretmenleri lehine ( $p < .01$ ) düzeyinde, babası ortaokul mezunu olan okul öncesi öğretmenleri ile babası lise mezunu olan okul öncesi öğretmenleri arasında babası ortaokul mezunu olan okul öncesi öğretmenleri lehine ( $p < .01$ ) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum babası okuryazar olan okul öncesi öğretmenlerin babası ilkokul mezunu olan okul öncesi öğretmenlerine göre, babası ilkokul mezunu olan okul öncesi öğretmenlerin babası ortaokul mezunu olan okul öncesi öğretmenlerine göre, babası ortaokul mezunu olan okul öncesi öğretmenlerin ise babası lise mezunu olan okul öncesi öğretmenlere göre otoriter tutum boyutunda daha yüksek puan aldıklarını, başka bir ifade ile daha fazla otoriter tutum gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Diğer baba öğrenim durumu grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p > .05$ ).

Demokratik tutum alt ölçeğine ait tutum puanlarının okul öncesi öğretmenlerin algıladıkları ilkokul öğretmenin tutumu değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Analizler sonucunda farklılığın demokratik tutum gösteren ilkokul öğretmenleri ile tutarsız tutum gösteren ilkokul öğretmenleri arasında demokratik tutum gösteren ilkokul öğretmenleri lehine, otoriter tutum gösteren ilkokul öğretmenleri ile ilgisiz tutum gösteren ilkokul öğretmenleri arasında ilgisiz tutum gösteren ilkokul öğretmenleri lehine, hoşgörülü tutum gösteren ilkokul öğretmenleri ile ilgisiz tutum gösteren ilkokul öğretmenleri arasında ilgisiz tutum gösteren ilkokul öğretmenleri lehine, ilgisiz tutum gösteren ilkokul öğretmenleri ile tutarsız tutum gösteren ilkokul öğretmenleri arasında ilgisiz tutum gösteren ilkokul öğretmenleri lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Buna göre ilkokul öğretmenlerini demokratik olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri, ilkokul öğretmenlerini tutarsız olarak algılayan okul öncesi

öğretmenlerine göre, ilkokul öğretmenlerini ilgisiz olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri, ilkokul öğretmenlerini tutarsız, otoriter veya hoşgörülü olarak algılayan okul öncesi öğretmenlerine göre demokratik tutum boyutunda daha yüksek puan almışlar, başka bir ifade ile daha fazla demokratik tutum göstermişlerdir. Diğer tutum grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p > .05$ ).

Otokratik tutum alt ölçeğine ait tutum puanlarının okul öncesi öğretmenlerin algıladıkları ilkokul öğretmenin tutumu değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Analizler sonucunda farklılığın demokratik tutum gösteren ilkokul öğretmenleri ile ilgisiz tutum gösteren ilkokul öğretmenleri arasında ilgisiz tutum gösteren ilkokul öğretmenleri lehine, otoriter tutum gösteren ilkokul öğretmenleri ile ilgisiz tutum gösteren ilkokul öğretmenleri arasında ilgisiz tutum gösteren ilkokul öğretmenleri lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Buna göre ilkokul öğretmenlerini ilgisiz olarak algılayan okul öncesi öğretmenleri, ilkokul öğretmenlerini demokratik ve otoriter olarak algılayan okul öncesi öğretmenlerine göre otokratik tutum boyutunda daha yüksek puan almışlar, başka bir ifade ile daha fazla otokratik tutum göstermişlerdir. Diğer tutum grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p > .05$ ).

İlgisiz tutum alt ölçeğine ait tutum puanlarının okul öncesi öğretmenlerin sahip oldukları kardeş sayısı değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Kardeşi olmayan okul öncesi öğretmenleri ile 2 kardeşe sahip olan okul öncesi öğretmenleri arasında kardeşi olmayan okul öncesi öğretmenleri lehine ( $p < .05$ ) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum kardeşi olmayan okul öncesi öğretmenlerin 2 kardeşe sahip olan okul öncesi öğretmenlere göre ilgisiz tutum boyutunda daha yüksek puan aldıklarını, başka bir ifade ile daha fazla ilgisiz tutum gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Diğer kardeş sayısı grupları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p > .05$ ).



#### 4.1.8. Ahlaki Yargı Düzeyi ve Öğretmenlik Tutumlarının Okul Öncesi Öğretmenlerin Etik Davranışlarına İlişkin Algılarını Yordamasına Ait Sonuçlar

“Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği” (OÖEDÖ)’nin toplam puanları ile “Ahlaki Yargı Testi” (AYT)’nin toplam puanları arasında ( $p<.01$ ) pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Araştırmanın sonucuna göre, okul öncesi öğretmenleri “Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği” (OÖEDÖ)’den aldıkları puanlara göre mesleki etik davranışları algılama düzeyleri arttıkça ahlaki yargı düzeyleri de o oranda artmaktadır. Öğretmenlerin etik davranışları algılama düzeyleri çok yüksek olmasına rağmen Ahlaki yargı düzeyleri için aynı şeyi söylemek mümkün değildir. Burada öğretmenlerin ahlaki yargı puanları yükseldikçe etik davranışları algılama düzeylerinin artacağını, etik davranışları algılama düzeyinin düşmesi durumunda ise ahlaki yargı düzeylerinin düşük olacağını bir belirtisidir. Fakat Colnerud (1994) ve Campbell (2003) yaptıkları araştırmalarda ahlaki yargı düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin etik davranışları gösterme olasılıklarının yüksek olduğunu, ama etik davranış algısı yüksek olan bir öğretmenin her zaman ahlaklı davranmayacağı söylenebilir.

Gözütok’un (1999, s.95)’da belirttiği gibi, öğretmenlerin benimsediği etik kuralların düzeyi yüksek çıkarken bu benimsedikleri etik kuralları uygulama düzeyleri düşük çıkmıştır. Bu sonuç araştırmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin meslek etiği öğretmenlik mesleğinin yapısından, öğretmenlerin birbirleriyle ve öğrencileriyle etkileşimlerinden, okulun eğitim atmosferinden, modern toplumun gelişmelerinden ve istemlerinden etkilenir. Çok sayıda kuramcı ve öğretmen eğitimcisi sınıfların tarafsız ortamlar olamayacağını ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin ahlaki bir ilişki olduğu fikrini kabul etmektedir (Gözütok, 1999, s.87).

“Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği” (OÖEDÖ)’nin toplam puanları ile Demokratik tutum puanları arasında ( $p<,01$ ) pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken, Otokratik ve İlgisiz (Boşvermişlik) tutumları arasında ( $p<,01$ ) düzeyinde negatif bir ilişki bulunmuştur.

Araştırmalar göstermektedir ki, demokratik tutuma sahip olan kişilerin ahlaki yargıları yüksek düzeydedir (Lind, 1998). Ahlaki yargının temelinde demokratik davranış vardır. Yani ahlaki yargı yeteneği gelişmiş kişiler aynı zamanda eleştirel-rasyonel müzakere yetisine sahiptirler; kendi fikirlerine uymayan fikirlere hiç düşünmeden hemen karşı çıkmak yerine onları dinler, eleştirerek değerlendirir ve gerektiğinde kendi ön fikrine katı biçimde saplanıp kalmadan onu yenileyebilir, erteleyebilir ve değiştirebilir (Çiftçi, 2001, s.300).

Bu sonuca göre “Okul Öncesi Öğretmenlerin Etik Davranışları” değişkeni ile “Ahlaki Yargı Düzeyi” ve “Demokratik Tutum”, “Otokratik Tutum” ve “İlgisiz Tutum” değişkenleri arasında doğrusal ilişki olduğu belirtilebilir. Bir başka ifadeyle “Okul Öncesi öğretmenlerin Etik Davranışları” hakkındaki algılarını “Ahlaki Yargı Düzeyi”, “Demokratik Tutum”, “Otokratik Tutum” ve “İlgisiz Tutum” değişkenleri yordamaktadır.

#### 4.2. Öneriler

1- Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerin mesleki etik davranışlar hakkındaki görüşleri yüksek düzeyde benimsedikleri görülmektedir. Fakat öğretmenlerin etik davranışlarını önemli derecede etkileyen ahlaki yargı düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yüksek düzeyde benimsemiş olduğu etik davranışlar hakkındaki görüşlerinin uygulama alanında da güçlendirilmesi için etik davranışın temelini oluşturan ahlaki yargılarının da geliştirilmesi gerekmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin

meslek öncesi ve meslek sonrası yetiştirilmesinde ahlaki yargılarını ve etik davranışlarını destekleyen öğretim programlarına yer verilmelidir.

2- Okul öncesi öğretmenlerinin yetiştirilme sürecinde lisans programlarının içerikleri belirlenirken uygulama etkinliklerine önemli ölçüde yer verilmelidir. Çünkü öğretmenlerin etik davranışları benimsemesi ve geliştirebilmesi için meslek hayatında karşılaşılabilecekleri ikilemleri çözme becerisine sahip olması gerekmektedir buna da ancak uygulamalar yaparak erişebilecektir.

3- Araştırma sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerin etik davranış boyutlarından olan demokrasi ve eşitlik boyutu puanlarının düşük olduğu görülmektedir. Bu yüzden okul öncesi öğretmenlerin etik kuralları öğrenmesi ve mesleki yaşantılarında sağlıklı bir şekilde uygulayabilmesi için çalışma ortamlarının eşitlikçi ve demokratik özelliklerde düzenlenmesi gerekmektedir. Çünkü öğretmenlerin eşitlikçi ve demokratik davranabilmesi için etik davranışın temeli olan demokratik ve özgür düşünceye sahip olması gerekmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin yetiştirilmesinde olduğu kadar meslek yaşamlarında da demokrasi ve özgür düşünceyi geliştirecek ve destekleyecek ortamların düzenlenmesi gerekmektedir. Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştiren programlarının da etik kuralların öğretilmesine ve davranışa dönüştürülmesine yönelik içeriğe sahip olacak şekilde geliştirilmesi gerekmektedir.

4- Okul öncesi öğretmenlerin etik kuralları meslek yaşamlarında ne düzeyde uyguladıklarını belirlemede, eğitim-öğretim sürecindeki uygulamalar sırasında karşılaştıkları etik ikilemleri çözmede ve değerlendirmede öğretmenlere rehberlik edecek bir etik komisyon oluşturulmalıdır. Bu komisyon Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü çatısı altında bir genel komisyon olabileceği gibi illerde de okul öncesi eğitim şube müdürlüklerine bağlı ve çoğunluğunu okul öncesi eğitim konusunda üniversitelerde uzman olan öğretim üyelerince oluşturulan komisyonlardan oluşabilir.

5- Araştırma sonucuna göre, okul öncesi öğretmenlerin etik davranışlarını etikleyen ahlaki yargı düzeyi ve öğretmenlik tutumları yanında başka

faktörlerinde olabileceği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kalitesinin ve başarısının mesleki bilgisi yanında, kişisel inançları, profesyonel taahhütler, kişilik, tutumlar ve değerler gibi bir çok faktöre bağlı olduğunu göstermektedir. Bu faktörlerin belirlenmesi için bu konuda bilimsel çalışmalar yapılmalıdır. Bu yüzden öğretmenlerin etik kurallarını ve davranışlarını belirleyecek olan bilimsel araştırmalara ve projelere destek verilerek öğretmenlerin etik davranışlarını güçlendirmeye yönelik çabalara dair bir farkındalık oluşturmak günümüzde bir zorunluluktur.

6- Araştırma sonucuna göre okul öncesi öğretmenleri mesleğe başladıkları ilk yıllarda etik davranışları benimsemekte fakat görev süresi arttıkça öğretmenlerin etik davranışları algılama düzeyi düşmektedir. Okul Öncesi öğretmenlerin etik davranışlarının geliştirilmesi amacıyla gerekli mesleki stratejiler oluşturulmalı ve bu stratejiler doğrultusunda öğretmenlerin meslek öncesi ve sonrası yetişmesini sağlayacak eğitim programları oluşturulmalıdır.

7- Okul öncesi öğretmenlerin etik kuralları konusunda okul yöneticileri başta olmak üzere, okul denetçileri ve milli eğitim bakanlığı personeli yanında öğrenci aileleri de bilgilendirilmeli ve bu doğrultuda, kurslar, seminerler ve çalışma grupları (work shop) düzenlenmelidir.

8- Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerin etik kurallarını belirleyen yazılı bir metin yoktur. Yalnızca Kamu personeli için çıkarılmış olan ve çok kısa etik kurallardan söz eden bir etik sözleşme vardır. Bu etik sözleşmenin okul öncesi öğretmenlerin etik kurallarını belirlemede yetersiz olduğu görülmektedir. Bu yüzden acilen MEB okul öncesi eğitimi genel müdürlüğü önderliğinde ve üniversitelerin işbirliği ile birlikte Türkiye’deki okul öncesi öğretmenleri için bir etik kurallar listesi oluşturulmalıdır.

9- Okul öncesi öğretmenlerin etik kuralları öğrenmesi ve mesleki yaşamlarında uygulayabilmesi için sağlıklı ve güvenli bir çalışma ortamının oluşturulması yanında, demokratik, eşitlikçi ve özgür ortamlarında düzenlenmesi gerekmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin mesleki haklarını gözetici ve mesleki haklarını arayabilecekleri sendikal haklarını düzenleyecek uygulamalar hayata

geçirilmelidir. Ayrıca öğretmelik mesleğinin gelişmesinde ve saygın yerinin toplum içinde korunabilmesinde önemli bir etken olan öğretmenlerin ekonomik durumlarının iyileştirilmesi ve uygar toplumların öğretmenlerinin sahip olduğu ücretin verilmesi gerekmektedir.

## KAYNAKÇA

- Ada, S., Baysal, Z. N. & Korucu, S. (2005). Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi olumsuz davranışlara gösterdikleri tepkilerin karakter eğitimi ve 2005 ilköğretim programı açısından değerlendirilmesi, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 7-18.
- Addams, J. (2002), *Democracy and Social Ethics*, University of Illinois Press.
- Akarsu, B. (1998). *Mutluluk Ahlakı*, İstanbul, İnkılap Yayınları.
- Akarsu, B. (1999). *Immanuel Kant'ın Ahlak Felsefesi*, İstanbul, İnkılap Yayınları.
- Akbaba, A. S. (2003) Eğitim yönetimi ve değerler, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 7-18.
- Akgül, A. ve Çevik, O. (2003). *İstatistiksel Analiz Teknikleri*, Ankara: Emek Ofset.
- Akman, B., Çörtü, F., Özden, Z. Ve Okyay, Ö. (2006) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerinin İncelenmesi, *1. Uluslar arası Okul Öncesi Eğitim Kongresi, II. Cilt*, (s.289-296), 30 Haziran-3 Temmuz 2004, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, YA-PA Yayınları.
- Aksoy, A. H. (1998). *Eğitim denetiminde etik*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksoy, N. (1999). *Educators Beliefs About Ethical Dilemmas in Teaching: A Research Study Among Elementary School Teachers in Turkey* [www.aabss.org/journal1999/f18Aksoy.html](http://www.aabss.org/journal1999/f18Aksoy.html), Web adresinden 17.04.2004 tarihinde alınmıştır.
- Akyol, A. K. ve Aslan, D. (2006). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Mesleki Benlik Saygıları Üzerine Bir Araştırma, *Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Bugünü ve Geleceği Sempozyumu (Uluslararası Katılımlı)*, (s.201-214), 27-30 Haziran, KKTC, İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Arat, N. (1979). *18. yüzyıl Felsefesinde Etik ve Estetik Değerler Arasındaki İlgili Sorunu*, İstanbul: İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Yayınları, No:2569
- Arslan, M. (2005). *İş ve Meslek Ahlakı*, Ankara, Siyasal Kitabevi.
- Aristoteles (2005). *Nikomakhos'a Etik*, (Saffet Babür, çev.) Anakra, Kebikeç Yayınları.

- Atayman, V. (2005). *Etik*, İstanbul, Don Kişot Yayınları
- Ataüinal, A. (2003). *Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen*, Ankara, Milli Eğitim Vakfı Yayınları No:4
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C. ve Hilgard, E. R. (1995). *Psikolojiye Giriş I-II* Cilt, İstanbul, Sosyal Yayınları.
- Aurin, K. ve Maurer, M. (1993) Forms and dimensions of teachers' professional ethics-case studies in secondary schools, *Journal of Moral Education*, 22(3), 277
- Aydın, A. (2004). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Anakara, Tekagaç Eylül Yayınları.
- Aydın, B. (1997). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*, İstanbul, Marmara Üniversitesi Yayınları, No:1
- Aydın, B. (2004). Bireysel Özgürlük ve Erdem, O.Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan (Der.) *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, (s. 77-90) DemYayınları, İstanbul.
- Aydın, İ. P. (2002). *Yönetmel Mesleki ve Örgütsel Etik*, PEGEM Yayınları, Ankara.
- Aydın, İ. P. (2003). *Eğitim ve Öğretimde Etik*, PEGEM Yayınları, Ankara.
- Ay, Ü. Ve Erçen, A.E.Y. (2005). Öğrencilerin Ve Yöneticilerin İşletme Sosyal Sorumluluğu Ve Etik Yönetim Algılamaları, , *Sakarya Üniversitesi*, 2. *Siyasette ve Yönetimde Etik Sempozyumu*, (s.219-228),18-19 Kasım.
- Aydın, O. (1993). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Psikolojik İhtiyaçları İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Marmara Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Badiou, A. (2004). *Etik: Kötülük Kavrayışı Üzerine Bir Deneme*, İstanbul, Metis Yayınları
- Başer, N.; Günhan, B. C. ve Yavuz, G. (2005). “İlköğretim Öğretmen Adaylarının Ve Öğretmenlerin Öğretmen Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması Üzerine Bir Araştırma” *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Denizli, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 28–30 Eylül 2005
- Benn, P. (1998). *Ethics*, UCL Pres, UK.
- Bilgen, N. (1994). *Çağdaş ve Demokratik Eğitim*, MEB Yayınları, İstanbul.

- Bilgin, H. (1996). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bricker, D. C. (1993) Character and Moral Reasoning: An Aristotelian Perspective, (s.13-26) *Ethics For Professionals in Education*, (Eds.) K. A. Strike & P. L. Ternasky, New York: Teacher College Pres.
- Buzelli, C. A (1996). The Moral Implications of Teacher-Child Discourse in Early Childhood Classrooms, *Early Childhood Research Quarterly*, v.11, pp.515-534
- Campbell, E. (2003). *Ethical Teacher*, Berkshire, GBR: McGraw-Hill Education,.
- Carr, D. (1999), *Virtue Ethics and Moral Education*, Routledge, USA.
- Cevizci, A. (2002). *Etiğe Giriş*, İstanbul, Paradigma Yayınları.
- Colnerud, G. (1994), *Loyalty Conflicts in Teacher Ethics*, (ERIC Document Reproduction Service No. ED392738).
- Colnerud, G. (1997), Ethical Conflicts in Teaching, *Teaching and Education*, 13(6), 627-635.
- Coombs, J. R. (1998). Educational Ethics: Are we on The right track? *Educational Theory*, 48(4), 555-570
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve Davranışı*, İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Çağlar, A. (2004). 21. Yüzyılda Okulun Değişen Rolü ve Yeni Eğilimlere İlişkin iyimser Bazı Öngörüler, (s.65-76), Orhan Oğuz, A. Oktay, H. Ayhan (Der.), *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, Dem Yayınları, İstanbul.
- Çakır-İ., A. (2004). 21.Yüzyılda Öğretmen Yeterlikleri., *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 5(58), Aralık., <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/sayi58/ilhan.htm>. web adresinden 28.04.2005, tarihinde alınmıştır.
- Çetin, Ş. (2001). İdeal Öğretmen Üzerine Bir Araştırma, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:149, Ocak Şubat, Mart. <http://www.meb.gov.tr/index1024htm>., web adresinden 15.06.2004 tarihinde alınmıştır.
- Çiftçi, N. (2001a). Ahlaki Yargı Testi MUT'un Teorisi ve Türkçe Versiyonunun Geçerliği, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(2), Aralık, 295-321.



- Çiftçi, N. (2001b). *Almanya ve Türkiye'deki Türk lise Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneklerinin Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiftçi, N. (2003). Ahlaki Yargı Yeteneği ve Ahlak Eğitimi, *Gençlik Dönemi ve Eğitimi II. Tartışmalı İlmi Toplantı*, 18-20 Nisan 2003, Bursa: İslami İlimler Araştırma Vakfı.
- Çileli, M. (1990). *Gençlik Değerleri Üzerine Bir Araştırma*, İstanbul: Ara Yayıncılık
- Çotuksöken, B. (2006). *Felsefe Söyleşileri III*. B. Çotuksöken (Der.) İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları
- Dedeoğlu, G. (2004), *Etik Düşünce ve Postmodernizm*, Telos Yayınları, İstanbul.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim*, M. Salih Otaran (Der.), İstanbul: Başarı Yayıncılık A.Ş.
- Dewey, J. (1995). *Eğitimde Ahlak İlkeleri*, Ferhan Oğuzkan (Der.), Gül Yayınevi, Ankara
- Diken, İ. H. (2004). Öğretmen yeterlik ölçeği Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16, 102-112.
- Drips, J.S. (1984). *The Iowa Professional Teaching Practices Commission (IPTPC) A History With Assesment of Iowa's Educators' Understanding and Perceptions of Professional Ethics and Self Governance*, Unpublished Dissertation, Iowa State University.
- Egan, K. (1990). *Ethical Codes: A Standard for Ethical Behavior*, *NASSP Bulletin*, V.74, No. 528, 59-62 (ERIC Document Reproduction Service No. EJ416611).
- Ensari, H. ve Tuzcuoğlu, S. (1999). Marmara Üniversitesi'ne Bağlı Fakültelerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretim Elemanlarının Meslekten Yılgınlıklarında Kişilik Özelliklerinin Rolü, Öneri, *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (11).
- Ensari, H. (2004). 21. Yüzyıl İçin Çağdaş Bir Yönetim Yaklaşımı: Toplam Kalite Yönetimi, O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan (Der.), *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, (s.123-153), İstanbul, Dem Yayınları
- Ensari, H. ve Yaman, E. (2004). Bir Ölçek Geliştirme Çalışması: Öğretim Elemanının Etik Tutum Ölçeği (ÖEETÖ), *II. Uluslar arası Balkan Kongresi*, (s.235-241), 8-10 Ekim, Edirne: Trakya Üniversitesi
- Erden, M. (1994). Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Sertifikası Derslerine ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, *I.*

- Eğitim Bilimleri Kongresi, 28-30 Nisan Bildiriler, (s.170-175), 1, Adana: ukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi*
- Eren, Ő. (2006). Platon ve Aristoteles'in Etik Anlayışlarının Karşılaştırılması, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erg, N. (2002). İlköğretim müfredat laboratuvar okulu müdürlerinin mesleki etik ilkelerine ilişkin davranışları (Ankara ili rneği) *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Frame, M. W. And Williams, C. B. (2005). A Model of Ethical Decision Making From a Multicultural Perspective, *Counseling and Values, 49*, April, 165-179.
- Fedeles, M. (2004). The Teachers' Concerns Questionnaire: The Development And Validation of A Measure of High School Teachers' Moral Sensitivity, *Unpublished Dissertation*, The University of British Columbia, USA.
- Feeney, S. and Kipnis, K. (1998). *Code of Ethical Conduct and Statement of Commitment*, Washington DC. NAEYC.
- Feeney, S. and Freeman, N. K. (1999). *Ethics and the Early Childhood Educator*, NAEYC, USA.
- Freeman, N. K. (1996), Professional Ethics: A Survey of Early Childhood Teacher Educators and A Curriculum for Preservice Teachers, *Unpublished Dissertation*, University of South Carolina, USA.
- Fromm, E. (1995). *Erdem ve Mutluluk*, Ayda Yrkan (ev.), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (1998). *ocuk ve Ergen Gelişimi*, B. Onur, A. Dnmez, N. elen (ev.), Ankara: İmge Kitabevi.
- Geçtan, E. (1999). *ağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar*, Remzi Kitabevi Yayınları.
- Geçtan, E. (2006). *İnsan Olmak*, İstanbul: Metis Yayınları, ss.181
- Gensler, H. J., Spurgin, E. W., Swindal, J. C. (2004), *Ethics: Contemporary Readings*, Routledge.
- Gökberk, M. (1999). *Felsefe Tarihi*, İstanbul: Remzi Kitabevi

- Gökçe, E. (2001). İlköğretim Öğrencilerinin Öğretmenlerden Beklentileri, X. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi AİBÜ 7-9 Haziran 2001*, (s.1442-1453), Bolu.
- Gözütok, D. (1999). Öğretmenlerin Etik Davranışları *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1-2), 83-99.
- Gürkan, T. (1986). Öğretmen Tutumlarının Okulöncesi Çocukları Üzerindeki Etkileri, *YA-PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri 4.*, Ankara, s.125-141
- Gürkan, T. (1994). İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları ile Benlik Kavramları Arasındaki İlişki, *I. Eğitim Bilimleri Kongresi, 28-30 Nisan Bildiriler*, (s.707-715), Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Gürkan, T., Duman, T., Güneysu, S., Yalın, H. İ., Olkun, S., Bıkmaz, F., Öztürk, M. K., Çakıroğlu, A., Topçu, B. ve Güldere, Y. Z. (2004). Öğretmen Yeterlikleri Taslağında Yer Alan Yeterlik Alanları, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), Aralık, <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/sayi58/ogretmentaslagi.htm>, web adresinden 02.05.2005 tarihinde alınmıştır.
- Hanyaloğlu, E. (1995). Okul Öncesi Kurum Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri ile Sahip Oldukları Anne-Babalık Tutumları Arasındaki İlişki, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hartmann, N. (2004). *Moral Values*, Transaction Press.
- Haynes, F. (2002). *Eğitimde Etik*, S. K. Akbaş (Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Heron, D. C. (2001). *An Introduction to the History of Jurisprudence*, Adamant Media Corporation.
- Hewett, E. C. (2004). *Genç Öğretmenler için Pedagoji*, (Çev.) Serkan Göktaş, Ankara, Yeryüzü Yayınevi.
- Hume, D. (1998). *İnsan Zihni Üzerine Bir Araştırma*, Ankara: İlke Kitabevi.
- Husu, J., (2002). *Negotiating Ethics as Relational Knowing: A Pedagogical Space between 'Right' and 'Wrong'*, *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, (ERIC Document Reproduction Service No. ED466706).
- Husu, J., Tirri, K. (2003). A Case Study Approach to Study One Teachers' Moral Reflection, *Teaching and Teacher Education*, 19, s. 345-357.
- Hyman, A. (1983). *Philosophy in the Middle Ages: The Christian, Islamic and Jewish Traditions*, Hackett Publishing.

- İflazoğlu, A. ve Bulut, M. S. (2004). Anasınıfı Öğretmenleri ile Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Bakış Açıkları: Nitel Bir Çalışma Örneği, *1. Uluslar arası Okul Öncesi Eğitim Kongresi, 30 Haziran-3 Temmuz*, (s.251-269), İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
- Johansson, E. (2002). Morality in Preschool Interaction: Teachers' Strategies for Working with Children's Morality, *Early Child Development and Care, 172(2)*, 203-221.
- Joyner, S. K. S. (1999). An Assessment of Georgia Educators' Knowledge and Understanding of Their Code of Ethics, *Unpublished Dissertation*, University of Georgia, USA.
- Kahraman, N. (2003). İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Etik İlkeleri Ve Bu Etik İlkelere Uyuma Düzeyleri, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve İnsanlar*, İstanbul: Evrim Basım Yayım Dağıtım.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni İnsan ve İnsanlar*, İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kapıkıran, Ş. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Kopya Çekme ve Hile Yapma Davranışları ile Etik Davranışlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 28-30 Eylül*, (s.747-750), Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Karahan, E. (2003). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Tutumları Açısından İncelenmesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*, Ankara.
- Katz, L. G.(1995). *Talks With Teachers of Young Children*, Ablex Publishing, Connecticut, USA.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Kazancı Hukuk Yayınları, No. 67
- Kıranlı, S. (2002). Ortaöğretim okul yöneticilerinin etik ilkeleri uygulama ve etik ikilemleri çözümüyle yeterliliği (Eskişehir il merkezi devlet liseleri örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Köknel, Ö. (2006). Mutluluğun Kaynağı Ahlak ve Akıl, Y. Mehmedoğlu, A. Ulvi Mehmedoğlu (Der.), *Küreselleşme Ahlak ve Değerler*, (s.111-152), İstanbul: Litera Yayıncılık
- Kuçuradi, İ. (1994). *Uludağ Konuşmaları*, Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

- Kuçuradi, İ. (1998). *İnsan ve Değerleri*, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kuçuradi, İ. (1999). *Ethics of The Professions: Medicine, Business, Media, Law*, I. Kuçuradi (Ed.) Berlin: Springer-Verlag.
- Kuçuradi, İ. (2000). Felsefi Etik ve Meslek Etikleri, *Etik ve Meslek Etikleri*, (s.17-32.) H. Tepe (Der.), Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları,
- Kuçuradi, İ. (2002). Etik Kavramı, *Polis Meslek Etiği*, (s.45-57), İ. Bal ve M. B. Eryılmaz (Der.) Ankara: Polis Akademisi Başkanlığı Yayınları.
- Kuru, N. (2000), Nitelikli Bir Okul Öncesi Eğitimi Öğretmeninden Beklenen Kişisel Yeterliliklerin Eğitimde Kalite Kapsamında İncelenmesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bilimleri Enstitüsü
- Küçükkaraduman, E. (2006). İlköğretim Okul Müdürlerinin Etik Davranışlarının İncelenmesi (Ankara İli, Mamak İlçesi Örneği), *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- LaFollette, H. (2000) *The Blackwell Guide to Ethical Theory*, Blackwell Publishing.
- Lee, S. Y (2006). Professional Development Providers: Addressing Social Emotional Development And Challenging Behavior, *Unpublished Dissertation*, Unprinted Dissertation, University of Illinois, Urbana-Champaign, USA
- Lind, G. (1998). *Moral und Bildung: Eine Kritik von Kohlberg's Theorie der Moralisch Kognitiven Entwicklung*, Roland Asanger-Verlag, Heidelberg, Deutschland.
- Lind, G. (2000). Moral regression in medical students and their learning environment. *Revista Brasileira de Educacao Médica* 24(3), 24-33.
- Lind, G. (2004). *The Meaning and Measurement of Moral Judgment Competence: A Dual Aspect Model*, Germany: University of Konstanz <http://www.uni.konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2004>, web adresinden 14.02.2005'te alındı.
- Luckowski, J. (1996). "Professional Ethics among Practicing Educators", (ERIC Document Reproduction Service No. ED395926).
- Maccallum, J. A. (1993). Teacher Reasoning and Moral Judgement in the Context of Student Discipline Situations, *Journal of Moral Education*, Vol.22, Issue 1, s. 3-15.
- MacIntyre, A. (2001). *Erdem Peşinde*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Markoviç, M. (1998). *Hümanizm ve Ahlak Felsefesi*, Toplumsal Dönüşüm Yayınları, 96.
- Maslovaty, Nava (2000). Teacher' Choice of Teaching Strategies for Dealing with Socia-Moral Dilemmas in the Elementary School, *Journal of Moral Education*, 29 (4)
- MEB (2004). *Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği*. Yayımlandığı Resmi Gazete: 08.06.2004 / 25486
- MEB (2005). *Temel Eğitime Destek Programı "Öğretmenlik Mesleği Genel Alan Yeterlikleri Çalışması" Pilot Uygulama Ulusal Raporu*, Ankara, Öğretmen Yetiştirme Ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, MEB, <http://oyegm.meb.gov.tr/yet/>, web adresinden 14.12. 2006'da alındı.
- MEB (2006). *36-72 Aylık Çocuklar İçin, Okul Öncesi Eğitim Programı*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Morgan, C., T. (2000). *Psikolojiye Giriş*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the Moral Domain*. Port Chester, NY, USA: CambridgeUniversity Press.
- Nucci, L. P. (2005). *Conflict, Contradiction, and Contrarian Elements in Moral Development and Education*, Mahwah NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated,. p 132.
- Oğuzkan, A. F. (1982). *Öğretmenliğin Üç Yönü*, Ankara, Kadioğlu Matbaası.
- Oğuzkan, A. F. (1985). *Orta Dereceli Okullarda Öğretim*, MEB Yayınları
- Oğuz, O., A. Oktay ve H. Ayhan (2004). *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, Sedar Yayınları, İstanbul.
- Oktay, A. (1991a). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenin Nitelikleri, *M.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 187-193, M.Ü. Yayınları.
- Oktay, A. (1991b). Okul Öncesi Öğretmen Özellikleri ve Öğretmen Yetiştirme, *YA-PA 7. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, (s.55-59), Eskişehir: YA-PA Yayınları.
- Oktay, A. (1997). *Çocuk, Aile ve Okul*, MEF Okulları Yayınları.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Oktay, A. (2001). 21. Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim, *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan (Der.) DEM Yayınları, İstanbul.

- Oktaý, A. (2003). 21. Yüzyıla Gírerken Dünyada Yaşanan Değişiklikler ve Erken Çocukluk Eğitimi, *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. M. SEVİNÇ (Ed.), İstanbul, Morpa Kültür Yayınları
- Oktaý, A. (2004a). Türkiye' de Erken Çocukluk Eğitiminin Dünyü, Bugünü, Geleceđi. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı*. (s. 3-19), 5-11 Ekim 2003. Kuşadası, Ya-Pa Yayıncılık. İstanbul.
- Oktaý, A. (2004b). 21. Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim, *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, O. Ođuz, A. Oktaý ve H. Ayhan (Der.) Sedar Yayınları, İstanbul.
- Onural, H. (2005). Öğretmen Adaylarının İdeal Öğretmen Niteliklerine İlişkin Görüşleri, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Denizli, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 28–30 Eylül 2005
- Onur, B. (1976) Ortaöğretimde Ahlak Eğitimi, Ahlak Eğitimi Açısından Lise Son Sınıflarında Öğrenci-Eğitimci İlişkilerini Belirleyen Koşulların Araştırılması, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi
- Oser, F. K. (1991), “Professional Morality: A Discourse Approach (The Case of the Teaching Profession)”, *Handbook of Moral Behavior and Development* , *Volume 2: Research*, (s.191-228), (Eds.) W. M. Kurtines, J. L. Gewirtz, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey,
- Oser, F. K. and W. Althof (1993). Trust in Advance On The Professional Morality of Teachers, *Journal of Moral Education*, *22*, 253-272
- Oser, F. K.(1996). Kohlberg's Dormant Ghosts: The Case Of Education, *Journal of Moral Education*, *Sep*, 25(3).
- Oser, F. K.(2005). Negative Morality and the Goals of Moral Education, Larry P. Nucci (Eds.), *Conflict, Contradiction, and Contrarian Elements in Moral Development and Education*, (s.129-153), Mahwah NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated.
- Örenel, S. (2005). Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri Kapsamındaki Davranışlarının İlköğretim ve Orta Öğretim Öğrencilerinin Algılarıyla Değerlendirilmesi *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özabacı, N. ve Acat, M. B. (2005). Öğretmen Adaylarının Kendi Özellikleri İle İdeal öğretmen Özelliklerine Dönük Algılarının karşılaştırılması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *11*(42): 211-236.
- Özbay, Y. (1999). *Gelişim ve Öğrenem Psikolojisi*, Empati Yayınları.



- Özbek, O. (2003). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Etik İlkeleri ve Bu İlkeleri Uyma Düzeyleri*, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özlem, D. (2004). *Etik: Ahlak Felsefesi*, İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Pelit, E. ve Güçer, E. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğiyle İlgili Etik Olmayan Davranışlara ve Öğretmenleri Etik Dışı Davranışa Yönelten Faktörlere İlişkin Algılamaları, *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi* 2, 86-110.
- Ramazan, O. ve Sakin, A. (2006). Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ahlaki Yargı Düzeylerinin İncelenmesi, *Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Bugünü ve Geleceği Sempozyumu (Uluslararası Katılımlı)*, (s.189-200), 27-30 Haziran, KKTC, İstanbul:YA-PA Yayınları.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*, Harvard University Press.
- Piaget, J. (1938). *Çocukta Hüküm ve Muhakeme*, İstanbul Üniversitesi Yayınları
- Pieper, A. (1999). *Etiğe Giriş*, İstanbul:Ayrıntı Yayınları.
- Ratigan, G. J. (1988). Iowa Educators' Perceptions of The Functions and purposes of The Iowa Professional Teaching Practices Commission, *Unpublished Dissertation*, Drake University, USA.
- Resnik, D. B. (2004). *Bilim Etiği*, Ayrıntı Yayınları.
- Ricoeur, P. (2000). *Söz Edimleri Kuramı ve Etik*, Asa Kitabevi.
- Rosnow, R. L. and Rosenthal, R. (1997). *People Studying People: Artifacts and Ethics in Behavioral Research*, N.Y. Freeman.
- Russell, B. (1973). *Batı Felsefesi Tarihi*, Bilgi Yayınevi, Ankara.
- Saracaloğlu, A. S.; Kesercioğlu, T.; Gökler, İ.; Serin, O.; Serin, U. (2001). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması, *X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Bolu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, (7-9 Haziran).
- Saracho, O. N. and Spodek, B. (2003). *Studying Teachers in Early Childhood Settings*, Connecticut, USA: Information Age Publishing.
- Sarıbay, A. Y. (1998). Politik Teori, Modernite ve Etik, *ETİK, Doğu Batı Düşünce Dergisi*, Yıl:1, Sayı:4, s. 55-60, Doğu Batı Yayınları, Ankara.



- Savran, C. (1993). Sifat Listesinin (Adjective Check List) Türkiye Koşullarına Uygun Dilsel Eşdeğerlilik, Geçerlik, Güvenirlilik ve Norm Çalışması ve Örnek Bir Uygulama, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Séve, R. (2002). Etik Gereksinimi, J. J. Changeux (Eds.), *Etiğin Doğal Temelleri*, (s.114-131), İstanbul: Doruk Yayınları.
- Spodek, B. and Saracho, O. N. (Ed.). (1990). *Early Childhood Teacher Preparation*, New York; Teachers College Press
- Steinbrunner, R. K. (2000). Professional Ethics Instruction in Early Childhood Practitioner Preparation Programs in Virginia, *Unpublished Dissertation*, George Mason University, USA.
- Şahin, A. E. (2001). Eğitim Araştırmalarında Delphi Tekniği ve Kullanımı, *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20
- Şeker, H.; Deniz, S. ve Görgeç, İ. (2004). Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği, *Milli Eğitim Dergisi*, Güz, 164
- Şişman, M. (2000). *Öğretmenliğe Giriş*, Ankara, Pegem Yayınları
- Strike, K. A.; Haller, E. J. And Soltis, J. F. (1998). *The Ethics of School Administration*, New York: Teachers College Press.
- T.C.Anayasası (1982). <http://www.TBMM.gov.tr/Anayasa>
- T.C. Resmi Gazete (2004). Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması Hakkında Kanun, 25.05.2004, Sayı: 25472, Başbakanlık Basımevi.
- T.C. Resmi Gazete (2005). Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları hakkında Yönetmelik, 13.04.2005, Sayı:25785, Başbakanlık Basımevi.
- T.C. Resmi Gazete (2007). Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 10.08.2006, Sayı: 26547, Başbakanlık Basımevi.
- Tappan, M. (1991). Narrative, Language and Moral Experience, *Journal of Moral Education*, 20 (3), 243-256.
- Tavşancıl, E. (2002). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi, Ankara: Nobel Yayın No: 399.
- TED (2007). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi: Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, Ankara, Türk Eğitim Derneği.
- Terhart, E. (1998). Formalised Codes Of Ethics For Teachers: Between Professional Autonomy And Administrative Control, *European Journal of Education*, 33 (4).

- Tepe, H. (1998). Bir Felsefe Dalı Olarak Etik, ETİK, *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 1(4), 11-28, Doğu Batı Yayınları, Ankara.
- Tezcan, M. (1988). Eğitim Sosyolojisi, Bilim Yayınları.
- Tezcan, M. (1998). Toplumsal Değişme ve Eğitim, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 182.
- Tirri, K. (1999). Teachers' Perceptions of Moral Dilemmas at School, *Journal of Moral Education*, 28 (1).
- Tirri, K., Husu, J. (2000). Uncovering a Relational Epistemology of Ethical Dilemmas in Early Childhood Education, *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, (ERIC Document Reproduction Service No. ED440104).
- Tuğrul, B. ve Çelik, E. (2002). Normal Çocuklarla Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (12), 1-11.
- Turiel, E. (2002). Çocukluk Çağında Toplumsal Uslamlamanın Doğası ve Temelleri, J. J. Changeux (Eds.), *Etiğin Doğal Temelleri*, (s.329-347), İstanbul: Doruk Yayınları.
- Tuzcuoğlu, S. (2005). Kişilik Gelişimi, *Gelişim ve Öğrenme*, (s.123-157), Betül Aydın (Der.), Ankara: Nobel Yayınları, No: 261
- Ünal, S ve Ada, S. (2001). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Marmara Üniversitesi Yayın No:684
- Ural, O. (2003). Eğitimin Psikolojik Temelleri, M. Ç. Özdemir (Der.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, (s.103-134)Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim Psikolojisi: Birey ve Öğrenme*, Ankara: Bilim Yayınları.
- Ülken, H. Z. (2004). Aşk Ahlakı, İstanbul: Dünya Kitapları.
- Üstün, A. (2005). Farklı Branşlardaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli*, (s. 447-451), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 28-30 Eylül.
- Wang, L. H. (2004). Kindergarten Teachers' Attitudes Toward Multicultural Education in Taiwan, *Unpublished Dissertation*, The Pennsylvania State University, USA.
- Waluchow, W. J. (2003). *The Dimensions of Ethics: An Introduction to Ethical Theory*, Broadview Press.

- Ward, K. (1992). Kant's Teleological Ethics, *Immanuel Kant, Critical Assessment*, (Ed. R. F. Chadwick), Routledge, s. 243-258.
- Wiggins, D. (1991). Ayer's Ethical Theory: Emotivism or Subjectivism, *A. J. Ayer Memorial Essays*, (Ed. A. P. Griffiths, A. J. Ayer), Cambridge University Press, s.181-196.
- Yavuzer, N. (1994). Etkin Öğretmen Eğitimi Uygulamasının Öğretmen Tutumlarına Etkisi, *İ. Ü. Pedagoji Dergisi*, (s.201-232), S. 2
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk Psikolojisi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, N. (2003). Türkiye' de Okul Öncesi Eğitim. *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. M. Sevinç (Der.), İstanbul, Morpa Kültür Yayınları.
- Yılmaz, T. (1972). *Eğitim Bilimlerine Giriş*, Eğitim Yayınları.
- Yücel, H. A. (1956). *Felsefe Dersleri*, Maarif Basımevi
- Zach, L. And Price, M. (1973). The Teachers' Part in Sex Role Reinforcement, *Research in Education*, (ED070513).
- Zengin U. K. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin özyeterlik algıları ve sınıf içi iletişim örüntüleri. D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İzmir.
- Zembat, R. (2001). *Nitelik Açısından Okul Öncesi Eğitim Kurumları ve İlgili Bir Araştırma*, Marmara Üniversitesi Yayınları No:669, İstanbul.

## Ek 1

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu anket formunun birinci bölümü kişisel bilgilerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. İkinci bölüm ise, okul öncesi öğretmenin çocuklara, ailelere, topluma, meslektaşlarına ve mesleğine yönelik çeşitli durumlardaki görüşlerini içermektedir.

Lütfen sizin durumunuz için en uygun olan seçeneğin karşısındaki  içine × işareti koyarak yanıtlayınız. Göstereceğiniz ilgi ve tüm yardımlarınız için teşekkür ederiz.

Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Doktora Öğrencisi  
Ahmet SAKİN  
e-mail: asakin@marmara.edu.tr

#### I. BÖLÜM

##### 1- Yaşınız:

- 1)  20 ve altı      2)  21-25 arası      3)  26-30 arası  
4)  31-35 arası      5)  36-40 arası      6)  41 ve üzeri

##### 2- Medeni durumunuz?

- 1)  Bekar      2)  Evli

##### 3- Mezun olduğunuz kurum ya da bölüm?

- 1)  Kız meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü  
2)  2 yıllık anaokulu öğretmenliği (önlisans)  
3)  4 yıllık okul öncesi eğitim öğretmenliği (lisans)  
4)  4 yıllık çocuk gelişimi bölümü (lisans)  
5)  Diğer (Yazınız).....

##### 4- Lisansüstü eğitim düzeyiniz:

- 1)  Hayır yapmadım  
2)  Evet yaptım

##### 5- Çalışmakta olduğunuz kurumun türü?

- 1)  İlköğretim anasınıfı      2)  Resmi bağımsız anaokulu

##### 6- Toplam hizmet süreniz?

- 1-  1 yıl ya da daha az  
2-  2-5 yıl  
3-  6-10 yıl  
4-  11-15 yıl  
5)  16-20 yıl

6)  21 yıl ve üzeri

**7- Kaç çocuğunuz var?**

- 1-  Hiç yok  
2-  1  
3-  2  
4-  3 ve üzeri

**8- Babanızın öğrenim durumu nedir?**

- 1)  Okur-yazar değil  
2)  Okur yazar  
3)  İlkokul mezunu  
4)  Ortaokul mezunu  
5)  Lise mezunu  
6)  Yüksekokul/ Üniversite Mezunu  
7)  Lisansüstü

**9- Annenizin öğrenim durumu nedir?**

- 1)  Okur-yazar değil  
2)  Okur yazar  
3)  İlkokul mezunu  
4)  Ortaokul mezunu  
5)  Lise mezunu  
6)  Yüksekokul/ Üniversite Mezunu  
7)  Lisansüstü

**10- Ailenizin ekonomik durumunu nasıl tanımlarsınız?**

- 1)  Çok zengin 2)  Zengin 3)  Orta halli 4)  Yoksul 5)  Çok yoksul

**11- Kaç kardeşiniz var**

- 1)  Yok  
2)  1 Kardeş  
3)  2 Kardeş  
4)  3 Kardeş  
5)  4 Kardeş ve üzeri

**12- Çocukluk ve gençlik yıllarınızda ailenizi size karşı olan tutumları açısından nasıl tanımlarsınız?**

- 1)  Demokratik  
2)  Otokratik  
3)  Hoşgörülü  
4)  İlgisiz  
5)  Tutarsız

**13- İlkokul yıllarınızda eğitimcilerinizin size karşı olan tutumlarını nasıl tanımlarsınız?**

- 1)  Demokratik
- 2)  Otokratik
- 3)  Hoşgörülü
- 4)  İlgisiz
- 5)  Tutarsız

**14- Ortaokul yıllarınızda eğitimcilerinizin size karşı olan tutumlarını nasıl tanımlarsınız?**

- 1)  Demokratik
- 2)  Otokratik
- 3)  Hoşgörülü
- 4)  İlgisiz
- 5)  Tutarsız

**15- Lise yıllarınızda eğitimcilerinizin size karşı olan tutumlarını nasıl tanımlarsınız?**

- 1)  Demokratik
- 2)  Otokratik
- 3)  Hoşgörülü
- 4)  İlgisiz
- 5)  Tutarsız

**16- Yükseköğretim yıllarınızda eğitimcilerinizin size karşı olan tutumlarını nasıl tanımlarsınız?**

- 1)  Demokratik
- 2)  Otokratik
- 3)  Hoşgörülü
- 4)  İlgisiz
- 5)  Tutarsız

Ek 2 Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği  
(OÖEDÖ)

(Örnek Sorular)

Sorular	Okul öncesi öğretmeni sizce,	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-	-6-
		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Çalışma arkadaşlarıyla mutlaka saygı ve güven ortaklığı kurmalı ve bunu sürdürmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Çocukların haklarının daha fazla kabul görmesi ve onların refahı için daha fazla toplumsal sorumluluğun alınmasına çalışır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Meslektaşının gösterdiği ahlak dışı veya yetersiz bir davranışın ortadan kaldırılmasında çaresiz kaldığında durumu amirine bildirmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Çocukların sosyal, duygusal, fiziksel ve zihinsel gelişimlerine katkı sağlayacak sağlıklı ve güvenli ortamlar sağlamalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48.	Çocukları korumak için oluşturulan kural ve düzenlemelerin meslektaşları tarafından ihlal edildiğinde öncelikli olarak okul yönetimine haber vermelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55.	Fiziksel, cinsel ve duygusal istismar ve ihmali içeren yanlış çocuk eğitimi yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62.	Öğretmenliğe yeni başlayan meslektaşlarına rehberlik etmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Ek 3

# Gerekçelerin Değerlendirilmesi Anketi

### Açıklama

İlişikteki sayfalarda iki hikaye bulunmaktadır. Hikayedeki kişiler zor bir durum yaşamaktadırlar. Onlar bu zor durumdan kurtulabilmek için buldukları bir çözüm yolunu denemişlerdir.

1. Hikayeyi okuyun. Hikayenin hemen yanında hikayedeki kişilerin yaptığı davranış ile ilgili bir soru ve cevabınızı işaretleyeceğiniz bir ölçek bulunmaktadır. Bu ölçek üzerinde, hikayedeki kişilerin buldukları çözüm yolu hakkındaki *kendi düşüncenizi* belirtmeniz istenmektedir.
2. Hikayedeki kişilerin davranışını “*doğru mu, yanlış mı*” buluyorsunuz? Önce buna karar verin. Daha sonra ne derece doğru ya da ne derece yanlış buluyorsunuz ona karar verin.

Eğer hikayedeki kişilerin bulduğu çözümü,

**yüzde yüz yanlış** buluyorsanız -3’ü,  
**orta derecede yanlış** buluyorsanız -2’yi,  
**az yanlış** buluyorsanız -1’i işaretleyin.

**yüzde yüz doğru** buluyorsanız +3’ü,  
**orta derecede doğru** buluyorsanız +2’yi,  
**az doğru** buluyorsanız +1’i işaretleyin.

Eğer söz konusu davranış için ne doğru ne de yanlış diyemiyor, iki arada kalıyorsanız 0’ı (sıfırı) işaretleyin.

3. Hikayenin altında, hikayedeki kişilerin buldukları çözüm yolu hakkında ileri sürülebilecek lehte (hak veren) ve aleyhte (hak vermeyen) çeşitli görüşler, gerekçeler bulunmaktadır. Her bir maddedeki gerekçeyi tek tek okuyup bu ifadeye katılıp katılmadığınızı ifadenin yanındaki -4 ile +4 arasında değişen ölçek üzerinde işaretleyin. Ölçek üzerindeki;

**-4 noktası, söz konusu maddede belirtilen görüşe kesinlikle katılmadığınızı, +4 ise tamamen katıldığınızı** ifade etmektedir. Aynı şekilde

-3 ifadeye **büyük oranda karşı** olduğunuzu,  
-2 **orta düzeyde** karşı olduğunuzu,  
-1 **az karşı olduğunuzu** ifade etmektedir

+3 **oldukça katıldığınızı,**  
+2 **orta düzeyde katıldığınızı,**  
+1 **az katıldığınızı** ifade etmektedir.

Eğer bir görüşe katılmak ve katılmamak arasında karar veremiyorsanız 0’ı (sıfırı) işaretleyin.

Katkılarınız için şimdiden teşekkürler.

Dr. Nermin Çiftçi

**MUT © 1977 Georg Lind**

**MUT-TR © 1997 Nermin Çiftçi**



**Ek 4****Öğretmenlik Tutum Ölçeği  
(Okul Öncesi Öğretmenleri İçin)  
(- Örnek Sorular-)**

Soru listesindeki ifadeler hakkındaki görüşünüzü her ifadenin karşısındaki parantezlerden birini işaretleyerek belirtiniz. Bu ifadelerde doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sadece yapmanız gereken şey, kendi görüşünüze uygun olan ifadeye ait parantezi işaretlemenizdir. Bütün soruların cevaplandırılması test için önemlidir. Bu nedenle bazı ifadeler birbirine benzer dahi olsa, testin geçerliği ve güvenilirliği açısından tüm maddeleri cevaplandırmanızı rica ederim.

Teşekkür ederim.

Arş. Gör. Hülya Bilgin  
M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi  
Okul Öncesi Eğitimi Bölümü

<b>T.K.</b> : Tamamen Katılıyorum	<b>Ç.K.</b> : Çoğunlukla Katılıyorum	<b>K.</b> : Kararsızım
<b>P.K.</b> : Pek Katılmıyorum	<b>H.K.</b> : Hiç Katılmıyorum	

**(Örnek Sorular)**

	T.K	Ç.K	K.	P.K	H.K
1. Çocukların çoğu söz dinlemelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Öğretmenlerin, çocukları tüm yönleriyle (ilgileri, becerileri, problemleri vb.) tanımaları beklenemez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Öğretmenlerin (eğlenceli durumlarda) çocuklarla birlikte gülp şakalaşması çocukları kontrol etmelerini etkilemez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Sakin çocuklar, hareketli çocuklara tercih edilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Öğretmen de her insan gibi hata yapabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Öğretmen hatalı davranan çocuğu arkadaşlarının önünde azarlayabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Çocukların soruları bazen duymazlıktan gelinebilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Çocuklara daima büyüklerin sözünü dinlemeleri öğretilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Ana babasının zaptedemediği çocuğu öğretmenin zaptetmesi beklenmemelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Bir faaliyeti her çocuğun aynı beceriyle yapmasını beklemek doğru olmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Okul Adı :

Tarih :

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİN ETİK DAVRANIŞLARI NELERDİR ?<sup>©</sup>**

- 1- Okul Öncesi Öğretmenin çocuklara karşı göstermesi gereken etik davranışlar sizce neler olmalıdır?
  
- 2- Okul Öncesi Öğretmenin ailelere karşı göstermesi gereken etik davranışlar sizce neler olmalıdır?
  
- 3- Okul Öncesi Öğretmenin meslektaşlarına karşı göstermesi gereken etik davranışlar sizce neler olmalıdır?
  
- 4- Okul Öncesi Öğretmenin Topluma karşı göstermesi gereken etik davranışlar sizce neler olmalıdır?
  
- 5- Okul Öncesi Öğretmenin mesleğine karşı göstermesi gereken etik davranışlar sizce neler olmalıdır?

---

<sup>1</sup>© 2004 AHMET SAKİN

Ek 6.

Okul Öncesi Öğretmeninin Etik Davranışları Ölçeği'ne (OÖEDÖ)  
Ait Geçerlik ve Güvenirlik Tabloları

Tablo 1.

KMO ve Bartlett's Sphericity Testi Sonuçları

KMO		,795
Bartlett's Sphericity Testi	X <sup>2</sup>	6187,491
	sd	1953
	p	,000

Tablo 2.

Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışlar Ölçeği (OÖEDÖ)  
Ait Faktör Analizi Sonuçları (Açıklanan Toplam Varyans Miktarı)

Faktör	Başlangıç Özdeğeri (Initial Eigenvalues)			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	Açıklanan Varyans %	Küm. %	Toplam	Açıklanan Varyans %	Küm. %	Toplam	Açıklanan Varyans %	Küm. %
1	11,108	17,632	17,632	11,108	17,632	17,632	5,287	8,392	8,392
2	4,063	6,450	24,082	4,063	6,450	24,082	4,573	7,258	15,651
3	3,035	4,817	28,899	3,035	4,817	28,899	4,505	7,151	22,801
4	2,644	4,197	33,096	2,644	4,197	33,096	3,857	6,121	28,923
5	2,320	3,683	36,779	2,320	3,683	36,779	3,474	5,514	34,437
6	1,931	3,065	39,844	1,931	3,065	39,844	2,943	4,671	39,108
7	1,855	2,944	42,788	1,855	2,944	42,788	2,319	3,680	42,788

Tablo 3.

Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışlar Ölçeği (OÖEDÖ)'nin  
Dönüştürülmüş Temel Bileşenler Analizi Sonuçları

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	FAKTÖRLER						
		1	2	3	4	5	6	7
1	,641	,690	,000	,395	-,015	,086	-,019	,034
9	,595	,659	-,028	,207	,309	,071	-,051	,120
7	,624	,647	-,077	,231	,216	,234	-,154	,145
3	,704	,623	-,023	,407	,377	,051	,071	-,021
6	,455	,610	-,095	,086	,109	,232	-,018	-,025
5	,436	,603	,093	,016	-,018	-,155	,194	,030

10	,546	,509	,168	,429	-,085	,031	,256	-,042
2	,423	,495	,347	-,055	,212	,053	-,054	-,064
11	,409	,463	,025	-,067	,083	,406	,133	-,009
4	,352	,458	,055	,083	,084	,303	,172	,067
8	,328	,398	,128	,049	-,009	,049	,373	-,096
15	,601		,736	,149	,059	,157	,060	-,065
22	,427		,598	-,043	-,068	-,059	,011	,213
13	,535		,587	,130	,263	,065	,151	-,269
21	,568		,577	,128	-,068	-,016	,279	,365
17	,362		,567	,036	,118	,124	,080	-,059
18	,376		,559	,022	,021	,039	-,113	,216
16	,561		,522	,015	,481	,138	,045	,131
23	,359		,509	,068	,271	-,030	,038	,138
14	,309		,448	-,107	,229	-,081	,139	-,120
20	,437		,416	,290	-,147	,001	,008	,042
19	,278		,324	,076	-,180	,260	-,041	-,050
12	,281		,311	,094	,043	,061	-,104	,250
24	,603			,628	,165	-,010	-,005	-,124
25	,595			,607	,169	-,030	,310	-,043
32	,491			,576	,345	,164	,029	,086
26	,669			,573	-,154	,023	,165	,301
28	,548			,543	,140	,162	-,040	,116
29	,284			,457	-,042	-,238	,047	,066
30	,518			,449	,122	,132	-,073	-,038
31	,235			,448	,037	,078	-,058	,104
63	,363			,431	,347	,114	,039	,048
33	,386			,407	,051	,313	,310	,107
34	,394			,406	,077	,235	-,015	,023
35	,348			,380	,100	,247	,008	,339
36	,336			,380	-,076	,222	,151	-,190
37	,326			,356	,270	,094	,149	,239
39	,692				,763	,165	,082	,089
42	,602				,733	,106	,130	-,002
38	,625				,610	-,097	,144	-,039
40	,311				,493	,000	-,003	,149
41	,505				,450	,097	,147	,415
27	,388				,411	,085	,270	-,293
44	,434					,596	-,113	-,012
45	,493					,549	,148	,364
46	,336					,506	,071	,118
47	,260					,475	,013	,025
48	,264					,469	-,027	-,071
49	,323					,434	,304	-,100
50	,312					,420	,332	-,022
51	,214					,402	,088	-,016
52	,275					,390	,177	,076
53	,312					,374	,154	-,049
54	,457						,625	,016
55	,564						,617	-,047
57	,362						,475	,344
56	,312						,466	,132

58	,363					,434	,093
59	,305					,387	,090
60	,273					,344	,215
62	,557						,666
43	,401						,463
61	,315						,387

Tablo 4.

Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ)'nin Alt Faktörleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları

		f1	f2	f3	f4	f5	f6	f7
F1	r	1	,486(**)	,380(**)	,337(**)	,407(**)	,426(**)	,392(**)
	p (2-yönlü)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	245	245	245	245	245	245	245
F2	r	,486(**)	1	,475(**)	,415(**)	,249(**)	,307(**)	,483(**)
	p (2-yönlü)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	245	245	245	245	245	245	245
F3	r	,380(**)	,475(**)	1	,363(**)	,398(**)	,501(**)	,379(**)
	p (2-yönlü)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	245	245	245	245	245	245	245
F4	r	,337(**)	,415(**)	,363(**)	1	,304(**)	,386(**)	,433(**)
	p (2-yönlü)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	245	245	245	245	245	245	245
F5	r	,407(**)	,249(**)	,398(**)	,304(**)	1	,403(**)	,215(**)
	p (2-yönlü)	,000	,000	,000	,000		,000	,001
	N	245	245	245	245	245	245	245
F6	r	,426(**)	,307(**)	,501(**)	,386(**)	,403(**)	1	,224(**)
	p (2-yönlü)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	245	245	245	245	245	245	245
F7	r	,392(**)	,483(**)	,379(**)	,433(**)	,215(**)	,224(**)	1
	p (2-yönlü)	,000	,000	,000	,000	,001	,000	
	N	245	245	245	245	245	245	245

Tablo 5.

Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışlar Ölçeği (OÖEDÖ)'nin İç Tutarlılık Katsayıları

İç Tutarlılık Tekniği	n	r	p
Cronbach alfa	245	,894	P<,01
Spearman-Brown	245	,835	P<,01
Guttman	245	,935	P<,01

**Tablo 6.**  
**Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışlar Ölçeği (OÖEDÖ)**  
**Madde Analiz İşlem Sonuçları**

Madde	N	Madde Toplam		Madde Kalan		Madde Ayırt edicilik		
		r	p	r	p	t	sd	p
1	245	,525	P<,01	,507	P<,01	8,318	130	P<,01
2	245	,395	P<,01	,362	P<,01	12,471	130	P<,01
3	245	,602	P<,01	,581	P<,01	5,811	130	P<,01
4	245	,517	P<,01	,475	P<,01	26,347	130	P<,01
5	245	,337	P<,01	,299	P<,01	7,406	130	P<,01
6	245	,428	P<,01	,392	P<,01	7,979	130	P<,01
7	245	,522	P<,01	,498	P<,01	6,642	130	P<,01
8	245	,413	P<,01	,357	P<,01	49,751	130	P<,01
9	245	,513	P<,01	,487	P<,01	9,903	130	P<,01
10	245	,542	P<,01	,520	P<,01	6,189	130	P<,01
11	245	,474	P<,01	,426	P<,01	27,291	130	P<,01
12	245	,353	P<,01	,322	P<,01	11,861	130	P<,01
13	245	,380	P<,01	,365	P<,01	4,514	130	P<,01
14	245	,208	P<,01	,165	P<,05	22,414	130	P<,01
15	245	,386	P<,01	,367	P<,01	10,916	130	P<,01
16	245	,482	P<,01	,460	P<,01	12,338	130	P<,01
17	245	,299	P<,01	,272	P<,01	12,690	130	P<,01
18	245	,224	P<,01	,189	P<,01	12,026	130	P<,01
19	245	,324	P<,01	,273	P<,01	39,664	130	P<,01
20	245	,436	P<,01	,405	P<,01	12,623	130	P<,01
21	245	,335	P<,01	,311	P<,01	8,384	130	P<,01
22	245	,251	P<,01	,213	P<,01	12,920	130	P<,01
23	245	,322	P<,01	,288	P<,01	10,950	130	P<,01
24	245	,530	P<,01	,504	P<,01	9,563	130	P<,01
25	245	,538	P<,01	,518	P<,01	5,550	130	P<,01
26	245	,518	P<,01	,497	P<,01	5,671	130	P<,01
27	245	,357	P<,01	,317	P<,01	15,444	130	P<,01
28	245	,586	P<,01	,562	P<,01	7,815	130	P<,01
29	245	,147	P<,05	,105	P>,05	13,998	130	P<,01
30	245	,547	P<,01	,525	P<,01	8,797	130	P<,01
31	245	,320	P<,01	,271	P<,01	11,975	130	P<,01
32	245	,414	P<,01	,393	P<,01	3,974	130	P<,01
33	245	,491	P<,01	,445	P<,01	14,952	130	P<,01
34	245	,452	P<,01	,433	P<,01	8,753	130	P<,01
35	245	,432	P<,01	,395	P<,01	5,714	130	P<,01
36	245	,432	P<,01	,387	P<,01	14,467	130	P<,01
37	245	,465	P<,01	,423	P<,01	19,085	130	P<,01
38	245	,420	P<,01	,404	P<,01	4,759	130	P<,01
39	245	,490	P<,01	,476	P<,01	5,210	130	P<,01
40	245	,271	P<,01	,255	P<,01	6,471	130	P<,01
41	245	,427	P<,01	,412	P<,01	10,799	130	P<,01
42	245	,399	P<,01	,386	P<,01	5,576	130	P<,01
43	245	,284	P<,01	,250	P<,01	4,505	130	P<,01
44	245	,406	P<,01	,356	P<,01	30,554	130	P<,01
45	245	,418	P<,01	,379	P<,01	9,407	130	P<,01
46	245	,349	P<,01	,290	P<,01	42,180	130	P<,01
47	245	,353	P<,01	,298	P<,01	27,805	130	P<,01
48	245	,274	P<,01	,210	P<,01	81,040	130	P<,01
49	245	,328	P<,01	,259	P<,01	97,366	130	P<,01
50	245	,383	P<,01	,325	P<,01	38,366	130	P<,01
51	245	,401	P<,01	,337	P<,01	150,034	130	P<,01
52	245	,432	P<,01	,376	P<,01	52,125	130	P<,01
53	245	,417	P<,01	,363	P<,01	23,307	130	P<,01
54	245	,372	P<,01	,341	P<,01	7,904	130	P<,01
55	245	,360	P<,01	,335	P<,01	5,704	130	P<,01
56	245	,366	P<,01	,317	P<,01	22,087	130	P<,01



57	245	,229	P<,01	,209	P<,01	3,433	130	P<,01
58	245	,413	P<,01	,380	P<,01	11,785	130	P<,01
59	245	,266	P<,01	,209	P<,01	19,340	130	P<,01
60	245	,352	P<,01	,315	P<,01	7,117	130	P<,01
61	245	,320	P<,01	,306	P<,01	11,522	130	P<,01
62	245	,300	P<,01	,280	P<,01	6,556	130	P<,01
63	245	,427	P<,01	,380	P<,01	10,457	130	P<,01

**Tablo 7.**  
**Okul Öncesi Öğretmeninin Etik Davranışları Ölçeği'nin Alt Boyutları ile Toplam Arasındaki Korelasyona Ait Sonuçlar**

Alt Boyutlar		OÖEDÖ Toplam
Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı	r	,657(**)
	p (2-yönlü)	,000
	N	464
Profesyonellik	r	,628(**)
	p (2-yönlü)	,000
	N	464
Sorumluluk ve Doğruluk	r	,643(**)
	p (2-yönlü)	,000
	N	464
Sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması	r	,291(**)
	p (2-yönlü)	,000
	N	464
Demokrasi ve Eşitlik	r	,654(**)
	p (2-yönlü)	,000
	N	464
Ahlak ve Adalet	r	,488(**)
	p (2-yönlü)	,000
	N	464
Dürüstlük ve Yardımseverlik	r	,277(**)
	p (2-yönlü)	,000
	N	464
OÖEDÖ Toplam	r	1
	p (2-yönlü)	
	N	464

Ek 7

T.C.  
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Ek: 3/2  
A

Enstitünüzün İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı'nda "Okul Öncesi Öğretmenlerin Etik Davranışlar Hakkındaki Görüşleri ile Ahlaki Yargıları ve Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi" konulu doktora tezimin uygulama çalışmalarını İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı (Başıktaş, Şişli, Avcılar, Küçükçekmece, Bakırköy, Kadıköy, Maltepe, Ümraniye, Tuzla, Kartal) ilçelerinde bulunan tüm özel anaokulu ile resmi ilköğretim okullarında bulunan anasınıfı ve bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlere ekte adı geçen ölçekleri uygulayabilmem için gerekli olan izinlerin alınabilmesi için gereğini bilgilerinize arz ederim.

Ahmet SAKİN

17.02.2005

**EKLER:**

- 1) Uygulama Yapılacak İlçeler Listesi
- 2) Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği
- 3) Gerekçelerin Değerlendirilmesi Anketi
- 4) Okul Öncesi Öğretmen Tutum Ölçeği

M Ahmet Özlem  
Gereği

MARMARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ	
Tarih	
17.02.2005	269





T.C.  
MARMARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
MÜDÜRLÜĞÜ

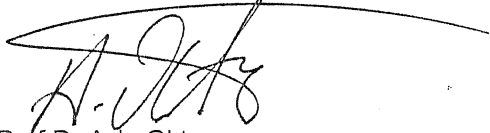
241200420010197  
Okul Öncesi  
Öğretmenliği

AYI :B.30.02.Mar.F8.00.00/281  
ONU:İzin Yazısı hk.

İstanbul:21.02.2005

MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NE  
İSTANBUL

Enstitümüz **Okul Öncesi Öğretmenliği Doktora** Programı öğrencilerinden **Ahmet Sakin** şu an tez aşamasında olup, tezi ile ilgili uygulama çalışmalarını yapabilmesi için kendisine gerekli olan izinin verilmesi hususunda müsaadelerinizi arz ve rica ederim.

  
Prof. Dr. Ayla Oktay  
Müdür

Tez Konusu: Okul Öncesi Öğretmenlerin Etik Davranışlar Hakkındaki Görüşleri ile Ahlaki Yargıları ve Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi

Ek : Öğrencinin Dilekçeleri  
Anket

Adres: M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü, Göztepe Kampüsü, Göztepe- İst. Tel:  
(0216) 347 33 66

249

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 597  
KONU : Anket (Ahmet SAKİN)


25./03/2005

MARMARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

- İLGİ: a) Valilik Makamının 25.03.2005 tarih ve 580/582 sayılı onayı.  
b) Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 18.08.2003 gün 2430 sayılı emri.  
c) Marmara Üniversitesi Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 22.02.2005 tarih ve 281 sayılı yazısı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği doktora öğrencisi Ahmet SAKİN'in "**Okul Öncesi Öğretmenlerin Etik Davranışlar Hakkındaki Görüşleri ile Ahlaki Yargıları ve Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi**" konulu anket uygulaması yapmasının uygun görüldüğü hakkındaki (a) Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, gereğinin İLGİ (a) Valilik Onayı doğrultusunda, İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin bilgisinden sonra Okul Müdürlüklerine gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

  
M. Hayri BİLİCİ  
Müdür a.  
Şube Müdürü

EKLER :

- Ek-1. İLGİ (a) Valilik Onayı.  
Ek-2. Anket

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 582  
KONU : Anket (Ahmet SAKİN)

24./03/2005

VALİLİK MAKAMINA

- İLGİ: a) Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 18.08.2003 gün 2430 sayılı emri.  
b) Marmara Üniversitesi Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 22.02.2005 tarih ve 281 sayılı yazısı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği doktora öğrencisi Ahmet SAKİN'in "**Okul Öncesi Öğretmenlerin Etik Davranışlar Hakkındaki Görüşleri ile Ahlaki Yargıları ve Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi**" konulu anket uygulaması yapmak isteği hakkındaki (b) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Adı geçenin yukarıda belirtilen konuda, eğitim-öğretimi aksatmamak koşulu ile ve okul müdürlerinin gözetim ve sorumluluğunda, anket yapılan kişilere ait kimlik bilgilerinin yazılmaması, Dr.Nermin ÇİFTÇİ'ye ait "Gerçeklerin Değerlendirilmesi Anketi" ve Arş.Gör.Hülya BİLGİN'e ait 52 soruluk testin uygulanması için adı geçen kişilerden izin alınması kaydıyla, İLGİ (b) yazı ekinde hazırladığı (imzalı ve mühürlü) anketi, İlimiz Beşiktaş, Şişli, Avcılar, Küçükçekmece, Bakırköy, Kadıköy, Maltepe, Ümraniye, Tuzla ve Kartal İlçelerinde bulunan özel anaokulu ve resmi ilköğretim okullarında anasınıfı ve bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlere uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

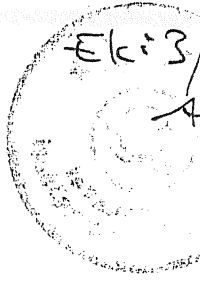
Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer BALİBEY  
Milli Eğitim Müdürü

EKLER :

Ek-1. İLGİ(b) yazı ve ekleri

OLUR  
23./03/2005  
Ali SÖZEN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı



## UYGULAMA YAPILACAK İLÇELER LİSTESİ

1. Beşiktaş İlçesi
2. Şişli İlçesi
3. Avcılar
4. Küçük Çekmece
5. Bakırköy
6. Kadıköy
7. Maltepe
8. Ümraniye
9. Tuzla
10. Kartal

Not: Yukarıda adı geçen ilçelerde bulunan tüm özel ve Resmi anasınıfları ile anaokullarında uygulama yapılacaktır.