



ÖĞRETMEN ADAYLARININ SINIF YÖNETİMİNDE ETİK DUYARLIKLARININ İNCELENMESİ: BİR KARMA YÖNTEM ÇALIŞMASI¹

Gülner ÖZYILDIRIM², Mualla BİLGİN AKSU³

| Makale Bilgisi | Özet |
|---|---|
| Araştırma Makalesi DOI: 10.19171/uefad.694954 | Bu çalışmada, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin etik duyarlıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Karma araştırma yöntemlerinden biri olan yakınsayan paralel desende yürütülen çalışma, 2017-2018 öğretim yılında Akdeniz Bölgesindeki bir devlet üniversitesinde okuyan son sınıf öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın nicel kısmında betimsel istatistikler, ilişkisiz örneklemlerde t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmış; nitel kısmında veriler dokümanlardan elde edilmiş ve içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının etik duyarlılık puanlarının ilişki yönetiminde çözüm boyutu dışında diğer boyutlarda yüksek olmasına rağmen, sınıftaki olayı etik açıdan değerlendirmeleri sınırlı ve gerekçelendirmelerinin de yüzeysel olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının etik duyarlıklarının cinsiyet ve program değişkenleri açısından bazı boyutlarda farklılaştığı gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının okullardaki öğretmenlik deneyimlerinin hem nicelik hem de nitelik olarak artırılması ve öğretmen eğitimi programına eklenen eğitimde ahlak ve etik derslerinin teorikten çok uygulamaya dönük şekilde yürütülmesinin yararlı olacağı söylenebilir. |
| <i>Makale Geçmişi:</i> Başvuru 26.02.2020 Kabul 13.07.2020 | |
| <i>Anahtar Kelimeler:</i> Etik, Etik duyarlılık, Sınıf yönetimi, Öğretmen adayları. | |

THE INVESTIGATION OF ETHICAL SENSITIVITY OF PRE-SERVICE

TEACHERS ON CLASSROOM MANAGEMENT: A MIXED METHOD STUDY

| Article Information | Abstract |
|---|--|
| Research Article DOI: 10.19171/uefad.694954 | This study aimed to determine the ethical sensitivity of pre-service teachers on classroom management. The study, designed with a convergent parallel model from the mixed research methods, was conducted with final year pre-service teachers at a state university in the Mediterranean region in the 2017-2018 academic year. Descriptive statistics, independent sample t-test, and one way ANOVA was performed in the quantitative part of the study; the data were collected through documents and examined with the help of content analysis in its qualitative part. As a result of the study, it was found that the ethical sensitivity mean scores of the pre-service teachers were high except for solution sensitivity in relationship management through the number of their ethical evolution in school experience reports were limited, and they were superficial. It was observed that their ethical sensitivity differed statistically significant in terms of their genders and programs in some dimensions. It can be advised that the quantity and quality of teaching experience in schools should be increased and that morality and ethics in the education course, added in the teaching training curriculum, should be carried out more practically rather than theoretically. |
| <i>Article History:</i> Received 26.02.2020 Accepted 13.07.2020 | |
| <i>Keywords:</i> Ethics, Ethical sensitivity, Classroom management, Pre-service teachers. | |

¹ İlgili araştırma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürütülen doktora tezinden üretilmiştir.

² Araştırma Görevlisi Dr., Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, gulnarozyildirim@gmail.com, OrcID: 0000-0003-3768-0516

³ Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, muallaaksu@akdeniz.edu.tr, OrcID: 0000-0001-5304-4582

Kaynakça Gösterimi: Özyıldırım, G., & Bilgin Aksu, M. (2021). Öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde etik duyarlıklarının incelenmesi: Bir karma yöntem çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 1-43. <https://doi.org/10.19171/uefad.694954>

Citation Information: Özyıldırım, G., & Bilgin Aksu, M. (2021). The investigation of ethical sensitivity of pre-service teachers on classroom management: A mixed method study. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 34(1), 1-43. <https://doi.org/10.19171/uefad.694954>

1. GİRİŞ

Günümüzde, öğrencilerin fiziksel ve duygusal refahlarına ilişkin haberler basında oldukça fazla yer almaktadır. Bu durum, insanları öğrenci refahı konusunda duyarlı hale getirmekte; eğitim yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve uzmanlar arasında öğretmenlik mesleğinin nasıl yürütülmesi gerektiğini konu alan öğretmenlik meslek etiğinin tartışılmasına neden olmaktadır.

Burada, bir öğretmenin etik olarak mesleğini nasıl icra etmesi gerektiği sorusu akla gelmektedir. Etik bir öğretmen olarak mesleğini icra etmek, bir olay olduktan sonra müdahale etmek mi yoksa olumsuz bir olayın gerçekleşmesini engelleyecek bir duyarlılığa sahip olmak mıdır? Belki de en iyi yol, geleceğin öğretmenlerini davranışlarının olası etkilerini düşünecek biçimde yetiştirmek, bir başka deyişle, onları etik açıdan duyarlı hale getirmektir. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin etik duyarlıklarını araştırmak amaçlanmıştır. Bu kapsamda, öğretmen adaylarının bu konudaki güçlü ve zayıf yönlerini belirlenerek araştırmacıların bu noktalara ve etik duyarlılık konusuna dikkatlerini çekmek ve yeni öğretmen yetiştirme programında yer alan eğitimde ahlak ve etik dersinde bu noktaların işlenmesi konusunda öneriler sunularak uygulayıcılara katkı sağlamak hedeflenmektedir.

Toplum yapısı ve değerlerinin aynı kalmaması, okula devam eden öğrenci sayısının gitgide artması, güç, başarı ve hırs kavramlarının ön plana çıkması etiğin tartışıldığı durumları da beraberinde getirmektedir (Zubay ve Soltis, 2005). Etik, uygulamaya yönelik ilkeler bütünüdür (Buzzelli ve Johnston, 2002). Bowles, Collingridge, Curry ve Valentine (2006), etiğin insanların nasıl daha iyi olabilecekleri ile değil, işin hedeflerine ulaşması için

gerekenlerin daha iyi nasıl yapılacağı ile ilgili olduğunu ve etiğin çalışanları iyi veya başarılı bir insan yapmak değil, iyi bir çalışan olmasını sağlamayı amaçladığını belirtmektedirler. Araştırmacılar, etiğin odak noktasının hedeflerin gizli olmamasını, hedeflere ulaşma sürecinde kullanılan yöntem ve araçlar ile çalışanların bazı niteliklerini iyileştirme olduğunu vurgulamaktadırlar.

Okulun ulaşması gereken eğitimsel ve öğretimsel hedeflerinin olması, eğitim ile etik arasındaki ilişkinin araştırılmasını önemli hale getirmektedir (Warnick, 2017). Bu ilişki, eğitim sürecinde bu hedeflere ulaşıyor mu ve hedeflere ulaşmak için uygun yöntemler kullanılmakta mı sorularını da düşündürmektedir. Etik ile eğitim ilişkisinde meslek etiğinin de katkısı bulunmaktadır. Mesleki etik değerler çoğu zaman adalet, doğruluk, şefkat, dürüstlük gibi ahlaki değerlerle aynı olsa da mesleğe özgü farklı etik değerler de bulunmaktadır (Campbell, 2003). Tıpkı diğer meslekler gibi öğretmenlik de kuşkusuz mesleki norm ve değerlere sahiptir. Meslek etiğinin gerek öğrencilerle olan etkileşimi gerekse öğretme-öğrenme sürecinin niteliği üzerinde etkisi vardır (Strike ve Ternasky, 1993). Meslek çalışanın bu değerlerin farkında olması ve onları davranışlarında yansıtması gerekmektedir (Soltis, 1986). Öğretmenlerin öğretim sürecinde yaptıkları her davranış ve aldıkları her kararın temelinde etik değerler bulunmaktadır (Osguthorpe, 2008). Öğretmenler, bazen bir yöntem seçimini bazen bir beceriyi daha fazla vurgulama bazen de bir davranışı cezalandırmaya ilişkin kararlar vermektedir. Aslında öğretmenler tüm kararlarını, etik değerleri yoluyla yaptıkları etik değerlendirmeler sonucunda alırlar (Sabbagh, 2009). Ayrıca öğretmenlerin meslektaşlarına, öğrencilere, ana babalara, yerel ve merkezi yönetime karşı sorumlulukların, karşılaştıkları ikilemli ve çatışmalı durumların özünde ahlak ve öğretim etiği bulunmaktadır (Bourke ve O'Neil, 2009).

Etik ile eğitim arasındaki ilişkinin öğretim yönü de bulunmaktadır. Öğretimin etik yönü, alanyazında öğrencilere verilen iyi insan olma eğitimi ve öğretmen davranışlarının niteliği olmak üzere iki şekilde yer almaktadır (Strike ve Ternasky, 1993). Öğretmenlerin

davranışlarının sorgulanması, öğretmenin değerleriyle eğitim değerleri arasında bir uyum arayışından kaynaklanmaktadır (Carr, 2000). Çünkü öğretmenin öğrettiği gibi üstün nitelikli bir varlık olması gerektiği düşünülmektedir (Pieper, 2012). Bu nedenle öğretmenden hem ahlaki öğretmesi hem de öğrettiği şekilde davranması beklenmektedir (Sanger, Osguthorpe ve Fenstermacher, 2013). Öğretmenler birçok insan gibi etik ve adil olduklarını düşünmek isterler; fakat her zaman doğruluk veya yanlışlık konusunda net olamazlar. Bunun için etik ve adil olmanın gereklerini bilmelidirler (Mahoney, 2008). Etik, yasallık ve ahlakilik arasında karmaşık bir ilişki bulunması; yasal olan bir eylemin ahlaki olmamasına, ahlaki olan bir eylemin yasa dışı sayılmamasına ya da yasal hale getirilmiş bir durumun aslında etik ihlal yaratmasına neden olabilmektedir (Svara, 2007). Eğitimcilerin bazı etik olmayan ve çatışmalı durumda kalmaları, etik ve ahlak konusunda daha duyarlı olmaları gerektiğinin farkına varmalarını zorunlu kılmaktadır (Johns, McGrath ve Mathur, 2008).

Etik duyarlık, diğer bir adıyla durumu yorumlama, etik karar verme sürecinin dört ögesinden ilkidir (Rest, 1984). Rest (1982, s.29), bu ögeyi "bir insanın yapabileceği ya da yapıyor olduğu bir eylemin, diğerlerinin refahını doğrudan veya dolaylı olarak etkilemesine dair farkındalığı" olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde, etik duyarlık olası eylem seçeneklerinin ve başkalarının bu seçeneklerden nasıl etkileneceğinin bilincinde olmadır (Chan ve Leung, 2006). Etik duyarlık konusunda farklı disiplinlerdeki çalışmalar Rest'in bu tanımına dayansalar da bu kavramı farklı şekillerde ele almışlardır. Etik duyarlık, ilgili durumdaki etik meseleye ilişkin farkındalık (Clarkeburn, 2002; Shaub, Finn ve Munter, 1993) hem durumdaki etik meseleye ilişkin farkındalık hem de etik meselenin durumdaki önemini belirleyebilme (Sparks ve Hunt, 1998) ve durumdaki etik mesele ve duygusal yönlerle ilişkin farkındalık (Bebeau, Rest ve Yamoor, 1985; Myyry ve Helkama, 2002; Sadler, 2009) olarak tanımlamışlardır. Öğretimde etik duyarlık ise ilgili alanyazından yararlanılarak duruma ait ipuçlarına (koşullarına), ortamın özelliklerine karşı duyarlı olmak, bunları fark etmek, yorumlamak, çeşitli eylem seçenekleri

oluşturmak (Tirri, 2010; Tirri, Toom ve Husu, 2013), bir durumdaki olay ve ilişkileri algılamak ve yorumlamak biçiminde tanımlanabilir.

Etik duyarlığın temeli, ilgili durumdan etkilenebilecek kişileri ve bu durumun bu kişiler üzerindeki etkisini belirleyebilmektir (Narveaz, 2001). İyi kararlar ancak durumu doğru şekilde değerlendirebilen kişiler tarafından verilebilir (Dewey, 1975). Öğrencilerin ihtiyaçlarını fark etmek ve onlara uygun öğrenme ortamı oluşturmak için öğretmenin ihtiyaç analizi yapabilmesi, etik kararlar alabilmesi için de oldukça önemlidir (Johns vd., 2008). Bu amaçla öğretmenler, öncelikle bir etik duyarlık becerisi olarak duyguları okumalı ve farklı bakış açıları geliştirmelidir. İkinci olarak, ilgili olay, durum veya kişiler hakkında edinilen bilgileri kullanarak neden-sonuç ilişkisi kurulması ve eylemin olası sonuçlarının tahmin edilmesi gereklidir. Son etik duyarlık becerisi olarak ise ilgili olay ve durum karşısında farklı davranış seçenekleri üretilebilmeli ve bu olası davranış seçeneklerinin etkilerini tahmin edilmelidir (Narveaz, 2001). İnsanların hatalarını tekrarlamasının asıl nedeni, değişik eylem seçeneklerini üretememeleridir. Öğretmenlerin etik karar alma sürecindeki duyarlıklarını artırmak oldukça önemlidir (Zubay ve Soltis, 2005). Çünkü meslek çalışanlarının eylemleri değerlendirebilme açısından anlayış ve farkındalık geliştirmeleri gereklidir (Brabeck, Rogers, Şirin, Henderson, Benvenuto, Weaver ve Ting, 2000). Doğru ve yanlışın belirgin olmadığı durumlarda karar verme, kurum ile hizmet verilen insanlar arasında denge kurma, eylemleri değerlendirme, hizmet sektöründe çalışanların zorlandıkları bazı durumlardır. Çalışanlar, bazen karmaşık durumlar ve çatışmalarla karşılaşabilir. Tüm bu durumlar, sağlam bir etik anlayış ve karar alma becerilerine ihtiyacı beraberinde getirir (Bowles vd., 2006). Etik duyarlık, etik davranış için gerekli bir ögedir. Birçok ikilemde çeşitli ahlaki meseleler vardır ve bunlar yeterince açık değildir (Robin, Reidenbach ve Forest, 1996). Bir öğretmen, içinde bulunduğu durumdaki etik yönü belirleyemiyorsa, bu duruma karşı en iyi tepkinin ne olacağı ya da eylem seçenekleri konusunda düşünme ihtiyacı duymayacaktır (Bergem, 1986).

Öğretmenler, mesleklerini yerine getirirken kişisel ahlakın ötesinde daha nesnel ve sağlam bir temele ihtiyaç duymaktadırlar (Campbell, 2013). Bir öğretmenin etik duyarlılığı düşük ise içinde bulunduğu durumdaki etik yönü belirleyemez ve bu duruma karşı en iyi tepkinin ne olacağı ya da eylem seçenekleri konusunda düşünme ihtiyacı duymaz (Bergem, 1986). Karşılaştığı problemin boyutunun ve verilecek kararın etkisinin farkında olmaz ve problemin çözümü imkansız hale gelir (Clarkeburn, 2002). Bu nedenle etik duyarlılığı düşük olan bir öğretmen, eğitim paydaşlarıyla olan mesleki ilişkilerinde etik meselelerin farkında olamaz ve bu nedenle yanlış davranışlara yönelebilir (Bergem, 1993). Hâlbuki etik duyarlık, çeşitli eylem seçeneklerini ve bu seçeneklerin etkisinin farkında olunmasını, durumlar arasında neden-sonuç ilişkisi kurulmasını ve empatik bakış açısına sahip olunmasını sağlamaktadır (Brabeck ve diğerleri, 2000; Clarkeburn, 2002). Bütün bu bulgular, etik duyarlık kavramının öğretmenlik mesleği için önemini açıkça ortaya koymaktadır.

Etik duyarlık konusunda yurt içi ve yurtdışında çeşitli alanlarda nitel ve nicel çalışmalar yapılmıştır. Bebeau, Rest ve Yamoore (1985), diş hekimliği öğrencileriyle; Bergem (1993), Clarkeburn (2002) ve Sanger ve Osguthorpe (2013) öğretmen adaylarıyla; Bergem (1986), Fedeles (2004) ve Ottekin–Demirbolat ve Aslan (2014) öğretmenlerle; Mcneel (1994) ve Brabeck ve diğerleri (2000) üniversite öğrencileriyle araştırmalar yürütmüşlerdir. Tüm bu araştırmalar incelendiğinde, alanyazında öğretmen ve öğretmen adaylarının özellikle sınıf yönetiminde karşılaşılabilecekleri olaylar konusundaki etik duyarlıklarına ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysaki öğretmenlerin aldıkları her türlü karar, öğrencilerin refahı ve gelişimleri üzerinde etkilidir (Fedeles, 2004) ve öğretmenler davranışlarını gerçekleştirmeden aktif bir şekilde değerlendirmeler yaparlar ve bu değerlendirmeleri sınıftaki davranışlarını yönlendirir (Clark ve Yinger, 1979). Bu nedenle öğretmenlerin davranışlarında etkili olan unsurların araştırılması önemli görülmektedir (Bergem, 1986).

Bu araştırma, Akdeniz Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesindeki son sınıf öğretmen adaylarının etik duyarlıklarını hem nicel hem de nitel veriler yoluyla ele almayı amaçlamıştır. Araştırma kapsamında, öğretmen adaylarının etik duyarlıklarının sınıf yönetiminin beş boyutu olan fiziksel ortamın yönetimi, ilişki yönetimi, davranış yönetimi, zaman yönetimi ve program yönetimi alanlarında derinlemesine araştırılması hedeflenmektedir. Araştırma, etik duyarlılığın öğretmenlik mesleği açısından ve sınıf yönetimi kapsamında incelenmesi, araştırmacıların, öğretmen ve öğretmen adaylarının ve diğer eğitim paydaşlarının öğretim davranışlarını sorgulamaya teşvik etmesi yönüyle önemli görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının bu konuda güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi yeni öğretmen eğitimi programında yer alan eğitimde ahlak ve etik dersinin işleniş sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın deseni, evren-örnekleme veya araştırma grubu, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenilirliği, veri toplama süreci ve veri analizi hakkında bilgi sunulmuştur. Ayrıca araştırmanın araştırma ve yayın etiğine uyulduğuna dair detaylı açıklama yapılmıştır.

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının sınıf içerisinde yaşanabilecek olaylar karşısındaki etik duyarlık düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla hem nitel hem de nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı bir karma yöntem deseni olan yakınsayan paralel model kullanılmıştır.

Öğretmenlik mesleğinde etik duyarlık konusunda alanyazındaki araştırmaların sınırlı olması, sınıf yönetiminde etik duyarlık konusunda daha önce yapılmış bir çalışma olmaması bu konuda ayrıntılı bir araştırma yapılma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Karma yöntemde, nitel ve nicel veriler ile derinlemesine bilgi sağlanabileceği için, araştırma problemi ayrıntılı ve farklı

bakış açılarıyla incelenebilir (Creswell, 2009); böylece çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği arttırılabilmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2011). Bu çalışma için desen belirlenirken araştırmanın nicel veri toplama aracının yeni geliştirilmiş bir araç olması dikkate alınmıştır. Karma yöntemin bir türü olan yakınsayan paralel desen, bir konunun daha iyi anlaşılması veya nicel ölçme araçlarını doğrulama ve güçlendirme amaçlarıyla da kullanılmaktadır (Teddlie ve Tashakkori, 2009). Bu desende, araştırmaya ilişkin nitel ve nicel veriler, her ikisine de eşit derecede önem verilerek eş zamanlı toplanır, ayrı ayrı analiz edilir, birbiriyle kıyaslanır ve birleştirilerek yorumlanır (Edmonds ve Kennedy, 2017).

2.2. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın nicel boyutundaki evreni, 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde Akdeniz Bölgesi'nde bulunan bir devlet üniversitesi eğitim fakültesinde son sınıfta öğrenim görmekte olan 613 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutu için örneklem alınmamış, evrenin tümü çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırma için veri toplandığı gün okulda bulunmayan ya da araştırmaya katılmak istemeyen öğretmen adayları örneklem dışında kalmış ve 460 öğretmen adayından veri toplanmıştır. 10 anketin eksik doldurulmuş olması, 13 anketin de verilerinin tek ve çok yönlü uç değerlere sahip olmasından dolayı analizlere 437 anket ile devam edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına ilişkin detaylı veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmanın Nicel Boyutuna Katılan Öğretmen Adaylarına İlişkin Kişisel Bilgiler

| Değişken | Değişkenin Düzeyi | n | % |
|----------|-------------------|-----|------|
| Cinsiyet | Kadın | 304 | 69.6 |
| | Erkek | 133 | 30.4 |
| Program | İngilizce | 64 | 14.6 |
| | Sosyal Bilgiler | 48 | 11.0 |
| | Matematik | 46 | 10.5 |
| | Okul Öncesi | 101 | 23.1 |
| | Türkçe | 59 | 13.5 |
| | Sınıf | 67 | 15.3 |
| | Fen Bilgisi | 52 | 11.9 |

Tablo 1 incelendiğinde, araştırma grubunu oluşturan öğretmen adaylarından 304'ünün kadın, 133'ünün erkek olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma grubunun öğrenim gördüğü programlara göre dağılımı da İngilizce öğretmenliğinden 64, sosyal bilgiler öğretmenliğinden 48, matematik öğretmenliğinden 46, okul öncesi öğretmenliğinden 101, Türkçe öğretmenliğinden 59, sınıf öğretmenliğinden 67 ve fen bilgisi öğretmenliğinden 52 öğretmen adayının araştırmaya katıldığını göstermektedir.

Araştırmanın nitel aşaması için de nicel araştırmaya katılan öğretmen adaylarından olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden olan küme örnekleme yöntemi ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2013), küme örnekleme yönteminin araştırmanın yürütülmesi planladığı evrende kendiliğinden oluşmuş veya çeşitli amaçlar sebebiyle oluşturulmuş ve bazı benzer niteliklere sahip grupların var olduğu durumlarda kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Öncelikle araştırmanın yürütüldüğü yedi program içerisinde okul deneyimi dersini yürüten öğretim üyelerine araştırmanın amacı anlatılmış ve araştırmaya, dersi yürüttükleri grubun katılımını sağlama konusunda yardım istenmiştir. Bu konuda gönüllü olan öğretim üyelerinin gruplarına araştırmanın amacı anlatılmış ve okul deneyimi dersi için yazdıkları raporda etik değerlendirmelere yer vermeleri istenmiştir. Öğretim üyeleri, öğretmen adaylarının raporlarında bu tür bir değerlendirme yapmalarını zorunlu tutmamışlar, yalnızca gönüllü öğretmen adaylarının katılımını sağlamışlardır. Okul deneyimi grupları, on beş öğretmen adayından oluşan kümelerle yürütülmektedir. Her küme de kendi içlerinde üç farklı öğretmeni gözlemledikleri için öğretmen adayının sayısı üç ile altı arasında değişen üç adet alt kümeden oluşmaktadır. Hem gözlenen öğretmenin kendini eleştiri tehdidi altında hissetmemesi hem veri çeşitliliği sağlamak hem de bazı alt kümelerde birden fazla gönüllü öğrencinin bulunamaması nedenlerinden ötürü, her gruptan farklı öğretmenleri gözlemleyen birer öğretmen adayı seçilmiştir. Bu nedenle araştırmaya katılmaya gönüllü olan her bölümden üçer

öğretmen adayları olmak üzere toplamda 21 öğretmen adayları ile araştırma yürütülmüştür. Çalışma grubuna ilişkin detaylı bilgi Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Araştırmanın Nitel Boyutuna Katılan Öğretmen Adaylarına İlişkin Kişisel Bilgiler

| Katılımcı Kodu | Program | Cinsiyet | Katılımcı Kodu | Program | Cinsiyet |
|----------------|------------------------------|----------|----------------|------------------------------|----------|
| OÖ1K | Okul Öncesi Öğretmenliği | Kadın | SB3E | Sosyal Bilgiler Öğretmenliği | Erkek |
| OÖ2K | Okul Öncesi Öğretmenliği | Kadın | FB1K | Fen Bilgisi Öğretmenliği | Kadın |
| OÖ3E | Okul Öncesi Öğretmenliği | Erkek | FB2E | Fen Bilgisi Öğretmenliği | Erkek |
| SÖ1E | Sınıf Öğretmenliği | Erkek | FB3K | Fen Bilgisi Öğretmenliği | Kadın |
| SÖ2K | Sınıf Öğretmenliği | Kadın | İM1E | Matematik Öğretmenliği | Erkek |
| SÖ3K | Sınıf Öğretmenliği | Kadın | İM2K | Matematik Öğretmenliği | Kadın |
| TÖ1K | Türkçe Öğretmenliği | Kadın | İM3K | Matematik Öğretmenliği | Kadın |
| TÖ2K | Türkçe Öğretmenliği | Kadın | İÖ1E | İngilizce Öğretmenliği | Erkek |
| TÖ3E | Türkçe Öğretmenliği | Erkek | İÖ2E | İngilizce Öğretmenliği | Erkek |
| SB1K | Sosyal Bilgiler Öğretmenliği | Kadın | İÖ3K | İngilizce Öğretmenliği | Kadın |
| SB2E | Sosyal Bilgiler Öğretmenliği | Erkek | | | |

Tablo 2’de görüldüğü üzere, araştırmanın nitel kısmına 21 öğretmen adayları katılmıştır. Okul öncesi, sınıf, Türkçe, sosyal bilgiler, fen bilgisi, matematik ve İngilizce öğretmenliği olmak üzere yedi programdan üçer öğretmen adayları bulunmaktadır. Okul deneyimi kümeleri ve bünyelerindeki alt kümeleri cinsiyet dağılımına bakılmadan rastgele seçim yöntemi ile oluşturulmuştur. Bununla birlikte bazı bölümlerde kadın bazı bölümlerde de erkek öğretmen adayının dağılımı farklılık göstermektedir. Bu sebeple katılımcıların cinsiyet dağılımı açısından eşitlik sağlanamasa da her programdan hem kadın hem de erkek öğretmen adayları olmasına dikkat edilerek 12 kadın, 9 erkek öğretmen adayları ile çalışılmıştır. Böylece araştırmanın nitel kısmı için program ve cinsiyet değişkenleri açısından maksimum çeşitlilik sağlamaya çalışılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nitel kısmı için doküman analizi kullanılmıştır. Bu amaçla öğretmen adaylarının yedi hafta boyunca dersin gereği olarak yazdıkları okul deneyimi raporları incelenmiştir. Öğretmen adaylarından fiziksel ortamın yönetimi, ilişki yönetimi, davranış

yönetimi, zaman yönetimi ve program yönetimi olmak üzere sınıf yönetiminin beş boyutunu temel alarak sınıfta gözlemledikleri etik olan ve etik olmayan olarak nitelendirdikleri olayları ve bu nitelendirmelerinin gerekçelerini açıklayarak rapor etmeleri ve raporlarını danışman öğretim üyelerine teslim etmeleri istenmiştir. Raporlarında etik değerlendirme yapmaya gönüllü olan öğretmen adaylarının ilk hafta yazdıkları raporlar araştırmacılar tarafından etik değerlendirmeler içerip içermediği konusunda pilot çalışma olarak değerlendirilmiş, gruplarla araştırmanın amacı konusunda tekrar bilgilendirme toplantıları yapılmıştır. Toplantıda raporların yapısında değişikliğe gidilmemiş, katılımcılara değerlendirmelerinde öğretmenin sınıf yönetimi davranışlarını ayrıntılı bir biçimde analiz etmelerini ve açıklamalarında da meslek bilgileri ile sentezleme yapmaları gerektiği hatırlatılmıştır. Analizler altı haftalık raporlar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Dokümanlar, hem gözlem yapma imkânı bulunmayan durumlarda araştırmacıya zengin veri kaynağı sağlamakta hem de daha sonraki veri toplama süreci için araştırmacıyı teşvik etmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu araştırmanın konusu hassas ve duygusal etkileşime açık olarak değerlendirilebilir. Ayrıca yalnızca bir defa görüşme yapmak yerine altı hafta katılımcıların değerlendirmelerine ilişkin veri toplamanın araştırmanın güvenilirliğini artıracakı düşünülmüş ve nitel kısım için doküman analizi yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırmanın nicel kısmı için araştırmacılar tarafından geliştirilmiş “Sınıf Yönetiminde Etik Duyarlık (SYED)” veri toplama aracı kullanılmıştır. SYED, on boyutta 4’ü olumsuz (ters kodlanan), 25’i olumlu olmak üzere toplam 29 maddeden oluşmaktadır. SYED’in boyutlarında, sınıf yönetiminin beş boyutunun (fiziksel ortamın yönetimi, ilişki yönetimi, zaman yönetimi, davranış yönetimi ve program yönetimi) her birinde bilgi ve çözüm olmak üzere iki farklı boyutun yer aldığı gözlemlenmiştir. Bu boyutlar, (i) fiziksel ortamın yönetiminde bilgi, (ii) fiziksel ortamın yönetiminde çözüm, (iii) ilişki yönetiminde bilgi, (iv) ilişki yönetiminde çözüm, (v) davranış yönetiminde bilgi, (vi) davranış yönetiminde çözüm, (vii) zaman

yönetiminde bilgi, (viii) zaman yönetiminde çözüm, (ix) program yönetiminde bilgi ve (x) program yönetiminde çözüm olarak adlandırılmıştır. Aracın geliştirme sürecinde elde edilen bulgulara göre, aracın açıkladığı toplam varyans oranı %65.509'dur. Aracın tümü için hesaplanan Cronbach alfa değeri de 0.818 olmuştur. Akgül ve Çevik'e (2003) göre, Cronbach alfa katsayısının 0.40 ve üzeri olması aracın güvenilir olduğunu göstermektedir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada, yakınsayan paralel desenin uygulanışı temel alınarak nitel ve nicel veriler eş zamanlı toplanmıştır. Veri toplama süreci öncesinde, araştırmanın yürütüleceği üniversitenin eğitim fakültesine araştırmanın amacını, çalışma grubunu, veri toplama araçlarını ve uygulama zaman çizelgesini içeren bir dosya sunulmuş ve planlanan uygulamaların gerçekleştirilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Bu izinler çalışma yapılacak gruplarda zorunlu ders yürütücülüğü olan öğretim üyelerine sunulmuş ve öğretim üyelerine araştırmanın amacı ve araştırma süreci konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Öğretmen adaylarının farklı birimlerden ders seçmeleri veya aynı anda birden fazla ders seçme ihtimallerine karşı tüm öğretmen adaylarına zorunlu derslerde ulaşmanın daha mümkün olduğu düşünülmüştür. Nicel veriler, öğretim üyelerinin bilgisi ve izni dâhilinde önce araştırmanın amacı daha sonra veri toplama aracı açıklanarak toplanmıştır. Öğretmen adayları sessiz ve sakin sınıf ortamında ders süresi başlamadan 8-10 dakika içerisinde nicel veri toplama aracını doldurmuşlardır. Nitel veriler olan okul deneyimi raporları ise nicel verilerin toplandığı hafta çalışmaya katılan öğretim üyelerinden istenmiş ve birer kopyası alınarak tekrar öğretim üyelerine iade edilmiştir. Öğretmen adayları nitel verileri kendi ders çalışma ortamlarında yazmışlardır. Ayrıca öğretmen adaylarından elde edilen bilgilere göre rapor yazma süreleri 25-45 dakika arasında değişmektedir.

2.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada bulgular ve sonuç kısmında önce nicel, sonra nitel veriler sunulmuştur. Bu yaklaşıma yan-yan karşılaştırma adı verilmektedir (Creswell, 2013). Araştırmanın nicel ve nitel kısımlarındaki veri analizi süreci aşağıda ayrıntılı biçimde ele alınmıştır.

Araştırmanın nicel kısmında güvenilirlik çalışmalarında ve veri analizi sürecinde SPSS 20.0 programı kullanılarak yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikler, ilişkisiz t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Aynı veri seti üzerinde, daha önce belirlenen boyutlar kullanılarak, Lisrel 8.8 programıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Veri analizi sürecinde kullanılacak testleri belirlemek için öncelikle verilerin ve varyansların dağılımı kontrol edilmiştir. Verilerin dağılımı için SPSS'te hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerleri (-1 ile +1 arasında), homojenlik testlerinden biri olan Kolmogorov Smirnov testi değeri, grafiklerden dal ve yaprak grafiği; varyansların dağılımı için Levene Testi değeri ($p > 0.05$) incelenmiş ve verilerin normal dağılıma yakın olduğu gözlemlenmiştir. Bağımsız değişkenin iki düzeyli olduğu durumlarda ilişkisiz örneklem t-testi; bağımsız değişken düzeyin ikiden fazla olması halinde ise tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2012). Bulgulardaki değerlerin anlamlılık düzeyleri için $\alpha = 0.05$ kabul edilmiş, ancak $\alpha = 0.01$ ve $\alpha = 0.001$ düzeyinde elde edilen değerler de tablolarda gösterilmiştir. Araştırmalarda etki büyüklüğü için eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Elde edilen değerlerin yorumlanmasında Büyüköztürk (2012)'ün sınıflandırması kullanılmıştır. Araştırmacı, 0.01, 0.06, 0.14 düzeyindeki eta-kare değerleri (η^2), sırasıyla küçük, orta ve geniş etki büyüklüğü olarak gruplandırmıştır.

Araştırmanın nitel kısmı gerçekleştirilen içerik analizinde ilk adım olarak öğretmen adaylarının raporlarının birer kopyasına ulaşılmıştır. Daha sonra her bir rapor için sınıf yönetiminin beş boyutu temel alınarak analiz birimleri oluşturulmuştur. İkinci adımda, genel bir izlenim edinmek için veriler bir bütün olarak okunmuştur. Üçüncü adımda, veriler sınıf

yönetiminin boyutlarına göre sınıflandırılarak ifadelerinin herhangi bir etik değerlendirme içerip içermediğine karar verilmiştir. Son olarak, verileri daha güçlü bir şekilde sunabilmek için yapılan etik değerlendirmeler analiz edilmiş ve sınıf yönetiminin boyutları altında katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2.6. Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Bu çalışma için araştırmanın nicel kısmı için aracın güvenirliliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa değeri hesaplanmıştır ve aracın tamamına ilişkin Cronbach alfa değeri 0.795 bulunmuştur. SYED'in geçerliğini belirlemek için yapılan doğrulayıcı faktör analizi değerlerinin $\chi^2 = 712.74$, serbestlik derecesi $sd = 332$, $p = 0.00$, $\chi^2 / sd = 2.15$, RMSEA = 0.050, NFI = 0.91, NNFI = 0.95, CFI = 0.95, GFI = 0.90 ve AGFI = 0.87 olduğu gözlemlenmiştir. İlgili değerlerin tümü "iyi uyum" ve "kabul edilebilir" düzeydedir (Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998).

Araştırmanın nitel kısmı için inandırıcılık ve tutarlılığı sağlamak amacıyla, iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış, verilerin doğrulanması sağlanmış, ayrıntılı tablolar düzenlenmiş, katılımcı çeşitliliğine önem verilmiş ve ilgili araştırmalarla karşılaştırma yapılmıştır (Mason, 2002; Patton, 2005; Rubin ve Rubin, 1995; Yıldırım ve Şimşek, 2013). İç tutarlık katsayısını hesaplamak ve verilerin doğrulanması için araştırmacılar tarafından elde edilen veriler tablolaştırılmış ve bir başka alan uzmanından verileri araştırmacılardan bağımsız analiz edip tablolaştırması istenmiş ve iki analiz arasındaki uyum katsayısı hesaplanmıştır. Kohen Kappa tutarlılık katsayısının 0.828 ($p < 0.001$) ve anlamlı olduğu gözlemlenmiştir. Landis ve Koch (1977), bu değer mükemmel uyum sınırları içerisinde olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca görüşme yapılacak öğretmen adayları belirlenirken öğrenim gördükleri program ve cinsiyet değişkenleri açısından katılımcı çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Son olarak, görüşme kayıtları yazıya aktarıldıktan sonra ifadelerini doğrulamaları istenmiş, böylece verilerin doğruluğunun artırılmasına önem verilmiştir.

Araştırma etiği kapsamında, araştırmaya katılan öğretmen adaylarına araştırmanın amacının açıklanmasının ardından araştırmaya katılmak istemeyen veya veri toplama süreci başladıktan sonra herhangi bir nedenle araştırmadan ayrılmak isteyen öğretmen adayları çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Son olarak, araştırmanın nitel kısmına katılan öğretmen adaylarından araştırmaya katılma konusunda gönüllü olduklarına dair bir form imzalamışlardır. Ayrıca araştırma etiği gereği ve analiz ve raporlama sürecinde tarafsızlık sağlanmak amacıyla katılımcılar program ve cinsiyet değişkenleri göz önüne alınarak OÖ1K, SÖ2K, TÖ3E... biçiminde kodlanmıştır (Tablo 2). Kodlamada ilk iki karakter katılımcının öğrenim gördüğü programın baş harflerini, üçüncü karakter aynı programdaki sıra numarasını, dördüncü karakter ise cinsiyetini göstermektedir.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde etik duyarlıkları ilişkin nicel ve nitel verilere yer verilmiştir. Nicel veriler “SYED” aracı yoluyla elde edilen verilerin betimsel istatistik, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü ANOVA testi yoluyla analiz edilmiş ve sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur. Nitel veriler ise öğretmen adaylarının okul deneyimi ders raporlarının içerik analiziyle analiz edilip tablolaştırılmıştır.

3.1. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetiminde Etik Duyarlıklarına İlişkin Nicel Bulgular

Öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde etik duyarlıklarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetiminde Etik Duyarlık Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik

Sonuçları

| Etik Duyarlık Boyutları | \bar{X} | SS |
|------------------------------------|-----------------------------|-----------|
| Fiziksel Ortamın Yönetiminde Bilgi | 4,398 | 0,562 |
| Fiziksel Ortamın Yönetiminde Çözüm | 4,283 | 0,564 |
| İlişki Yönetiminde Bilgi | 4,206 | 0,568 |
| İlişki Yönetiminde Çözüm | 2,879 | 0,856 |
| Davranış Yönetiminde Bilgi | 4,104 | 0,564 |
| Davranış Yönetiminde Çözüm | 4,144 | 0,798 |
| Zaman | | |
| Bilgi | 4,652 | 0,476 |
| Zaman Yönetiminde Çözüm | 4,178 | 0,540 |
| Program Yönetiminde Bilgi | 3,889 | 0,700 |
| Program Yönetiminde Çözüm | 4,133 | 0,649 |

Tablo 3'te, öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde etik duyarlıklarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları verilmiştir. Öğretmen adaylarının en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=4,652$) zaman yönetiminde bilgi duyarlığı boyutunda; en düşük ortalamaya ($\bar{X}= 2,879$) ise ilişki yönetiminde çözüm boyutunda sahip oldukları gözlenmiştir.

Öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde etik duyarlık ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örnekleme t-testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetiminde Etik Duyarlık Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| Boyut | Cinsiyet | N | \bar{X} | SS | sd | t | p | η^2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------|-------------|-------|-----------|-------|-------|-------|----------|----------|-------------------|-------------|-------|-------|-------|-------|-------|----------|----------|-------|-------|-------|-------|-------------------|------------------|-------------|-------|-------|-------|-------|--------|----------|---------|-------|-------|-------|-------|----------------|------------------|-------------|-------|-------|--------|-------|-------|----------|-------|-------|-------|----------------|-------------|------------------|-------------|-------|-------|-------|-------|-------|----------|---------|-------|-------|-------|-------|------------------|------------------|-------------|-------|-------|---------|-------|----------|---------|-------|-------|------------------|-------------|-------|------------------|-------------|-------|-------|----------|-------|-------|-------|---------|-------|-------|-------|-------|------------------|-------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|---------|-------|------------------|-------------|-------|-------|-------|-------|-----|-------|-------|-------|-------|---------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-----|-------|---------|
| Fiziksel Ortamın Yönetimi | Bilgi Kadın | 304 | 4,457 | 0,522 | 435 | 3,314 | 0,001** | 0,025 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Erkek | 133 | 4,265 | 0,625 | | | | | İlişki Yönetimi | Çözüm Kadın | 304 | 4,348 | 0,550 | 435 | 3,733 | 0,000*** | 0,031 | Erkek | 133 | 4,132 | 0,568 | Davranış Yönetimi | Bilgi Kadın | 304 | 4,251 | 0,557 | 435 | 2,483 | 0,013* | 0,014 | Erkek | 133 | 4,105 | 0,582 | Çözüm | Kadın | 304 | 2,873 | 0,835 | 435 | -0,240 | 0,811 | | Erkek | 133 | 2,894 | 0,906 | Zaman Yönetimi | Bilgi Kadın | 304 | 4,130 | 0,557 | 435 | 1,457 | 0,146 | | Erkek | 133 | 4,045 | 0,578 | Çözüm | Kadın | 304 | 4,228 | 0,737 | 435 | 3,330 | 0,002** | 0,025 | Erkek | 133 | 3,954 | 0,893 | Program Yönetimi | Bilgi Kadın | 304 | 4,732 | 0,550 | 435 | 4,800 | 0,000*** | 0,065 | Erkek | 133 | 4,469 | 0,899 | Çözüm | Kadın | 304 | 4,228 | 0,738 | 435 | 0,912 | 0,362 | | Erkek | 133 | 3,954 | 0,894 | Program Yönetimi | Bilgi Kadın | 304 | 3,883 | 0,707 | 435 | - | 0,800 | | Erkek | 133 | 3,902 | 0,687 | Çözüm | Kadın | 304 | 4,187 | 0,637 | 435 | 2,620 | 0,009** |
| İlişki Yönetimi | Çözüm Kadın | 304 | 4,348 | 0,550 | 435 | 3,733 | 0,000*** | 0,031 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Erkek | 133 | 4,132 | 0,568 | | | | | Davranış Yönetimi | Bilgi Kadın | 304 | 4,251 | 0,557 | 435 | 2,483 | 0,013* | 0,014 | Erkek | 133 | 4,105 | 0,582 | | Çözüm | Kadın | 304 | 2,873 | 0,835 | 435 | -0,240 | 0,811 | | Erkek | 133 | 2,894 | 0,906 | Zaman Yönetimi | Bilgi Kadın | 304 | 4,130 | 0,557 | 435 | 1,457 | 0,146 | | Erkek | 133 | 4,045 | | 0,578 | Çözüm | Kadın | 304 | 4,228 | 0,737 | 435 | 3,330 | 0,002** | 0,025 | Erkek | 133 | 3,954 | 0,893 | Program Yönetimi | Bilgi Kadın | 304 | 4,732 | 0,550 | 435 | 4,800 | 0,000*** | 0,065 | Erkek | 133 | | 4,469 | 0,899 | Çözüm | Kadın | 304 | 4,228 | 0,738 | 435 | 0,912 | 0,362 | | Erkek | 133 | 3,954 | 0,894 | Program Yönetimi | Bilgi Kadın | 304 | 3,883 | 0,707 | 435 | - | 0,800 | | Erkek | | 133 | 3,902 | 0,687 | Çözüm | Kadın | 304 | 4,187 | 0,637 | 435 | 2,620 | 0,009** | 0,016 | Erkek | 133 | 4,011 | 0,661 | | | | |
| Davranış Yönetimi | Bilgi Kadın | 304 | 4,251 | 0,557 | 435 | 2,483 | 0,013* | 0,014 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Erkek | 133 | 4,105 | 0,582 | | | | | | Çözüm | Kadın | 304 | 2,873 | 0,835 | 435 | -0,240 | 0,811 | | Erkek | 133 | 2,894 | 0,906 | Zaman Yönetimi | Bilgi Kadın | 304 | 4,130 | 0,557 | 435 | 1,457 | 0,146 | | Erkek | 133 | 4,045 | 0,578 | | Çözüm | Kadın | 304 | 4,228 | 0,737 | 435 | 3,330 | 0,002** | 0,025 | Erkek | 133 | 3,954 | 0,893 | Program Yönetimi | Bilgi Kadın | 304 | 4,732 | 0,550 | 435 | 4,800 | 0,000*** | 0,065 | Erkek | 133 | 4,469 | 0,899 | | Çözüm | Kadın | 304 | 4,228 | 0,738 | 435 | 0,912 | 0,362 | | Erkek | 133 | 3,954 | 0,894 | Program Yönetimi | Bilgi Kadın | 304 | 3,883 | 0,707 | 435 | - | 0,800 | | Erkek | 133 | 3,902 | 0,687 | | Çözüm | Kadın | 304 | 4,187 | 0,637 | 435 | 2,620 | 0,009** | 0,016 | Erkek | 133 | 4,011 | 0,661 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Çözüm | Kadın | 304 | 2,873 | 0,835 | 435 | -0,240 | 0,811 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Erkek | 133 | 2,894 | 0,906 | | | | Zaman Yönetimi | Bilgi Kadın | | 304 | 4,130 | 0,557 | 435 | 1,457 | 0,146 | | Erkek | 133 | 4,045 | 0,578 | | Çözüm | Kadın | 304 | 4,228 | 0,737 | 435 | 3,330 | 0,002** | 0,025 | Erkek | 133 | 3,954 | 0,893 | Program Yönetimi | Bilgi Kadın | 304 | 4,732 | 0,550 | 435 | 4,800 | 0,000*** | 0,065 | Erkek | 133 | 4,469 | 0,899 | | Çözüm | Kadın | 304 | 4,228 | 0,738 | 435 | 0,912 | 0,362 | | Erkek | 133 | 3,954 | 0,894 | Program Yönetimi | Bilgi Kadın | 304 | 3,883 | 0,707 | 435 | - | 0,800 | | Erkek | 133 | 3,902 | 0,687 | | Çözüm | Kadın | 304 | 4,187 | 0,637 | 435 | 2,620 | 0,009** | 0,016 | Erkek | 133 | 4,011 | 0,661 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Zaman Yönetimi | Bilgi Kadın | 304 | 4,130 | 0,557 | 435 | 1,457 | 0,146 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Erkek | 133 | 4,045 | 0,578 | | | | | | Çözüm | Kadın | 304 | 4,228 | 0,737 | 435 | 3,330 | 0,002** | 0,025 | Erkek | 133 | 3,954 | 0,893 | Program Yönetimi | Bilgi Kadın | 304 | 4,732 | 0,550 | 435 | 4,800 | 0,000*** | 0,065 | Erkek | 133 | 4,469 | 0,899 | Çözüm | | Kadın | 304 | 4,228 | 0,738 | 435 | 0,912 | 0,362 | | Erkek | 133 | 3,954 | 0,894 | Program Yönetimi | Bilgi Kadın | 304 | 3,883 | 0,707 | 435 | - | 0,800 | | Erkek | 133 | 3,902 | 0,687 | Çözüm | | Kadın | 304 | 4,187 | 0,637 | 435 | 2,620 | 0,009** | 0,016 | Erkek | 133 | 4,011 | 0,661 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Çözüm | Kadın | 304 | 4,228 | 0,737 | 435 | 3,330 | 0,002** | | | 0,025 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Erkek | 133 | 3,954 | 0,893 | | | | Program Yönetimi | Bilgi Kadın | | 304 | 4,732 | 0,550 | 435 | 4,800 | 0,000*** | 0,065 | Erkek | 133 | 4,469 | 0,899 | | Çözüm | Kadın | 304 | 4,228 | 0,738 | 435 | 0,912 | 0,362 | | Erkek | 133 | 3,954 | 0,894 | Program Yönetimi | Bilgi Kadın | 304 | 3,883 | 0,707 | 435 | - | 0,800 | | Erkek | 133 | 3,902 | 0,687 | | Çözüm | Kadın | 304 | 4,187 | 0,637 | 435 | 2,620 | 0,009** | 0,016 | Erkek | 133 | 4,011 | 0,661 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Program Yönetimi | Bilgi Kadın | 304 | 4,732 | 0,550 | 435 | 4,800 | 0,000*** | 0,065 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Erkek | 133 | 4,469 | 0,899 | | | | | | Çözüm | Kadın | 304 | 4,228 | 0,738 | 435 | 0,912 | 0,362 | | Erkek | 133 | 3,954 | 0,894 | Program Yönetimi | Bilgi Kadın | 304 | 3,883 | 0,707 | 435 | - | 0,800 | | Erkek | 133 | 3,902 | 0,687 | Çözüm | | Kadın | 304 | 4,187 | 0,637 | 435 | 2,620 | 0,009** | 0,016 | Erkek | 133 | 4,011 | 0,661 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Çözüm | Kadın | 304 | 4,228 | 0,738 | 435 | 0,912 | 0,362 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Erkek | 133 | 3,954 | 0,894 | | | | Program Yönetimi | Bilgi Kadın | | 304 | 3,883 | 0,707 | 435 | - | 0,800 | | Erkek | 133 | 3,902 | 0,687 | | Çözüm | Kadın | 304 | 4,187 | 0,637 | 435 | 2,620 | 0,009** | 0,016 | Erkek | 133 | 4,011 | 0,661 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Program Yönetimi | Bilgi Kadın | 304 | 3,883 | 0,707 | 435 | - | 0,800 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Erkek | 133 | 3,902 | 0,687 | | | | | | Çözüm | Kadın | 304 | 4,187 | 0,637 | 435 | 2,620 | 0,009** | 0,016 | Erkek | 133 | 4,011 | 0,661 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Çözüm | Kadın | 304 | 4,187 | 0,637 | 435 | 2,620 | 0,009** | | | 0,016 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Erkek | 133 | 4,011 | 0,661 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Tablo 4'te görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının fiziksel ortamın yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları hem bilgi [t(435)=3,314, p<0,01] hem de çözüm [t(435)=3,733; p<0,001] boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kadın öğretmen adaylarının bilgi boyutuna ilişkin etik duyarlık ortalaması (\bar{X} = 4,457), erkek öğretmen adaylarına (\bar{X} = 4,265) göre anlamlı düzeyde daha yüksek hesaplanmıştır. Bu boyutta hesaplanan eta-kare değerine (η^2 = 0,025) göre, öğretmen adaylarının bu boyuttaki etik duyarlık puanlarında gözlenen varyansın %2,5'i cinsiyet değişkenine bağlıdır. Çözüm boyutunda da yine kadın öğretmen adaylarının etik duyarlık ortalamasının (\bar{X} = 4,348), erkeklerden (\bar{X} = 4,132) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan eta-kare değerine (η^2 = 0,31) göre, öğretmen adaylarının bu boyuttaki etik duyarlık puanlarında gözlenen varyansın %3,1'i cinsiyet değişkenine bağlıdır.

Öğretmen adaylarının ilişki yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları cinsiyet değişkenine göre bilgi boyutunda anlamlı derecede farklılaştığı gözlemlenmiştir [$t(435)=2,483$; $p<0,05$]. Kadın öğretmen adaylarının bilgi boyutuna ilişkin etik duyarlık ortalaması ($\bar{X}=4,251$), erkeklerden ($\bar{X}=4,105$) anlamlı düzeyde yüksektir. Hesaplanan eta-kare değerine ($\eta^2=0,014$) göre, öğretmen adaylarının bu boyuttaki etik duyarlık puanlarında gözlenen varyansın %1,4 ü cinsiyet değişkenine bağlıdır. Fakat ilişki yönetiminde çözüm boyutunda öğretmen adaylarının etik duyarlıkları anlamlı bir fark [$t(435)=-0,2400$ $p>0,05$] bulunmamaktadır.

Öğretmen adaylarının davranış yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları bilgi boyutunda [$t(435)=1,457$, $p>0,05$] farklılaşmazken, çözüm boyutunda [$t(435)=3,330$; $p<0,001$] cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Çözüm boyutunda, kadın öğretmen adaylarının etik duyarlık ortalaması ($\bar{X}=4,228$), erkek öğretmen adaylarına ($\bar{X}=3,954$) göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Hesaplanan eta-kare değerine ($\eta^2=0,025$) göre, öğretmen adaylarının bu boyuttaki etik duyarlık puanlarında gözlenen varyansın %2,5 i cinsiyet değişkenine bağlıdır.

Öğretmen adaylarının zaman yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları cinsiyet değişkenine göre bilgi boyutunda anlamlı derecede farklıdır [$t(435)=4,80$; $p<0,05$]. Bu boyutta kadın öğretmen adaylarının bilgi boyutuna ilişkin etik duyarlık ortalaması ($\bar{X}=4,732$), erkek öğretmen adaylarından ($\bar{X}=4,469$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Hesaplanan eta-kare değerine ($\eta^2=0,065$) göre, öğretmen adaylarının bu boyuttaki etik duyarlık puanlarında gözlenen varyansın %6,5 i cinsiyet değişkenine bağlıdır. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının zaman yönetiminde çözüm boyutunda etik duyarlık ortalamaları anlamlı bir farklılık [$t(435)=0,912$; $p>0,05$] göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının program yönetiminde bilgi boyutundaki etik duyarlık ortalamaları [$t(435)=-0,253$; $p>0,05$] anlamlı derecede farklı değildir. Program yönetiminde çözüm boyutunda ise öğretmen adaylarının etik duyarlıkları arasında [$t(435)=2,62$; $p<0,05$]

farklılık tespit edilmiştir. Kadın öğretmen adaylarının etik duyarlık ortalaması ($\bar{X}= 4,187$), erkek adayların ortalamasından ($\bar{X}= 4,011$) anlamlı düzeyde yüksektir. Hesaplanan eta-kare değerine ($\eta^2= 0,016$) göre, öğretmen adaylarının bu boyuttaki etik duyarlık puanlarında gözlenen varyansın %1,6 sı cinsiyet değişkenine bağlıdır.

Öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde etik duyarlık ortalamalarının program değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi yapılmış ve elde edilen sonuçların Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetiminde Etik Duyarlık Ortalamalarının Program Değişkenine

Göre Varyans Analizi Sonuçları

| Boyut | Program | n | \bar{X} | SS | F | p | Anlamlı Fark | η^2 |
|------------------------------------|--------------------|-----|-----------|-------|-------|----------|-------------------|----------|
| Fiziksel Ortamın Yönetiminde Bilgi | A. İngilizce | 64 | 4,458 | 0,624 | 3,031 | 0,006** | B-D | 0,041 |
| | B. Sosyal Bilgiler | 48 | 4,125 | 0,535 | | | | |
| | C. Matematik | 46 | 4,333 | 0,516 | | | | |
| | D. Okul Öncesi | 101 | 4,488 | 0,515 | | | | |
| | E. Türkçe | 59 | 4,412 | 0,607 | | | | |
| | F. Sınıf | 67 | 4,487 | 0,569 | | | | |
| | G. Fen Bilgisi | 52 | 4,333 | 0,502 | | | | |
| Fiziksel Ortamın Yönetiminde Çözüm | A. İngilizce | 64 | 4,270 | 0,524 | 1,127 | 0,346 | - | |
| | B. Sosyal Bilgiler | 48 | 4,138 | 0,545 | | | | |
| | C. Matematik | 46 | 4,202 | 0,606 | | | | |
| | D. Okul Öncesi | 101 | 4,346 | 0,545 | | | | |
| | E. Türkçe | 59 | 4,271 | 0,614 | | | | |
| | F. Sınıf | 67 | 4,363 | 0,602 | | | | |
| | G. Fen Bilgisi | 52 | 4,283 | 0,511 | | | | |
| İlişki Yönetiminde Bilgi | A. İngilizce | 64 | 4,213 | 0,529 | 0,869 | 0,518 | - | |
| | B. Sosyal Bilgiler | 48 | 4,166 | 0,583 | | | | |
| | C. Matematik | 46 | 4,058 | 0,613 | | | | |
| | D. Okul Öncesi | 101 | 4,254 | 0,579 | | | | |
| | E. Türkçe | 59 | 4,282 | 0,509 | | | | |
| | F. Sınıf | 67 | 4,189 | 0,628 | | | | |
| | G. Fen Bilgisi | 52 | 4,211 | 0,519 | | | | |
| İlişki Yönetiminde Çözüm | A. İngilizce | 64 | 3,093 | 0,835 | 4,754 | 0,000*** | D-F | 0,062 |
| | B. Sosyal Bilgiler | 48 | 2,562 | 0,948 | | | | |
| | C. Matematik | 46 | 2,956 | 0,744 | | | | |
| | D. Okul Öncesi | 101 | 2,628 | 0,876 | | | | |
| | E. Türkçe | 59 | 3,042 | 0,831 | | | | |
| | F. Sınıf | 67 | 3,119 | 0,798 | | | | |
| | G. Fen Bilgisi | 52 | 2,836 | 0,765 | | | | |
| Davranış Yönetiminde Bilgi | A. İngilizce | 64 | 4,119 | 0,539 | 1,264 | 0,273 | - | |
| | B. Sosyal Bilgiler | 48 | 4,020 | 0,675 | | | | |
| | C. Matematik | 46 | 4,000 | 0,438 | | | | |
| | D. Okul Öncesi | 101 | 4,102 | 0,633 | | | | |
| | E. Türkçe | 59 | 4,248 | 0,505 | | | | |
| | F. Sınıf | 67 | 4,054 | 0,530 | | | | |
| | G. Fen Bilgisi | 52 | 4,160 | 0,534 | | | | |
| Davranış Yönetiminde Çözüm | A. İngilizce | 64 | 3,942 | 1,058 | 5,911 | 0,000*** | B-D B-E B-F | 0,076 |
| | B. Sosyal Bilgiler | 48 | 3,666 | 0,844 | | | | |
| | C. Matematik | 46 | 4,029 | 0,470 | | | | |
| | D. Okul Öncesi | 101 | 4,310 | 0,818 | | | | |
| | E. Türkçe | 59 | 4,339 | 0,676 | | | | |
| | F. Sınıf | 67 | 4,313 | 0,691 | | | | |
| | G. Fen Bilgisi | 52 | 4,179 | 0,584 | | | | |
| Zaman Yönetiminde Bilgi | A. İngilizce | 64 | 4,585 | 0,482 | 3,351 | 0,003** | B-D | 0,045 |
| | B. Sosyal Bilgiler | 48 | 4,447 | 0,618 | | | | |
| | C. Matematik | 46 | 4,619 | 0,407 | | | | |
| | D. Okul Öncesi | 101 | 4,774 | 0,392 | | | | |
| | E. Türkçe | 59 | 4,672 | 0,431 | | | | |
| | F. Sınıf | 67 | 4,727 | 0,539 | | | | |
| | G. Fen Bilgisi | 52 | 4,596 | 0,420 | | | | |

| Boyut | Program | n | \bar{X} | SS | F | p | Anlamlı Fark | η^2 |
|---------------------------------|--------------------|-----|-----------|-------|-------|---------|--------------|----------|
| Zaman Yönetiminde Çözüm | A. İngilizce | 64 | 4,197 | 0,536 | 2,671 | 0,0150 | - | |
| | B. Sosyal Bilgiler | 48 | 4,208 | 0,535 | | | | |
| | C. Matematik | 46 | 4,239 | 0,469 | | | | |
| | D. Okul Öncesi | 101 | 3,996 | 0,587 | | | | |
| | E. Türkçe | 59 | 4,276 | 0,455 | | | | |
| | F. Sınıf | 67 | 4,233 | 0,605 | | | | |
| | G. Fen Bilgisi | 52 | 4,243 | 0,448 | | | | |
| Program Yönetiminde Bilgi | A. İngilizce | 64 | 3,979 | 0,687 | 3,229 | 0,004** | B-F | 0,043 |
| | B. Sosyal Bilgiler | 48 | 4,125 | 0,716 | | | | |
| | C. Matematik | 46 | 3,760 | 0,607 | | | | |
| | D. Okul Öncesi | 101 | 3,967 | 0,698 | | | | |
| | E. Türkçe | 59 | 3,937 | 0,707 | | | | |
| | F. Sınıf | 67 | 3,646 | 0,712 | | | | |
| | G. Fen Bilgisi | 52 | 3,782 | 0,672 | | | | |
| Program Yönetiminde Çözüm | A. İngilizce | 64 | 4,179 | 0,638 | 1,909 | 0,078 | - | |
| | B. Sosyal Bilgiler | 48 | 4,052 | 0,701 | | | | |
| | C. Matematik | 46 | 3,945 | 0,579 | | | | |
| | D. Okul Öncesi | 101 | 4,049 | 0,715 | | | | |
| | E. Türkçe | 59 | 4,271 | 0,658 | | | | |
| | F. Sınıf | 67 | 4,223 | 0,572 | | | | |
| | G. Fen Bilgisi | 52 | 4,211 | 0,580 | | | | |

Tablo 5’te sunulan öğretmen adaylarının etik duyarlık ortamları program değişkeni açısından incelendiğinde, fiziksel ortamın yönteminde çözüm [$F(6, 435)= 1,127; p>0,05$], ilişki yönetiminde bilgi [$F(6, 435)= 0,869; p>0,05$], davranış yönetiminde bilgi [$F(6, 435)= 1,264; p>0,05$] zaman yönetiminde çözüm [$F(6, 435)= 2,671; p<0,05$] ve program yönetiminde çözüm [$F(6, 435)= 1,909; p>0,05$] boyutlarında farklılık gözlenmezken; fiziksel ortamın yönetiminde bilgi [$F(6, 435)= 3,031; p<0,01$], ilişki yönetiminde çözüm [$F(6, 435)= 4,754; p<0,01$], davranış yönetiminde çözüm [$F(6, 435)= 5,911; p<0,01$], zaman yönetiminde bilgi [$F(6, 435)= 3,351; p<0,01$] ve program yönetiminde bilgi boyutlarında [$F(6, 435)= 3,229; p<0,05$] anlamlı düzeyde farklılaştığı anlaşılmaktadır.

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi, fiziksel ortamın yönetiminde bilgi boyutunda okul öncesi öğretmen adaylarının etik duyarlık ortalamasının ($\bar{X}= 4,488$) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalamasından ($\bar{X}= 4,125$) anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir. Hesaplanan eta-kare değerine ($\eta^2= 0,041$) göre, öğretmen adaylarının bu boyuttaki etik duyarlık puanlarında gözlenen varyansın %4,1’i

program değişkenine bağlıdır. İlişki yönetiminde çözüm boyutunda sınıf öğretmeni adaylarının etik duyarlık ortalaması ($\bar{X}= 3,119$), yalnızca okul öncesi öğretmen adaylarının ortalamasından ($\bar{X}= 2,628$) anlamlı derecede yüksektir. Hesaplanan eta-kare değerine ($\eta^2= 0,062$) göre, öğretmen adaylarının bu boyuttaki etik duyarlık puanlarında gözlenen varyansın %6,2' si program değişkenine bağlıdır. Davranış yönetiminde çözüm boyutunda ise, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etik duyarlık ortalamasıyla Türkçe öğretmen adaylarının etik duyarlık ortalaması ($\bar{X}= 4,310$) okul öncesi öğretmen adayları ($\bar{X}= 4,310$) ve sınıf öğretmen adaylarının etik duyarlık ortalamaları ($\bar{X}= 4,313$) ile anlamlı derecede farklılaşmıştır. Hesaplanan eta-kare değerine ($\eta^2= 0,076$) göre, öğretmen adaylarının bu boyuttaki etik duyarlık puanlarında gözlenen varyansın %7,6 sı program değişkenine bağlıdır. Zaman yönetiminde bilgi boyutunda okul öncesi öğretmen adaylarının etik duyarlık ortalaması ($\bar{X}=4,774$), yalnızca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etik duyarlık ortalaması ($\bar{X}= 4,447$) ile anlamlı derecede farklılaşmıştır. Hesaplanan eta-kare değerine ($\eta^2= 0,045$) göre, öğretmen adaylarının bu boyuttaki etik duyarlık puanlarında gözlenen varyansın %4,5' i program değişkenine bağlıdır. Program yönetiminde bilgi boyutunda ise, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etik duyarlık ortalaması ($\bar{X}=4,125$), yalnızca sınıf öğretmeni adaylarının ortalaması ($\bar{X}= 3,646$) ile anlamlı derecede farklıdır. Hesaplanan eta-kare değerine ($\eta^2= 0,043$) göre, öğretmen adaylarının bu boyuttaki etik duyarlık puanlarında gözlenen varyansın %4,3'ü program değişkenine bağlıdır.

3.2. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetiminde Etik Duyarlıklarına İlişkin Nitel Bulgular

Araştırmanın modeli açısından nicel ve nitel verilerin birbirleriyle ilişkilendirilip, yorumlanabilmek amacıyla, öğretmen adaylarının okul deneyimi raporları da sınıf yönetiminin beş boyutu (fiziksel ortamın yönetimi, ilişki yönetimi, davranış yönetimi, zaman yönetimi ve program yönetimi) temelinde incelenmiş ve elde edilen bulgular tablolaştırılmıştır. İçerik analizi sürecinde öğretmen davranışlarının etik açıdan değerlendirilmesi, öğretmen davranışının öğrencilerin refahı ve gelişimleri üzerindeki olumlu ve olumsuz etkisi dikkate

alınarak yapılmış ve değerlendirme sınıf yönetiminin ilgili boyutunda gruplandırılarak sunulmuştur. Öğretmen adaylarının bu konuya ilişkin etik değerlendirmelerine, etik olan davranışlar (+) ve etik olmayan davranışlar (-) olarak Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimini Davranışlarını Etik Açıdan Değerlendirmeleri

| Fiziksel Ortamın Yönetimi | OÖ1K | OÖ2K | OÖ3E | SÖ1E | SÖ2K | SÖ3K | TÖ1K | TÖ2K | TÖ3E | SB1K | SB2E | SB3E | FB1K | FB2E | FB3K | İM1E | İM2K | İM3K | İÖ1E | İÖ2E | İÖ3K |
|----------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| I. hafta | + | | | | - | - | | | | | | | - | - | - | + | - | + | | | + |
| II. hafta | + | + | | | | + | | | | | | | | | | - | - | | | | |
| III. hafta | - | - | | | | | | - | | - | | | - | | | - | | | | | |
| IV. hafta | + | | - | | | | | - | | | | | | | | - | - | | | | |
| V. hafta | - | + | | | | | | | | | | | - | | | | | + | | | + |
| VI. hafta | | - | | | | | + | | | | | | | | | - | | | | | |
| Zaman Yönetimi | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| I. hafta | - | + | | | | | | + | | | + | | | | + | | | + | | | - |
| II. hafta | - | + | - | | | | | | | | | | | | | | | - | - | | |
| III. hafta | - | | - | | | | + | - | | | | | | | | | | | | | + |
| IV. hafta | - | - | | | + | | + | | | + | + | | - | - | | | + | + | | | |
| V. hafta | - | + | | - | + | | | | | - | + | | | + | | | | + | + | + | |
| VI. hafta | | - | | | | + | | | | + | | + | | | | | | | | | |
| Davranış Yönetimi | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| I. hafta | - | + | - | | + | | | + | | | | | | | | | | - | - | | |
| II. hafta | | + | - | - | + | + | | | | | | | - | | | | | - | + | + | |
| III. hafta | | | | | + | | | + | | | | | | - | - | | | | | | |
| IV. hafta | | | | | + | + | | | | + | | | - | | + | | | | | | |
| V. hafta | | - | | | | | + | | | | + | | - | | + | | | - | + | + | - |
| VI. hafta | | | | | - | + | | | | + | + | | + | + | + | + | | | | | + |
| İlişki Yönetimi | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| I. hafta | + | + | | | + | - | + | + | + | | - | + | - | + | - | | | + | | | |
| II. hafta | | + | - | + | + | + | | | | | | | | - | | | | | | | |
| III. hafta | + | | | | | | + | | | | | | | - | + | | | | | | + |
| IV. hafta | | + | | + | + | + | | | | + | + | + | | | | | | | | | |
| V. hafta | - | + | | | | | + | | | + | + | | | + | + | - | - | | + | + | + |
| VI. hafta | | + | | + | + | | + | | | + | + | + | | | | - | | | | | + |
| Program Yönetimi | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| I. hafta | | + | | + | | - | + | + | + | | - | | + | + | | - | - | - | + | + | + |
| II. hafta | | + | + | | + | + | + | + | + | | | | + | | | | - | + | + | + | + |
| III. hafta | | | - | - | + | | + | + | | | | | + | - | - | - | - | - | + | - | + |
| IV. hafta | | + | + | | - | - | + | | - | + | + | + | + | + | + | + | - | - | + | - | + |
| V. hafta | | | | | - | - | - | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| VI. hafta | | | - | - | + | + | + | + | + | | + | + | - | + | | | | | - | + | + |

Tablo 6'da görüldüğü üzere, altı hafta boyunca, öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin fiziksel ortamın yönetimine ilişkin 12 etik davranış, 23 etik olmayan davranış; zaman yönetimine ilişkin 24 etik davranış, 18 etik olmayan davranış; davranış yönetimine ilişkin 25 etik davranış, 18 etik olmayan davranış; ilişki yönetimine ilişkin 40 etik davranış, 15

etik olmayan davranış ve program yönetimine ilişkin 62 etik davranış, 28 etik olmayan davranış gerçekleştiğinin farkında olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının etik olduğunu ve etik olmadığı ifade ettikleri davranışlar ve buna ilişkin yorumlarından seçilen örnekler aşağıda sunulmuştur:

Öğretmen sınıfa gelir gelmez, çocukları selamladıktan sonra kendi planladığı gibi sınıf düzenini sağladı. Masaları düzenledi. Çocuklar masalara otururken de öğretmen yönlendirme yaptı. Dikkatini toplamakta güçlük çeken, fazlaca konuşan çocukların yerlerini belirledi ve bu sayede etkinliklerin daha verimli geçmesi sağlandı. (OÖ1K) (Fiziksel ortamın yönetiminde etik olan davranış).

Öğretmen, çocuklar gelmeden önce masaları düzenledi. Fakat çocuklar geldikten sonra oyun oynadıkları için masaların ortada olması, hem onların oyun alanını kısıtladı hem de zarar gören çocuklar oldu. Masaların bir kenarda toplanmasının oyun saati için daha etkili olacağını düşünüyorum. (OÖ2K). (Fiziksel ortamın yönetiminde etik olmayan davranış).

Öğretmenimiz zamanı çok etkili biçimde kullanıyor. Dersin zamanını 15 dakika ders anlatıp, 10 dakika etkinlik yaptırıyor. 10 dakika soru cevap ile ders işliyor. Son 5 dakika ise değerlendirme yapıp dersi bitiriyor. Böylece tüm öğrenciler dersi rahat bir şekilde takip ediyorlar. (SB2E). (Zaman yönetiminde etik olan davranış).

Beşinci sınıflarda sayı problemleri çözdüren öğretmen, cevapların gelmesini bekledi. Yapıp getirenlere dönütler verdi. Çözüm için, yapan bir öğrenciyi tahtaya kaldırınca öğrencinin biri: 'Öğretmenim biraz daha zaman verir misiniz?' diye sorunca 'Ne yapayım? 10 dakika mı vereyim bir soruya?' diye cevap verdi. Gerekirse 10 dakika verilmeliydi. Her konunun problemler kısmı her öğrenci tarafından yeterince anlaşılamiyor. (İM2K). (Zaman yönetiminde etik olmayan davranış).

Öğretmen, öğrenciler doğru cevap verdiğinde onları övüyor, eksik kaldıkları noktada “Sen bunu yapabilirsin, ben seni biliyorum, kafan dağıldı galiba, biraz dikkatini toplarsan yaparsın” gibi cümlelerle cesaretlendiriyor. (İÖ3K). (Davranış yönetiminde etik olan davranış).

Öğretmen konuyu bitirip pratiğe geçtiğinde sınıfta bir curcuna başlıyor ve açıkçası öğretmen bunu bastırmakta zorlanıyor. Çoğu zaman bağıyor, işe yaramadığını görünce not ile tehdit etmeyi kullanıyor. Öğrencilerin not korkusu had safhada. (İÖ2E). (Davranış yönetiminde etik olmayan davranış).

Öğretmen bütün çocuklara eşit bir şekilde davranarak ihtiyaçlarını giderdi. İhtiyacı olan ve sınıfa yeni gelen çocuklarla özel ilgilenilerek alıştırılmaya çalışıldı. (OÖ2K). (İlişki yönetiminde etik olan davranış).

Öğretmenimizin öğrenciler için yaptığı alıştırmalarda, arka sıradakiler ve pek alakasız bir tavır sergileyen öğrencilere karşı umursamaz bir tavır sergilediğini hissettim. Bu, öğrencilerin derse ve okula karşı olumsuz tutum sergilemelerine sebep olacaktır. Öğrenciler umursanmadığının ve katılım sağlayamamasının sonucunda dersten kopacaktır. Bunun doğal sonucu olarak, okula karşı da olumsuz bir tutum oluşması kaçınılmaz olacaktır. Diğer bir yandan, öğrenciler birbirlerine karşı kırıcı ve gurur incitici sözler söyleyebilmektedir. Bunu öğretmenimizin yeteri kadar engellemeye çalışmadığını düşünüyorum. Çocuklar yaşlarının verdiği cesaretle gayet kırıcı şeyler söyleyebilmektedir. Bunların önlenmesi elbette ki kolay değildir. Ama konunun üzerinde çok durulmadan geçilmesi, o davranışın tekrarlanma olasılığını artırıyor. Öğretmenimizin bu tür ders dışı şeyler için de farklı çalışmalar yapması ve olaylar üzerinde öğrencilerle konuşup rehberlik etmesi gereklidir. Öğrencilerin yaşları itibarıyla içerisinde buldukları psikolojik hal ve davranışlarında benzer şeylerin görülmesini

kolaylaştırıyor. Yani geçiştirilmesi pek doğru olmayacaktır. (MÖ1). (İlişki yönetiminde etik olmayan davranış).

Önce bir önceki derste neler öğrendiklerini tekrarlamak ve hatırlamak için o konu hakkında ufak alıştırmalar yapıyor, kısa sorular soruyor. Öğrencilerin hatırlayıp hatırlamama durumlarına göre konu üzerinde biraz daha duruyor. Öğretmenin bu tekniği, sonraki dersler ve konular için yararlı olacaktır. Bir konu öğrenilmeden diğer konuya geçilmeyecektir. Aynı zamanda öğretmen, eski konuyu tekrar ederek sonraki konu ile arasındaki bağı kurmuş ve öğrencileri yeni konuya daha da hazır hale getirmiş oluyor. (İÖ2E). (Program yönetiminde etik olan davranış).

Diğer yandan öğretmenin derse hazırlık yapıp yapmadığı konusuna değinecek olursak, derse bir hazırlık yapılmış, fakat dersi sunabilecek güzel bir etkinlik hazırlandığı söylenemez. Açıkçası ciddi bir hazırlığın olduğu söylenemez. Bu davranış sınıftaki tüm öğrencilere karşı etik olmayan bir durumdur. Yani öğretmenin anlatacağı konuyla ilgili tasarlayacağı mantıklı bir etkinlik, o konunun yaklaşık %70'ini oluşturuyor diyebiliriz. Yani etkinlik bölümü atlandığında, öğrencileri derse neredeyse 7-0 geride başlatmış oluyoruz. Her öğretmen yapısalcı yaklaşım, eğitim teknik ve yöntemlerini dikkate alarak derse hazırlık yapmalı ve sunmalıdır. Öğrencilerin tümü için etik olmayacak bir davranış olarak bunu gösterebiliriz. Çünkü şüphesiz her çocuk bunun olumsuzluğunu, zorluğunu çekecektir.(İM1E). (Program yönetiminde etik olan davranış).

Öğretmen adaylarının okul deneyimi dersi kapsamında hazırladıkları raporlarındaki etik değerlendirmeler sınıf yönetiminin boyutları açısından ele alınmış ve doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Araştırmanın bir sonraki bölümünde bu başlık altında yer verilen bulgular ile nicel bulgular alanyazındaki araştırmalarla tartışılacaktır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının SYED'den elde edilen etik duyarlık ortalamaları incelendiğinde, en düşük değerin ilişki yönetiminin çözüm boyutunda olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının okullarda geçirdikleri sürenin az olması olmasından kaynaklanabilir. Zaman yönetiminde bilgi duyarlığının yüksek olması ise gerçek sınıf ortamında ders anlatma deneyimlerinin kısıtlı olmasına dayandırılabilir. Öğretmen adayları bu alanda kendi eksikliklerini fark edip bu konuda bilgi gereksinimi hissediyor olabilirler.

Öğretmen adaylarının davranış ve program yönetiminde bilgi ve çözüm duyarlığı boyutlarında bilgi edinme duyarlığının, çözüm duyarlığına oranla nispeten daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgu Ottekin-Demirbolat ve Aslan'ın (2014) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Araştırmacılar, öğretmenlerin etik duyarlıklarının “duyguların okunması ve ifade edilmesi” boyutunda düşük, “eylem ve seçenek sonuçlarının belirlenmesi” boyutunda yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca öğretmen adaylarının ilişki yönetiminde çözüm ve program yönetiminde bilgi boyutları dışında duyarlıklarının nispeten daha yüksek olması, meslek bilgisi derslerinde öğrenilen bilgilere de dayanabilir. Bu durum, Pelit ve Güçer'in (2006) etik konusunda birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları arasında dördüncü sınıf öğretmen adaylarının lehine saptadıkları hassasiyet farkıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda, öğretmen adaylarının raporlarında bazı haftalarda sınıf yönetiminin tek bir boyutuna ilişkin etik değerlendirme yaptıkları ve değerlendirmelerini yüzeysel olarak gerekçelendirdikleri gözlenmiştir. Hâlbuki öğretmenin her kararında, her eğitim öğretim uygulamasında kısacası her davranışında ve konuşmasında duruma ilişkin seçeneklerden bir seçim yapar ve bu seçimin temelinde öğretmenin kendince yaptığı etik bir değerlendirme söz konusudur. Bu durum, Clarkeburn (2002) tarafından lisans öğrencileriyle yapılan bir araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Clarkeburn (2002), lisans

öğrencilerinin etik meseleleri fark etme düzeylerinin düşük olduğunu, açıklamalarının ayrıntılı olmadığını belirtmiştir. Bu araştırmanın nicel boyutunda, öğretmen adaylarının etik duyarlık puanlarının yüksek iken nitel boyuttaki değerlendirmelerin nispeten nitelik ve nicelik açısından yetersiz olması dikkat çekmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının kuramsal bilgi birikimlerine oranla uygulama deneyimlerinin az olması nedeniyle hangi davranışın nasıl sonuçlanacağı konusunda kararsızlık yaşamaları biçiminde yorumlanabilir. Ayrıca fiziksel ortamın yönetimi konusunda öğretmen adaylarının nitel boyuttaki etik değerlendirmeleri az iken, nicel boyutta yüksek olması, okul yönetiminin fiziksel ortamının düzenlenmesinde daha baskın rol oynamasından kaynaklanabilir. Öğretmen adayları, fiziksel ortamın yönetimi boyutu dışında etik olmayan davranışlara oranla etik davranışlara daha çok yer vermişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu, Altınkurt ve Yılmaz'ın (2011) öğretmen adaylarının öğretmenlerin etik olmayan davranışları ya hiç göstermedikleri ya da düşük düzeyde gösterdiklerini belirttiklerini ortaya koyan çalışmalarıyla tutarlı görülebilir. Ehrich, Kimbera, Millwatera ve Cranston (2011) ise etiğin daha çok etik olmayan eylemlerle ifade edildiğine dikkat çekmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının program yönetimi boyutunda daha fazla etik değerlendirme yapmaları, gözlem süreçleri boyunca sınıf yönetiminin bu boyutuna daha fazla odaklandıklarını düşündürmektedir.

Öğretmen adaylarının nicel etik duyarlık puanlarının cinsiyet değişkeni açısından bazı boyutlarda kadın öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda da kadın öğretmenlerin raporlarındaki değerlendirmeler daha ayrıntılı ve daha fazladır. Etik duyarlık konusunda yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalarda da benzer şekilde bazı boyutlarda kadınların erkeklere göre daha duyarlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (McNeel, 1994; Fedeles, 2004; Pelit ve Güçer, 2006; Ottekin-Demirbolat ve Aslan, 2014). Bu bulguya yönelik bir diğer bakış açısı da kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre öğretmenlik mesleğine karşı daha olumlu bir tutuma sahip olduklarıdır (Uğurlu

ve Polat, 2011). Öğretmenlik mesleğini yapma konusunda daha olumlu bir tutuma sahip olma, öğrencilerin fiziksel refahlarının yanı sıra psikolojik refahlarını sağlamada daha duyarlı olma ve bu durumun etik duyarlılık üzerinde etkisi olduğu çıkarımında bulunulabilir.

Öğretmen adaylarının etik duyarlılık puanları program değişkeni açısından değerlendirildiğinde, nicel açıdan ortalama puanları değişmekle birlikte nitel olarak yaptıkları değerlendirmelerde nicelik ve nitelik olarak farklılıklar gözlemlenmiştir. Bunun nedeni, öğretmen adaylarının meslek dersleri yanında ve daha yoğun olarak alan eğitimi kapsamında farklı dersler alması olabilir. Bazı programlarda eleştirel düşünme, çocuk refahı gibi alan derslerinin bulunması, öğretmen adaylarının derinlemesine düşünme, farklı bakış açılarına sahip olma ve öğrencilerle empati kurabilme becerileri üzerinde etkili olduğu iddia edilebilir. Bergem (1993) de öğretmen yetiştirme sürecinin etik duyarlılık düzeyi üzerinde olumlu etkisi olduğunu bildirmiştir. Ancak sınıf ve okul öncesi öğretmen adayları bir dönem boyunca aynı sınıfta gözlem ve staj yaparken branş öğretmen adaylarının farklı sınıf düzeylerinde staj yapıyor olmaları, sınıf öğretmeni adaylarının iki dönem öğretmenlik uygulaması dersi alırken diğer programlarda bu dersin bir dönem olmasının bazı boyutlarda öğretmen adaylarının etik duyarlılık düzeyleri üzerinde farklı etkiler yaratabilir.

YÖK'ün yeni öğretmen eğitim programında zorunlu bir ders olarak yer alan "Eğitimde Ahlak ve Etik" dersinde öğretim elemanlarının öğretmen adaylarını eğitimin etik ve ahlaki yönleri hakkında ayrıntılı bilgilendirmelerinin önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca dersin işlenişinin etik ile ilgili teorik bilgi vermenin yanı sıra öğretmen adaylarının etiksel değerlendirme, analiz ve sentez becerilerini geliştirecek şekilde gerçekleştirilmesi önerilebilir. Çünkü örnek olay, drama, grup çalışması, tartışma vb. tekniklerle desteklenen uygulama ağırlıklı bir dersin öğretmen adaylarının kendilerini öğrencilerin yerine koyma, olaylara farklı açılardan bakabilme ve olaylar hakkında sebep-sonuç ilişkisi kurma açılarından faydalı olacağına inanılmaktadır. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının etik duyarlıklarının

arttırılması için okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin nicelik ve niteliğini öğretmen adaylarının deneyimli öğretmenlerle ve öğrencilerle daha fazla zaman geçirmesini sağlayacak şekilde düzenlenmesi önerilebilir. Böylece öğretmen adaylarının çeşitli davranış seçenekleri ve sonuçları hakkında derinlemesine düşünme fırsatları olacaktır.

Kuşkusuz bu araştırmanın gerek araştırma deseni gerekse evren, örneklem ve çalışma grubu bakımından birtakım sınırlılıkları vardır. Araştırma sonuçlarının Türkiye çapında genelleme amacı bulunmamaktadır ve yalnızca Akdeniz Bölgesindeki bir üniversite ile sınırlıdır. Araştırmanın yakınsayan paralel modeliyle yürütülmesi nedeniyle aynı anda başka üniversitelerden de verilerin toplanamaması en önemli sınırlılıktır. Bununla birlikte araştırmanın nitel kısmında analiz edilen okul deneyim raporlarında da etik değerlendirme yapma zorunluluğu olmaması nedeniyle, araştırmanın nitel katılımcı sayısı kısıtlı kalması diğer bir sınırlılıktır. Bu çalışmanın alanyazına en önemli katkısı, etik duyarlık konusunun öğretmenlik mesleği kapsamında hem nitel hem de nicel verilerle derinlemesine ele alınmasıdır. Alanyazında yer alan çalışmaların çoğu etik duyarlığın sağlık, iletişim ve işletme alanlarında olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca gelecekteki araştırmacılar, daha farklı ve büyük evrenlerde “Sınıf Yönetiminde Etik Duyarlık” aracını kullanarak hem daha ileri düzeyde bulgular sunabilir hem de aracın geçerlik ve güvenilirliğinin sınanmasıyla güçlenmesini sağlayabilirler. Etik konusunun güncelliği ve eğitim alanındaki önemi düşünüldüğünde, bu konuda hem öğretmenler hem de öğretmen adayları ile daha fazla çalışmalar yapılması hem alanyazında önemli bir boşluk dolduracağı hem de uygulayıcıların farkındalık düzeylerini arttıracığına inanılmaktadır. Elde edilen bulgularla resmi öğretmen eğitimi programıyla öğretmen adaylarının etik duyarlık konusundaki güçlü yönlerinin daha da geliştirilmesi ve zayıf yönlerinin ise kuvvetlendirilmesinde katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

KAYNAKLAR

- Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 113-128.
- Bebeau, M. J., Rest, J. R., & Yamoore, C. M. (1985). Measuring dental students' ethical sensitivity. *Journal of Dental Education*, 49(4), 225-235.
- Bergem, T. (1993). Examining aspects of professional morality. *Journal of Moral Education*, 22(3), 297-312.
- Bergem, T. (1986). Teachers' thinking and behavior. An empirical study of the role of social sensitivity and moral reasoning in the teaching performance of student teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 30(4), 193-203.
- Bourke, K., & O'Neill, J. (2009). Professional development for ethical teaching. *New Zealand Annual Review of Education*, 18, 107-122.
- Bowles, W., Collingridge, M., Curry, S., & Valentine, B. (2006). *Ethical practice in social work*. McGraw-Hill Education.
- Brabeck, M. M., Rogers, L. A., Sirin, S., Henderson, J., Benvenuto, M., Weaver, M., & Ting, K. (2000). Increasing ethical sensitivity to racial and gender intolerance in schools: Development of the racial ethical sensitivity test. *Ethics & Behavior*, 10(2), 119-137.
- Buzzelli, C. A., & Johnston, B. (2002). *The moral dimensions of teaching: Language, power, and culture in classroom interaction*. Psychology Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. McGraw-Hill Education (UK).
- Campbell, E. (2013). Cultivating moral and ethical professional practice: Interdisciplinary lessons and teacher education. In M. N. Sanger, & R. D. Osguthorpe (Eds.), *The moral*

work of teaching and teacher education: Preparing and supporting practitioners.

Teachers College Press.

Carr, D. (2000). *Professionalism and ethics in teaching*. Routledge.

Chan, S. Y., & Leung, P. (2006). The effects of accounting students' ethical reasoning and personal factors on their ethical sensitivity. *Managerial Auditing Journal*, 21(4), 436-457.

Clarkeburn, H. (2002). A test for ethical sensitivity in science. *Journal of Moral Education*, 31(4), 439-453.

Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.

Creswell, J. W. (2009). *Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (3rd ed.)*. Sage Publications.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.

Dewey, J. (1975). *Moral principles in education*. Southern Illinois University Press.

Edmonds, W., & Kennedy, T. (2017). *An applied reference guide to research designs; Quantitative, qualitative and mixed methods*. Sage Publication.

Ehrich, L. C., Kimber, M., Millwater, J., & Cranston, N. (2011). Ethical dilemmas: A model to understand teacher practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(2), 173-185.

Fedeles, M. (2004). The teachers' concerns questionnaire: The development and validation of a measure of high school teachers' moral sensitivity. *Dissertation Abstracts International*, 65(08). (UMI No. NQ93117).

Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. Mc Grawall Hill.

- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tahtam, R.L., & Black, W.C. (1998). *Multivariate data analysis* (5th ed.). Pearson Education.
- Johns, B. H., McGrath, M. Z., & Mathur, S. R. (2008). *Ethical dilemmas in education*. Rowman and Littlefield.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 159-174.
- Mahoney, D. (2008). *Ethics in the classroom: Bridging the gap between theory and practice*. Rowman & Littlefield.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2nd ed.). Sage Publications.
- McNeel, S. P. (1994) College teaching and student moral development, In J. R. Rest & D. Narvaez (Eds) *Moral Development in the professions: Psychology and applied ethics* (pp. 27–49). Lawrence Erlbaum Associates.
- Myrsky, L., & Helkama, K. (2002). The role of value priorities and professional ethical training in moral sensitivity. *Journal of Moral Education*, 31, 35–50.
- Narvaez, D. (2001). *Ethical sensitivity. Activity booklet 1*. [http:// www.nd.edu/~dnarvaez/](http://www.nd.edu/~dnarvaez/) 2 Mart 2017 tarihinde alınmıştır.
- Osguthorpe, R. D. (2008). On the reasons we want teachers of good disposition and moral character. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 288-299.
- Ottekin-Demirbolat, A., & Aslan, H. (2014). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin etik duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Sinop ili örneği).. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 187-206. <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.4os11a>
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications.

- Pelit, E., & Güçer, E. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ve öğretmenleri etik dışı davranışa yönelten faktörlere ilişkin algılamaları. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 95-119.
- Pieper, A. (2012). *Etiğe giriş* (G. Sezer ve V. Atayman, Çev.). Ayrıntı Yayını.
- Rest, J. R. (1984). Research on moral development: Implications for training counseling psychologists. *The Counseling Psychologist*, 12(3), 19-29.
- Rest, J. R. (1982). A psychologist looks at the teaching of ethics. *Hastings Center Report*, 12(1), 29-36.
- Robin, D. P., Reidenbach, R. E., & Forrest, P. J. (1996). The perceived importance of an ethical issue as an influence on the ethical decision-making of ad managers. *Journal of Business Research*, 35, 17–28.
- Rubin, H., & Rubin, I. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Sage Publications.
- Sabbagh, C. (2009) Ethics and teaching. In L. J. Saha, & A. G. Dworkin (Eds), *The international handbook of research on teachers and teaching* (pp. 683–693). Springer.
- Sadler, T. D. (2004). Moral sensitivity and its contribution to the resolution of socio-scientific issues. *Journal of Moral Education*, 33, 339–358.
- Sanger, M. (2008). What we need to prepare teachers for the moral nature of their work. *Journal of Curriculum Studies*, 40(2), 169-185.
- Sanger, M., Osguthorpe, R. D., & Fenstermacher, G. D. (2013). The moral work of teaching in teacher education. In M. N. Sanger, & R. D. Osguthorpe (Eds), *The moral work of teaching and teacher education: Preparing and supporting practitioners* (pp. 3-14). Teachers College Press.
- Shaub, M. K., Finn, D. W., & Munter, P. (1993). The effects of auditors' ethical orientation on commitment and ethical sensitivity. *Behavioral Research in Accounting*, 5(1), 145-169.

- Soltis, J. F. (1986). Teaching professional ethics. *Journal of Teacher Education*, 37(3), 2-4.
- Sparks, J. R., & Hunt, S. D. (1998). Marketing researcher ethical sensitivity: Conceptualization, measurement, and exploratory investigation. *Journal of Marketing*, 62, 92–109.
- Strike, K. A., & Ternasky, P. L. (1993). *Ethics for professionals in education: Perspectives for preparation and practice*. Teachers College Press. Paperback: ISBN-0-8077-3215-X; Hardcover: ISBN-0-8077-3216-8.
- Svara, J. H. (2007). *The ethics primer for public administrators in government and nonprofit organizations*. Jones & Bartlett Publishers.
- Teddlie C., & Tashakkori A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage.
- Tirri, K. (2010). Teacher values underlying professional ethics, In R. T. T. Lovat, & N. Clement (Eds). *International research handbook on values education and student wellbeing*. Springer.
- Tirri, K., Toom, A., & Husu, J. (2013). The moral matters of teaching: A Finnish perspective. In C. J. Graig, P.C. Meijer, & J. Broeckmans (Eds.), *From teacher thinking to teachers and teaching: The evolution of a research community* (pp. 223–239). Emerald Publishing.
- Uğurlu, C. T., & Polat, S. (2011). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 68-74.
- Warnick, B. R. (2013). *Understanding student rights in schools: Speech, religion, and privacy in educational settings*. Teachers College Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.

Zubay, B., & Soltis, J. F. (2005). *Creating the ethical school: A book of case studies*. Teachers College Press.

EXTENDED ABSTRACT

The fact that the social structure and its values do not remain the same, the increasing number of students attending school, the issues such as power, success, and ambition come into prominence. All of them give rise to the need to discuss ethics (Zubay & Soltis, 2005). The focal point of ethics is to ensure that the objectives are not confidential, the methods, tools, and qualifications of the employees are improved (Bowles et al., 2006).

The fact that the school has educational and instructional goals to be reached makes it crucial to investigate the relationship between education and ethics (Warnick, 2017). There are ethical values based on every behavior and every decision taken by the teachers during the teaching process (Osguthorpe, 2008). Teachers decide on an instructional method from various methods, sometimes emphasizing a skill more than others, and sometimes punishing a behavior. They make ethical judgments in all decisions (Sabbagh, 2009)

Educators, in some cases, experience unethical and conflict situations, and these kinds of experiences require them to be aware that they should be more sensitive to ethics and morality (Johns et al., 2008). Ethical sensitivity, termed also as interpreting the situation, is the first of four components of the ethical decision-making process (Rest, 1984). Rest (1982) defined this component as "the perception that something one might do or is doing can affect the welfare of someone else either directly or indirectly" (p. 29). According to Clarkeburn (2002), an error in this component makes the solution to the ethical problem impossible. Since the person is not aware of the ethical aspects of the situation, the extent of the problem and the effect of the decision to be made in the future if s/he is not ethically sensitive. Whereas an individual with ethical sensibility is aware of the various action options and the influence of these options, he/she can establish a cause-effect relationship between the situations.

Studies on ethical sensitivity have received attention in different disciplines. Based on these studies, ethical sensitivity in the teaching process can be defined as the sensitivity of the

situation, people and the environment, to recognize and interpret them, to create a variety of action options (Tirri et al., 2013; Tirri, 2010) and to be aware of events and relationships in a situation perception and interpretation in this research.

This study aimed to determine the state of ethical sensitivity of pre-service teachers on classroom management. Qualitative and quantitative studies were carried out with various sample or study groups on ethical sensitivity (Bebeau, Rest & Yamoore, 1985; Bergem, 1986; Bergem, 1993; Mcneel, 1994; Brabeck, Rogers, Şirin, Henderson, Benvenuto, Weaver & Ting 2000; Clarkeburn, 2002; Fedeles, 2004; Sanger & Osguthorpe, 2013; Ottekin–Demirbolat & Aslan, 2014). A close examination of these studies revealed that there had been no study conducted on the ethical sensitivity of the teachers and pre-service teachers towards the events, which they may encounter during class management. But any decision taken by teachers would have an impact on the development of children (Fedeles, 2004), so there is a need for a more objective and sound basis for the teaching profession beyond personal morality (Campbell, 2013). Furthermore, the teacher with low ethical sensitivity would not be aware of ethical issues in professional relations and, therefore, might behave in an unprofessional manner (Bergem, 1993). All of these indicate the importance of the concept of ethical sensitivity for the teaching profession.

In this study, a convergent parallel model, which is one of the mixed-method designs, is used. Qualitative and quantitative data related to convergent parallel research are collected simultaneously and given equally important. Both data groups are analyzed separately, compared with each other, and interpreted by combining them (Edmonds & Kennedy, 2017). The convergent parallel pattern is used for a better understanding of a subject or to verify and strengthen quantitative measurement tools (Teddlie & Tashakkori, 2009).

The population of the quantitative part of the study included 613 pre-service teachers who are in fourth grade at a public university education faculty in the Mediterranean Region in

the spring term of 2017-2018 academic years. The entire population was included in the study without using any sampling methods. Four hundred thirty-seven questionnaires were evaluated during the analysis process because some pre-service teachers could not be reached for various reasons, and some questionnaires had missing data. In the qualitative phase of the study, 21 pre-service teachers were randomly selected from school experience groups through cluster sampling, which is a kind of probabilistic sampling method, were studied. While determining the working group for the qualitative part, it was ensured that pre-service teachers from each program and gender were included. Thus, it could be said that the maximum variation method was used.

For the quantitative part of the study, "Ethical Sensitivity in Class Management (ESICM)" data collection instrument developed by the researchers was used. ESICM included 29 items, four of which were negative, and 25 of which were positive. The dimensions of SYED, the five dimensions of classroom management (physical environment management, relationship management, time management, behavior management, and program management) was observed in two different factors as knowledge and solution, and ESICM had ten dimensions. The total variance of ten factors was 65.509%. The Cronbach's alpha value was found to be .818 in the development process.

Document analysis was performed for the qualitative part of the study. School experience reports which were written by pre-service teachers for seven weeks were examined. The pre-service teachers were asked to report ethical and non-ethical events they observed in the classroom based on five dimensions of classroom management, including physical environment management, relationship management, behavior management, time management, and program management, and to explain their reasons. The reports written by the pre-service teachers in the first week were evaluated as pilot studies, and the analysis was performed on the six-week reports.

For the reliability of the instrument for the quantitative part of the study, the Cronbach's alpha value was calculated (0.795). The values of the confirmatory factor analysis which was done to determine the validity of ESICM for this study, was $\chi^2 = 712.74$, $df = 332$, $p = 0.00$, $\chi^2 / df = 2.15$, $RMSEA = 0.050$, $NFI = 0.91$, $NNFI = 0.95$, $CFI = 0.95$, $GFI = 0.90$ and $AGFI = 0.87$. It was observed that all of their related values had "acceptable" and "good-fit" (Hair et al., 1998. p. 655).

For validity and reliability for the qualitative part of the study, the interobserver coherence coefficient was calculated (Cohen Kappa = 0.828, $p < 0.001$), and the obtained value was observed to be within perfect boundaries (Landis & Koch, 1977, p.165). Besides, data validation, construction of detailed tables were done, and participant diversity was taken into consideration (Mason, 2002; Patton, 2005; Rubin & Rubin, 1995; Yıldırım & Şimşek, 2013).

In the data analysis process, reliability study, descriptive statistics such as percentage, frequency, arithmetic mean, and standard deviation, a statistical analysis such as independent samples t-test and one way ANOVA were carried out by using through SPSS 20.0 for the quantitative part of the research. For validity analysis, confirmatory factor analysis was performed using the LISREL 8.8 program. The content analysis method was used in the qualitative part of the study.

When ethical sensitivity mean scores of the pre-service teachers were examined in the quantitative part, the lowest dimension was the solution sensitivity in the relationship management dimension. It could result from insufficient time which they spent in school.

This study revealed that pre-service teachers had high knowledge sensitivity in time management. One possible explanation of this could be the limited experience of teaching in a real classroom setting. They may have been aware of their shortcomings in this field and needed more information about it. Also, pre-service teachers' sensitivity in knowledge dimensions was comparatively higher than their solution sensitivity dimensions in the knowledge behavior and

instruction management dimensions, similar to the research findings of Ottekin-Demirbolat and Aslan (2014). The researchers concluded that teachers' ethical sensitivity was high in the factor of reading and expressing emotions while identifying the consequences of actions and options was low. The higher sensitivity of the pre-service teachers, except for solution sensitivity, in the relationship management and knowledge sensitivity in instruction management dimensions could indicate that they had professional knowledge in pedagogical lessons. This finding confirmed the research findings of Pelit and Güçer (2006), which revealed that fourth-year pre-service teachers were more sensitive than first year pre-service teachers.

In the school experience reports of the pre-service teachers, which were the qualitative part of the research, they made an ethical evaluation for only one the classroom management dimension in some weeks, and they had superficially justified these evaluations. This finding is similar to the results of a study conducted by Clarkeburn (2002) with undergraduate students. The researcher stated that undergraduate students had low levels of being aware of ethical issues, and their explanations were not detailed. It was noteworthy that the ethical sensitivity of pre-service teachers in the quantitative dimension of the research was relatively higher than their sensitivity in its qualitative part. This situation could indicate that they were indecisive about what behavior would result in due to lack of their practical experience, and they could not report some issues. Besides, while the pre-service teachers stated few qualitative ethical assessments about the management of the physical environment, they were more sensitive in the quantitative part of the study. These findings may indicate that they recognized the dominant role of school management in physical environment management during their school experiences, and they did not criticize teachers on this issue, although they were aware of the requirements of physical environment management. Also, pre-service teachers gave more importance to ethical behaviors than unethical ones except for the dimension of physical environment management. This finding confirmed the research of Altinkurt and Yılmaz (2011),

in which pre-service teachers stated that teachers never or seldom behaved unethically. However, Ehrich, Kimbera, Millwatera, and Cranston (2011) pointed out that ethics were expressed through more unethical actions. Finally, pre-service teachers reported more ethical evaluations for the instruction management dimension. This situation could be because they consolidate the teaching dimension more than the other factors of classroom management during their observations.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI BEYANI

Tüm araştırma süreci birinci yazar tarafından ikinci yazar danışmanlığında gerçekleşmiştir.

DESTEK VE TEŞEKKÜR

Araştırmaya katılan tüm öğretmen adaylarına, veri toplama sürecine destek olan öğretim üyelerine ve araştırmanın yürütüldüğü eğitim fakültesi dekanlığına teşekkürlerimizi sunarız.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir çatışmaya neden olabilecek bir mesele bulunmamaktadır.

ETİK BEYANNAMESİ

Bu araştırma Akdeniz Üniversitesi Bilim Kurulu Kararına göre 07/03/2018 tarihinde ve 41451571-044-E.30309 sayı kararında belirtildiği üzere etik kurul iznine sahiptir.