

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAŞADIĞI ETİK İKİLEMLER*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gizem ÇELİK¹, Ahmet SABAN²

* Bu makale, ilk yazarın 2019 yılında ikinci yazarın danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1 Sınıf Öğretmeni, Siirt İli Baykan İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, Cumhuriyet İlkokulu, Türkiye, gizem-sanli1@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-9358-277X.

2 Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, A.K. Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Meram, Konya, Türkiye, ahmet_saban@yahoo.com, ORCID: 0000-0003-0853-1853.

Geliş Tarihi: 19.09.2019 Kabul Tarihi: 16.09.2020

Öz: Bu çalışmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin geçmişte veya son zamanlarda yaşadığı etik ikilemleri incelemektir. Alanyazında etik ikilem, eşit derecede arzulanacak ancak birbiriyle çelişkili iki farklı eylemi gerektiren bir durum olarak tanımlanmaktadır. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseni kapsamında gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya, 2018-2019 öğretim yılında Türkiye'nin güneydoğu bölgesinde bulunan bir ilde görev yapan 65 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın verileri, üç açık-uçlu sorudan oluşan yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiş ve içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Bulgulara göre, öğretmenler aşağıdaki 12 kategori altında gruplandırılan durumlarla ilgili etik ikilemler yaşamışlardır. Bu kategoriler şunlardır: (1) öğretmen eğitiminin değeri, (2) öğretim programının yapısı, (3) öğrenci merkezli olma, (4) rol modeli olma, (5) mesleki özveride bulunma, (6) mesleki doyum arayışı, (7) mesleki rol karmaşası, (8) meslektaş ilişkileri, (9) kadın öğretmen olma, (10) anne öğretmen olma, (11) sosyokültürel ortama uyum sağlama ve (12) veli ilgisizliği. Çalışmada, sınıf öğretmenlerinin meslekle ilgili önemli sorgulamalar yapmalarına neden olan birçok etik ikilem durumuyla karşı karşıya kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni, Etik İkilem, Durum Çalışması

ETHICAL DILEMMAS ENCOUNTERED BY CLASSROOM TEACHERS

Abstract:

The main purpose of this study was to examine the ethical dilemmas encountered by classroom teachers in the past or recently. In the literature, an ethical dilemma is defined as a situation that requires two equally desirable but conflicting actions. The case study method, one of the qualitative research designs, was used in the study. Participants included 65 classroom teachers working in one of the cities of Turkey's southeastern region during the 2018-2019 academic year. Data were gathered through structured interviews consisting of three open-ended questions and analyzed by the content analysis technique. According to the findings, teachers experienced ethical dilemmas about situations grouped under the following 12 categories. They include: (1) the value of teacher education, (2) the structure of the curriculum, (3) being student-centered, (4) being a role model, (5) professional commitment, (6) seeking professional satisfaction, (7) professional role confusion, (8) collegial relationships, (9) being a female teacher, (10) being a mother teacher, (11) adaptation to the sociocultural environment, and (12) parental indifference. In the study, it is concluded that classroom teachers encounter many ethical dilemmas that cause them to make important inquiries about the profession.

Keywords: Classroom Teacher, Ethical Dilemma, Case Study

Giriş

İkilem, iki farklı durum arasında bir seçim yapmak zorunda kalma halidir. Bu iki durum, çok istenen ya da hiç istenmeyen bir şey hakkında olabilir. Fakat durumların niteliği ne olursa olsun bir seçim yapmak zorunda kalınır. Seçimin yapılması demek, var olan durumlardan daha baskın olana yönelmek demektir (Tosun, 2005). En çok doğru, en çok istenen ya da hiç istenmeyen ne ise ona göre var olan seçenekler arasından birisi tercih edilir. Bu durum ise

tercih edilen bir eylemin tamamıyla doğru ve diğerlerinin de tamamıyla yanlış olduğu anlamına gelmemektedir (Tezcan ve Güvenç, 2020). Bazen yapılan seçimden dolayı pişmanlık duyulur, bazen de memnun kalınarak hayata devam edilir.

İkilem durumları hakkında önemli olan husus ise seçimin neye göre yapıldığıdır. Diğer bir ifadeyle, birey toplumun geneli tarafından kabul gören iyiye/doğruya göre mi yoksa kendisinin benimsediği iyi/doğru algısına göre mi karar vermelidir? İşte bu noktada etik devreye girmektedir çünkü her ikilem durumu aynı zamanda kendi içinde etik bir sorun da barındırmaktadır. Elliott'un (1985, 240) da ifade ettiği gibi:

“İkilem, eşit derecede arzulanan ancak birbiriyle çelişkili iki farklı eylemi gerektiren bir durumdur. Eşit derecede arzulamak, her bir eylem biçiminin ikilem durumundaki belirli etik gerekleri yerine getireceği algısına, birbiriyle çelişkili olmak ise her bir gereksinimin ancak diğerinin reddedilmesiyle yerine getirilebileceği anlayışına dayanmaktadır. İkilemler, temelde etik sorunları içermesi bakımından, teknik sorunlardan farklıdır.”

Eylemlerin etik bakımdan doğru/uygun olup olmadığı, genellikle iki kuramsal yaklaşıma göre kararlaştırılmaktadır (Warburton, 2008): (1) “niyet temelli kuram” ve (2) “sonuç odaklı kuram”. Niyet temelli kuram, Immanuel Kant'ın ahlak anlayışını temel alır ve eylemin ne niyetle yapıldığına bakar. Bu anlayışa göre, eylemin sonucu önemli değildir, önemli olan eylemin ne niyetle yapıldığıdır. Örneğin, eğer yapılan bir eylemde sadece kişinin kendi çıkarı gözetilmişse, burada etik söz konusu değildir. Sonuç odaklı kuramın temelinde ise John Stuart Mill'in faydacılık/yararcılık anlayışı vardır. Bu anlayışa göre, eğer yapılan eylem sonuç olarak iyi ise eylem etik fakat sonuç kötü ise niyet iyi dahi olsa eylem etik değildir.

Etikle ilgili bu tür kuramsal yaklaşımlar iyi/kötü, doğru/yanlış ya da istenilen/istenilmeyen eylemlerin ne olması gerektiği konusunda bireyi yönlendirmektedir. Ancak, etik karar verme sürecini etkileyen başka faktörler de bulunmaktadır. Örneğin, içinde doğulan aile, yaşanılan toplum ya da sahip olunan dini inançlar bu faktörlerden bazılarıdır (Ay, 2005). Buna göre, ailenin doğru/yanlış, iyi/kötü, güzel/çirkin, vb. hakkındaki öğretileri, toplumun gelenek, görenek ya da töreleri ve kişinin benimsediği dini/ahlaki prensipler hep birlikte bireysel etik değerlere yön verebilmektedir.

Bu yönüyle etik, ahlakı da içine alan çok kapsamlı bir olgudur. Her ne kadar “etik” ve “ahlak” kavramları bazı araştırmacılar tarafından birbirlerinin yerine kullanılsa da, etik, ahlaki davranışların nedenlerini ve sonuçlarını sorgulayan bir felsefe dalı olarak ahlaktan ayrılmaktadır (Cevizci, 2008). Delius’un (1990, 313) da açıkladığı gibi:

“Ahlak ve etik sözcükleri arasında günlük dildeki çok anlamlılık, geçişliliğe rağmen, her iki sözcüğü birbirinden ayırmak konusunda yine de bir ölçüt vardır. Ahlak, olgusal ve tarihsel olarak yaşanan bir şey olmasına karşılık, etik, bu olguya yönelen felsefe disiplinin adıdır. Bu nedenle, günlük dilde alışkanlıkla bir ahlaksal problemden bahsedildiğinde, aslında bunu etiğe ait bir problem, bir etik problemi olarak anlamak gerekir. Ama etimolojik açıdan bakıldığında, her iki sözcük de töre, gelenek, alışkanlık, vb. anlamlara sahiptir.”

Karşı karşıya kalınan herhangi bir ikilem durumunda hangi seçeneğin etik bakımdan doğru/uygun ya da iyi/kötü olup olmadığını kararlaştırılması çoğunlukla zor bir süreçtir. Çünkü iyi ve kötü kavramları, aynı zamanda, anlamı kişiden kişiye ya da durumdan duruma göre farklılaşabilen göreceli olguları temsil etmektedir. Labbé ve Puech’un (2011, 6) da örneklendirdiği gibi:

“Yaşamak için, kurtların kuzuları yemesi gerekir: Kurtlar için kuzuları öldürmek iyidir. Bu, kurdun yaşamasını, küçük kurtların büyümesini sağlar. Kuzuysa ölmek istemez: Kuzular için kurtların yaptığı şey kötüdür. Kuzunun içindeki yaşama isteğiysese, iyidir. Kurt için iyi olan, kuzu için iyi değildir. Kuzu için iyi olursa, kurt için kötüdür. İyi ve kötü herkes için aynı şey değildir.”

Dolayısıyla, etik karar verme sürecinde bireyin içsel bir sorgulama yapması önemli görülmektedir. Bu süreçte bireyin kendisine sorması gereken bazı temel sorular vardır. Rossy’e (2011, 38) göre, bu sorular şunlardır:

- Benim bundan çıkarım nedir?
- Hangi kararım çoğunluğun yararına olacaktır?
- Bu durumla ilgili yazılı olsun ya da olmasın dikkate almam gereken kurallar, politikalar ve sosyal normlar nelerdir?

- Başkalarına karşı yükümlülüklerim nelerdir?
- Kararımın kendim ve diğerleri için uzun vadeli etkileri ne olacaktır?

Benzer şekilde, Lamberton ve Minor (1995, 333'ten aktaran; Aydın, 2006, 32) tarafından geliştirilen bir teste göre, etik karar vermeden önce şu altı soruya cevap verilmelidir:

- Yaptığın doğru mu?
- Yaptığın adil mi?
- Yaptığından dolayı birisi zarar görecektse, bu kim olacak?
- Eğer verdiğin karar gazetelerin birinci sayfasında yer alsaydı, kendini rahat hissediyor muydun?
- Ailene, çocuğuna ya da en yakınına yaptığını söyler misin?
- Sence olay nasıl kokuyor?

Buna ek olarak, her mesleğin kendine özgü etik ilkeleri vardır ve bireylerin bu ilkeler doğrultusunda karar vermeleri ve eylemde bulunmaları beklenmektedir. Örneğin, ilk olarak 1929 yılında "National Education Association (NEA)" tarafından geliştirilen ve 2019 yılında da son hali verilen "Öğretmenlik Mesleği Etik İlkeleri", öğrencilere yönelik ve mesleğe yönelik olmak üzere iki temel bölümden oluşmaktadır (NEA, 2019). Aşağıda verilen bu etik ilkelerin ilk sekizi öğrencilere yönelik, diğer sekizi ise mesleğe yönelik etik ilkeleri temsil etmektedir. Buna göre, her öğretmen:

- Makul bir gerekçe olmadan, öğrenciyi öğrenme sürecindeki bağımsız eylemlerinden alıkoymaz.
- Makul bir gerekçe olmadan, öğrencinin farklı bakış açılarına sahip olma hakkını ihlal edemez.
- Öğrencinin gelişimi için faydalı olacak bilgileri kasıtlı olarak gizleyemez ya da çarpıtamaz.
- Öğrenciyi, öğrenmesine, sağlığına ya da güvenliğine zarar verecek tüm koşullardan korumak için çaba gösterir.
- Öğrenciyi küçük düşürecek veya utandıracak eylemlerden kasıtlı olarak kaçınır.

- Öğrenciler arasında, etnik köken, dini inanç, cinsiyet veya sosyokültürel statü bakımlarından ayrımcılık yapmaz.
- Öğrencilerle olan mesleki ilişkilerini kişisel çıkarları için kullanmaz.
- Yasal bir zorunluluk veya mesleki bir gereklilik olmadıkça, öğrencileriyle ilgili bilgileri kimseyle paylaşmaz.
- İşe başvururken, mesleki nitelikleri ile ilgili yanıltıcı bilgi vermez veya sahte belge sunmaz.
- Mesleki yeterlikleri ile ilgili yanlış beyanlarda bulunmaz.
- Karakter, eğitim özgeçmişi veya diğer ilgili nitelikler bakımından uygunsuz olduğu bilinen bir kişinin mesleğe girmesine yardım etmez.
- İş başvurusunda bulunan bir adayın mesleki yeterliği hakkında bilinçli olarak yanıltıcı beyanlarda bulunmaz.
- Öğretmen olmayan bir kişinin öğretmenlik mesleğini yapmasına yardım etmez.
- Yasal bir zorunluluk veya mesleki bir gereklilik olmadıkça, meslektaşları ile ilgili bilgileri kimseyle paylaşmaz.
- Bir meslektaşı hakkında bilerek yanlış veya kötü niyetli beyanlarda bulunmaz.
- Mesleki kararlarını veya eylemlerini zedeleyecek herhangi bir hediye ya da iyiliği kabul etmez.

Öğretmenler, mesleki hayatlarında birçok etik ikilem durumuyla karşı karşıya kalmaktadırlar (Bucholz, Keller ve Brady, 2007; Koç, 2010). Bu ikilem durumlarının ortaya çıkarılması, öğretmenlik mesleğinin daha iyi anlaşılması bakımından önemli görülmektedir (Shapira-Lishchinsky, 2011). Bu bakış açısıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin yaşadığı etik ikilemlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda, çalışmada şu üç soruya cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin geçmişte veya son zamanlarda yaşadığı etik ikilemler nelerdir?
2. Öğretmenlerin bu ikilemleri yaşamalarına neden olan durumlar nelerdir?
3. Öğretmenlerin bu ikilem durumlarına ilişkin kararları ne yönde olmuştur?

Ulusal alanyazında, farklı mesleklerde yaşanan etik ikilemleri konu alan çok sayıda çalışma bulunmasına karşın (Camadan, 2018; Elçigil vd., 2011; Koplay-Akfert, 2012; Tosun, 2005), öğretmenlik mesleği açısından bu tür çalışmalar oldukça sınırlı sayıdadır ve ancak son yıllarda artış göstermeye başlamıştır (Erdemli ve Güner-Demir, 2018; Mercan-Uzun ve Elma, 2012; Tezcan ve Güvenç, 2020). Bu yönüyle bu çalışma, ulusal alanyazına kuramsal düzeyde bir katkı getirme çabası taşımaktadır. Çalışma ile ayrıca, sınıf öğretmenliği mesleğinin daha yakından tanınmasına katkıda bulunulması hedeflenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseni kapsamında yürütülmüştür. Durum çalışmalarında genellikle belli bir konuya ilişkin var olan durumun derinlemesine analiz edilmesi ve betimlenmesi amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu yönüyle durum çalışması, araştırmacılara “bir olaya müdahale etmeden derinlemesine inceleme, anlama ve birey, katılımcı ya da toplum üzerindeki etkisi ya da ilişkisi konusunda çıkarımlarda bulunma fırsatı” (Akar, 2019, 140) sunmaktadır. Bu çalışmada da “sınıf öğretmenlerinin yaşadığı etik ikilemler” biçiminde tanımlanan durumun, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde derinlemesine incelenmesi, anlaşılması ve yorumlanması amaçlanmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 öğretim yılında Türkiye'nin güneydoğu bölgesinde bulunan bir ilde görev yapan 65 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubunun oluşturulmasında “kartopu örnekleme tekniği” (Yıldırım ve Şimşek, 2016) kullanılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerine öncelikle telefonla ulaşılmış, çalışmanın konusu hakkında kısa bir açıklama yapılmış ve çalışmaya katılıp katılmayacakları sorularak rızaları alınmıştır. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin çalışmaya “gönüllülük” esasına göre katılmaları açısından önemli görülmüştür. Daha sonra, çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerden görüşme yeri ve zamanı için randevu talep edilmiştir. Çizelge 1, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerini göstermektedir. Buna göre, katılımcıların büyük çoğunluğunu, 23-34

yaş aralığında bulunan ve 1-5 yıl arasında mesleki deneyimi olan bekâr-kadın sınıf öğretmenleri oluşturmuştur.

Çizelge 1. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	39	60
	Erkek	26	40
Medeni durum	Bekâr	47	72,3
	Evli	18	27,7
Yaş	23-34 arası	57	87,7
	35 ve üzeri	8	12,3
Mesleki deneyim	1-5 yıl	40	61,6
	6-10 yıl	17	26,1
	11 yıl ve üzeri	8	12,3

Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Yapılandırılmış görüşme, görüşmeci yanlılığını azaltan ve çok katılımcı ile uygulayabilen bir görüşme türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yapılandırılmış görüşmelerde çalışmanın amacına uygun olarak hazırlanan sorular herhangi bir değişiklik yapılmadan bütün katılımcılara aynı sırada sorulur.

Benzer biçimde, bu çalışmada gerçekleştirilen görüşmelerde de, sınıf öğretmenlerine birbirini tamamlayıcı nitelikte olan aşağıdaki üç açık-uçlu soru sırasıyla yöneltmiştir:

- Geçmişte veya son zamanlarda yaşadığınız bir etik ikilem nedir?
- Bu ikilemi yaşamınıza neden olan durum hakkında bilgi verebilir misiniz?
- Bu ikilem durumuna ilişkin kararınız ne yönde olmuştur? Açıklar mısınız?

Bu soruların oluşturulmasında, Shapira-Lishchinsky (2011, 650) tarafından tanımlanan “kritik olay tekniği” yönlendirici olmuştur. Bu tekniğe göre, öncelikle katılımcılardan kendilerinde iz bırakan bir ikilem durumunu hatırlama-

ları ve daha sonra da çeşitli sorularla bu ikilem durumu hakkında detay bilgi vermeleri istenmektedir. Bu teknikte kullanılabilir sorular şunlardır:

- Etik ikilem yaşadığın bir durumu paylaşabilir misin?
- Bu durum hakkında ayrıntılı bilgi verebilir misin?
- Bu durumu ortaya çıkaran genel koşullar nelerdi?
- O durumda sen ne yaptın?
- Olaya karışan diğer kişiler ne yaptı?
- Başkalarının eylemleri davranışını nasıl etkiledi?
- Daha başka nasıl farklı davranabilirdin?

Bütün görüşmeler, ilk araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Ancak, bazı öğretmenlerin cevap vermelerini kolaylaştırmak amacıyla kendilerine “ikilem” kavramı hakkında ek bir açıklama yapılma gereği duyulmuştur. Bu gibi durumlarda, ses kaydından önce gerekli açıklamalar yapılarak görüşmelere daha sonra başlanmıştır. Belli sebeplerden ötürü ses kaydını uygun bulmayan ya da il merkezine uzaktaki köylerde görev yapan bazı katılımcılar görüşlerini yazarak sunmayı tercih etmiştir. Bu öğretmenlerin isteği üzerine, görüşme soruları kendilerine elektronik posta aracılığıyla (ilk araştırmacı tarafından) ulaştırılmış ve cevaplara da aynı yolla ulaşılmıştır.

Verilerin Analiz Edilmesi

Çalışmada elde edilen verilerin analiz edilmesinde “içerik analizi” tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, ulaşılan bulguları okuyucuya belirli bir sistematik yapı içerisinde düzenleyerek sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Buna göre, araştırmada ulaşılan veriler öncelikle detaylı bir şekilde incelenir ve birbirine benzer özellikteki veriler kodlanarak belli temalar altında toplanır ve yorumlanır. Ayrıca, görüşme yapılan kişilerin düşüncelerini yansıtmak ve oluşturulan temaları desteklemek amacıyla katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılır.

Bu çalışmada elde edilen verilerin analiz edilmesinde, dört aşamadan oluşan bir süreç izlenmiştir. Aşağıda, bu aşamalar ve her aşamada gerçekleştirilen işlemler hakkında detaylı bilgi verilmektedir. Buna göre:

İlk aşamada, sınıf öğretmenlerinin görüşmelerde sorulan açık-uçlu sorulara vermiş oldukları cevapların dökümü yapılmış ve bir Word dosyasında öğretmenlerin ad ve soyadları temel alınarak alfabetik olarak tasniflenmiştir. Elektronik posta aracılığıyla ulaştırılan cevaplar ise “kopyala-yapıştır” yapılarak oluşturulan Word dosyasına (alfabetik sıra gözetilerek) eklenmiştir.

İkinci aşamada, öncelikle, öğretmenlerin cevapları her bir araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız bir biçimde detaylı olarak incelenmiş ve birbirine yakın olan ikilem ifadeleri kodlanarak geçici temalara/kategorilere ayrıştırılmıştır. Daha sonra, iki araştırmacı tarafından ulaşılan temalar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Uyuşmazlık durumunda ise gerekçeler paylaşılmış, veriler birlikte yeniden gözden geçirilmiş ve bu süreç her iki araştırmacı da hemfikir olana dek tekrar ettirilmiştir. Bu süreç sonunda toplam 12 kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler şunlardır: (1) öğretmen eğitiminin değeri, (2) öğretim programının yapısı, (3) öğrenci merkezli olma, (4) rol modeli olma, (5) mesleki özveride bulunma, (6) mesleki doyum arayışı, (7) mesleki rol karmaşası, (8) meslektaş ilişkileri, (9) kadın öğretmen olma, (10) anne öğretmen olma, (11) sosyokültürel ortama uyum sağlama ve (12) veli ilgisizliği. Bu temalar, daha sonra görsel hale getirilerek (bulgularda yer verilen) Şekil 1 oluşturulmuştur.

Üçüncü aşamada, her bir kategori altına yerleştirilen ikilem durumları yeniden gözden geçirilmiştir. Bu aşamadaki amaç ise benzer konulara vurgu yapan ikilem ifadelerini ayrıştırmak ve her kategoriye temsil edecek olan ikilem ifadelerini kararlaştırmak olmuştur. Bu amaçla, her etik ikilem ifadesi görüşme soruları çerçevesinde incelenmiş ve her üç görüşme sorusuna da bir bütünlük içinde değinip değinilmediğine bakılmıştır. Örneğin, bulgularda “**Sosyokültürel Ortama Uyum Sağlama**” kategorisinde de yer verilen aşağıdaki alıntıda, Ö16 tarafından yaşanan ikilemin ne olduğu (**ilk görüşme sorusu**), ikileme neden olan durumun ne olduğu (**ikinci görüşme sorusu**) ve bu ikilem durumuna ilişkin alınan kararın ne yönde olduğu (üçüncü görüşme sorusu) **koyu ve altı-çizili** olarak sırasıyla gösterilmektedir.

“Bu ilçede marketler tek bir cadde üstünde sağlı-sollu kurulmuş durumda. Haliyle de halkın çoğunluğu bu cadde kısmında toplanıyor. Ev arkadaşımınla market alışverişine giderken ikileme düşünüyoruz: **Cadde üstündeki yolu mu kullansak, yoksa mahalle içerisinden mi gitsek?** Cadde üstündeki yolu kullandığımız-

da biliyoruz ki **rahatsız edici bakışlara maruz kalacağız**, çünkü burada market alışverişlerini kadınlar değil erkekler yapıyor. Bizim de kadın olarak çıkıp alışveriş yapmamız garip geliyor. **O yüzden mahalle arasından gidilen yolu seçiyoruz.**" (Ö16, K, 1-5)

İzlenen bu süreç neticesinde, bir önceki aşamada belirlenen 12 kategori için toplam 24 ikilem ifadesinin (alıntının) bulgularda paylaşılması kararlaştırılmıştır. Bu ikilem ifadelerinin, görüşleri paylaşılmayan (alıntı yapılmayan) diğer bütün katılımcıların görüşlerini de yansıttığı düşünülmüştür. Çizelge 2, her bir kategoriyi temsil eden toplam ikilem ifadelerini ve söz konusu bir kategori için (bulgularda paylaşılması amacıyla) seçilen ikilem ifadelerini sayısal olarak göstermektedir.

Çizelge 2. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadığı İkilem Durumları

Kategori Adı	Kategoriyi Temsil Eden Toplam İkilem Sayısı	Bulgularda Paylaşılan İkilem Sayısı
1 Öğretmen eğitiminin değeri	2	1
2 Öğretim programının yapısı	3	1
3 Öğrenci merkezli olma	10	4
4 Rol modeli olma	6	2
5 Mesleki özveride bulunma	5	2
6 Mesleki doyum arayışı	3	1
7 Mesleki rol karmaşası	5	2
8 Meslektaş ilişkileri	4	1
9 Kadın öğretmen olma	5	2
10 Anne öğretmen olma	6	2
11 Sosyokültürel ortama uyum sağlama	9	4
12 Veli ilgisizliği	7	2
Toplam	65	24

Son aşamada ise her kategoride yer verilen ikilem ifadelerinde ön plana çıkarılan durumlar, araştırmacılar tarafından yorumlanmıştır. Bu yorumları desteklemek amacıyla da katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar ya-

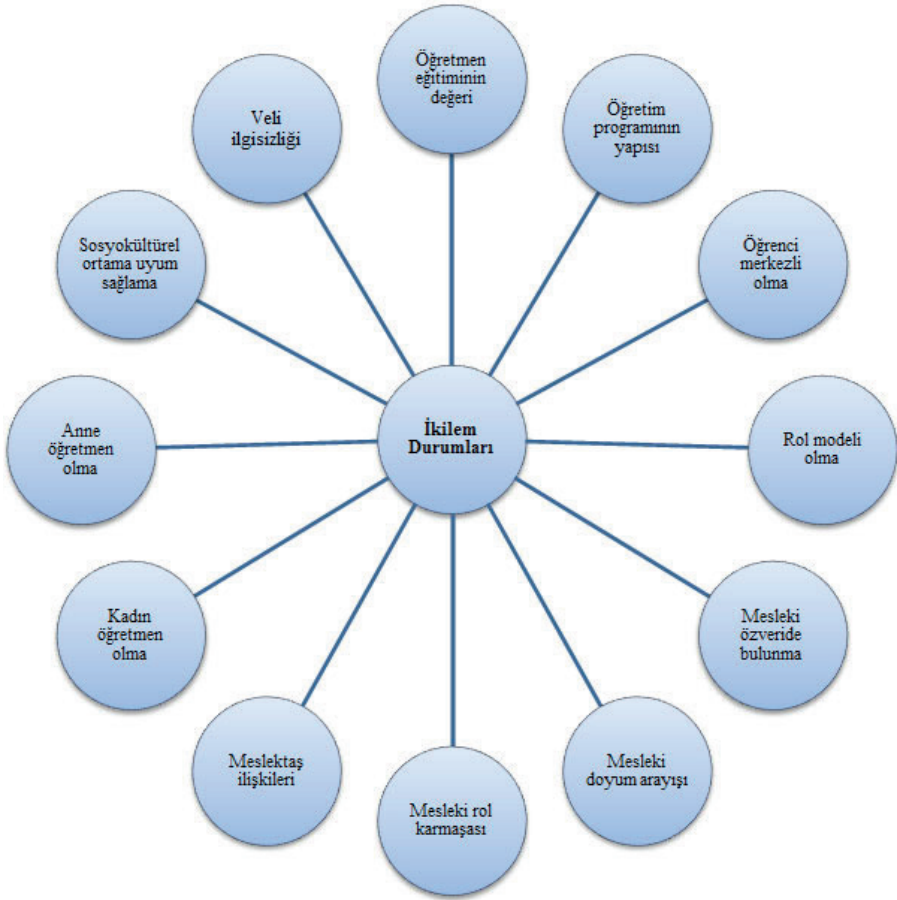
pılmıştır. Alıntıların kime ait olduğunu göstermek içinse öğretmenlerin cinsiyeti ve mesleki deneyimleri göz önünde bulundurularak kodlamalar yapılmıştır. Örneğin, yukarıdaki alıntıda “Ö16, K, 1-5” olarak verilen kodda, Ö16, öğretmenin alfabetik sıra numarasını, K, cinsiyetini ve 1-5 rakamları da mesleki deneyimini yıl aralığı olarak göstermektedir. Çalışmada bu tür kodların kullanılması, katılımcıların gizlilik haklarının korunması bakımından önemli görülmüştür.

Verilerin İnanırcılığının Sağlanması

Veri analiz sürecinde de vurgulandığı üzere, bu çalışmada elde edilen verilerin inanırcılığının (geçerlik ve güvenilirliğinin) sağlanmasında dört temel yaklaşım benimsenmiştir. Birincisi, çalışmada uygulanan veri analiz süreci ayrıntılı olarak açıklanmıştır. İkincisi, veri analiz süreci titizlikle yürütülmüştür. Üçüncüsü, kod ve temaların kararlaştırılmasında, her iki araştırmacının da görüş birliğine varması önemli görülmüştür. Dördüncüsü ise araştırma verilerine ilişkin yapılan yorumları desteklemek amacıyla, her tema altında katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Bulgular

Şekil 1, bu çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaşadığı ikilem durumlarını tematik olarak göstermektedir. Bu bölümde bu temalar tek tek ele alınarak ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır.



Şekil 1. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadığı İkilem Durumları

Öğretmen Eğitiminin Değeri

Öğretmenler mesleğe dair temel bilgileri üniversitelerin eğitim fakültele-
rinde verilen dersler vasıtasıyla edinmektedirler ve bu derslere ilişkin başarı-
ları da genellikle sınavlarla ölçülmektedir. Sınavlardan yeterli puan almaları
durumunda ise derslerden başarılı sayılarak programdan mezun olmaktadır.
Ancak, bazı durumlarda öğretmen eğitimi esnasında alınan dersler ya da
bu dersleri veren öğretim elemanları tarafından aktarılan kuramsal bilgiler

gerçek hayat durumlarıyla örtüşmeyebilmektedir. Bu araştırmaya katılan bazı sınıf öğretmenleri de üniversitelerde verilen öğretmen eğitiminin yetersizliğiyle ilgili ikilem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu ikilem durumu ile katılımcıların temel olarak üniversitelerde verilen öğretmen eğitiminin değerini ve derslere giren akademisyenlerin yetkinliğini sorguladıkları görülmüştür. Örneğin:

“İlk atandığım yer bir köy okuluydu. Üniversiteden yeni mezun olmuştum ve idealist duygularla mesleğe başlamıştım. Üniversitede öğretilen bilgiler hakkında kendimi yetkin hissediyordum, ta ki köye gidip gerçekle yüzleşinceye kadar. Çünkü gerçekler anlatılanlar gibi değildi. Dünyayı yaşadığı yer kadar düşünen çocuklardı karşımdakiler. Hani eğitimde diyoruz ya hazırbulunuşluğu olmayan çocuklar. Yaşadığım ikilem ise bana öğretilen derslere göre mi öğretmenlik yapmalıydım yoksa sil baştan mesleğimi şartlarıma uydurup mu yapmalıydım? Ben de bu durumdan kurtulmak için mesleği sil baştan, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi seçtim. Çünkü derslerde anlatılanların çoğu havada kalıyor ve sahaya uymuyordu.” (Ö1, E, 11 yıl ve üzeri)

Öğretim Programının Yapısı

Öğretmenlerin öğretim programındaki kazanımları gerçekleştirme süreçlerinde ülke genelinde farklılık oluşmasını diye yıllık planlar hazırlanmaktadır. Yıllık planlarda hangi dersler için hangi kazanımların, hangi haftalarda ve kaç ders saati boyunca işleneceği açıkça belirtilmektedir. Öğretmenlerin de hazırlanan bu çerçeve programına göre hareket etmeleri beklenmektedir. Fakat bu çalışmadaki bazı öğretmenlerin de vurguladığı gibi, farklı sebeplerden ötürü, bazen MEB tarafından hazırlanan öğretim programının okullarda olduğu gibi uygulanması zor olmakta ve bu nedenle de bir kararsızlık ya da ikilem durumu yaşanabilmektedir. Örneğin:

“Görevimin ilk yıllarında bu ikilemi çok yaşıyordum ama artık kararımı verdim ve onu uyguluyorum. Öğretim programına yetişmeye mi çalışmak, ona göre mi anlatmak yoksa kendi öğrencilerime göre mi anlatmak? Hazırlanan öğretim programları bizim çocuklarımıza göre olmuyor. Aile desteği olmayan çocuklar var, hazırbulunuşluğu yetersiz çocuklar var, bir kerede anlat-

makla anlamayan çocuklar var. Belki batıda o programlar haftası haftasına uyarken bizim buralarda uymuyor. İyi bir şekilde öğrenmeleri için biz de programı çocuklara göre uyduruyoruz.” (Ö27, E, 11 yıl ve üzeri)

Öğrenci Merkezli Olma

Bu kategorideki öğretmenlerin öğretim sürecini öğrenci merkezli sürdürmek için çabaladıkları görülmektedir. Öğrencilerini merkeze alma çabasında ikileme düşen bu öğretmenler tercihlerini yaparken öncelikli olarak kendilerini değil, öğrencileri için en iyi veya en faydalı olanı gözetmişlerdir. Örneğin, Ö24 başarılı ya da başarısız olsun bütün öğrencilerini karşılıksız olarak sevebilmeyi öğrenmiştir. Ö36, olumlu bir sınıf iklimi oluşturma konusunda, daha fazla yorulma riskini de göze alarak, olabildiğince az kurallı bir sınıfa sahip olmayı önemli görmüştür. Ö55, öğrencilerinin derslerden geri kalacağı kaygısından kaynaklı ailesinin yanına gitmekten vazgeçmiş, bunun yerine ailesini kendi yanına çağırmıştır. Ö63 ise sınıfının heterojen yapısından dolayı hem yavaş ve hem de hızlı öğrenen öğrencileri birlikte kucaklayan bir öğretim tarzını benimsemiştir. Bu öğretmenlerin ikilem ifadeleri sırasıyla şu şekildedir:

“Bir öğrenciye göstereceğimiz sevgi, başarısıyla ilişkili mi, bazen bunun ikilemine düşüyorum. Başarılı öğrenci herkes tarafından sevilir çünkü emeğinin karşılığını vermiştir. Bu da seni mutlu eder ve bu mutluluk öğrenciye sevgi olarak yansır. Peki, ama başarısız öğrenciler sevgimizden mahrum mu kalmalı? İster istemez başarısız öğrencilerden verdiğimiz emeğin karşılığını alamadığımız için onlara karşı daha sabırsız davranıyoruz. Gösterilen daha az sabır, gerginlik demektir. Ama gerçek hayatta sevginin eşiti bu değil ki, iki kere ikiyi bilmedi diye öğretmeninden sevgisizlik görmemeli. Bu ikileme düştüğüm her an hemen kendime çeki düzen veriyorum ve telafi için öğrencime daha güler yüzle yaklaşıyorum. Belki beni daha çok severse derslerine de daha çok çalışır.” (Ö24, K, 11 yıl ve üzeri)

“Sınıf iklimini neye göre oluşturmam gerektiği konusunda ikilem yaşıyorum. Sözümünden çıkmayan, bakışlarımla dahi kontrol edebileceğim, sınıf kurallarını baskıyla hissetmiş bir sınıf mı? Yoksa kuralların çok az olduğu, özgürce konuşabilip yorum ya-

pabilecekleri bir sınıf mı? Öğrencilerin yaş grupları çok küçük olduğu için bazen kuralsızlığı yanlış anlayıp ders akışını bozabiliyorlar, ama hayatta soru sormayı öğretmek istiyorsak bu özgürlüğü küçük yaşlardan itibaren ellerine vermemiz gerekir diye düşünüyorum. Ben de onlar için sınıf iklimini sadece gerektiği kadar kuralla oluşturdum. Evet, zaman zaman bunun ayarını yapamayıp sınıfta akıllarına her geleni yapmak isteyen öğrencilerim oluyor, bu da beni fazlaca yorsa da öğretmen olarak buna katlanmam gerekir diye düşünüyorum.” (Ö36, K, 1-5)

“Yakın zamana kadar ailemi görmeden uzun süre geçirmiştim ve artık annemin, babamın özlemi bende çok ağır basmaya başlamıştı. Rapor alıp biraz kafamı dinlemek biraz da özlem gidermek istiyordum. Sonra gitmemin doğru olup olmadığıyla ilgili ikileme düştüm. Annemi, babamı çok özlemiştim ama gidersem de öğrencilerim bir süre öğretmensiz kalacaklardı. Ben de çareyi ailemi kendi yanıma çağırmakta buldum. Hem ben özlemimi gidermiş oldum hem de öğrencilerim benden kaynaklı derslerden geri kalmamış oldular.” (Ö55, K, 11 ve üzeri)

“Sınıfımın dağılımı homojen değil. Yavaş öğrenen öğrencilerim olduğu kadar hızlı öğrenen öğrencilerim de var. Bir konuyu anlatıyorum ve hızlı öğrenenler hemen kapıyor, yavaş öğrenenler ise o konu üstünde dört-beş ders saati daha durulmasını gerektiriyor. Hızlı öğrenen öğrencilerim bu saatlerde sıkılıyor. Bu sefer ikileme düşünüyorum: Konuyu hangi gruba göre anlatmam gerekir? Ben de konu akışını yavaş öğrenenlere göre belirliyorum. Hızlı öğrenen öğrencilerime ise o konuyla ilgili fazlaca soru çözdürerek onları da çalıştırıyorum. Böylece hem yavaş öğrenen öğrenci konuyu anlamış oluyor hem de hızlı öğrenen öğrenci konuyu pekiştirmiş oluyor.” (Ö63, K, 1-5)

Rol Modeli Olma

Eğitim sürecinde öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra kişisel gelişimlerini de gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Yaşlarının nispeten küçük olmasının etkisiyle de kişisel gelişimleri için seçtikleri rol modeli genellikle sınıf öğretmenleri olmaktadır. Bu durumun farkında olan bazı sınıf öğretmenleri,

mesleğin sadece öğrencilere ders anlatmaktan ibaret olmadığını düşünerek hem öğrencilerine iyi bir rol modeli olmak hem de onların kişisel gelişimlerinde olumlu bir izlenim bırakmak için çabalamışlardır. Bu öğretmenlerin olumlu öğretmenlik algısına sahip olmak için kendi iç dünyalarında yer yer ikileme düşmelerine rağmen, öğrencilerinin gözünde olumlu bir izlenim oluşturmak amacıyla eylemlerinde kontrollü olmayı seçtikleri görülmüştür. Örneğin:

“İlçe merkez okulunda çalışan bir sınıf öğretmeniyim. Bazı öğrenciler söylenileni ya yapmıyor, ya yavaş yapıyor ya da tam tersini yapıyor. Bazı anlarda bu durum gerçekten çekilmez oluyor ve sabrımın taşıdığını hissediyorum. Bazen elimde olmadan çocuklara fiziksel zarar verebileceğimden korkuyorum, hatta vursam mı, vurmasam mı diye ikilime düştüğüm bile çok oluyor. Sanki bu şekilde düzeleceklerini düşünüyorum etrafımda gördüğüm örneklerden. Ama çocuklarımın canını yakmak da istemiyorum. Sonra çocukların hafızasında iyi bir yer edinmek adına ve çocuğa zarar vererek bir şeyin düzelmeyeceğini düşündüğüm için vazgeçiyorum ve kendimi dizginlemeye çalışıyorum.” (Ö45, E, 6-10)

“Bir velimle ciddi bir tartışma yaşadım. Haklı olduğumu da düşünüyordum. Bu tartışmanın sonrasında çocuğuna eskisi gibi davranmalı mıyım, davranmamalı mıyım diye ikileme düştüm. Çünkü çocuğa her baktığım zaman velisi gözümün önüne geliyordu. Ama sakın kalınca çocuğun bu durumla bir ilgisi olmadığını kendime telkin ederek bu düşüncemden kurtuldum ve veliden bağımsız olarak çocukla normal iletişime devam ettim. Daha sonra öğrencimin bu tartışmadan babası vesilesiyle haberdar olduğunu öğrendim. Galiba evde konuşulmuş. Öğrencim de gelip, o gün babasının bana karşı ayıp ettiğini düşündüğünü ama okula gelip de benden özür dilemek için cesareti olmadığını söyledi.” (Ö50, K, 6-10)

Mesleki Özveride Bulunma

Bu kategorideki öğretmenler mesleki özveride bulunmaya yönelik ikilemde kalmışlardır. Bu öğretmenler öğretmenlik mesleğinin yasal tanımında yazılı olmasa da mesleki bakımdan kendilerinden beklenenden fazlasını yap-

tıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, Ö28 öğrencilerinin dil farklılığından kaynaklı okuduğunu anlamaları konusunda gelişmeleri için her gün kitap okumalarını düzenli olarak takip etmiştir. Ö54 ise öğrencileri için sarf ettiği emek ile onların kat ettikleri yol arasında paralellik görmese de çabalamaya devam etmiştir. Bu öğretmenlerin ikilem ifadeleri sırasıyla şu şekildedir:

“Çocuklarım için kişisel çabamla sınıfımda 200 kitaplı bir kütüphane oluşturdum. Çocukların ana dilleri Türkçe olmadığı için okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine önem vermek istedim. Bu yüzden her günün ilk dersini öğrencilerin okudukları kitapları takip etmeye ayırdım. Fakat zaman zaman yaptığım işin önemini bilsem de ikileme düşmedim desem yalan olur. Acaba her günün bir saatini boşa mı harcıyorum? Yapsam mı, yapmasam mı? Çocuklar benim kontrolümde değil de kendi sorumluluklarında mı kitaplarını değiştirse iyi olur diyorum. Fakat vicdanım rahat etmediği için yapamıyorum, üzerime biraz daha sorumluluk alsam da çocuklarım için bunu yapıyorum.” (Ö28, K, 1-5)

“Yeni geldiğim okulda dördüncü sınıfları aldım. Derslere başlayıp sınıfla vakit geçirdikçe beni çok yoran bir sınıf olduğunu fark ettim. Fazlaca emek sarf etsem de ilerlemenin yeterli olmadığını görüyorum ve bu durum beni çok yıpratıyor. Bazı vakitler öğretmenliğimi sorgular hale geliyor. Bir yanım zaten mezun olup gidecekler bu öğrencileri sen birinci sınıftan beri alıp yetiştirmedin, daha fazla kendini yorma, yıpratma diyor, diğer yanım ise ne olursa olsun ilerleme ilerlemedir, bir adım bile olsa çalışmam gerektiğini söylüyor. Bu durum beni yıpratmakla sonuçlansa da sorumluluk bilincim ve aldığım parayı hak etme düşüncem dolayısıyla elimden geleni yapmaya devam ediyorum. (Ö54, K, 1-5)

Mesleki Doyum Arayışı

Sınıf öğretmenliği genellikle köy gibi küçük yerleşim yerlerinde ya da kırsal kesimde görev yapmayı gerektiren bir meslektir. Her görev yapılan yerin sosyokültürel yapısının farklılığından dolayı öğretmenlerin görev süreleri boyunca buldukları yerlerden aldıkları haz da farklı olmaktadır. Küçük

yerlerde ya da kırsal kesimde görev yapan bazı öğretmenlerin buldukları sosyal ortam ya da sosyokültürel doku daha samimi, daha içten olduğunda, zaman zaman görev yerlerinden ayrılma/ayrılmama ikilemine düşseler de mesleki doyumları nedeniyle köy çocuklarını bırakamadıkları görülmektedir. Bu kategorideki öğretmenlerin en fazla ön planda tuttıkları ölçüt ise mesleğin onlara yaşattığı “iç huzur” veya “tatmin olma duygusu” olmaktadır. Örneğin:

“Meslekte altıncı yılım, bir köy okulunda görev yapmaktayım. Üç senelik de evliyim. Tayin isteme hakkım var. Daha iyi bir yer olur mu ki diye düşünmeye başladım. Gitsem belki daha iyi bir yerde olabilirim. Köy okulundaki ortamımız da iyi aslında. Biraz daha düşündükten sonra köye alıştığımı, çocuklara alıştığımı ve buradaki çocuklara daha iyi geldiğimi düşündüğüm için köyde kalmaya devam ettim. İnsan kendini nerede iyi ve huzurlu hissediyorsa orada mesleğini devam ettirmeli bence.” (Ö33, E, 6-10)

Mesleki Rol Karmaşası

Bu kategorideki öğretmenler, mesleğin onlara biçtiği farklı rolleri sorgulamışlardır. Toplumun öğretmenlerden beklentisinin sadece öğrencilerin akademik olarak gelişimlerini sağlamak olmadığını, aynı zamanda, onlara anne-baba içtenliğiyle davranmak olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum ise bazı öğretmenlerde rol karmaşasına neden olmuştur. Örneğin, Ö34 hem mesleğe hem de çocuklara duyduğu sevginin fazlalığıyla öğrencileriyle kurduğu bağı güçlendirmiştir. Ancak, güçlenen bu bağ aynı zamanda öğretmende rol karmaşasını da doğurmuştur. Benzer şekilde, Ö11 görev yaptığı okulun fiziksel şartlarının yetersizliğinden kaynaklı rol karmaşası yaşadığını belirtmiştir. Bu kategorideki öğretmenlerin ikilem ifadeleri yakından incelendiğinde ise içinde buldukları şartları kabullenip mesleğe daha olumlu yaklaşma çabasında oldukları görülmüştür. Örneğin:

“Çocuklarımı birinci sınıftan aldım ve şimdi ikinci sınıfız. Öğrenciler öğretmeninin aynası mantığıyla özellikle onların eğitimleri konusunda özenli davranıyorum, ama bazen onlara sözlü uyarıda fazlaca bulunduğumu hissedip ikileme düşünüyorum: Öğretmen öğrencilerin eğitiminde ne kadar söz sahibi olmalıdır? Sonuçta eğitimin temeli ailede atılır ve adı üstünde öğretmeniz,

ne anneyiz, ne de babayız. Öğretmenlik meslek tanımında da benim üzerine düştüğüm konular yok, yapmamız gerekiyor da denmiyor. Yemeğini ayakta yeme, lavaboya yemekle girme, lavaboda suyu çok açma, peçeteyi israf etme, arkadaşlarıyla eşyalarını paylaş, düşen bir arkadaşın olursa yardım et, hasta olan ya da ağlayan arkadaşına nasılsın de, eşyalarını paylaş, arkadaşlarıyla kibar konuş, gibi. Ben bu davranışları kazandırmak için sadece çocukla değil aile ile de iletişime geçiyorum. Çocuğun neleri yapıp yapmadığı konusunda bilgi verip onların da hassasiyet göstermelerini istiyorum. Öğretim, işin kolay kısmı gibi geliyor bir yerden sonra bana, eğitim kısmı ise daha yorucu oluyor. Zaman zaman yorulduğumda ikileme düşsem de yaptıkları güzel davranışları görünce, evet diyorum ben öğretmenliyim ve ben söz sahibi olacağım çünkü onlar benim öğrencilerim.” (Ö34, K, 1-5)

“Köy okuluna atandım ve birleştirilmiş sınıftı sınıfım. Ayrıca sobalıydı okul. Sabah sobayı yak, okulun tahtalarını çak, odun bitti, kömür bitti, bulmak için çabala, bahçe için uğraş, duvarları boya, çay demle, derken şu ikileme düştüm: Ben öğretmen miyim, neyim? Sınıfta ders anlatmak işin en kolay kısmıydı diğer işlerin yanında. Sonra düşününce, ben öğretmenim, hem de bu şartları görmemiş birçok meslektaşına göre zorluklarla mücadele edebilen bir öğretmenim.” (Ö11, E, 6-10)

Meslektaş İlişkileri

Öğretmenler, görev yaptıkları okullarda meslektaşlarıyla kurdukları ilişkiler vasıtasıyla okulların sosyal dokusunu da oluşturmaktadırlar. Olumlu okul iklimi ise meslektaşlar arasındaki saygı ve sevgi bağıyla güçlenmektedir. Bu durum, çoğu zaman meslektaşların birbirlerine olan manevi desteği zorunlu kılmaktadır. Örneğin Ö44, aynı zamanda zümresi olan bir meslektaşının velisiyle problem yaşadığı bir öğrencinin okul idaresi tarafından kendi sınıfına verilmesi teklifini (istemeden de olsa) meslektaşı için kabul etmiştir. Bu öğretmenin ikilem ifadesi şu şekildedir:

“Zümrem hem mesleki olarak hem de insani olarak çok sevdiğim bir arkadaşım. Ama bir velisiyle ciddi bir tartışma yaşayınca idare bu tartışmadan kaynaklı veli talebiyle öğretmen değişimi-

ni uygun gördü. Ve idare öğrenciyi alır mıyım diye bana sordu. İkileme düştüm: Öğrenciyi biliyorum iyi değil, haylaz ve ilgisiz, veli desen zaten öğretmene saygısız ama bir tarafta da sevdiğim arkadaşım ve zümrem var. Bu şartlar altında çocuğu alsam mı almasam mı? Sırf arkadaşım için çocuğu kendi sınıfıma almayı kabul ettim. Çünkü benim böyle bir durumum olsa arkadaşım da benim için bu fedakârlığı yapardı. Veliyle olduğumdan daha fazla mesafeli davrandım, çocukla da diğer öğrencilerimle ilgilendiğim gibi ilgilendim.” (Ö44, K, 1-5)

Kadın Öğretmen Olma

Kadın öğretmenlerin mesleği yapmak için göze aldıkları şartlar, bazen özel hayatlarındaki öncelikleriyle çakışabilmektedir. Bu çakışmalar ise mesleği hakkıyla yapmaya çalışan kadın öğretmenler için erkek meslektaşlarına kıyasla daha fazla fedakârlık anlamına gelebilmektedir. Örneğin, Ö2 mesleğe devam etmek ya da istifa edip eşinin yanında olmak arasında bir ikileme kalmıştır. Ö26 ise severek evlendiği eşi için görev yaptığı yerde uzun yıllar yaşamaya değer olup olmadığını sorgulamıştır. Bu öğretmenlerin ikilem ifadeleri sırasıyla şu şekildedir:

“Büyük bir istekle ve adanmışlıkla hazırlanıp sınavı kazanmıştım. İlk sözleşmeli atanan grup içerisindeydim, 4+2 uygulamasını bilerek sözleşmeyi imzalamıştım. Mesleğimin üçüncü senesinde evlendim ve eşimin işinden kaynaklı tayini yanıma olmuyor, ben de zaten sözleşme gereği yanına tayin isteyemiyordum. Evliliğimin ilk aylarıydı ve eşimle ancak ayda bir görüşebiliyorduk. O kadar zorlanıyordum ki, yeni gelinsin, yeni bir hayat, yeni bir heyecan, ama eşin yanında yok. İkileme düştüm: Neden buradayım, neden istifa edip gitmiyorum ki eşimin yanına? Çok düşündüm bıraksam mı mesleği ama sınav sisteminin bir sene sonra ne getireceğini bilememek, en önemlisi de kısa süreli bile olsa meslekten ayrı kalma düşüncesi beni vazgeçirdi. Ayrı olsak da eşimle, mesleğime devam ediyorum.” (Ö2, K, 1-5)

“Buraya Ankara merkezden geldim ve görevimin üçüncü senesinde bu ilçeden biriyle evlendim. Eşimi ne kadar sevsem de evlendikten sonra uzun yıllar burada yaşayacağım için ikileme

düştüm: Bu ilçede ömrümün uzun bir kısmını geçirebilir miyim? Büyüdüğüm çevre, şu anda içinde yaşadığım kültürle uzaktan yakından alakası olmayan bir ortam, acaba nasıl olur diye çok sorguladım kendimi. Fakat eşime olan sevgim tüm bunlara göğüs germeme sebebiyet verdi.” (Ö26, K, 1-5)

Anne Öğretmen Olma

Bu kategorideki bazı öğretmenler hem anne hem de öğretmen olmalarından kaynaklı ikileme düşmüşlerdir. Örneğin, Ö40 sınıfındaki çocuklara gün içerisinde annelik içgüdüleriyle hareket etmesi neticesinde yorulduğunu ve bunun da kendisini evde bekleyen çocuğuna karşı daha sabırsız ve tahammülsüz yaptığını fark edince, içsel bir sorgulamaya gitmiştir. Ö38 ise çocuğunun eğitimi için öğretmen seçiminde bulunurken annelik içgüdüleriyle mi yoksa öğretmenlik bilgisi ve deneyimiyle mi hareket etmesi gerektiği hususunda ikilem yaşamıştır. Bu öğretmenlerin ikilem ifadeleri sırasıyla şu şekildedir:

“Okulda sınıf öğretmeni, evde ise anneyim, dört yaşında da bir kızım var. Gün boyu başkalarının çocuklarına sabır göstermekten eve geldiğimde kendi kızıma yeterli sabrı gösteremiyorum ve sabırsız davranabiliyorum. İşte bu noktada ikileme düşünüyorum: Kendi kızıma anne olarak haksızlık mı yapıyorum? Ve cevabım evet, ben kızıma haksızlık yapıyorum. Başka çocukların nasıl öğretmenleri olarak benim şefkatime ve hoşgörüme ihtiyaçları varsa, kızımın da annesi olarak benim şefkatime ve hoşgörüme ihtiyacı var. Bu yüzden yaptığı sakarlıklara veya yaramazlıklara elimden geldiğince daha sakin, sabırlı davranmaya çalışıyorum. Çünkü 25 çocuğa öğretmensem kızıma da anneyim.” (Ö40, K, 6-10)

“Çocuğum ilkokula başlayacağı zaman ben de tam birinci sınıfa dönmüştüm ve çok büyük bir ikilem yaşamıştım: Çocuğumu kendi sınıfıma alsam mı, almasam mı? Kendimi mesleki olarak yeterli görüyordum ve birinci sınıfa üç kez okutmuştum. Zümrelerim benim kadar kıdemli değillerdi ve ciddi bir şekilde bu ikilem beni zorladı. En sonunda çocuğumun rol karmaşası yaşamamasından korktuğum için kendi sınıfıma almadım. Evde annesi okulda da öğretmeni olacağım için çocuğum bu ayrımı

yapamaz diye düşündüm ve akademik olarak olmasa da sosyal ve psikolojik olarak etkilenmesinden çekindim. Öğretim konusunda zümrem eksik kaldığını hissettiğim noktalarda ise evde takviye yaptım.” (Ö38, K, 11 yıl ve üzeri)

Sosyokültürel Ortama Uyum Sağlama

Bu kategorideki öğretmenlerin, görev yaptıkları yerin sosyokültürel yapısının onlara yansıttığı dolaylı baskıdan etkilendikleri görülmüştür. Görev yapmak için yaşanan yerin değer yargılarının, özellikle kadın öğretmenlerin günlük hayatlarına olumsuz yönde yansımalarının olduğu ifade edilmiştir. Bu öğretmenler, bugüne kadar edindikleri sosyokültürel birikimleri ile görev yerlerinin onlara dayattığı sosyokültürel özellikler arasındaki farklılıklardan dolayı ikileme düşmüşlerdir. Bu ikilem durumundan kurtulmak için de genellikle görev yaptıkları yerin sosyokültürel yapısına uyum sağlamaya çalıştıkları görülmüştür. Fakat bu uyum süreci esnasında öğretmenlerin kendi bireysel değer yargılarından ödün vermeleri dolayısıyla huzursuz oldukları anlaşılmıştır. Bu şekilde davranmayı, sırf yeni sosyal ortamda kendilerine yer edinebilmek ve sosyokültürel yapının dışında kalmamak için uygun gördüklerini ifade etmişlerdir. Örneğin, Ö4 maddi zorunluluktan dolayı sosyal hayatını, pek istemese de görev yaptığı yerle sınırlandırmak zorunda kalmıştır. Ö6, mesleğe başlamadan önce hayal ettiği giyim tarzından, çevresi tarafından yadırganacağı korkusuyla vazgeçmiştir. Ö10 ise veli ziyaretleri bağlamında yaşayacağını düşündüğü kaygıya bulduğu çözümü, Ö16 da yerel halkın rahatsız edici bakışlarına maruz kalmamak adına ev arkadaşı ile birlikte uyguladığı stratejiyi paylaşmıştır. Bu öğretmenlerin ikilem ifadeleri sırasıyla şu şekildedir:

“Buraya büyük bir şehirden geldim. İlk görev yerim burası. Tabi haliyle sevinçlisin, atanmışsın, senin yerinde olmak isteyen kaç insan var. Fakat okuluma geldim, çevreyi gördüm ve durdum, burada mı yaşayacağım dedim, çünkü çok küçük nüfuslu bir yer burası ve sokakta çok az kadın görüyorsun. Evi nerde tutsam diye düşündüm: İlçede mi, ilde mi? Bunun ikilemi fazla ca oldu. İlçede kalsam yaşam şartları kısıtlı, ilde ev tutup gidiş geliş yapsam ev kirası ve yol parası maaşımın belli bir kısmını götürecektir. Ben de maddi kaynaklı ilçede okulumun yanında evi

tutmaya karar verdim. Sosyal yaşamdan bir nevi fedakârlık yapmış oldum.” (Ö4, K, 1-5)

“Bu ilçe zaten küçük bir yer ve bense bu ilçenin bir köyüne tayin olmuşum, köye ilçeden gidiş-geliş yapıyorum, haliyle orası ilçeden daha küçük. Hayalimde hep öğretmen olunca giyeceğim klasik kıyafetler altına topuklu ayakkabılar varken bir de baktım ki ben bu hayalimdekileri giyebilir miyim diye ikileme düştüm. Göze batmaktan çekindiğim için de istediğim gibi giyinemedim.” (Ö6, K, 1-5)

“Benim ikilemim, bu ilçeye geldiğimde küçük olmasından çekindim. Sınıf öğretmeniyim ve velilerimle sık sık görüşeceğim. Göreve başlamadan önce duyduğum kadın öğretmene talip olma meselelerinden kaynaklı böyle durumlara izin vermemek için kendi alacağım yüzükle velilerime sözlü ya da nişanlı görünsem mi, görünmesem mi diye. Kararım evlenene kadar yüzüğü takmak oldu. Çünkü yaşadığım küçük yerde aksi bir problemle karşılaşma düşüncesi beni korkuttu.” (Ö10, K, 1-5)

“Bu ilçede marketler tek bir cadde üstünde sağlı-sollu kurulmuş durumda. Haliyle de halkın çoğunluğu bu cadde kısmında toplanıyor. Ev arkadaşımınla market alışverişine giderken ikileme düşünüyoruz: Cadde üstündeki yolu mu kullansak, yoksa mahalle içerisinden mi gitsek? Cadde üstündeki yolu kullandığımızda biliyoruz ki rahatsız edici bakışlara maruz kalacağız, çünkü burada market alışverişlerini kadınlar değil erkekler yapıyor. Bizim de kadın olarak çıkıp alışveriş yapmamız garip geliyor. O yüzden mahalle arasından gidilen yolu seçiyoruz.” (Ö16, K, 1-5)

Veli İlgisizliği

Sınıf öğretmenlerinin gücünü ve verimini arttıran dışsal faktörlerin başında veli desteği gelmektedir. Velilerin maddi ve manevi olarak sağlayacakları destek, öğretmenlerin hem sınıf içi verimliliğini hem de öğrencilere olan ilgilerini arttırmaktadır. Öğretmenlerin velilerden beklentisi ise çocukları için önemli olan eğitim hayatlarında sorumluluklarını yerine getirmeleridir. Çünkü sorumluluğunu yerine getirmeyen aileler, öğretmenler için daha fazla

iş yükü ve daha fazla emek anlamına gelmektedir. İşte bu kategorideki öğretmenler de veli ilgisizliğinin kendilerine yüklediği fazladan iş yükünü sorgulamışlardır. Örneğin, Ö20 velilerin maddi konuda kendisini yalnız bırakmalarından dolayı ne yapacağına ilişkin ikileme düşmüştür. Velilere rağmen maddi olarak öğrencilerinin zor duruma düşmelerini istemediğinden dolayı da kendi maddi gücünün yettiği kadarıyla öğrencilerine destek olmaya çalıştığını ifade etmiştir. Ancak, bu durum onda bir ikileme ve beraberinde de bir sorgulamaya neden olmuştur. Ö35 ise bir velisinin çocuğunun derslere karşı ilgisiz ve kayıtsız olmasını umursamamasından dolayı ikileme düşmüştür. Bu ikileme durumundan kurtulmak için öğretmenler genellikle ailelerin ilgisizliğini yok sayarak öğrencilerine gereken ilgiyi göstermeye devam etmişlerdir. Bu öğretmenlerin ikileme ifadeleri sırasıyla şu şekildedir:

“Merkez okulda görev yapıyorum ve sınıfta işleyeceğim bir konuyla ilgili fazla örnek olsun diye etkinlik kâğıtları hazırlıyorum. Velilerden fotokopi için A4 kâğıdı istiyorum, fakat velilerim kâğıt alıp da göndermiyor. Merkez okuldayım, velilerimin durumları kâğıt alamayacak kadar kötü değil biliyorum, bu sefer ikileme düşünüyorum: Ben her seferinde kâğıt almalı mıyım, yoksa almamalı mıyım? Velilerin kendi çocukları için almalarını istiyorum, fakat ilgisiz kalmaları beni üzüyor. Sınıfımın A4 kâğıtlarını ben karşılıyorum, fakat ben karşıladığım için daha az etkinlik hazırlıyorum. Çocukların bir suçu yok, kâğıt almayıp etkinlik hazırlamasam, bu sefer çocukları cezalandırmış olacağım. Ben de bunu istemiyorum.” (Ö20, K, 1-5)

“Öğrencimin kapasitesinin gayet iyi olduğunu biliyorum, çalışsa, aile de ilgilense daha iyi bir yerde olacağını biliyorum. Fakat aile çocuğun derslerine karşı gayet ilgisiz davranıyor. Hadi çocuk küçük, çalışmanın önemini anlamıyor, fakat aileye anlattığım halde onlar da anlamıyorlar. Her hafta arıyorum velimi, çocuk gene çalışmıyor, kitap okumuyor diyorum, izah ediyorum ama ben dediğimle kalıyorum. İkileme düşünüyorum: Ben de mi aile gibi bıraksam çocuğun peşini, çalışmazsa çalışsın ben mi kurtaracağım diyorum, bir yanım da yapma, ya bir kelime fazla öğrenirse diyorum. Sonunda çabalamaya devam ettim, bu sefer aileyi yok sayarak tek çocuk varmış gibi düşünüp çocuğa çalış-

ması gerektiğini aşlamaya başladım. Evet, yoruluyorum sürekli sil baştan anlatmaya, ama çocuğun hayatını kurtarabilme ihtimali beni güçlendiriyor.” (Ö35, E, 1-5)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin deneyimledikleri etik ikilemler incelenmiş ve onların toplam 12 farklı tema altında ele alınan konularda ikilem durumları yaşadıkları ve meslekle ilgili sorgulamalar yaptıkları görülmüştür. Bu ikilem durumları, aşağıdaki hususlara dikkat çekmektedir:

Sınıf öğretmenleri almış oldukları hizmet-öncesi eğitimin yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Alanyazında da hizmet-öncesi eğitimin yetersizliğini vurgulayan çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Büyükgöze-Kavas ve Bugay, 2009; Harmandar, Bayrakçeken, Kıncal, Büyükkasap ve Kızılkaya, 2000; Karataş ve Kınalıoğlu, 2018). Bu durum, üniversitelerde verilen hizmet-öncesi eğitimin öğretmenlerin atandıktan sonraki gerçek yaşam koşullarıyla önemli ölçüde uyuşmadığını göstermektedir. Bu nedenle, hizmet-öncesi öğretmen eğitiminin çerçevesi belirlenirken ülkenin tüm şartları değerlendirilmeli ve bu şartlara uygun donanuma sahip öğretmenler yetiştirilmelidir.

Sınıf öğretmenleri öğretim programının uygulanması konusunda esneklik beklemektedirler. Bu çalışmadaki sınıf öğretmenleri görev yaptıkları okullardaki öğrencilerin özelliklerinden kaynaklanan bazı nedenlerle öğretim programının uygulanması esnasında zorluk yaşamışlardır. Benzer bulgular, alanyazındaki birçok çalışmada da (Dağdeviren, 2009; Demir ve Arı, 2013; Özdemir, Civelek, Çetin, Karapınar ve Özel, 2015; Özpınar ve Sarpkaya, 2010) rapor edilmektedir. Bu durum, öğretim programlarının yakın çevre koşulları ve öğrencilerin bireysel gelişim özellikleri göz önüne alınarak uygulamada değişiklikler yapılabilecek esneklikte olması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Sınıf öğretmenleri öğrenci merkezli olmak için çaba harcamaktadırlar. Öğrenci, eğitim sürecinde en önemli ve en öncelikli olan bireydir (Ünver, 2002). Bu çalışmadaki sınıf öğretmenleri de hem eğitimle hem de öğretimle ilgili hususlarda öğrenci merkezli olmak için gayret sarf etmişlerdir. Örneğin, görev yapıları yerin ailelerinden uzak olması onları özlem duygusuna sürüklese de öğrencilerin akademik kayıplar yaşamamaları adına özel hayatlarında fedakârlıkta bulunmuşlardır. Alanyazındaki bazı çalışmalar da

(Akpınar ve Gezer, 2010) öğretmenlerin öğretim süreçlerini öğrenci merkezli sürdürme eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur.

Öğrencilere olumlu bir rol modeli olmak, sınıf öğretmenleri için önemli görülmektedir. Sosyal öğrenme kuramına göre, bireyler kişisel gelişimlerini sürdürürken sadece kendi deneyimlerini kullanarak ilerleme göstermekle kalmayıp, dolaylı olarak model aldıkları kişilerden de etkilenmektedirler (Bandura, 1977). Öğrencilerin ebeveynlerinden sonraki rol modelleri ise genellikle sınıf öğretmenleri olmaktadır. Bu çalışmadaki sınıf öğretmenleri de öğrencilerinin gözünde birer rol modeli olduklarının bilinciyle davranışlarına özen göstermişlerdir. Alanyazında da öğretmenlerin öğrencilere iyi bir rol modeli olmaları gerektiği ve bunun için kapsamlı bir genel kültür düzeyine sahip olmalarının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Örenel, 2005).

Sınıf öğretmenliği, özveride bulunmayı gerektiren bir meslektir. Öğretmenlerin mesleklerine bağlılığını veya meslekte gösterdikleri özveri düzeyini etkileyen faktörlerin başında onların mesleğe karşı tutumları gelmektedir. Bu çalışmadaki sınıf öğretmenlerinin mesleğe karşı genel olarak olumlu tutum sergiledikleri ve mesleki özveride bulunmaktan kaçınmadıkları görülmüştür. Alanyazında da öğretmenlerin özverili olmalarının mesleğin gerekleri arasında olduğu vurgulanmıştır (Parlar ve Cansoy, 2016).

Sınıf öğretmenleri mesleki doyum arayışı içindedirler. Öğretmenler günlük yaşantılarının büyük bir kısmını okulda geçirmektedirler. Okul, öğretmenler için önemli bir yaşam alanıdır. Öğretmenlerin okulda aldıkları doyum ile bu doyumun mesleki yaşamlarına yansımaları arasında doğrusal bir ilişki vardır (Yetim, 2001). Bu çalışmada da, sınıf öğretmenlerinin okul yaşantılarından aldıkları manevi doyumun onların mesleğe yönelik bakış açılarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Sınıf öğretmenliği, meslektaşların işbirliğini gerektiren bir meslektir. Okulun sosyal iklimini, büyük ölçüde öğretmenlerin birbirleriyle olan iletişim ve etkileşim biçimleri belirlemektedir. Meslektaşlar arasındaki uyum, hem okul yaşamının niteliğini hem de okulda verilen eğitimin niteliğini olumlu yönde etkilemektedir. Bu çalışmada, meslektaşlar arasındaki ilişkinin saygı ve sevgi bağıyla kurulmuş olmasının öğretmenlerin birbirleriyle işbirliği kurma derecelerini de arttırdığı görülmüştür. Benzer bulgular, alanyazındaki başka çalışmalar (Cerit, 2009) tarafından da vurgulanmıştır.

Sınıf öğretmenliği mesleğinin kadınlara özgü zorlukları bulunmaktadır.

Bu zorlukların temelinde, görev yapılan yerin sosyokültürel özelliklerinin önemli olduğu görülmektedir. Örneğin, bu çalışmadaki bazı kadın öğretmenlerin mesleki kıyafet yönetmeliğine aykırı bir giyim tarzı düşünmeseler de günlük veya iş kıyafetlerini, hissettikleri “sosyal baskı” etrafında şekillendirdikleri görülmüştür. Alanyazında, Koyuncu (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da kadın öğretmenlerin toplumun değer yargılarına göre giyinmeleri gerektiği konusunda zaman zaman çatışma yaşadıkları tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenleri veli desteğini önemli görmektedirler. Eğitim süreci, öğretmen-öğrenci-veli ilişkisi ile güçlenen bir yapıyı gerektirmektedir. Bu ögeler arasındaki bağ ne kadar güçlü olursa, eğitimin niteliği de o denli artmaktadır. Örneğin, Barlı, Bilgili, Çelik ve Bayrakçeken (2005) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, veli desteğinin sınıf öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarını olumlu olarak etkilediği vurgulanmıştır. Diğer taraftan, bu çalışmadaki bazı sınıf öğretmenlerinin veli ilgisizliği nedeniyle öğrencilerin eğitiminde daha fazla sorumluluk aldıkları, ancak bu durumdan da hoşnut olmadıkları görülmüştür.

Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin meslekle ilgili önemli sorgulamalar yapmalarına neden olan birçok etik ikilem durumuyla karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin mesleki yaşamlarında karşılaştıkları ikilem durumları ve bu ikilem durumlarına ilişkin aldıkları kararlar, onların mesleğe yönelik algılarının yeniden şekillenmesinde önemli fırsatlar olarak değerlendirilebilir. Örneğin, “Mesleki Rol Karmaşası” temasında Ö11 tarafından dile getirilen “Ben öğretmen miyim, neyim?” biçimindeki bir soru, bu öğretmene içsel bir sorgulama yapması ve kendi öğretmenlik imgesini yeniden oluşturması için önemli bir fırsat sunmuştur. Benzer bir eğilimi, aynı kategoride Ö34 tarafından “Öğretmen öğrencilerin eğitiminde ne kadar söz sahibi olmalıdır?” biçiminde dile getirilen sorgulamada da görmek mümkündür. Nitekim bu örnekleri arttırmak ve görüşleri paylaşılmış veya paylaşılmamış olsun hemen hemen bütün katılımcıların ikilem ifadelerinde rastlamak mümkündür. Burada vurgulanmak istenen nokta ise “Mesleki Özeride Bulunma” kategorisinde Ö54 tarafından “Bazı vakitler öğretmenliği mi sorgular hale geliyorum” biçiminde ifadesini bulan gerçekte yatmaktadır. Diğer bir anlatımla, öğretmenlerin inşa etmekte oldukları mesleki kimlikle-

rini içinde buldukları koşullara bağlı olarak zaman zaman sorgulamakta oldukları görülmektedir. Dolayısıyla, bu tür sorgulamaların araştırılması ve anlaşılmaya çalışılması, öğretmenlik mesleğinin güncel durumuna ilişkin iyi bir anlayış sağlayacağı muhakkaktır. Ayrıca, bu çalışmada olduğu gibi, bu tür sorgulamaları örneklendiren çalışmaların hizmet-öncesindeki öğretmen adaylarının eğitimi açısından da önemi/değeri yadsınamaz.

Diğer taraftan, bu çalışmada yansıtılan etik ikilem durumları sadece çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin deneyimleri ve görev yerleri ile sınırlıdır; elde edilen bulguları ülkedeki bütün sınıf öğretmenlerine genellemek bu çalışmanın sınırını aşan bir iddia olurdu. Örneğin, bu çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunu, 23-34 yaş aralığında bulunan ve 1-5 yıl arasında mesleki deneyimi olan bekâr-kadın sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Bu durum, daha fazla mesleki deneyime sahip olan evli kadın veya erkek sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin çalışmada yeterince yer bulmadığı anlamına da gelebilmektedir. Bu nedenle, ülkemizin farklı yerlerinde görev yapan ve farklı demografik özelliklere sahip olan sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilecek başka çalışmaların “sınıf öğretmenliği mesleğinde yaşanan etik ikilemlerin” bütüncül bir bakış açısıyla anlaşılmasına büyük katkısı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, farklı eğitim kurumlarında, farklı disiplin alanlarında ya da farklı öğretim kademelerinde görev yapan veya mesleğin farklı evrelerinde bulunan öğretmenlerle yürütülecek derinlikli çalışmalara da gereksinim vardır.

Kaynaklar

- AKAR, Hanife (2019). Durum Çalışması. İçinde, SABAN, Ahmet ve ERSOY, Ali (Ed.), Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri (3. baskı, ss. 139-177), Anı Yayıncılık, Ankara.
- AKPINAR, Burhan ve GEZER, Burcu (2010). “Öğrenen-Merkezli Yeni Eğitim Yaklaşımlarının Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansımaları”, **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, S 14, ss. 1-12.
- AY, Canan (2005). “İşletmelerde Etiksel Karar Almada Kültürün Rolü”, **Yönetim ve Ekonomi**, C 12, S 2, ss. 31-52.
- AYDIN, İncay (2006). Eğitim ve Öğretimde Etik (2. baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara.

- BANDURA, Albert (1977). *Social Learning Theory*, General Learning Press, New York.
- BARLI, Önder, BİLGİLİ, Bilsen, ÇELİK, Suat ve BAYRAKÇEKEN, Samih (2005). "İlköğretim Okul Öğretmenlerinin Motivasyonları: Farklılıkların ve Sorunların Araştırılması", **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C 5, S 1, ss. 391-417.
- BUCHOLZ, Jessica L., KELLER, Cassandra L. and BRADY, Michael P. (2007). "Teachers' Ethical Dilemmas: What Would You Do?", **Teaching Exceptional Children**, V 40, N 2, pp. 60-64.
- BÜYÜKGÖZE-KAVAS, Ayşenur ve BUGAY, Aslı (2009). "Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesi Eğitimlerinde Gördükleri Eksiklikler ve Çözüm Önerileri", **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S 25, ss. 13-21.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, KILIÇ-ÇAKMAK, Ebru, AKGÜN, Özcan Erkan, KARADENİZ, Şirin ve DEMİREL, Funda (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (25. baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- CAMADAN, Fatih (2018). "Psikolojik Danışmanın Yaşadığı Çatışma: Etik İkilem", **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C 8, S 1, ss. 76-94.
- CERİT, Yusuf (2009). "Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri ile İşbirliği Yapma Düzeyleri Arasındaki İlişki", **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C 22, S 2, ss. 637-657.
- CEVİZCİ, Ahmet (2008). *Etiğe Giriş* (2. baskı), Paradigma Yayıncılık, İstanbul.
- DAĞDEVİREN, İclal (2009). *Köyde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar (Sivas İli Örneği)*, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sivas.
- DELIUS, Herald (1990). *Etik (Ahlak Felsefesi). İçinde, ÖZLEM, Doğan (Çev.), Günümüzde Felsefe Disiplinleri* (ss. 311-334), Ara Yayıncılık, İstanbul.
- DEMİR, Mehmet Kaan ve ARI, Ercan (2013). "Öğretmen Sorunları (Çanakkale İli Örneği)", **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C 32, S 1, ss. 107-126.
- ELÇİGİL, Ayfer, BAHAR, Zuhale, BEŞER, Ayşe, MIZRAK, Birgül, BAHÇELİOĞLU, Demet, DEMİRTAŞ, Demet, ÖZDEMİR, Dilek, ÖZGÜR, Elvin ve YAVUZ, Hatice (2011). "Hemşirelerin Karşılaştıkları Etik İkilemlerin İncelenmesi", **Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi**, C 14, S 2, ss. 52-60.
- ELLIOTT, John (1985). *Facilitating Action Research in Schools: Some Dilemmas*. In BURGESS, Robert G. (Ed.), *Field Methods in the Study of Education* (pp. 235-262), The Falmer Press, London.

- ERDEMLİ, Özge ve GÜNER-DEMİR, Tuğba (2018). “Öğretmenlik Meslek Etiği Açısından Hediye Alma: Örnek Olay Ekseninde Değerlendirme”, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C 15, S 1, ss. 611-637.
- HARMANDAR, Mansur, BAYRAKÇEKEN, Samih, KINCAL, Remzi Y., BÜYÜKKA-SAP, Erdoğan ve KIZILKAYA, Selahattin (2000). “Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde Okul Deneyimi Uygulaması ve Sonuçlarının Değerlendirilmesi”, **Millî Eğitim**, S 148, ss. 3-6.
- KARATAŞ, Adem ve KINALIOĞLU, İsmail Hakkı (2018). “Köy Okullarında Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Sorunları”, **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, S 11, ss. 207-220.
- KOÇ, Kevser (2010). “Etik Boyutlarıyla Öğretmenlik”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, C 35, S 373, ss. 13-20.
- KOLAY-AKFERT, Serpil (2012). “Farklı Kurumlarda Çalışan Psikolojik Danışmanların Yaşadıkları Etik İnkilemler ile Bu İnkilemler Karşısındaki Tutum ve Davranışları”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, C 12, S 3, ss. 1791-1812.
- KOYUNCU, Öznur (2011). Kadın Öğretmenlerin Sorunları ve Toplumsal Cinsiyet (Diyarbakır İli Örneği), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- LABBÉ, Brigitte ve PUECH, Michel (2011). İyi ve Kötü (Çev.: Azade ASLAN), Günışığı Kitaplığı, İstanbul.
- MERCAN-UZUN, Elif ve ELMA, Cevat (2012). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Etik İnkilemleri Çözümleme Biçimleri”, **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, C 1, S 3, ss. 279-287.
- NEA (2019). NEA Handbook 2018-2019, National Education Association, Washington, DC, Retrieved 23 March, 2019 from: <http://www.nea.org/home/30442.htm>.
- ÖRENEL, Sena (2005). Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri Kapsamındaki Davranışlarının İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Algılarıyla Değerlendirilmesi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- ÖZDEMİR, Murat, CİVELEK, Şeyda, ÇETİN, Yunus Emre, KARAPINAR, Nurhayat ve ÖZEL, Deniz (2015). “Öğretmenlerin Eğitimsel, Çevresel ve Sosyal Sorunları (Şırnak İli Örneği)”, **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, S 26, ss. 163-181.
- ÖZPINAR, Murat ve SARP KAYA, Ruhi (2010). “Köyde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sorunları”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S 27, ss. 17-29.

- PARLAR, Hanifi ve CANSOY, Ramazan (2016). "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Bir Yordayıcısı Olarak Bireysel Değerler", **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, S 44, ss. 125-141.
- ROSSY, Gerard L. (2011). "Five Questions for Addressing Ethical Dilemmas", **Strategy and Leadership**, V 39, N 6, pp. 35-42.
- SHAPIRA-LISHCHINSKY, Orly (2011). "Teachers' Critical Incidents: Ethical Dilemmas in Teaching Practice", **Teaching and Teacher Education**, V 27, N 3, pp. 648-656.
- TEZCAN, Gamze ve GÜVENÇ, Hülya (2020). "Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Etik İkilemleri", **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S 49, ss. 439-460.
- TOSUN, Hale (2005). Sağlık Bakımı Uygulamalarında Deneyimlenen Etik İkilemelere Karşı Hekim ve Hemşirelerin Duyarlılıklarının Belirlenmesi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.
- ÜNVER, Gülsen (2002). Öğretmen Adaylarının Öğrenci-Merkezli Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Becerilerini Geliştirme, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- WARBURTON, Nigel (2008). Felsefeye Giriş (2. baskı) (Çev.: Ahmet CEVİZCİ), Paradigma Yayınları, İstanbul.
- YETİM, Ünsal (2001). Toplumdan Bireye Mutluluk Resimleri, Bağlam Yayıncılık, Ankara.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (10. baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.