



**OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN YAŞADIKLARI
ETİK İKİLEMLER: NEDENLER VE BAŞ ETME STRATEJİLERİ**

Onur Erdoğan

DOKTORA TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EKİM, 2018

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren bir ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Onur

Soyadı : Erdoğan

Bölümü : Eğitim Yönetimi

İmza :

Teslim tarihi:

TEZİN

Tezin Türkçe adı: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilemler: Nedenler ve Baş Etme Stratejileri

Tezin İngilizce adı: Ethical Dilemmas of School Administrators and Teachers: Reasons and Coping Strategies

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Onur Erdoğan

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Onur Erdoğan tarafından hazırlanan “Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilemler: Nedenler ve Baş Etme Stratejileri” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı’nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Ferudun Sezgin

(Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Prof. Dr. Temel Çalık

(Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Servet Özdemir

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Başkent Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Necati Cemaloğlu

(Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Didem Koşar

(Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 18/10/2018

Bu tezin Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı’nda doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma Yel

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitim sürecimin her aşamasında görüş, yardım ve güvenini esirgemeyen ve bana yol gösteren değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Ferudun Sezgin'e en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca yine lisansüstü eğitim sürecimde ve bu çalışmada desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen tez izleme kurulu üyelerim Prof. Dr. Temel Çalık ve Doç. Dr. Didem Koşar'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Lisansüstü eğitime başladığım günden itibaren ihtiyaç duyduğum her an yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Serkan Koşar'a ve doktora öğrenimim boyunca ders aldığım Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalının değerli hocalarına teşekkürlerimi sunarım.

Destek ve yardımlarını esirgemeyen ailem ve arkadaşlarıma, özellikle çalışmalarım sırasında sevgisini ve desteğini benden hiç esirgemeyen eşim Bilge'ye teşekkür ederim.

Onur Erdoğan

Ankara, Ekim 2018

OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN YAŞADIKLARI ETİK İKİLEMLER: NEDENLER VE BAŞ ETME STRATEJİLERİ

(Doktora Tezi)

Onur Erdoğan

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ekim, 2018

ÖZ

Bu araştırmanın amacı resmî ortaokullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından yaşanan etik ikilemler ve nedenleri ile okul yöneticileri ve öğretmenlerin bu etik ikilemlerle baş etme stratejilerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada karma araştırma desenlerinden açıklayıcı desen benimsenmiştir. Araştırmanın nicel boyutu için evreni Ankara'nın Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan resmî ortaokullarda görev yapan okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenler oluşturmuştur. Örneklemenin belirlenmesinde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmış ve örnekleme 30 okul müdürü, 60 müdür yardımcısı ve 540 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda katılımcıları belirlemek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Katılımcıları 10'ar okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın nicel verileri araştırmacı tarafından geliştirilen "Okullarda Etik İkilem Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Nitel veriler ise yine araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinde bağımsız gruplar için t-testi, Mann Whitney U-testi, tek yönlü varyans analizi ve Kruskal Wallis H-testi kullanılırken nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonuçları okul müdürlerinin, müdür

yardımcılarının ve öğretmenlerin orta düzeyde etik ikilem yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte sonuçlar öğretmenlerin davranışsal boyutta okul yöneticilerine göre daha yüksek düzeyde etik ikilem yaşadıklarına işaret ederken yaşanan etik ikilem düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığına işaret etmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları orta yaş grubundaki öğretmenlerin daha yüksek düzeyde etik ikilem yaşadıklarını ortaya koyarken orta düzeyde kıdeme sahip olan müdür yardımcılarını ile öğretmenlerin de daha yüksek düzeyde etik ikilem yaşadıklarını ortaya koymuştur. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilem düzeyi görev yapılan okuldaki hizmet süresine göre farklılaşmamıştır. Araştırmanın nitel bulguları okul müdürlerinin davranışsal boyutta öğretmenlerin talepleri, velilerin talepleri, öğrenci disiplinin sağlanması, öğrencilerin talepleri ve öğretmenlerin öğrencilere karşı kırıncı davranışları; yapısal boyutta okula maddi finansman sağlama, okul kurallarının uygulanması ve okulun fiziksel imkânlarının iyileştirilmesi; politik boyutta üst yönetimin talep ve baskıları ve kamu bilgi edinme portalları; sistemsel boyutta merkezi sınavlar, yardımcı yayınlar, yasalar ve resmi yazılar, müfredat, öğretmenlerin nöbet görevi, okul müdürlerinin görevlendirilme sistemi ve mesleki gelişim olanaklarından kaynaklanan etik ikilemler yaşadıklarına işaret etmiştir. Bununla birlikte müdür yardımcılarının davranışsal boyutta kişisel ilişkilerin sürdürülmesi, velilerin talepleri, öğretmenlerin talepleri ve öğrenci disiplinin sağlanması; yapısal boyutta okula maddi finansman sağlama, okul kurallarının uygulanması ve okul müdürü tarafından alınan kararlar; politik boyutta üst yönetimin talepleri ve kamu bilgi edinme portalları; sistemsel boyutta merkezi sınavlar, zümre toplantıları ve müfredattan kaynaklanan etik ikilemler yaşamaktadır. Öğretmenler ise davranışsal boyutta öğrenci başarısının değerlendirilmesi, öğretmenlere olumsuz davranışlarını bildirme, öğrenci disiplinin sağlanması, velilerin talepleri, öğrencilerin olumsuz davranışlarını velilere bildirme, öğrencilerin gizli bilgilerinin paylaşılması ve öğrencilerin hazırbulunusluk düzeylerindeki farklılıklar; yapısal boyutta üst yönetimin aldığı kararlar, okula maddi finansman sağlama, okul yönetiminin tutarsız ve adaletsiz uygulamaları; politik boyutta üst yönetimin talepleri ve öğretmenler arasındaki gruplaşmalar; sistemsel boyutta hem not hem ders bakımından merkezi sınavlar, hem içerik hemde yoğunluk bakımından müfredat ve hizmetiçi eğitim ve lisansüstü eğitim bakımından mesleki gelişim olanaklarından kaynaklanan etik ikilemler yaşamaktadır. Sonuçlar okul müdürlerinin genel bağlamda etik ikilemlerin çözüm sürecinde sonuca dönük olarak çoğunlukla etik ikilemleri tam olarak çözdüklerine işaret ederken müdür yardımcılarının önem sırasına göre kısmen çözüm, tam çözüm ve devretme stratejilerini kullandıklarına işaret etmiştir. Öğretmenler ise genel bağlamda önem sırasına göre tam çözüm, kısmen çözüm ve kaçınma stratejilerini kullanmıştır. Etik ikilemlerin çözümünde sürece dönük olarak okul yöneticileri ve öğretmenler yaygın olarak diyalog ve görüş alma stratejisini kullanırken tek taraflı karar verme stratejisini de kullanmıştır. Araştırma sonucunda etik ikilemlerin önlenmesi ve etkin yönetimi bağlamında Milli Eğitim Bakanlığına, taşra teşkilatı ve okul yöneticilerine, öğretmenlere, velilere, öğrencilere ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Etik, etik ikilem, örgüt kültürü, okul yöneticisi, öğretmen.

Sayfa Adedi: 247

Danışman: Doç. Dr. Ferudun Sezgin

ETHICAL DILEMMAS OF SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHERS: REASONS AND COPING STRATEGIES

(Ph.D Thesis)

Onur Erdoğan

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES

October, 2018

ABSTRACT

The purpose of this research is to identify both the ethical dilemmas school administrators and teachers facing, its reasons and coping strategies in public secondary schools. For this research, explanatory research design is adopted among mixed research designs. The quantitative dimension of the research is based on the school administrators, assistant principals and teachers working in Ankara's Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan and Yenimahalle sub-provinces. Stratified sampling is used for the samples, and the samples consist of 30 school principals, 60 assistant principals and 540 teachers. As for the qualitative dimension of the research, criterion sampling and maximum variation sampling methods are used among purposeful sampling methods for the purpose of determining the work group. The work group consists of 10 school principals, 10 assistant principals and 10 teachers. The quantitative data is gathered via "Ethical Dilemma Scale in Schools", which is developed by the researcher. Qualitative data is gathered through a semi-structured interview form that is also developed by the researcher. While independent samples t-test, Mann Whitney U-test, one-way ANOVA and Kruskal Wallis H-test is applied for the analysis of the quantitative data; descriptive analysis is used for the analysis of qualitative data. The results pointed out that the school principals, assistant principals and teachers are experiencing a mid-level ethical dilemma. However, on the behavioral dimension, the teachers' experiencing higher levels of ethical dilemma than the principals and assistant principals is also pointed out in the results, and this level of dilemma is not dependant of the sex. Moreover, the results revealed that the middle-aged teachers; principals, assistant principals and teachers with mid level seniority are going through higher levels of ethical dilemma. The level of ethical dilemma in school administrators and teachers is not observed to be changing depending on the time in

service. The quantitative findings of the research pointed out that the school principals are experiencing ethical dilemma stemmed from teachers' demands, parents' demands, disciplining of the students, students' demands and teachers' offending attitude towards students on the behavioral dimension; the structural findings pointed out the dilemma stemmed from providing finance to school, appliance of the school's rules and the improving the schools facilities; the political findings pointed out the dilemma stemmed from top management's demands and pressures and public information portals; the systematical findings pointed out the dilemma stemmed from the central examinations, supportive publications, laws and official documents, syllabus, teachers' watch duty, school principals' system of charge and occupational development opportunities. Aside from that, the assistant principals suffer from continuity of personal relationships, parents' demands, teachers' demands and disciplining of students on the behavioral dimension; providing finance to the school, appliance of school's rules, and decisions taken by the principle on the structural dimension; demands of the top management and public information portals on the political dimension; central examinations, class meetings and ethical dilemma originated from the syllabus on the systematical dimension. As for the teachers' dilemma; evaluation of the students' success, notifying the negative behavior against teachers, disciplining of the students, parents' demands, sharing of personal information of students and differences in preparedness in students on the behavioral dimension; decisions made by the management, providing finance to the school, inconsistent and unfair implementations of the management on the structural dimension; demands of the management and factionalism among teachers on the political dimension; central examinations in terms of both lecture and grade, syllabus in terms of content and intensity, occupational development in terms of inservice training and postgraduate education on the systematical dimension are the affecting factors. While the results pointed out that the school principals mostly resolved the ethical dilemmas in a general framework, assistant principals used partial-resolving, complete resolving or handing-over strategies depending on the priority. Teachers on the other hand, used partial-resolving, complete resolving or refrainment strategies depending on the priority of the dilemma. While the school management and the teachers commonly used dialogue and receiving opinion strategies on process of resolving ethical dilemmas, one-sided decisions have also been resorted. As per the results, various suggestions have been made to the Ministry of National Education, provincial organizations and the school managers in order to prevent the ethical dilemmas and administrating them actively.

Keywords: Ethics, ethical dilemma, organizational culture, school management, teacher

Page Count: 247

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ferudun Sezgin

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	ii
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	iii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı	9
Araştırmanın Önemi	9
Araştırmanın Varsayımları.....	11
Araştırmanın Sınırlılıkları	11
Tanımlar.....	12
KURAMSAL ÇERÇEVE	13
Okul Kültürü	13
Okul Kültürü ve Değerler	21
Eğitim Yönetiminde Değerlerin Yeri ve Önemi	27
Değer Çatışmaları ve Etik İkilemler.....	30
Etığe Genel Bir Bakış.....	33
Etik İkilem Kavramı	40

Etik İkilemlerin Doğası.....	42
Etik İkilemlerin Yapısı	44
Etik İkilemlerin Boyutları	50
Davranışsal İkilemler	54
Yapısal İkilemler.....	55
Politik İkilemler	56
Sistemsal İkilemler.....	58
Etik İkilemlerin Nedenleri.....	60
Okul Yöneticilerinin Etik İkilemleri	65
Öğretmenlerin Etik İkilemleri	70
Etik İkilemlerle Baş Etme Stratejileri.....	75
Okul Yöneticilerinin Etik İkilemlerle Baş Etme Stratejileri	75
Öğretmenlerin Etik İkilemlerle Baş Etme Stratejileri.....	78
Etik İkilemlerin Ölçülmesi	80
YÖNTEM.....	84
Araştırmanın Modeli.....	84
Nicel Araştırma İçin Evren ve Örneklem	85
Nitel Araştırma İçin Katılımcılar	90
Veri Toplama Araçları.....	92
Okullarda Etik İkilem Ölçeği	92
Görüşme Formu.....	95
Verilerin Analizi	97
BULGULAR VE YORUM	100
Nicel Araştırma Bulgu ve Yorumları	100
Okul Müdürlerinin, Müdür Yardımcılarının ve Öğretmenlerin Etik İkilem Yaşama Düzeyleri.....	100
Etik İkilemlerin Görev Değişkenine Göre Karşılaştırılması	103
Etik İkilemlerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	106
Etik İkilemlerin Yaşa Göre Karşılaştırılması	109
Etik İkilemlerin Kıdeme Göre Karşılaştırılması	114
Etik İkilemlerin Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	119
Nitel Araştırma Bulgu ve Yorumları.....	124

Etik İkilemlerin Kavramsallaştırılmasına Yönelik Bulgular	124
Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Etik İkilem Yaşama Nedenlerine İlişkin Bulgular	131
Etik ikilemlerin Çözüm Stratejilerine Yönelik Bulgular	165
Etik İkilemlerin Etkin Çözümüne Yönelik Önerilere Dönük Bulgular	179
SONUÇ VE ÖNERİLER	196
Sonuçlar.....	196
Öneriler	200
KAYNAKLAR.....	205
EKLER	221
Ek 1. Okullarda Etik İkilemler Ölçeği	221
Ek 2. Görüşme Formu	224
Ek 3. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzin Yazısı	228

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Okul Yöneticilerinin Yaşadıkları Etik İkilemler</i>	67
Tablo 2. <i>Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilemler</i>	71
Tablo 3. <i>2015-2016 Öğretim Yılı Ankara'nın Araştırma Evreninde Bulunan İlçelerindeki Ortaokul Sayıları ile Bu Okullardaki Öğretmen, Müdür Yardımcısı ve Müdürlerin Sayıları</i>	86
Tablo 4. <i>İlçelere Göre Örneklemeye Dâhil Edilen Okul, Öğretmen, Müdür Yardımcısı ve Okul Müdürü Sayıları</i>	88
Tablo 5. <i>Araştırma Örneklemesindeki Öğretmenlerin, Müdür Yardımcılarının ve Müdürlerin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı</i>	89
Tablo 6. <i>Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin, Müdür Yardımcılarının ve Müdürlerin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı</i>	91
Tablo 7. <i>Okullarda Etik İkilem Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Sonuçları</i>	92
Tablo 8. <i>Okullarda Etik İkilem Ölçeğine İlişkin Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları</i>	94
Tablo 9. <i>Okul Müdürlerinin, Müdür Yardımcılarının ve Öğretmenlerin Etik İkilem Yaşama Düzeyleri</i>	101
Tablo 10. <i>Okul Müdürleri, Müdür Yardımcıları ve Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilemlerin Görev Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları</i>	104
Tablo 11. <i>Okul Müdürlerinin Yaşadıkları Etik İkilemlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları</i>	106
Tablo 12. <i>Müdür Yardımcılarının Yaşadıkları Etik İkilemlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları</i>	107

Tablo 13. Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilemlerin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	108
Tablo 14. Okul Müdürlerinin Yaşadıkları Etik İkilemlerin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	110
Tablo 15. Müdür Yardımcılarının Yaşadıkları Etik İkilemlerin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	111
Tablo 16. Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilemlerin Yaş Değişkenine Göre Betimsel Verileri	111
Tablo 17. Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilemlerin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	112
Tablo 18. Okul Müdürlerinin Yaşadıkları Etik İkilemlerin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	114
Tablo 19. Müdür Yardımcılarının Yaşadıkları Etik İkilemlerin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	115
Tablo 20. Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilemlerin Kıdem Değişkenine Göre Betimsel Verileri	116
Tablo 21. Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilemlerin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	117
Tablo 22. Okul Müdürlerinin Yaşadıkları Etik İkilemlerin Hizmet Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	120
Tablo 23. Müdür Yardımcılarının Yaşadıkları Etik İkilemlerin Hizmet Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	121
Tablo 24. Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilemlerin Hizmet Değişkenine Göre Betimsel Verileri	121
Tablo 25. Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilemlerin Hizmet Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	123
Tablo 26. Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Etik İkilemlerin Kavramsallaştırılması..	124
Tablo 27. Müdür Yardımcılarının Görüşlerine Göre Etik İkilemlerin Kavramsallaştırılması.....	126

Tablo 28. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Etik İkilemlerin Kavramsallaştırılması	127
Tablo 29. Okul Müdürlerinin Etik İkilem Yaşama Nedenleri	131
Tablo 30. Müdür Yardımcılarının Etik İkilem Yaşama Nedenleri	138
Tablo 31. Öğretmenlerin Etik İkilem Yaşama Nedenleri	145
Tablo 32. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Etik İkilem Yaşama Nedenleri	156
Tablo 33. Okul Müdürlerinin Etik İkilemlerle Baş Etme Stratejileri	166
Tablo 34. Müdür Yardımcılarının Etik İkilemlerle Baş Etme Stratejileri	169
Tablo 35. Öğretmenlerin Etik İkilemlerle Baş Etme Stratejileri	173
Tablo 36. Okul Müdürlerinin Etik İkilemlerin Etkin Yönetimine Dönük Önerileri	179
Tablo 37. Müdür Yardımcılarının Etik İkilemlerin Etkin Yönetimine Dönük Önerileri	183
Tablo 38. Öğretmenlerin Etik İkilemlerin Etkin Yönetimine Dönük Önerileri	187
Tablo 39. Okul Müdürlerinin, Müdür Yardımcılarının ve Öğretmenlerin Etik İkilemlerin Etkin Yönetimine Dönük Önerileri	190

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Etik ikilem modeli.....	45
<i>Şekil 2.</i> Örgütlerde etkileşimci etik karar verme modeli.....	47
<i>Şekil 3.</i> Etik ikilemin anatomisi	49
<i>Şekil 4.</i> “Okullarda Etik İkilem Ölçeğinin” yol diyagramı	95

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Okullarda diğer örgütlerden farklı olarak sürekli iyilik standartlarının birbiriyle çatıştığı bu sebeple de okulun normatif olarak karmaşık bir örgüt olduğu ve ahlaki bir yönünün bulunduğu belirtilmektedir (Greenfield, 1985). Ahlaki konular okulların dokusunda gömülüdür ve bu ahlaki temel okullarda kararları etkilemektedir (Greenfield, 1993). Bu bağlamda etik ikilemler ahlaki bir girişim olduğu ifade edilen (Bigbee, 2011) okullarda yönetici ve öğretmenler tarafından sıklıkla yaşanmakta ve araştırmalarda da giderek artan bir ilgiyi üzerine çekmektedir (Bateman, 2014; Catacutan ve de Guzman, 2016; Cranston, Ehrich ve Kimber, 2004; Cross, 2013; Dowd, 2012; Norberg ve Johansson, 2007; Roche, 1997).

Okullarda yönetici ve öğretmenler tarafından yaşanan etik ikilemlerin temelinde değer çatışmalarının olduğu belirtilmektedir (Ehrich, Kimber, Millwater ve Cranston, 2011; Reeves ve Jones, 1993). Kişisel değer sistemleri bireylerin durumlara ve problemlere ilişkin algılamalarını, kararları, kişilerarası ilişkileri, bireysel ve örgütsel başarı algısını ve neyin etik neyin etik dışı değerlendireceğini etkilemektedir (England, 1967). Bununla birlikte kişilerin algı ve kararlarını etkileyen tek değişkenin kişisel değer sistemleri olduğunu söylemek güçtür. Okulun günlük yaşamı içinde yönetici ve öğretmenler yasal taleplere, örgütsel gereksinimlere, öğrenci ihtiyaçlarına ve veli beklentilerine cevap

vermek durumunda kalmaktadır (Pope, Green, Johnson ve Mitchell, 2009). Bu bağlamda yönetici ve öğretmenler kişisel değer sistemleri ile diğer örgütsel değişkenler arasında çatışma yaşadıklarında ikilemler ortaya çıkmaktadır.

Okullarda yöneticiler kişisel değerleri ile mesleki etik ilkelerini ve yasal konuları birlikte değerlendirerek karar almak durumunda kalmaktadırlar (Reeves ve Jones, 1993). Yasal talepler bazen birbiriyle bazen de mesleki veya kişisel etik ilkeleriyle çatışmaktadır. Artan bir şekilde eğitim örgütlerinde yöneticiler yasal ve etik değerlendirme gerektiren kritik kararlar vermek durumunda kalmakta ve kararlarda etik ve yasal parametreler birbirine karışmaktadır. Yasal ve etik güçler çatışma içinde olduğunda karar vermede ikilemler ortaya çıkmaktadır (Millerborg ve Hyle, 1991). Okul yöneticilerinin günlük olarak cevap vermeleri gereken etik ikilemlerle karşı karşıya geldikleri belirtilmektedir (Roche, 1997).

Alanyazında eğitim yöneticilerinin yaşadıkları ikilemlere dönük çeşitli sınıflamalara rastlanmaktadır. Cranston, Ehrich ve Kimber'e (2006) göre okul yöneticileri düşük performans gösteren çalışanlar ve öğrenci sorunları olmak üzere iki temel alanda ikilem yaşamaktadırlar. Bazı araştırmalar ise okul müdürlerinin yasal konularda (Millerborg ve Hyle, 1991), okul topluluğuna ilişkin konularda (Norberg ve Johansson, 2007) ve sistemsel konularda (Middlewood ve Cardano, 2001) ikilemler yaşayabildiklerine işaret etmektedir. Buna ek olarak okullarda yaşanan ikilemleri yönetim süreçleri bağlamında planlama, örgütleme, kadrolama, direktif verme, koordinasyon, raporlama ve bütçeleme (Kondakçı ve Zayim, 2013); örgütsel yapı bağlamında üst yönetim, orta kademe yönetim, hizmet üretim birimi, teknik yapı ve destek personeli (Mintzberg, 1979); veya sağlıklı örgütler bağlamında yönetsel, teknik ve kurumsal düzeyde (Hoy ve Miskel, 1991; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991) sınıflamanın mümkün olduğu söylenebilir. Bununla birlikte Catacutan ve de Guzman'ın (2016) araştırması daha holistik bir sınıflama sunmakta ve eğitim yöneticilerinin davranışsal, yapısal ve politik olmak üzere üç ana boyutta ikilemler yaşadıklarına işaret etmektedir. Söz konusu bu araştırmanın sonuçlarına göre üniversite dekanları davranışsal, yapısal ve politik boyutlarda ikilemler yaşamakta ve yaşadıkları ikilemlerin temelinde değer çatışmaları yatmaktadır. Dekanlar davranışsal boyutta akademik veya disiplin sorunları nedeniyle öğrencilerin ihraç edilmesi, düşük performans gösteren öğretim elemanlarının işten uzaklaştırılması, kural ihlali yapan öğretim elemanlarının disipline edilmesi konularında yaptırım uygularken ikilem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yapısal boyutta dekanlar uygun bulmadıkları bir grup kararını uygularken

ikilem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Politik boyutta ise dekanlar takdir güçlerini kullanırken üniversitenin üst düzey yetkililerinin kararlara tesir etmeye çalıştıkları durumlarda ikilem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle üst düzey yöneticilerin yakınlarının veya arkadaşlarının üniversitede istihdam edilmesi için baskı yaptığı durumlarda dekanlar otoriteye itaat ile özerklik arasında ikilem yaşamaktadırlar.

Örgütlerde yaşanabilecek ikilemlere yönelik yukarıda ifade edilen davranışsal, yapısal ve politik ikilem sınıflaması görel olarak geniş bir perspektif sunmakla birlikte eğitim sisteminden kaynaklı ikilemlere atıf yapmadığı yönünde eleştirilebilir. Buradan hareketle söz konusu bu araştırmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler görel olarak daha geniş bir bakış açısıyla davranışsal, yapısal, politik ve sistemsel ikilemler olmak üzere dört temel boyutta sınıflandırılabilir. Bu sınıflamada, (i) öğrenci başarısının izlenmesi, öğretimin denetlenmesi, okulda düzen ve disiplinin sürdürülmesi gibi konularda yaşanan ikilemler *davranışsal ikilemler*; (ii) yönetim şekli, kurallar, politikalar ve finansal kaynaklar gibi eğitim örgütlerindeki süreçlerle ilgili ikilemler *yapısal ikilemler*; (iii) okula ilişkin sosyal gruplar arasında gerçekleşen çatışma ve mücadeleler, velilerden ve üst düzey yöneticilerden gelen baskılarla ilgili ikilemler *politik ikilemler* ve (iv) Türk eğitim sisteminin kendine özgü dinamiklerinden ve yasalardan kaynaklı ikilemler *sistemsel ikilemler* olarak ele alınabilir.

Okul yöneticilerinin yaşadıkları etik ikilemleri ele alan daha önce yapılmış bazı araştırmalar bulunmaktadır (Cranston vd., 2006; Denig ve Quinn, 2001; Millerborg ve Hyle, 1991; Norberg ve Johansson, 2007; Gurr ve Drysdale, 2012; Roche, 1997). Okul müdürleri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmanın sonuçlarına göre okul müdürleri yaygın bir şekilde ve sıklıkla davranışsal boyutta etik ikilemler yaşamaktadırlar. Söz konusu bu araştırmanın sonuçları okul müdürlerinin öğrenci ve öğretmenlerin istenmeyen davranışları karşısında sıklıkla ikilemler yaşadıklarına işaret etmektedir (Cranston vd., 2006). Benzer şekilde başka bir araştırmanın sonuçlarına göre de okul müdürleri okul çalışanlarının istenmeyen davranışları karşısında etik ikilemler yaşamaktadır (Denig ve Quinn, 2001).

Etik ikilemler okul müdürünün iş gününde pek çok şekilde ortaya çıkmaktadır. Okul müdürleri okulun günlük yaşamında istenmeyen davranış sergileyen okul çalışanları, öğrenci haklarını çiğneyen öğretmenler, öğretmen haklarını çiğneyen öğrenciler, veliler ve okul dışında gerçekleşen ancak okulla ilişkili olaylar ile problemler yaşamakta ve

davranışsal boyutta ikilemlerle karşı karşıya kalmaktadır (Norberg ve Johansson, 2007). Bunlara ek olarak okul dışı baskı ve personel gelişimi konularında da okul müdürlerinin politik ve yapısal ikilemler yaşadıkları belirtilmektedir (Gurr ve Drysdale, 2012).

Yukarıda bahsi geçen araştırmalar okul müdürlerinin davranışsal, yapısal ve politik ikilemler yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Cranston vd., 2006; Denig ve Quinn, 2001; Gurr ve Drysdale, 2012; Norberg ve Johansson, 2007). Okul müdürlerinin yaşadıkları davranışsal, yapısal ve politik ikilemlere ek olarak Middlewood ve Cardano (2001) okul müdürlerinin yaşadıkları sistemsel bir ikileme dikkat çekmektedir. Buna göre eğitim sistemi ölçülebilir özelliklere önem verirse ve okullar bu sonuçlara göre başarılı veya başarısız kabul edilirse bu sonuçlara ulaştıran öğretim yöntemi etkili görülecektir. Bu da okul müdürünün öğretmen performansını değerlendirmesinde ikileme sebep olacaktır. Buna ek olarak aynı araştırmanın sonuçları örgütün hedefleri yönünde ilerlerken aynı zamanda olumlu mesleki ilişkilerin sürdürülmesinin okul müdürleri için temel bir ikilem yarattığına işaret etmektedir. Çalışanların performansının yönetilmesi ve değerlendirilmesi sürecinde ilişkilerin kötüye gidebildiği belirtilmektedir.

Literatürde okul müdürlerinin yaşadıkları etik ikilemleri betimleyen araştırmaların yanı sıra okul müdürlerinin karşılaştıkları etik ikilemlerle baş etme stratejilerini ele alan bazı araştırmalar da bulunmaktadır (Millerborg ve Hyle, 1991; Pontiff, 2007; Roche, 1997). Okul müdürlerinin yaşadıkları ikilemlere yönelik bir araştırmanın sonuçlarına göre okul müdürleri ikilemde kaldıklarında kaçınma, ahlak kurallarını görmezden gelme, otoriteye boyun eğmeme ve kendi kişisel etik değerlerine uygun karar verme davranışlarını gösterebilmektedir (Roche, 1997). Millerborg ve Hyle (1991) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre okul müdürleri etik ilkeler ile yasalar çatışmadığında uygun kararları verebilmektedir. Buna ek olarak söz konusu bu araştırmanın sonuçları etik ilkeler ile yasaların çatıştığı durumlarda okul müdürlerinin etik ancak yasal olmayan kararları yasal ancak etik olmayan kararlara göre anlamlı şekilde daha fazla tercih ettiklerine işaret etmektedir. Pontiff (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre ise okul müdürleri etik ikilemleri daha önceki etik sosyalleşmelerine dayanarak çözmektedirler.

Eğitimin günlük rutini içinde okul yöneticileri kadar öğretmenler de çeşitli etik ikilemlerle karşı karşıya kalmaktadır. Okulun kültürel rolü, toplumun beklentileri, öğretmenlerin uzmanlığı ve öğrencilerin giderek çeşitlenen ihtiyaçları okullarda çeşitli gerilimlere neden

olmakta (Bateman, 2012) ve gerilimler içinde öğretmenler çok sayıda ve çeşitlilikte ikilemler yaşamaktadır (Shapira-Lishchinsky, 2009). Öğretimin ağırlıkla değer yüklü bir faaliyet olduğu ve bu bağlamda da öğretmenlerin yaşadıkları değer çatışmalarının etik ikilemleri ortaya çıkardığı belirtilmektedir (Ehrich, Kimber, Millwater ve Cranston, 2011). Öğretmenlerin sosyal ve toplumsal, ilişkisel ve bireysel olmak üzere üç ana kategoride değerlere sahip olduğu ifade edilmektedir. Sosyal ve toplumsal değerler bağlamında öğretmenlerin bireysellik ve bencillik yerine toplumun çıkarlarını vurguladıkları, okul dışındaki kişilerle iş birliği yaptıkları, çevre ve doğaya karşı pozitif tutum içinde oldukları, barışçıl ve duyarlı bir atmosfer yaratma amacıyla oldukları, birbirlerinin ihtiyaçlarına karşı duyarlı oldukları ve okulda öğrenciler için var olduklarına inandıkları belirtilmektedir. İlişkisel değerler bağlamında öğretmenlerin birbirlerini teşvik ettikleri, birbirlerine yardım ettikleri, ortak kurallara saygı duydukları ve uydukları, aldıkları kararları birbirlerine doğrulattıkları, birbirlerine karşı yakınlığa saygı gösterdikleri, birbirlerini dikkatli şekilde dinledikleri ve farklılıkları hoş görerek ve kabul ederek mesleklerini icra ettikleri ifade edilmektedir. Bireysel değerler bağlamında ise öğretmenlerin en iyi çabalarını ortaya koyduklarına, kendi hata ve başarısızlıklarını kabul edip onlardan ders çıkartmaya çalıştıklarına, oluşturdukları hedeflere ulaşmaya çalıştıklarına, birbirlerine ve başkalarına karşı saygı duyduklarına, görevleri için sorumluluk aldıklarına ve kendi özgür iradeleriyle düşündüklerine işaret edilmektedir (Husu ve Tirri, 2007). Buradan hareketle ikilemlerin kaynakları, bileşenleri ve çıktılarının çok boyutlu olduğu ve çözümlenmesinin zor olduğu belirtmekle birlikte öğretmenlerin değerleri ile kültürel değerler, yapısal düzenlemeler, öğretme ve öğrenmeye ilişkin inançlar gibi konulardaki değer çatışmalarının öğretmenleri ikilemde bıraktığı ifade edilebilir (Walker ve Dimmock, 2000).

Alanyazında öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemleri çeşitli şekillerde sınıflandıran bazı araştırmalar bulunmaktadır (Husu, 2001; Pope, Green, Johnson ve Mitchell, 2009; Shapira-Lishchinsky, 2009). Husu (2001) öğretmenleri ikilemlerle karşı karşıya bırakan çatışmaların en çok öğretmen ve veliler arasındaki ilişkilerde ortaya çıktığına işaret etmektedir. Buna göre öğretmenler velilerin bazı eylemlerinin çocuğunun yararına olmadığını velilere iletirken ikilem yaşamaktadır. Öğretmenler velilerle öğrencinin akademik başarısı, evdeki problemleri, okul olgunluğu, dikkat dağınıklığı ve rahatsız edici davranışları gibi konularda çatışmalar yaşamaktadır. Öğretmen veli ilişkisine ek olarak öğretmenlerin diğer öğretmenlerle yaşadıkları çatışmalar da ikilemlere neden olabilmektedir. Öğretmenler meslektaşları ile öğretmen-öğrenci ilişkileri, görevin

gerektirdiği sorumluluklar, öğrencilere karşı davranışlar, gizlilik gerektiren konular, kişisel sorunlar ve denetim gibi konularda çatışmalar yaşayabilmektedirler. Üçüncü boyutta ise öğretmenlerin yaşadıkları ikilemler kurum içi kültürel çatışmalardan kaynaklanabilmektedir. Buna göre uygulamalar için doğru kuralların eksikliği, öğrenciler için fırsat eşitliği, yabancı öğrencilerin saldırgan davranışları, öğretmenlerin profesyonel otoritesi ve öğrenci iyi oluşunun öğretmenleri ikilemde bırakan konulardan oldukları belirtilmektedir.

Öğretmenlerin yaşadıkları ikilemleri konu alan bir araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler örgütsel gereksinimler ile öğrenci ihtiyaçları arasında (Okul veya üst yönetimin kuralları öğretmenin öğrencinin iyiliğine gördüğü durumlarla çatışabilmektedir.), örgütsel gereksinimler ile öğretmen ihtiyaçları arasında (Okul veya üst yönetimin kuralları öğretmenin ihtiyaçları veya istekleri ile çatışabilmektedir.), örgütsel gereksinimler ile veli ihtiyaçları arasında (Okul veya üst yönetimin kuralları velinin ihtiyaçları veya istekleri ile çatışabilmektedir.), iki farklı temel değer arasında (Örneğin öğretmen bütün öğrencileri için adil olmak istemekte ve kopya çekenleri yakalamak istemekle birlikte haksız ithamda bulunmak istemeyebilmektedir.), öğrenci ihtiyaçları ile öğretmen ihtiyaçları arasında (Öğretmen ihtiyaç ve istekler öğrencilerin ihtiyaç ve istekleri ile çatışabilmektedir.) ve farklı öğrencilerin ihtiyaç ve istekleri arasında (Farklı öğrencilerin ihtiyaç ve istekleri birbiriyle çatışabilmektedir.) ikilemler yaşamaktadır (Pope vd., 2009). Shapira-Lishchinsky'nin (2009) araştırma sonuçları ise öğretmenlerin resmî yasaların önemsenmesi ve yasalara bağlı kalınması, adil süreç ve adil çıktılar, okul aile ilişkisi, özerklik ve eğitim politikaları ve dini inançlar olmak üzere beş temel kategori altında çok sayıda ikilem yaşadıklarına işaret etmektedir.

Öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemleri betimleyen araştırmaların yanı sıra ikilemlerle baş etme stratejilerini ele alan bazı araştırmalar da bulunmaktadır (Husu, 2001; Maslovaty, 2000). Öğretmenlerin ikilemlerle başa çıkma stratejileri ikilemin bağlamına ve öğretmenin kişisel inanç sistemine göre farklılıklar göstermekle birlikte öğretmenler önem sırasına göre ikilemin tam olarak üzerinde durmak, ikilemin kısmen üzerinde durmak, diyalog, ikilemi okulda başka bir yetkiliye devretmek, tek taraflı karar vermek, olayı veliye devretmek ve kaçınma stratejilerini kullanmaktadırlar (Maslovaty, 2000). Husu'nun (2001) gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçları ise öğretmenlerin ikilemin bağlamına göre farklılık

göstermekle birlikte müzakere, taviz vermeme, durumu yeniden değerlendirme ve tartışma gibi stratejileri kullandıklarına işaret etmektedir.

Daha önce yapılmış araştırmalar okullarda yöneticilerin akademik konular, disiplin sorunları, öğretmenlerin performansları, grup kararları, nepotizm, öğrenci hakları, öğretmen hakları, üst yönetimin baskısı ve sistemsel sorunlar gibi pek çok konuda ikilemler yaşadıklarına işaret etmektedir. Öğretmenlerin ise öğrenciye ilişkin konuların velilere aktarılması, denetim, öğretmenlerin öğrencilerle ilgili konulardaki fikir ayrılıkları, kural eksiklikleri, fırsat eşitliği, otorite, öğrenci iyi oluşu, örgütsel gereksinimler, yasalar ve adalet gibi konularda ikilemler yaşayabildikleri belirtilmektedir. Yöneticilerin ikilemlerle karşılaştıklarında kaçınma, ahlak kurallarını görmezden gelme, otoriteye boyun eğmeme ve kendi kişisel etik değerlerine uygun karar verme gibi baş etme stratejilerini kullandıkları öğretmenlerin ise ikilemin tam olarak üzerinde durmak, ikilemin kısmen üzerinde durmak, diyalog, ikilemi okulda başka bir yetkiliye devretmek, tek taraflı karar vermek, olayı veliye devretmek, taviz vermemek, müzakere, tartışma ve kaçınma stratejilerini kullandıkları belirtilmektedir. Başka bir anlatımla ilgili alanyazın okullarda yöneticilerin ve öğretmenlerin geniş bir yelpazede ikilemler yaşadıklarına ve bu ikilemlere karşılık geniş ölçekli baş etme stratejileri kullandıklarına işaret etmektedir. Bununla birlikte ikilemler konusunda hemfikir olunan nokta ikilemlerin temel kaynağıdır. Buna göre ikilemlerin temelinde değer çatışmaları yatmaktadır. Yönetici veya öğretmen olduğuna bakılmaksızın kişinin değer seti içinde bulunduğu durum ile çelişiyorsa kişi ikilem yaşamaktadır. Bununla birlikte değerlerin kişinin bulunduğu kültüre göre değişiklik gösterebildiği genel kabul görmektedir. Buradan hareketle ikilemlerin ve bu ikilemlerle baş etme stratejilerinin de kültürden kültüre değişebileceği ileri sürülebilir.

Türk Milli Eğitim Sisteminde Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı örgün eğitim kurumları okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumları olmak üzere dört ana bölümde yapılandırılmıştır. Her bir kademe için farklı amaçlar yasal olarak belirlenmiştir. Buna göre ilköğretimin amacı her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek ve her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır. Buna ek olarak ilköğretim ilkokulları ve ortaokulları kapsamaktadır. İlgili yasada ortaöğretimin amaçları ise bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara

kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak, öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yükseköğretime veya hem mesleğe hem de yükseköğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamak olarak belirtilmiştir (MEB, 1973). Buradan hareketle farklı kademelerdeki eğitim kurumlarının farklı amaçlara, farklı yapılara, farklı yasalara, farklı yaş guruplarındaki öğrencilere ve öğrencilerin yaşlarına bağlı olarak değişen farklı veli davranışlarına sahip olduğu söylenebilir. Bununla birlikte ilkokullarda alanlaşma az iken ortaokullarda ve ortaöğretim kurumlarında tam bir alanlaşmanın olduğu ve bu alanlaşmanın bazı problemleri beraberinde getirebildiği, ilkokullarda herhangi bir merkezi sınav bulunmazken ortaokullarda ve ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin girmesi gereken merkezi sınavlar bulunduğu ve bu sınavların bazı sorunlara yol açtığı söylenebilir. İlgili alanyazında okul yöneticilerini ve öğretmenleri etik ikilemlere sürükleyen en önemli değişkenlerden birinin eğitim sisteminin çıktı olarak neyi ödüllendirdiği ile ilgili olduğu görölmektedir. Daha çok akademik başarıyı teşvik eden ya da pekiştiren bir eğitim sisteminin bu sınavlarda başarılı olmayı sağlayacak araç, yöntem ya da süreçleri daha gerçekçi ve makul göstereceği düşünülebilir. Bu anlamda okullarda Milli Eğitim Temel Kanununda belirtilen beden, zihin, ruh, duygu ve ahlak bakımından dengeli bireyleri yetiştiren bütüncül bir eğitim sistemi ya da öğretim süreçleri yerine daha çok merkezi sınav sisteminin gerektirdiği becerilerin daha fazla önemsendiği bir sürecin yaşanması söz konusudur. Bu durumda okullar değer, tutum, kişilik gelişimi ya da erdemli birey yetiştirme amacı ile sınava öğrenci hazırlama baskısı arasında güçlü bir etik ikilem yaşayabilir. Okulların böyle bir etik ikilem karşısında nasıl bir tutum sergilediği ya da nasıl bir denge oluşturmaya çalıştığı merak konusudur. Bu araştırmanın bulguları okulların sınav baskısı ve değer eğitimi bağlamında yaşadığı ikilemleri de ortaya koyması bakımından önemli görülebilir. Bu nedenle, araştırma kapsamında sınav baskısının yoğun şekilde yaşandığı ortaokullar örneklem olarak alınmıştır. Bu bağlamda bu çalışmada Türk kültüründe ortaokullardaki yöneticilerin ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler, etik ikilemlerin kaynakları ve bu ikilemlerle baş etme stratejileri konu edinilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı resmî ortaokullarda okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından yaşanan etik ikilemler ve nedenleri ile okul yöneticileri ve öğretmenlerin bu etik ikilemlerle baş etme stratejilerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticileri ve öğretmenler hangi etik ikilemleri ne düzeyde yaşamaktadırlar?
2. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler bazı demografik değişkenlere (görev, cinsiyet, yaş, kıdem ve bulunulan okuldaki hizmet yılı) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Okul yöneticileri ve öğretmenler etik ikilemleri nasıl kavramsallaştırmaktadırlar?
4. Okul yöneticileri ve öğretmenler davranışsal, yapısal, politik ve sistemsel ikilemlerin nedenlerini ya da kaynaklarını nasıl açıklamaktadırlar?
5. Okul yöneticileri ve öğretmenler karşılaştıkları davranışsal, yapısal, politik ve sistemsel ikilemlerle baş etmede ne tür stratejiler kullanmaktadırlar?
6. Okul yöneticileri ve öğretmenler okullarda etik ikilemlerin etkin çözümü için hangi önerilerde bulunmaktadırlar?

Araştırmanın Önemi

Eğitim toplumun büyük çoğunluğunu kapsayan çok boyutlu, çok paydaşlı ve bu sebeple de karmaşık bir iştir. Toplumun beklentileri, politik beklentiler, okulun rolü, okul çalışanlarının rolü, öğrencilerin çeşitlenen ihtiyaçları çeşitli gerilimlere neden olmaktadır. Söz konusu bu değişkenler ile okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin etik inanç sistemleri uyumlu olmadığında ikilemler ortaya çıkmaktadır. Bazı ülkelerde gerçekleştirilen pek çok araştırma okullarda yöneticilerin ve öğretmenlerin sıklıkla etik ikilemler yaşadıklarına işaret etmektedir. Buna ek olarak araştırma sonuçlarında etik ikilemlerin mesleki stres gibi istenmeyen durumlara sebep olduğuna dönük bulgulara da rastlanmaktadır. Bu bağlamda yöneticilerin ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin belirlenmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Eğitim politikaları okul çalışanlarını etik ikilemlerde karşı karşıya getirebilecek şekilde düzenlenmiş ise okul çalışanları etik ikilemlerle karşılaştıklarında ya etik dışı ya da yasaya

uygun olmayan davranış sergilemek durumunda kalacaklardır. Her iki durumun da olumsuz durumlar olduğu söylenebilir. Buradan hareketle eğitim politikalarının okul yöneticilerini ve öğretmenleri etik ikilemde bırakmayacak şekilde oluşturulmasının önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda söz konusu bu araştırmanın sonuçları eğitimde karar vericilere eğitim politikalarının hazırlanmasına dönük bazı bulgular sağlayabilir.

Eğitim politikaları okul yöneticilerini ve öğretmenleri etik ikilemlerde bırakabildiği gibi okul yöneticilerinin karar ve uygulamaları da öğretmenleri etik ikilemlerde bırakabilmektedir. Bu bağlamda söz konusu bu araştırmanın sonuçları okul yöneticilerine etik davranış, etik liderlik ve başka bazı örgütsel faktörlere ilişkin uygulamaya dönük bulgular sunabilir. Buna ek olarak ilgili alanyazın öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin kaynakları olarak eğitim politikaları ve okul yöneticilerinin karar ve uygulamalarına ek olarak öğretmenlerin diğer öğretmenlerle ve velilerle ilişkilerine işaret etmektedir. Bu bağlamda söz konusu bu araştırmanın sonuçları öğretmenlere diğer öğretmenlerle ve velilerle ilişkide yaşanan etik ikilemlere dönük önleyici, düzeltici ya da geliştirici bazı bulgular veya çıkarımlar sağlayabilir.

Bazı araştırmalar öğretmenlerin öğrencilere dönük problemleri velilere aktarırken ikilemler yaşadıklarına işaret etmektedir. Özellikle öğretmenler velilerin bazı eylemlerinin çocuğunun yararına olmadığını velilere iletirken ikilem yaşamaktadırlar. Bu durumun öğrencilere ilişkin mevcut bazı problemlerin çözülmesine engel teşkil edebileceği söylenebilir. Bu bağlamda söz konusu bu araştırmanın sonuçları öğrenci ailelerine dönük bazı bulgular sağlayabilir.

Etik ikilemlerin temelinde değer çatışmaları yatmaktadır. Açık ve sosyal sistemler olan okulların ve bu okullarda görev yapan bireylerin değer sistemlerini toplumdan ve kültürden soyutlamanın güç olduğu söylenebilir. Başka bir anlatımla yöneticilerin ve öğretmenlerin değer sistemlerinin toplumsal kültüre göre farklılıklar gösterebileceği yorumu yapılabilir. Buradan hareketle değer sistemleri farklı olan bireylerin karşılaşacakları etik ikilemler ve baş etme stratejileri de farklı olacaktır. Bu bağlamda Türk kültürü açısından yöneticilerin ve öğretmenlerin karşılaştıkları etik ikilemlerin belirlenmesinin alanyazına ve Türk Milli Eğitim Sistemine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte bu araştırmanın sonuçları eğitimde uygulayıcılara ve karar vericilere uygulamaya dönük bazı bulgular sunabilir.

İkilem kavramı etik, ahlak ve değer temelli çatışmaları ifade etmektedir. Bununla birlikte etik, ahlak ve değer kavramları soyut kavramlar olarak dikkat çekmektedir. Söz konusu bu araştırmanın etik, ahlak ve değer kavramlarının uygulamaya yansımalarına dönük bazı bulgular sunacağı ve bu bağlamda alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Daha önce yapılmış bazı araştırmalar okul müdürlerini veya öğretmenleri örneklem olarak kabul etmektedir. Bununla birlikte söz konusu bu araştırmanın örneklemini okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Söz konusu bu araştırmanın okullarda yaşanan etik ikilemlere dönük holistik bir bakış açısı sunacağı ve bilimsel bilginin birikimine katkı yapacağı söylenebilir. Bununla birlikte yapılan detaylı taramalarda Türkiye evreninde okullarda yaşanan ikilemleri ele alan araştırmaya rastlanamamıştır. Buradan hareketle söz konusu bu araştırmanın Türkiye’de okullarda yaşanan etik ikilemlere dönük bir sınıflama ve bilgi temeli sağlayacağı söylenebilir. Bununla birlikte söz konusu bu araştırmanın ikilemleri ele alacak araştırmacılar için bilgi temeli sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Varsayımları

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okuldaki deneyimleri ve yaşantıları ile oluşturdıkları kişisel yargılar karşılaştıkları ikilemleri ve bunların nedenlerini doğru şekilde betimlemek için yeterlidir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Alanyazın bu araştırmada konu edinilen etik ikilemlerin temelinde değer çatışmalarının yattığına işaret etmektedir. Kişisel değer setleri kısmen evrensel kısmen yerel özellikler göstermektedir. Başka bir ifade ile kişilerin sahip oldukları değerler bazı noktalarda ortak olabilmekle birlikte kültürden kültüre değişkenlik gösterebilmektedir. Bu bağlamda söz konusu bu araştırma Ankara’nın Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan resmî ortaokullarda görev yapan okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenler ile sınırlıdır.

Okullarda yöneticiler ve öğretmenlerin sistemsal konularda ikilemler yaşayabildikleri belirtilmektedir. Zaman içinde eğitim sisteminde ve yasalarda çeşitli ölçeklerde değişimler yaşanabilmektedir. Bu bağlamda bu araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

Tanımlar

Değer: Bu çalışmada değer kavramı insanların yaşamlarında yol gösterici işlev gören, önem derecesi çeşitlilik gösteren, bir kişinin veya grubun ayırt edici özelliği olabilen, biçimleri, anlamları ve eylemleri etkileyebilen yapıyı ifade etmektedir.

Etik: Etik kavramı bu çalışmada insanların yaptıkları tercihlerde doğru ve yanlış ilişkili değerlendirilmelerini ve bu tercihleri meşrulaştırma yollarını ifade etmektedir.

Etik ikilem: Bu çalışmada etik ikilem kavramı birey açısından iki durumun da doğru olarak algılandığı, değer çatışması içeren, hem amaçlanan eylem yönünde hem de amaçlanan eylem karşısında ahlaki düşüncenin bulunduğu rasyonel ötesi düzeyde gerçekleşen karar verememe durumu, çıkmaz olarak tanımlanmaktadır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmaya ilişkin temel kavramların açıklanmasına ve araştırmalara yer verilmiştir.

Okul Kültürü

Örgüt kültürü akademik çalışmalarda, eğitimde, örgüt teorilerinde ve yönetim uygulamalarında temel konulardan biri olarak görülmektedir. Buna neden olarak kültürel boyutun örgüt yaşamının tüm yönlerinin merkezinde olması gösterilmektedir. Kültürün davranışların, sosyal olayların, kurumların ve süreçlerin anlaşılması ve yönetilmesinde merkezi bir rol oynadığı ifade edilmektedir (Alvesson, 2002). Örgüt kültürü ile ilgili önemli araştırmalar 1980’li yılların başlarında ortaya çıkmıştır (Ouchi ve Wilkins, 1985) ve kültür, belirli bir grup tarafından keşfedilen veya geliştirilen, dış adaptasyonla ve içsel entegrasyonla ilgili problemlerle başa çıkmada öğrenilen, geçerli kabul edilebilecek kadar iyi çalışan ve bu nedenle yeni üyelere öğretilen, bu sorunlara ilişkin algılama, düşünme ve hissetmede temel varsayım kalıpları olarak tanımlanmaktadır (Schein, 1990). Bir başka tanıma göre ise kültür, birlikte yeterli zaman geçirmiş bir grup tarafından toplu olarak kabul edilen anlamlar sistemidir (Pettigrew, 1979). Bununla birlikte örgüt kültürünün örgütü bir arada tutan bir yapıştırıcı işlevi gördüğü belirtilmektedir (Bass, 1993).

Kültür ister ulusal ister örgütsel düzeyde olsun kabul edilen varsayımlar, beklentiler veya kurallar kümesi olarak tanımlanmaktadır. Kültür paradigma, yol haritaları, referans çerçeveleri, yorumlayıcı şemalar veya paylaşılan anlayışlar gibi belirli bir grubu

diğerlerinden ayıran paylaşılan bilişsel yaklaşımlara vurgu yapmaktadır (Adler ve Jelinek, 1986). Kültür örgütlerde insanların nasıl düşündüğü, hissettiği, değerleri, düşüncelerin yönlendirdiği eylemler, anlamlar ve inançlarla ilgilenmektedir. Bununla birlikte kültür kolektif olarak paylaşılan fikirler ve bilişleri, sembolleri ve anlamları, değerleri ve ideolojileri, kuralları, duyguları ve dışavurumları, davranış kalıplarını, yapıları ve uygulamaları kapsamaktadır (Alvesson, 2002). Örgüt kültürü örgütteki bireyler tarafından örgütün benzersizliğinin kökenlerini, örgütün gelişimini ve işleyişini kavramak için kullanılan inançlara, değerlere ve anlamlara odaklanmaktadır. Kültür insanların sosyal ve mesleki aktivitelerde sorgulamadan kabul ettikleri temel çerçevelere vurgu yapmaktadır (Schultz, 1995).

Üye değişimi sık olmayan, sosyal bilgi paylaşımı olan ve farklılık gösterebilen örgütlerin kültür oluşturabildiği ifade edilmektedir (Wilkins ve Ouchi, 1983). Kültürün oluşabilmesi için belirli bir grup insanın ortak geçmişe ve yeterli istikrara sahip olmasının gerektiği belirtilmektedir. Bazı örgütlerin yeterli bir ortak geçmişin olmaması veya örgüt üyelerindeki yüksek devir hızı nedeniyle kültür oluşturamadıkları ifade edilmektedir. Bununla birlikte uzun bir paylaşılan geçmişe sahip veya önemli deneyimler paylaşan örgütlerde güçlü bir kültür oluşmaktadır. Kültürün gücü, grubun stabilitesi, grubun var oluş süresi, grubun öğrenme deneyimlerinin yoğunluğu, öğrenmenin gerçekleştiği mekanizmalar, grubun kurucuları ve liderleri, varsayımların açıklığı ve gücü tarafından belirlenmektedir (Schein, 1990).

Trice ve Beyer'e (1984) göre kültürün öz ve biçim olmak üzere iki temel bileşeni bulunmaktadır. Öz kısmını ideolojilerin, normların ve değerlerin içerdiği anlam ağları, biçim kısmını ise bu anlamların dışı vurulduğu, üyelere aktarıldığı ve onaylandığı uygulamalar oluşturmaktadır. Kültürel formlar ritüel ve seremonilerle sağlamlaşmaktadır. Ritüel ve seremonilerde bireyler kültürel formlardan faydalanmakta bazı geleneksel dil, jestler, ritüelleşmiş davranışlar, artifaktlar kullanmakta ve ritüel ve seremoniler paylaşılan anlamları bireylerin özümsemesine olanak sağlamaktadır. Schein'e (1985) göre ise kültürün artifaktlar, benimsenen inanç ve değerler ve temel varsayımlar olmak üzere üç temel düzeyi bulunmaktadır. Burada bahsi geçen düzey kültürel olgunun gözlemciye görünme derecesini ifade etmektedir. Artifaktlar görünür örgütsel yapılar ve süreçleri, benimsenen inanç ve değerler stratejiler, hedefler ve felsefeleri, temel varsayımlar ise bilinçsizce oluşan inançları, algıları, düşünceleri ve duyguları ifade etmektedir.

Schein'e (2010) göre *artifaktlar* yabancı bir kültürle karşılaşıldığında kültürün görülebilen, duyulabilen ve hissedilebilen tüm olgularını içeren kültürün gün yüzüne çıkmış düzeyidir. Artifaktlar fiziksel çevrenin mimarisi, dil, teknoloji, ürünler, sanat eserleri, giyim tarzı, duygusal görüntüler, örgüt hakkındaki mitler ve anlatılan hikâyeler, yayınlanan değerler listesi ve gözlemlenebilen ritüeller ve seremoniler gibi örgütün görünür ürünlerini içermektedir. Bazı kültür araştırmacılarının aksine örgüt iklimi de artifaktlar arasında görülmektedir. Bununla birlikte rutinleşmiş davranışlar ve örgütün kuruluş sözleşmesi, örgütün nasıl çalışacağına dönük resmi tarifler ve örgüt şeması gibi yapısal bileşenlerin de artifakt düzeyinde olduğu ifade edilmektedir. Kültürün bu düzeyinin gözlenmesinin kolay ancak çözümlenmesinin zor olduğu belirtilmektedir.

Söz konusu sınıflamanın ikinci düzeyinde *benimsenen inanç ve değerler* bulunmaktadır. Bir grup yeni oluşturulduğunda veya grup yeni bir görev, konu veya problemle karşılaştığında bunlarla başa çıkmak için ilk çözüm önerileri bazı kişilerin duruma ilişkin doğru ve yanlış veya neyin işe yarayıp yaramayacağına dönük varsayımlarına dayanmaktadır. Bu gibi durumlarda grubun henüz grup olarak paylaşılan bilgisi olmadığından kişiler grubu etkileyebilmektedir. Bu durumlarda işe yarayan çözümler, düşünceler ve inançlar öncelikle paylaşılan değer ve inançlara dönüşmekte ve bu eylemlerin başarılı olmaya devam etmesi durumunda paylaşılan varsayımlara dönüşmektedir. Bu dönüşüm süreci tamamlandığında grup üyeleri bu varsayımların kökenini unutma eğiliminde olmaktadır. Belirli inanç ve değerlerin grup tarafından öğrenilmesi kritik anlarda belirsizliğin azaltılmasını sağlamaktadır. Grup üyeleri arasında bu anlamın sürmesi ve grup üyelerini rahat ettirmeye devam etmesi halinde bu inanç ve değerler gerçek performansla ilişkilendirilmeden tartışılmayan varsayımlara dönüşmektedir. Benimsenen inançlar ve ahlaki/etik kurallar grup içinde açıkça ifade edilmektedir çünkü belirli durumlarla nasıl başa çıkılacağına dönük grup üyelerine rehberlik sağlamada normatif veya ahlaki işlev görmektedir (Schein, 2010).

Bahsi geçen sınıflamanın en alt yani en az görünür olan düzeyinin *temel varsayımlar* olduğu belirtilmektedir. Pek çok kültür araştırmacısının bu düzeyi temel değerler olarak adlandırdıkları ifade edilmektedir. Bununla birlikte Schein (2010) temel varsayımları tercih etme sebebinin değerlerin tartışmaya açık olması olduğunu ifade etmektedir. Bir çözüm belirli bir problemde tekrarlı olarak işe yaradığında önceleri bir hipotez olan ve sadece bir önsezi veya değer tarafından desteklenen bu çözümler aşamalı bir şekilde gerçeklik olarak

görölmeye başlanmakta ve sosyal birim içinde büyük oranda onaylanmaktadır. Bu ölçüde bir fikir birliği belirli inanç ve değerlerin uygulanmasındaki tekrarlı başarılarından gelmektedir. Temel varsayımların grup içinde güçlü bir şekilde var olmaya başladığı durumlarda üye davranışlarının öngörölemeyen olgulara dayalı olmayacağı belirtilmektedir. Temel varsayımların uygulamada karşılaştırmaya ve tartışmaya uygun olmama eğiliminde oldukları ve bu sebeple değıştirilmesinin son derece zor olduğı ifade edilmektedir.

Költürün merkezinde insanların uygulamaları ve kurallardan etkilenen ve bunları etkileyen inançlar ve değerler bulunmaktadır. Başka bir ifade ile költür hem uygulamaları ve kuralları etkilemekte hem de bunlardan etkilenmektedir (Sinha, 2008). Bu bağlamda költür toplumdan topluma ve örgütten örgüte farklılıklar göstermektedir. Her toplum o toplumun tutumları üzerinde açıklayıcı olan bir költürel yönelim göstermektedir. Költür bireylerin tutumlarını devamında da eylemlerini, inançlarını ve davranışlarını şekillendirmektedir. Her költürde bir dizi tutumlar ve inançlar yelpazesi bulunmaktadır (Adler ve Jelinek, 1986). Alvesson (2002) költürün tarih ve gelenek ile ilişkili olduğunu; derinliğe sahip olduğunu ve anlaşılması ve açıklanmasının zor olduğunu; kolektif olduğunu ve grup üyeleri tarafından paylaşıldığını; düşünsel yapıda olduğunu ve anlamlar, anlayışlar, inançlar, bilgi ve diğeri soyut kavramlarla ilgili olduğunu; holistik olduğunu ve katı bir şekilde rasyonel ve analitik olmak yerine öznel ve duygusal olduğunu bu bağlamda da söz konusu bu özellikleri sebebiyle farklılıklar gösterdiğini ifade etmektedir.

Okul költürü kurallar, değerler, inançlar, gelenekler ve mitler gibi okul topluluğunun üyeleri tarafından tarihsel olarak aktarılmış anlam kalıpları olarak tanımlanmaktadır. Költürün görünen ve görünmeyen yüzlerinin olduğu belirtilmektedir. Eğitimcilerin okullarına okul dışından bir kişi geldiğinde okulda işlerin nasıl yapıldığına dönük açıklamaları költürün görünen yüzünü ifade etmektedir. Bununla birlikte költürün bazı yönlerinin okulda çalışanlar için bile yeterince açık olmadığı belirtilmektedir. Bu gizli varsayımlar insanların işleri ile ilgili düşüncelerini, meslektaşları ile ilişkilerini, misyonu ve kimlik duygusunu şekillendirmektedir (Stolp ve Smith, 1995). Benzer şekilde Peterson ve Deal (1998) okul költürünün çalışanların nasıl giyindiğı, ne hakkında konuştukları, değışime karşı isteklilikleri, öğretim uygulamaları, öğrenciye ve öğrenmeye verilen önem gibi okulda devam eden her süreci etkilediğini belirtmektedir.

Okul kültürü okulun tarihsel sürecinde oluşturulan, derin değer, inanç ve gelenek kalıplarını yansıtan okulun karakteri olarak da tanımlanmaktadır. Her örgütte günlük yaşamın bilinçli farkındalığının altında bir düşünce, duygu ve eylem akışı bulunmaktadır. Bu görünmeyen ve topluluk tarafından öğrenilmiş inanç ve varsayım akışı örgütte insanların ne söylediklerini ve ne yaptıklarını anlamlandırmakta ve günlük olarak yüzlerce işlemin nasıl yorumlanacağını şekillendirmektedir (Deal ve Peterson, 1990). Wren (1999) benzer bir durumun öğrenciler için de geçerli olduğunu belirtmektedir. Ona göre okullarda okul müfredatının dışında kültür tarafından şekillendirilen informal ve bilinçdışı planlanmış yazılı olmayan bir müfredat bulunmakta ve bu öğrencilerin yetenek, inanç ve tutumları üzerinde etkili olmaktadır.

Yukarıda ifade edildiği gibi okul kültürünün okula ilişkin süreçleri ve okul topluluğunun düşüncelerini, ilişkilerini, misyonu, kimlik duygusunu, öğrencilere ve öğrenmeye bakışını etkilediği söylenebilir. Bu bağlamda alanyazında nasıl bir okul kültürünün okulları başarıya götüreceğine dönük bazı açıklamalar bulunmaktadır. Stolp ve Smith (1995) insanların enerjilerini inandıkları, onlara hayal gücü ve coşku sağlayan şeylere aktardıklarını ve mükemmellik kültürü bulunmayan okullarda insanların ilham olmadan çaba sarf ettiklerini belirtmektedir. Buna göre sağlıklı kültüre sahip okullarda okul topluluğu sağlıklı bir kültüre sahip okullara göre daha fazla doyum sağlamak ve daha moralli olmaktadır. Okul kültüründe tasarlanarak gerçekleştirilen olumlu değişiklikler okulu öğretmenlerin daha pozitif hissettiği ve öğrencilerin öğrenmeye karşı daha fazla motive oldukları bir yer haline getirebilmektedir. Pozitif okul kültürü yüksek öğrenci motivasyonu ve başarısı, artan öğretmen işbirliği ve öğretmenlerin mesleklerine karşı olumlu tutumları ile ilişkili görülmektedir.

Peterson ve Deal (1998) okul kültürünü zehirli kültür ve pozitif kültür bağlamında değerlendirmektedir. Buna göre bazı okullarda üretken olmayan ve zehirli bir kültür hâkim olabilmektedir. Bu okullar çalışanların son derece parçalanmış olduğu, okulun amacının öğrencilere hizmet etmekten yetişkinlere hizmet etmeye kaydığı, negatif değerlerin ve umutsuzluğun hâkim olduğu okullar olarak tarif edilmektedir. Bununla birlikte zehirli kültür okulda hâkim kültür olabildiği gibi pozitif bir kültürün alt kültürü olarak bulunabilmektedir. Zehirli kültüre sahip okullarda konuşmalarda, etkileşimlerde ve planlamada olumsuzluk hâkim olmaktadır. Bu okullarda başarı yerine başarısızlık hikâyeleri anlatılmaktadır. Bu tip okullarda kimse çalışmak ve yaşamak istememektedir.

Bunun tersine pek çok okulun pozitif ve güçlü bir kültüre sahip olduğu ifade edilmektedir. Bu okullarda çalışanlar paylaşılmış bir amaca sahiptir ve öğretim kalple yapılmaktadır; meslektaşlık, gelişim ve çok çalışmak altta yatan bir norm haline gelmiştir; ritüeller ve gelenekler öğrenci başarısını, öğretmen inovasyonunu ve veli bağlılığını desteklemektedir; kahramanların ve kahramanlıkların anlatıldığı ve desteklendiği informal ağlar mevcuttur ve bu okullarda başarı, sevinç ve mizah fazla miktardadır.

Corbett (1999) okul kültürünü kapsayıcı kültür bağlamında değerlendirmekte ve okulların kapsayıcı bir kültüre sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Okul kültürünün çeşitli düzeylerinde çelişkilerin olabileceğini ve bunun kapsayıcılığa zarar verebileceğini ifade etmektedir. Buna göre sosyal adalet ve fırsat eşitliğine bağlılığın olduğu bir okulda zekâ, yetenek ve sosyal sınıfa yönelik köklü varsayımlar bulunmakta ise burada kültürel değerler çatışabilmektedir. Bu ve benzeri kültürel çatışmalar öğretmenlerin sınıftaki davranışlarını ve okuldaki günlük etkileşimleri kaçınılmaz olarak etkilemektedir. Bununla birlikte öğrencinin aileden kazandığı değerler de okul kültürü ile çatışabilmektedir. Bu kültürel çatışmalar okulun kapsayıcılığını olumsuz etkileyebilmektedir. Çalık'a (2003) göre örgüt kültürünü devam ettiren unsurlardan birisi kültürel sosyalizasyondur. Sosyalizasyon süreci örgüte yeni gelenlerin örgüt kültürüne katılımını sağlamada bir araç işlevi görmektedir. Bu bağlamda bireylerin kültürel sosyalizasyonu kapsayıcı kültürün devam ettirilmesinde önemli görülmektedir.

Kültürün örgütten örgüte farklılık gösteren eşsiz yapısının okullar için de geçerli olduğu belirtilmektedir. Her okul kendi karakterine ve hissiyatına sahiptir. Okul binasına yaklaşıldığında bu hissedilmeye başlanmakta ve okul içine girildiğinde bu karakter belirgin şekilde fark edilmektedir. Bu güçlü ve tarifi zor hissiyat okul kültürü olarak adlandırılmaktadır (Deal ve Peterson, 1990). Okul kültürü eğitimde en önemli ve karmaşık konulardan biri olarak görülmektedir. Her okulun farklı bir gerçekliği ve yapısı bulunmaktadır. Bu bağlamda okul kültürünün durumsal olarak eşsiz olduğu ifade edilmektedir. Aynı bölgede bulunan ve aynı mevcuda sahip olan okulların bile kültürlerinin farklılık gösterdiği, bu okulların öğrencilere bakışlarının farklı olduğu ve çeşitli kısıtlamalarla farklı şekillerde mücadele ettikleri belirtilmektedir. Okul kültürü okulun tarihi, bağlamı ve okulda bulunan insanlar tarafından şekillendirilmektedir (Stoll, 1998).

Okul kültürü aynı kademedeki okullar arasında farklılıklar gösterebildiği gibi farklı kademedeki okullar arasında da bazı temel farklılıklar gösterebilmektedir. İlkokul, ortaokul ve liselerin kültürlerinde pek çok yönden farklılıklar bulunmaktadır. İlkokul kültürü genellikle koruma ve kontrol olmak üzere iki temel ilke üzerine kurulmuştur. Ev, aile ve topluluk ilkokulların koruma kültürünü karakterize eden sembollerdir. İlkokullar aileye benzetilmektedir. Bu kültürel yapı okulların boyutunu ve yapısını etkilemektedir. İlkokullarda öğrencilerin bazı derslerine alan öğretmenleri gelmekle birlikte genellikle bir öğretmen ortalama yirmi öğrenciyle ilgilenmektedir. İlkokullarda öğretmenlerin kendi aralarında ve diğer okul çalışanları ile aralarında ortaokullara göre daha fazla koordinasyon ve danışma bulunmaktadır. Bu paylaşılan aktivitelerin ilkokullarda öğretmenlerin daha fazla sahiplenme duygusu hissetmelerine neden olduğu belirtilmektedir. İlkokullardan ortaokullara geçildiğinde öncelikle boyut ve karmaşıklık faktörü dikkat çekmektedir. Ortaokullar müfredat ve öğretmenlerin uzmanlık alanlarına göre ayrılması bakımından daha karmaşık bir yapı göstermektedir. Bununla birlikte ortaokullarda akademik yönelim, öğrenci kutuplaşması ve parçalanmış bireycilik olmak üzere üç hâkim ve birbiriyle ilişki halinde kültür boyutunun var olduğu ifade edilmektedir. İlkokuldan liseye doğru gidildikçe öğretim yöntem ve stratejileri de farklılıklar göstermektedir. Ortaokul ve liselerde daha büyük öğrencilerle çalışıldığından öğretim stratejileri kolaylıkla kalıplaştırılabilmektedir. Bununla birlikte okul kademesi arttıkça okulların daha düşük düzeyde değere sahip olduğu ifade edilmektedir (Hargreaves, Earl ve Ryan, 1996).

Okul kademeleri arasındaki farklılıklar Türk Milli Eğitim Sisteminde yasalarda da kendini göstermektedir. Milli Eğitim Temel Kanununa göre (MEB, 1973) ilköğretim kurumları ilkokulları ve ortaokulları kapsamaktadır. İlköğretim kurumları milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmayı, onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmeyi, her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamayı amaçlayan kurumlardır. İlköğretimin son ders yılının ikinci yarısında öğrencilere, ortaöğretimde devam edilebilecek okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayacağı yaşam standardı konusunda tanıtıcı bilgiler vermek üzere rehberlik servislerince gerekli çalışmalar yapılacağı belirtilmektedir. Bununla birlikte söz konusu kanunda ortaokulların imkân ve şartlara göre ilkokullarla veya liselerle birlikte kurulabileceği de ifade edilmektedir.

Söz konusu yasaya göre ortaöğretim, ilköğretime dayalı, dört yıllık zorunlu, örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsamaktadır. Ortaöğretim kurumları Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmayı, öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yüksek öğretime veya hem mesleğe hem de yüksek öğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamayı amaçlayan kurumlardır. Bu görevler yerine getirilirken öğrencilerin istekleri ve kabiliyetleri ile toplum ihtiyaçları arasında denge sağlanmaktadır.

Yukarıdaki ifadelere dayalı olarak ilkokulların daha değer odaklı olmayı amaçladığı, ortaokullarda öğrencilerin ilgi, istidat ve kabiliyetlerinin gündeme geldiği ve bu nitelikler bakımından öğrencilerin hayata ve üst öğrenime hazırlandığı söylenebilir. Bununla birlikte liselerde daha çok meslek ve toplum vurgusunun yapıldığı ifade edilebilir. Buna ek olarak ortaokuldan liseye geçişte ve liseden yüksek öğretime geçişte öğrencilerin ilgi, istidat ve kabiliyetlerine göre yönlendirileceği belirtilmektedir. Söz konusu bu nitelik veya özelliklerin ölçülmesi için ortaokullarda ve liselerde merkezi sınavlar uygulanmaktadır. Söz konusu bu sınavların ortaokullarda ve liselerde çeşitli gerilimlere sebep olabileceği ve farklı boyutlarda ikilemleri ortaya çıkarabileceği söylenebilir.

Alanyazın etik ikilemlerin temelinde değer çatışmalarının olduğuna işaret etmektedir. Kültüre ilişkin alanyazın ise değerleri oluşturan temel etmenlerden birinin kültür olduğunda işaret etmektedir. Daha önce bahsi geçtiği üzere örgüt kültürünün en derin düzeyini benimsenen inanç ve değerler oluşturmaktadır. Bu bağlamda örgütteki bireyler örgüt kültürüne bağlı olarak bazı değerleri benimsemektedir. Birey örgüte yeni katıldığında mevcut değer sistemi ile örgütün değer sisteminin çatışması veya mevcut değer sistemi ile örgütte kazandığı değerlerin sentezinden oluşan değer sisteminin yöneticilerin değerleri, meslektaşlarının değerleri, velilerin değerleri, öğrencilerin değerleri, eğitim sistemi, yasalar veya durumlarla çatışması etik ikilemlere zemin hazırlayabilmektedir. Bu bağlamda etik ikilemlerin açıklanmasında etik ikilem, kültür ve değer ilişkisinin önemli olduğu ileri sürülebilir.

Okul Kültürü ve Değerler

Değer arzulan, durumlar ötesi hedefler içeren, önemlilik derecesi çeşitlilik gösteren ve insanların yaşamlarında yol gösterici işlev gören ilkeler olarak tanımlanmaktadır (Schwartz, 2006). Değerlerin altında yatan temel varsayımın paylaşılmış belirli tercihler olduğu belirtilmektedir. Genellikle insanların değer verdikleri şeylerin sevdikleri şeyler olduğu ifade edilmektedir (Warnock, 1996). Başka bir tanıma göre değer açık veya üstü kapalı, bir kişinin veya grubun ayırt edici özelliği olabilen, biçimleri, anlamları ve eylemleri etkileyebilen bir yapıdır (Begley, 2007).

Değer teknik bir terim değildir ve değerlerden bahsedilirken insanların deneyimlerinin bir parçasından bahsediliyor demektir. Bu bağlamda i) değerler fiziksel objeler değildir. Değerler insanların önemli gördüğü şeylerle ilgilidir; ii) değerler açık veya üstü kapalı olabilmektedir; iii) değerleri bir kişinin ayırt edici özellikleri olabilmektedir; iv) değerler arzulan şeylerle ilgili bir kavramdır; v) değerler biçimleri, anlamları ve eylemleri etkileyebilen bir yapıdır (Haydon, 2007). Schwartz (1992) ise değerlerin kavram veya inançlar olduğunu, arzu edilen nihai durum veya davranışlarla ilgili olduğu, belirli durumların ötesine geçtiğini, davranış ve olayların seçimine ve değerlendirilmesine rehberlik ettiğini ve göreceli öneme göre sıralandığını ifade etmektedir.

Alanyazında değerlere dönük çeşitli sınıflamalar bulunmaktadır. Bu sınıflamalardan Rokeach'ın (1973) sınıflaması yaygın olarak kabul görmektedir. Rokeach'ın sınıflaması amaç ve araç değerler olmak üzere iki değer setini içermektedir. Amaç değerler varoluşun durumlarına veya sonuçlarına ilişkin arzulara ve insanların yaşamları süresince elde etmek istedikleri amaçlara atıf yapmaktadır. Bu değer seti farklı kültürler ve gruplar arasında farklılıklar gösterebilmektedir. Araç değerler ise tercih edilen davranış biçimini ifade etmektedir. Bunlar amaç değerlere ulaşmak için tercih edilen davranış biçimlerini veya araçları ifade etmektedir. Bu sınıflamada dünya barışı, aile güvenliği, özgürlük, eşitlik, öz saygı, mutluluk, bilgelik, kurtulma, gerçek arkadaşlık, başarı duygusu, içsel uyum, rahat yaşam, gerçek aşk, dünya güzelliği, doyum, sosyal tanınırlık ve heyecan verici bir hayat amaç değerleri oluşturmaktadır. Hırs, açık fikirlilik, yetenek, neşe, temizlik, cesurluk, affedicilik, yardımseverlik, dürüstlük, yaratıcılık, bağımsızlık, entelektüellik, mantıklılık, iyilik, sadakat, kibarlık ve öz kontrol ise araç değerleri oluşturmaktadır.

Schwartz (1992) değerleri evrensel düzeyde ele almış ve 11 temel başlık altında sınıflandırmıştır. Bu sınıflamaya göre değerler i) öz yönelim: Özgürlük, yaratıcılık,

bağımsızlık, kendi hedeflerini seçme, merak ve öz saygı; ii) uyarım: Heyecan verici bir hayat, çeşitli bir yaşam ve cesaret; iii) hazcılık: Zevk ve hayattan keyif almak; iv) başarı: Hırs, etkililik, yeteneklilik, başarılilik, zekilik ve öz saygı; v) güç: Sosyal güç, zenginlik, kişinin kamudaki imajını koruması ve sosyal tanınırlık; vi) güvenlik: Ulusal güvenlik, iyiliklerin karşılıklılığı, aile güvenliği, aitlik hissi, toplumsal düzen, sağlık ve temizlik; vii) uyum: İtaat, öz disiplin, kibarlık ve ebeveynlerin ve yaşlıların onurlandırılması; viii) gelenek: Geleneğe saygı, dindarlık, kişinin hayattaki payının kabul edilmesi, alçakgönüllülük ve ılımlılık; ix) maneviyat: Manevi bir hayat, anlamlı bir yaşam, iç uyum ve tarafsızlık; x) iyilik: Yardımseverlik, sorumluluk, affedicilik, dürüstlük, sadakat, gerçek aşk ve doğru arkadaşlık; xi) evrensellik: Eşitlik, doğa ile bütünleşme, bilgelik, dünya güzelliği, sosyal adalet, geniş görüşlülük ve çevreyi korumak olarak sınıflandırılmıştır.

Başka bir sınıflamada değerleri geniş düzeyde ele alan Halstead (1996a) kişisel özgürlük, eşitlik ve rasyonellik olmak üzere üç temel liberal değer bulunduğunu ifade etmektedir. Buna göre kişisel özgürlük, kişinin arzularını gerçekleştirebilme özgürlüğü, kişinin rasyonel olarak belirlediği ilgilerini gerçekleştirebilmesi ve kısıtlamalar olmadan bireyin kendi olabilmesini ifade etmektedir. Eşitlik kişinin başkalarıyla olan ilişkilerine odaklanmakta ve fırsat eşitliği, yaşamın zenginliklerine ulaşmada eşitlik, zenginliklerin dağıtılmasında eşitlik ve güce erişimde eşitliğe atıf yapmaktadır. Rasyonellik ise insanların mutluluk ve çıkarlarının akılcı değerlendirilmesini içermektedir.

Değerler hem eğitim teorisinde hem de okullardaki uygulamalarda merkezi bir konumdadır. Bireysel olarak öğretmenler ve bir bütün olarak okul çocukların ve gençlerin gelişen değerleri üzerinde dolayısıyla toplumun genelinde büyük bir etkiye sahiptir. Bununla birlikte okullar toplumun değerlerini yansıtmakta ve somutlaştırmaktadır. Aslında okullar varoluşlarını toplumun eğitime değer vermelerine borçludur ve toplum eğitim yoluyla gelecekteki gelişim kalıplarını etkilemek istemektedir. Bu bağlamda okullar değer öğretiminde önemli bir rol oynamaktadır ve değerler okulların organizasyonu ile yakından bağlantılıdır. Değerler okulların örgütlenmesinde, müfredatta, disiplin süreçlerinde ve öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkilerde belirgin olarak görülmektedir. Değerler sınıfta öğretmenlerin neye izin vereceğini ve neyi teşvik edeceğini yansıtmaktadır. Bir sınıftaki oturma düzeni bile belli değerleri yansıtmaktadır (Halstead, 1996b). Bununla birlikte insanlar dünyaya geldiğinde ahlaki bir anlayış yetisiyle dünyaya gelmemektedir. Her toplumda yönetim o toplumun üyelerinin medeniyeti devam ettirmelerini ve toplum

içindeki insanların o toplumun değerlerine göre hareket etmelerini amaçlamaktadır. Bu noktada okullara işaret edilmekte ve okulların toplumun temelini oluşturan değerleri öğrencilere aktarma görevini üstlendiği ifade edilmektedir (Warnock, 1996).

Haydon'a (2006) göre eğitim toplumun değerlerini yansıtmakta ve aynı zamanda da etkilemektedir. Okul müfredatını ve çalışmalarını destekleyen geniş bir ortak değer ve amaç setinin tanımlanmasının önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda Haydon okullarda kazandırılması hedeflenen değerleri benlik, ilişkiler, toplumsal ve çevre değerleri olmak üzere dört temel başlıkta ele almaktadır. *Benliğe ilişkin değerler* manevi, ahlaki, entelektüel ve fiziksel gelişim gibi eşsiz insan varlığına dönük değerleri yansıtmaktadır. Bu değerler temelinde kişinin kendi karakterini, güçlü ve zayıf yönlerini tanıması; öz saygı ve öz disiplin geliştirmesi; yaşamın anlamını ve amacını açıklaması; yeteneklerden, haklardan ve fırsatlardan sorumluluk duygusuyla faydalanması; yaşamı boyunca bilgi, bilgelik ve anlayış için gayret göstermesi ve kişinin yetenekleri dâhilinde sorumluluk alması gibi değerleri kazanması beklenmektedir. *İlişkilere dönük değerler* temelinde diğer insanlara saygı duymak; diğer insanları önemsemek ve ilişkilerde iyi niyetli olmak; diğer insanlara değerli olduklarını göstermek; bağlılık, dürüstlük ve güven kazanmak; diğer insanlarla işbirliği içinde çalışmak; diğer insanların mahremiyetlerine ve varlıklarına saygı göstermek ve anlaşmazlıkları barışçıl çözmek gibi değerleri kazanması beklenmektedir. *Toplumsal değerler* temelinde vatandaş olarak sorumlulukları anlamak ve yerine getirmek; değerleri ve eylemleri desteklemek; çocuk yetiştirmede aileleri desteklemek; evlilik kurumunu desteklemek; sevgi ve bağlılığın farklı ailelerde farklı biçimlerde bulunabileceğini kabul etmek; yasalar ve yasal süreçlerle ilgili insanlara yardım etmek; yasalara saygı duymak; inanç ve kültürel farklılıklara saygı duymak; toplumun tüm kesimlerinde demokratik süreçlere katılmayı teşvik etmek; kültürel ve ekonomik kaynaklardan adil şekilde faydalanmak ve bu kaynaklara katkı sağlamak ve gerçeği, bütünlüğü, dürüstlüğü ve iyi niyeti kamu ve özel yaşamda öncelik haline getirmek gibi değerlere işaret edilmektedir. *Çevreye dönük değerler* bağlamında ise gelecek nesiller için sürdürülebilir bir çevre için sorumluluk almak; insan varlığının doğasını anlamak; diğer türlere yönelik sorumlulukları anlamak; doğadaki dengeyi ve çeşitliliği korumak; gelecek nesiller için doğal güzellikleri korumak ve zarar görmüş habitatları düzeltmeye çalışmak gibi değerler ele alınmaktadır.

Değerlerin öğrencilere aktarılmasında temel aktörlerin öğretmenler olduğu ileri sürülebilir. Okula ilişkin değerlerin öğretmenlerin dünya görüşlerinin içinde gömülü olduğu bu

bağlamda da değerlerin analiz edilmesinin zor olduğu belirtilmektedir. Bu durumun okulun değerlerinin tam olarak açıklanabilmesinin önünde engel teşkil ettiği ifade edilmektedir (Halstead, 1996a). Bununla birlikte alanyazında öğretmenlerin sahip oldukları değerleri ele alan bazı çalışmalar bulunmaktadır. Öğretmenlerin sosyal ve toplumsal, ilişkisel ve bireysel olmak üzere üç ana kategoride değerlere sahip olduğu ifade edilmektedir. Sosyal ve toplumsal değerler bağlamında öğretmenlerin bireysellik ve bencillik yerine toplumun çıkarlarını vurguladıkları, okul dışındaki kişilerle iş birliği yaptıkları, çevre ve doğaya karşı pozitif tutum içinde oldukları, barışçıl ve duyarlı bir atmosfer yaratma amacıyla oldukları, birbirlerinin ihtiyaçlarına karşı duyarlı oldukları ve okulda öğrenciler için var olduklarına inandıkları belirtilmektedir. İlişkisel değerler bağlamında öğretmenlerin birbirlerini teşvik ettikleri, birbirlerine yardım ettikleri, ortak kurallara saygı duydukları ve uydukları, aldıkları kararları birbirlerine doğrulattıkları, birbirlerine karşı yakınlığa saygı gösterdikleri, birbirlerini dikkatli şekilde dinledikleri ve farklılıkları hoş görerek ve kabul ederek mesleklerini icra ettikleri ifade edilmektedir. Bireysel değerler bağlamında ise öğretmenlerin en iyi çabalarını ortaya koyduklarına, kendi hata ve başarısızlıklarını kabul edip onlardan ders çıkartmaya çalıştıklarına, oluşturdukları hedeflere ulaşmaya çalıştıklarına, birbirlerine ve başkalarına karşı saygı duyduklarına, görevleri için sorumluluk aldıklarına ve kendi özgür iradeleriyle düşündüklerine işaret edilmektedir (Husu ve Tirri, 2007).

Sezgin'in (2006) Türkiye örnekleminde gerçekleştirdiği araştırma öğretmenlerin dürüstlük, güven ve saygı gibi değerleri ön plana çıkardıklarına risk alma, katılım ve sorumluluk gibi değerlere ise görece olarak daha az atıf yaptıklarına işaret etmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin başarısızlık durumunda yola devam edilmesi, fiziksel rahatsızlığı olanlara yardım edilmesi, mutluluk ve acıların birlikte paylaşılması, anlaşmazlıkların olumlu bir şekilde çözülmesi ve toplumsal beklenti ve önerilerin dikkate alınması gibi değerlere hem bireysel hem de örgütsel düzeyde önem atfettikleri belirtilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bireysel ve örgütsel değerlerinin uyumlu olmasının iş doyumu ile pozitif yönlü ilişkili olduğuna işaret edilmektedir. Bununla birlikte Sezgin ve Erdoğan'ın (2018) araştırma sonuçları öğretmenlerin sahip olduğu affedicilik ve alçakgönüllülük değerlerinin öğretmenlerin öz yeterlikleriyle pozitif yönlü ilişkili olduğuna işaret etmiştir.

Türkiye'deki bazı okulları örneklem kabul eden ve Schwartz (1992) tarafından işaret edilen değerleri ölçmeyi amaçlayan bazı araştırmalar öğretmenlerin sırasıyla evrensellik,

öz yönelim, güvenlik, iyilikseverlik, uyma, hazcılık, güç, uyarılma, başarı ve geleneksellik değerlerine önem atfettiklerine işaret etmektedir (Şahin-Fırat, 2010). Öğretmenler tarafından değerlere atfedilen önem sırası farklılık göstermekle birlikte başka araştırmaların sonuçları da öğretmenlerin önemli gördükleri değerler olarak evrensellik, yardımseverlik ve güvenin ön plana çıktığına işaret etmektedir (Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkkılı, 2008; Yılmaz, 2009).

Balcı ve Yelken'e (2010) göre öğretmenler değer kavramına ilişkin görüşlerini açıklarken değerlerin toplumsal yaşamdaki yerine, bireyin toplumsallaşması ve kişilik gelişimindeki rollerine atıf yapmaktadır. Öğretmenler değerlerin birey ve toplumun karşılıklı ilişkilerini düzenleyici rolünden hareketle değerler ve davranışların ilişkilerine ve değer ile toplumsal norm ve kurallar arasındaki ilişkilere de işaret etmektedirler. Öğretmenler değerlerin insanın sahip olacağı üstün nitelikler olduğunu ve bu önemli özelliklere toplumsal ilişkiler sonucunda ulaşıldığını belirtilmektedir. Bununla birlikte öğretmenler kendine saygı, dürüst olma, çıkarsız yardım, özveri, sevgi-saygı, bilimsellik, insan sevgisi, doğa sevgisi, çevreye saygı, sağlığa önem verme, dürüstlük, hak ve özgürlüklere saygı, hoşgörü, farklı görüşlerin olabileceğini kabul etme, bireysel farklılıkları kabul etme, başkalarının haklarına saygı gösterme, girişimci olma, eleştirel düşünme, dayanışmacılık, demokratik olma, hukuka saygı, kültür varlıklarına ve geleneklere saygı gösterme, toplum içinde görev ve sorumluluğunu bilme, aile, vatan ve millete en önemlisi geçmişe önem verme, değişime ve gelişmelere açık olma, sağlık, temizlik ve çevrenin önemini kavrama, Atatürkçülüğe saygı, Türk büyüklerine saygı, Bayrağa ve İstiklal Marşına saygı, doğruluk, sorumluluk, gelenek ve göreneklere değer verme, üretkenlik ve çalışkanlık gibi değerlere atıf yapmaktadır.

Öğretmenlerin değerlerini ele alan çalışmaların yanı sıra alanyazında bazı çalışmalar okul yöneticilerinin sahip oldukları veya sahip olmaları beklenen değerlere işaret etmektedir. England (1967) okul yöneticilerinin eylemsel düzeyde yüksek üretkenlik, örgütsel denge, örgütsel etkililik, örgütsel gelişme, iş doyum, yaratıcılık ve değişim gibi değerlere, içsel düzeyde ise çalışan huzuru, güven, sadakat, onur ve haysiyet gibi kişisel değerlere sahip olduklarını belirtmektedir. Bununla birlikte daha önce bahsi geçen Schwartz'ın değer sınıflamasına göre okul yöneticilerinin sırasıyla evrensellik, iyilikseverlik, öz yönelim, güvenlik, uyma, uyarılma, başarı, hazcılık, geleneksellik ve güç değerlerine atıf yaptığı belirtilmektedir (Şahin-Fırat, 2010). Buna ek olarak okul müdürlerinin yönetimde önem

sırasına göre adalet, güven, mevzuata bağlılık ve çalışkanlık değerlerini sergilemesi gerektiği belirtilmektedir (Aslanargun, 2012).

Okulların değer temelli örgütler olduğu, öğrencilere bazı değerler aktarılırken aynı zamanda hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin bazı değerlere sahip olduğu veya bazı değerlere sahip olmasının beklendiği söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenler ve okul yöneticilerinin hangi değerlere sahip olması gerektiği veya sahip olmasının beklendiği konusu kültürle ilişki görülebilir. Schein'e (2010) göre kültürün dinamik bir yapısı bulunmaktadır. Kültürün hem mevcut durumda görünen hem de bireyleri çeşitli şekillerde etkileyen zorlayıcı bir arka planı bulunmaktadır. Kültür sürekli olarak tekrar oluşmaktadır ve kişilerin etkileşimi yoluyla tekrar yaratılmakta ve davranışlarla tekrar şekillenmektedir. Bu bağlamda kültür farklı sosyal çevrelerde farklı özellikler göstermekte ve farklı değerleri üretmektedir. Pheysey'e (2003) göre her kültür kendi değerlerine sahiptir. Simmons'un (2005) farklı ülkelerden gençler üzerine gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçları yukarıdaki ifadelerle paralel şekilde gençlerin değerlerinde kültürün etkili olduğuna ve gençlerin pek çok inancı koşulsuz kabul ettiğine işaret etmektedir.

Ulusal kültür uluslar arasında önemli farklılıklar göstermektedir. Aynı ulusun içindeki örgütlerin kültürleri arasında da önemli farklılıklar görülmektedir. Bununla birlikte değerler kültürün dört temel bileşeninden (semboller, kahramanlar, ritüeller ve değerler) biri olarak kabul edilmekte ve değerlerin de farklı kültürel ortamlarda farklı özellikler gösterebileceği ifade edilmektedir. Bununla birlikte yönetim tekniği ve felsefesinin kültüre uygunluğunun örgütsel etkililik açısından önemli olduğu belirtilmektedir. Bir kültürde etkililiğin o kültürün değerlerine göre değerlendirildiğine ve yönetimin etkililik için yerel kültürün değerlerine adapte olması gerektiğine işaret edilmektedir (Hofstede, 1984; Hofstede ve Peterson, 2000).

Yukarıdaki ifadelerle dayalı olarak kültürün ülkeler arasında ve aynı ülkedeki farklı örgütler arasında çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. Bununla birlikte her kültür kendi değerlerini yaratmaktadır. Bu bağlamda bir bütün halinde okulların ve okulun bileşenleri olan yönetici ve öğretmenlerin değerlerinin de ülkeler arasında ve aynı ülkedeki okullar arasında farklılıklar göstereceği söylenebilir. Buradan hareketle eğitim yönetiminde etkililiğin sağlanmasında okulların değer yapılarının anlaşılmasının önemli olduğu ileri sürülebilir.

Eğitim Yönetiminde Değerlerin Yeri ve Önemi

Eğitim yönetiminde uygulamanın önemli bir kısmını bazı eylemleri tercih edilenlerin yerine reddetmek oluşturmaktadır. Bazı eylemlerin tercih edilmesi ve bazılarının reddedilmesi süreci değerlere işaret etmektedir ve değerlerin eğitim yönetimi alanının merkezi olduğu genel bir kabul görmektedir (Willower, 1992, Akt. Begley, 2007). Değerlerin akademik çalışmalarda sıklıkla ele alınmakla birlikte okul yönetiminin uygulamalarında yeterince karşılık bulmadığı belirtilmektedir. Son zamanlarda uygulamada da durumun değişmeye başladığı ifade edilmekle birlikte değerlere ilişkin konularda araştırma ve uygulama arasında büyük bir boşluk bulunmaktadır. Bununla birlikte okul yöneticileri çoğulcu toplumlarda yaşamının ve çalışmanın bir sonucu olarak değerler konusunda daha hassas davranmak durumunda kalmaktadır (Begley, 2007).

İnsanlar okullar da dâhil olmak üzere örgütlere kişiliklerine, geçmişlerine ve kültürel, dini ve ulusal özelliklerine dayalı eşsiz karakterleriyle gelmektedirler (Pfister, 2009). Bu bağlamda okullar değerlerden bağımsız düşünülemez. Okulların eğitim, politika ve uygulamaları bir paylaşılan değerler setine dayanmaktadır. Okulların paydaşların katılım gösterdiği bir değerler seti ve bununla ilişkili bir dizi kurallar geliştirebilmesi örgütsel etkililik açısından önemli görülmektedir (Hodgkinson, 1991; Taylor, 1996).

Değerler hem bireylerin hayatlarında hem de toplumda güçlü ve kararlı bir rol oynamaktadır. İnsanlar seçimlerinde değerlerinin bir görüntüsünü sunmaktadır. Değerler amaçları ve politikayı belirlemekte, insan eylemine yön ve motivasyon sağlamaktadır. Eğitimde de benzer şekilde yöneticiler ve öğretmenler eğitimdeki karışıklıklar ve değişimler karşısında sıklıkla kişisel değerlerine atıf yapmaktadır (Lafleur, 2007). Okulun örgütsel değerlerinin okulun kendi yapısına özgü olarak okulda karşılaşılan problemlerin çözümlenmesinde ve öğretmenlerin günlük davranışlarında önemli bir etkiye sahip olduğu, okulun hâkim değerlerinin öğretmenlerin davranışlarını belirlediği ve okulda paylaşılan ortak değerlerin eğitim-öğretime ilişkin ortak bir anlayışın oluşmasına yardımcı olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda okulda tüm işgörenler arasında ortak bir anlayışın oluşmasının ve değerlerin paylaşılmasının okulun etkililiği açısından gerekli olduğu ifade edilmektedir (Sezgin, 2006).

Eğitim kaçınılmaz olarak toplumu yansıtmaktadır. Toplumdaki değişimlerle birlikte eğitim yöneticileri ve öğretmenler kendilerini yaygın şekilde değer çatışmalarının yaşandığı bir çalışma ortamında bulmaktadır. Okullaşma gittikçe çeşitlenen bir gelişim göstermektedir.

Postmodern değerleri yansıtan öğrenciler ile daha önceki modernist değerleri yansıtan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin değerleri düzenli olarak çatışmaktadır. Bununla birlikte toplumlar ırk, etnik ve dini gruplar yönünden giderek daha karmaşık bir hal almaktadır. Eğitim paydaşları giderek okul politikaları, süreçler ve çıktılarla ilgili daha fazla anlaşmazlığa düşmektedir. Bu artan değer çatışmaları ortamında eğitimsel süreçlerde karar verme daha karmaşık ve zorlayıcı hale gelmektedir (Begley, 2007).

Eğitim yöneticileri hâlihazırda bazı değerlere göre hareket etmektedir. Bazı değerler okul yöneticilerine kurumsal anlamda rehberlik etmektedir. Yöneticiler pek çok insanın günlük hayatında uygulamadıkları kendine özgü idari değerlerle karşılaşmış, bunlarla pratik yapmış ve bu şekilde sosyalleşmiştir. Bununla birlikte okul yöneticileri okulun yapısı ve yönü açısından bazı sistematik değerlerle sınırlanmıştır. Bu değerler genellikle bilinçli olarak benimsenmemekte ya da açık bir şekilde ifade edilmemektedir. Bununla birlikte bu değerler yöneticiler üzerinde son derece etkili olmaktadır. Yöneticilere rehberlik eden diğer değer seti kişisel değerlerdir. Kişisel değerler günlük yaşam yaklaşımlarını yansıtmaktadır. Bu değerlerin pek çoğu toplumsal etik tarafından yaratılmış ve bilinçli veya bilinçsiz şekilde bireyler tarafından genel kabul görmüştür. Hem kurumsal hem de kişisel değerler yöneticilere yön vermektedir (Beck, 2007).

Crowson (1989) okul yöneticilerinin kişiden kişiye çok değişmeyen bazı evrensel değerlere sahip olduklarını belirtmektedir. Buna göre okul sisteminde öğretmen-öğrenci ve öğretmen-veli çatışmalarında öğretmeni desteklemek okul yöneticileri açısından norm gibi görülmektedir. Bu değer açısından okullar arasında çok az farklılıklar görülmektedir. Her ne kadar öğretmen suçlu olduğunda sonradan kınansa da olay anında yönetici genel olarak öğretmeni desteklemeyi seçmektedir. Okul yöneticileri açısından ikinci evrensel değer olarak öğrencilerin korunmasına işaret edilmektedir. Okul yöneticileri her gün okul içinde ve dışında öğrencilerin korunması için zaman harcamaktadır. Bu görevi okul müdürü ahlaki bir sorumluluk ve işin önemli bir parçası olarak görmektedir. Üçüncü ve son olarak işaret edilen değer ise okulun öğrenme ortamını dış etkenlerden korumak, okulda davranışların ve kullanılan dilin belirli koşullara göre işlemlerini sağlamak ve okulun düzeninin devamını sağlamaktır.

Bir eğitim kurumunun genel amacı öğrencileri hayata hazırlamaktır. Bu genel amaç doğrultusunda etkili okul yönetiminde temel değerlerin ve standartların vurgulanması, okulda değerlerin açık olması ve paylaşılması gerektiği ifade edilmektedir. Bununla

birlikte insanlar değerlerini mantıksal olarak doğrulamazlar. Değerler temel inançları ve önsözleri ifade etmektedir. Bu temel inançlar okulda değerleri üretmekte ve okul topluluğundaki bireyler arasında söz konusu bu değerler farklılıklar göstermektedir. Değer sistemleri okul çalışanlarının, öğrencilerin ve velilerin neyi öncelikli gördüklerini belirlemektedir. Değerlerin argümanların ve eylemlerin altında yatan temel inançlar oldukları ifade edilmektedir. Bu bağlamda eğitim yöneticileri açısından okulu temelden etkileyen değer sisteminin anlaşılması önemli görülmektedir (Everard, Morris ve Wilson, 2004).

Haydon (2007) değerlerin kararlarda ve eylemlerde fark yarattığını bu bağlamda da okullarda önemli olduğunu ileri sürmektedir. Haydon'a göre değerler kararlari ve eylemleri amaçlar, eylem kısıtlamaları, kişisel nitelikler ve örgütsel nitelikler olmak üzere dört düzeyde etkilemektedir. Buna göre bireylerin kasıtlı eylemlerinin altında amaç yatmaktadır ve değerler amaçlara temayüz etmektedir. Hedefler belirli değerleri desteklemekte ve sıklıkla değerler belirli durumlara ilişkin yargıları etkilemektedir. Bununla birlikte değerler hedeflere ulaşmadaki süreçlere bazı kısıtlamalar getirebilmektedir. Örneğin tüm okulun sınav başarısının artırılmasının amaçlandığı bir durumda sınav sonuçlarının olduğundan farklı gösterilmesini değerler kısıtlamaktadır. Değerler amaçlara temayüz ettiği ve süreçlere kısıtlamalar getirebildiği gibi insanlarla ilgili yargıları da etkilemektedir. Buna göre insanlarla ilgili yargıda bulunulurken örtük olarak veya açıkça değerlere başvurulmaktadır. İnsanlar hakkında yargıda bulunulurken dürüst, dürüst değil, cömert, cömert değil, adaletli, adaletsiz gibi değer temelli yargılarda bulunulmaktadır. Kişisel niteliklerin yanı sıra örgütlerle ilgili değerlendirmelerde bulunurken de değer temelli yargılamalar yapılmaktadır.

Bireysel düzeyde insan davranışlarını etkileyen değerlerin, örgütsel düzeyde örgüt kültürünü oluşturduğu ve örgütsel faaliyetlere yön verdiği ifade edilmektedir. Grup davranışı, iletişim biçimi, etkin liderlik, karar verme gibi bazı örgütsel süreçlerin değer yönelimlerinden etkilendiği belirtilmektedir. Değerlerin kişilik, tutum, algı ve motivasyonları anlamak için temel oluşturduğu ve örgütsel davranışta anahtar bir rol oynadığı ileri sürülmektedir. Örgütsel değer sistemi ile çalışanların bağlılık, iş doyum ve örgütsel başarı düzeyi arasında kuvvetli bir ilişki bulunduğu bu sebeple de yöneticilerin değer yönetimini iyi bilmeleri ve uygulamaları gerektiği ifade edilmektedir. Yönetici için

Çalışanların değer profillerini bilmenin, uygun örgütsel teknikleri kullanmak açısından önemli olduğu belirtilmektedir (Vurgun ve ztop, 2011).

Turan ve Aktan'a (2008) göre okullar değerler üzerine inşa edilmiş yaşama ve öğrenme alanlarıdır. Her okulun kendine özgü değerleri bulunmakta ya da okullar zamanla bu değerleri oluşturmaktadır. Öğrenciler açısından ilişkisel değerler yaşamlarında önemli yer tutmaktadır. Öğrenciler ellerindekiyle yetinebilme, insanları oldukları gibi kabul etme, iş kurallarının dışına çıkmama, işbirliğine eğilimli olma, yöneticinin talimatlarına koşulsuz uyma, insanları kırmamak için sözel olarak gerçeklerden ödün verme, yardımlaşmayı rekabete tercih etme, tarafsızlık, sorumluluk, hedefe ulaşmak için çaba sarf etme, meslek ilkelerine bağlılık, toplumun kurallarına önem verme gibi değerlerin ideal olarak var olması gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenler ise işteki başarının mutluluk getirmesi, iş ortamında başarının önkoşulunun işbirliği ve yardımlaşma olduğu, tarafsızlık, konuşmada davranışların sözler kadar önemli olduğu, sorumluluk, meslek ilkelerine bağlılık, elindekiyle yetinebilme, diğerlerini olduğu gibi kabul etme, kuralları ihlal etmeme, yardımlaşmayı rekabete tercih etme, çalışanlar arasında yardımlaşma, mesleği insanlığa hizmet etmenin aracı olarak benimseme, yönetim ve öğretmenlerin ğrenci merkezli olması ve istediklerini elde edebilmek için çabalama değerlerini önemli bulmaktadır.

Yukarıdaki ifadelerden değerlerin okullarda merkezi bir konumda olduğu ve okulun amaç, politika ve uygulamaları ile okul topluluğunun eylem ve davranışları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte her birey farklı kültürel ortamlarda yetişerek ve buna bağlı olarak farklı değer setlerine sahip olarak gerek ğrenci gerekse yönetici veya ğretmen olarak okullara gelmektedir. Bunun bir sonucu olarak farklı değerlere sahip bireyler arasında ve bireyin değerleriyle uyumlu olmayan yapılar, yasalar veya sistem arasında çatışmalar yaşanabilmektedir.

Değer atışmaları ve Etik İkilemler

Çatışma, Türk Dil Kurumu bilim ve sanat terimleri ana sözlüğünde aynı anda ortaya çıkan birbirine karşıt ya da eşit derecede çekici dilek ve isteklerin bireyde yarattığı ruhsal durum veya birbirleriyle uyuşmayan dilek, istek ya da erekların yarışmasından ortaya çıkan üzücü ya da kıvanç vermektan uzak bilinç durumu olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2017a). Değer atışması ise hâkim değerlerin insanlar tarafından direnişle karşılandığı durumlarda ortaya

çıkmakta ve iki veya daha fazla kişi veya grubun bir şeyin iyiliği, mantığı veya güzelliği konusundaki görüş farklılıklarını ifade etmektedir (Honigman, 1959).

Günümüzde teknoloji hızla gelişmekte ve insanların bilgiye ulaşımı kolaylaşmaktadır. Bunun bir sonucu olarak bireyler içinde bulundukları kültürün değerlerinin yanı sıra başka değerleri de benimseyebilmektedir. Bu bağlamda zaman ilerledikçe toplumlarda sosyal ve kültürel çeşitlilik artmakta, eşitlik toplumsal olarak daha büyük bir öncelik haline gelmektedir. Buna ek olarak okullar için mali kısıtlamalar artmakta ve bunların bir sonucu olarak eğitim örgütlerinde karar verme süreçleri daha karmaşık ve zorlayıcı hale gelmektedir. Bunun bir sonucu olarak okullarda karşılaşılan değer çatışması durumları artmaktadır (Begley, 2007).

Örgütler ve örgütlerin bünyesinde bulunan insanlar çok çeşitli değerlere sahip olabilmektedir. Örneğin aile belirli ortak değerlerin paylaşılması ve korunmasına dayalı bir örgüt iken bu durum bir sendika veya şirkette çok daha sınırlı olabilmektedir. Örgütün temel ve ayırt edici değerleri düşünüldüğünde değerler konusunda birliğin olması akla yatkın gelmektedir. Bununla birlikte bazı değerlerde birlik sağlanabilirken bireylerin araç değerleri arasında ciddi farklılıklar bulunabilmektedir. Bu bağlamda bir örgüt içinde farklı değerlerin varlığı kaçınılmaz ve hatta arzu edilen bir durumdur. Bu farklılıkların değer çatışmaları içinde kaybolmaması gerektiği belirtilmektedir. Bu nedenle örgütün temel değerlerinde birlik sağlanırken kişisel ve örgütsel değerlerin farklılıklarına izin verilmesi hatta teşvik edilmesinin örgüt açısından faydalı olacağı ifade edilmektedir (Argandona, 2002).

Örgütlerde bir kişi veya grubun ilgisi veya eylem biçimi bir başka kişi veya grubun talepleri ile uyumsuz olduğunda değer çatışmaları yaşanmaktadır. Değer çatışmalarının çözülmesinde birey örgüt uyumuna dikkat çekilmektedir. Bu genel olarak örgütlerin kural ve değerleri ile kişilerin değerleri arasındaki uyum olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin tüm üyelerin örgütsel hedeflere ulaşmada birlikte çalışması için örgütün temel değerlerini ifade etmek, modellemek ve vurgulamak bununla birlikte örgüt ve bireylerin değerleri arasındaki uyumun sağlanabilmesi için bireylerin değerlerini örgüt değerlerine dâhil etmek için çaba sarf etmek konusunda sorumluluğunun olduğu belirtilmektedir (English, 2006).

Bireysel ve örgütsel değerlerin uyumu konusunda Sagiv ve Schwartz (2000) birey örgüt uyumu ile iyi oluşun ilişkisine dikkat çekmektedir. Buna göre insanlar değerlerini dışa

vurabildiğinde ve uygulayabildiğinde kendilerini iyi hissetmektedir. Durumsal bağlam insanların değerlerini gerçekleştirmesini engellediğinde insanların olumsuz duygular hissetmesi muhtemel hale gelmektedir. Kişi ve çevresinin değerleri arasındaki uyum insanların iyi oluşlarına üç yolla etki etmektedir. Buna göre; i) çevre şartları: Kişi çevresini bir fırsatlar kümesi veya hedefe ulaşmada kısıtlamalar kümesi olarak görebilmektedir. Uyumlu ortamlar insanlara planlarını gerçekleştirmek ve hedeflerine ulaşmak için değerlerini ifade etme fırsatı vermektedir. Böyle ortamlarda insanlar kendilerini iyi hissetmektedir. Tersine değerlerin uyumlu olmadığı ortamlar hedeflere ulaşmayı engellemekte ve mutsuzluk hissi üretmektedir. ii) Sosyal yaptırımlar: Kişiler çevresini örtük veya açık yaptırımlar kümesi olarak görebilmektedir. Bu ortamda normatif olan değer, inanç ve davranışları kendi değerleriyle çatıştığı için reddeden insanlar göz ardı edilebilmekte, dışlanabilmekte, cezalandırılabilen veya bu insanlara karşı yaptırım uygulanabilmektedir. Bu durum insanların iyi oluş duygularını zayıflatmaktadır. iii) İç çatışma: Kişinin hâlihazırda sahip olduğu değerler ile yeni çevrede içselleştirmesi beklenen değerler çatışıyorsa bu durum kişinin iyi oluş hissini olumsuz etkilemektedir. Örneğin bir öğrencinin evde içselleştirdiği değerler ile okulda öncelik verilen değerler çatışıyorsa bu sorunlu bir durum oluşturmaktadır. Karar verme sürecinde uyuşmayan değerler kümesi de kişinin iç çatışma yaşamasına neden olmaktadır. Bu durum öznel iyi oluşu azaltmaktadır.

Birey örgüt değer uyumu konusunda Sezgin'in (2006) araştırma sonuçları öğretmenlerin sahip oldukları değerlerin okullarıyla uyumlu olmasının kendilerini okulun önemli ve değerli bir üyesi olarak görme ve okula karşı algılanan tutum ile ilişkili olduğuna işaret etmektedir. Aynı araştırmanın sonuçlarına göre birey örgüt değer uyumu yüksek olan öğretmenlerin daha çok iş doyumunu sağladıkları ve okullarına karşı daha fazla bağlılık duydukları dikkat çekmektedir. Bouckennooghe, Buelens, Fontaine ve Vanderheyden (2004) değer çatışmalarının, başka bir ifade ile bireysel değerler ile örgütteki hâkim değerler arasındaki uyumsuzluğun strese neden olduğuna işaret etmektedir.

Toplumlarda giderek kültürel çeşitliliğin arttığı, söz konusu bu farklı kültürel yapıların farklı değerler ürettiği buna paralel olarak da toplumların bir yansıması olan okullarda da değer farklılıklarının arttığı söylenebilir. Okullar değerler yönünden çeşitlendikçe okula ilişkin süreçler de daha karmaşık ve zorlayıcı hale gelmektedir. Bu bağlamda gerek yöneticilerin gerekse öğretmenlerin değer çatışması yaşama olasılıkları artmaktadır. Değer çatışmasının bazı durumlarda arzu edilen bir durum olduğunu belirten görüşlerin aksine

alanyazındaki araştırmalar değer çatışmalarının daha önce bahsi geçtiği gibi bazı olumsuzlukları beraberinde getirdiğine ve bireysel değerler ile örgüt değerlerinin uyumlu olmasının ise öğretmenler açısından olumlu sonuçlar doğurduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte değer çatışmaları okullarda yöneticilerin ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlere de temel oluşturmaktadır. Ancak etik ikilem konusuna daha detaylı değinmeden önce etik konusuna değinmekte fayda görülmektedir.

Etieğe Genel Bir Bakış

Literatürde ahlak felsefesi olarak da anılan etik doğru ve yanlışla, insanların nasıl davrandığıyla, insanların yaptıkları ahlaki tercihlerle ve bu tercihleri meşrulaştırma yollarıyla ilgilenmektedir. Bu nedenle etiğin yaşamın neredeyse her yönünü kapsayan geniş bir alan olduğu ifade edilmektedir (Thompson, 2008). Başka bir tanıma göre etik bireysel ve kolektif ahlaki farkındalık, yargı, karakter ve davranış konusunda sistematik çalışmadır (Petrick ve Quinn, 1997). Buna ek olarak etik Türk Dil Kurumu (TDK) Büyük Türkçe Sözlükte (2017b) tre bilimi; çeşitli meslek kolları arasında tarafların uyması veya kaçınması gereken davranışlar bütünü; etik bilimi; ahlaki, ahlakla ilgili olarak tanımlanırken TDK Güncel Türkçe Sözlükte (2017c) ahlak felsefesi; felsefenin dev, yükümlülük, sorumluluk ve erdem gibi kavramlarını analiz eden, doğruluk veya yanlışlık ile iyi veya ktyle ilgili ahlaki yargıları ele alan, ahlaki eylemin doğasını soruşturan ve iyi bir yaşamın nasıl olması gerektiğini açıklamaya çalışan dalı olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte alanyazında etiğin sosyal yaşamın kaçınılmaz bir parçası olduğuna yönelik genel bir kabul bulunmaktadır (Banks, 1995).

Thompson (2008) etik konusunda betimsel, normatif, meta ve uygulamalı etik olmak üzere dört temel yaklaşımın olduğunu ifade etmektedir. Buna göre *betimsel etik* belirli bir toplumda gözlenen ahlaki tercihleri ve değerleri incelemektedir. Betimsel etikte sadece insanların ne yaptığı değil yaptıklarının nedenleri de incelenmektedir. Bununla birlikte betimsel etik kısmen sosyoloji kısmen ahlak psikolojisi olarak şekillenmiştir. Betimsel etiğin temel özelliğinin neyin doğru neyin yanlış olduğuyla ilgilenmemesi sadece mevcut durumun ne olduğuyla ilgilenmesi olduğu belirtilmektedir. *Normatif etik* insanların ahlaki tercih yaparken kullandıkları kuralları ve ilkeleri incelemektedir. Normatif etik ahlaki tercihler yoluyla ifade edilen kişilerin değerleri ve görevlerine yönelik sorularla ve yaşamı neyin daha iyi hale getireceğine yönelik soruları içermektedir. Betimsel etiğin aksine

davranışların doğruluğunu ve yanlışlığını incelemektedir. *Meta etik*, etik teorisinde ahlaki dil ve bunların nasıl savunulduğuyla ilgili tartışmalar olarak tanımlanmaktadır. Meta etik insanların yaptıklarının ne anlama geldiğini belirlemeye çalışmaktadır. *Uygulamalı etiğin* ise etiğin önemli bir yönü olduğu ve günümüzde yaşam etiği, ölüm etiği ve medikal etik gibi konularla ilgilendiği belirtilmektedir.

Etiğin içeriği ve uygulamaları toplumdan topluma ve kişiden kişiye farklılıklar göstermektedir (MacIntyre, 1998). İnsanların dünya görüşlerine ve yaşam felsefelerine bağlı olarak farklı etik standartlarının olduğu belirtilmektedir (Codling, 2010). İnsanlar arasında hangi davranışların ahlaki görüldüğü hangilerinin ahlaki görülmediği konusunda fikir birliği bulunmamaktadır. Bir kültürde ahlaki olarak görülen bir davranış başka bir kültürde ahlaki olarak görülmeyebilmektedir. Söz konusu bu farklılıklar aynı kültürün içindeki aileler arasında ve aynı aile içindeki bireyler arasında da görülebilmektedir. Etik din, kadercilik ve değerler gibi çeşitli faktörlerle ilişkili görülmekte ve bu faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterebilmektedir. Buradan hareketle ahlaki iddia ve değerlendirmelerin doğruluğunun ispat edilemeyeceği yaygın kabul görmektedir (Barrow, 2007).

Bazı davranışların iyi veya kötü ve bazı davranışların doğru veya yanlış olarak değerlendirilmesini başka bir anlatımla neyin etik veya ahlaki olarak değerlendirildiğini etkileyen bazı kaynakların olduğu ifade edilmektedir. Bunlardan bazılarının kültürel ve sosyal gelenekler, patronlar, krallar, aşiret liderleri, imparatorlar gibi otorite figürlerinin ilkeleri, uygarlıklar tarafından üretilen yasalar, biyolojik veya psikolojik sebepler olabileceği belirtilmektedir. Bu faktörlerden bazıları veya tümü neyin etik veya ahlaki olarak değerlendirileceğinde rol oynayabilmesine karşın etiğin, etiği bunlardan birine indirgemeyi reddeden kökleri eskilere uzanan uzun bir geleneğinin olduğu ifade edilmektedir (Devettere, 2002). Bununla birlikte etik teorisi felsefenin bir dalı olarak görülmekte, etiğin filozofların yaşama yönelik görüş ve sorularından etkilendiği ve etiğin tarihsel bütünlüğü içinde incelenmesi gerektiği belirtilmektedir (Thompson, 2008).

Felsefe tarihinin genel olarak milattan önce altıncı yüzyılda Thales ile başladığı düşünülmektedir. Bununla birlikte ilk filozofların etikle ilgilenip ilgilenmedikleri bilinmemektedir. Etik problemlerin ilk olarak milattan önce beşinci yüzyılda sofistler arasında bir öğretmen topluluğunda belirgin hale geldiği belirtilmektedir. Bu dönemde Democritus'un etik çalışmalarında yaşama dönük akılcı kurallar ürettiği ancak

alışmalarının kısıtlı parçalarının günümüze ulaştığı ifade edilmektedir. Yine bu dönemde Socrates yaşamı boyunca ahlak ğretimi yapmış ancak hiçbir şeyi yazıya dökmeden dine karşı saygısızlık ve gençleri kötüye teşvik etmekten ölüm cezasına çarptırılmıştır. Socrates'ın ve sofist teorinin yöntemleri Plato'nun çalışmalarında kendine yer buluştur (Huby, 1974).

Antik Yunan felsefesinde etiğin genellikle iyi yaşam ile ilgili olduğu belirtilmektedir. Bu dönemde Yunan yazarlar genellikle doğru ve iyi davranışın ne olduğu gibi dar bir alana odaklanmak yerine mutluluk olarak adlandırdıkları insan yaşamını iyi kılan eylem ve düşüncelerle ilgilenmişlerdir. Bu geniş odak onları önyargılar olmadan ahlakiliği teşvik eden etmenlere ve ahlakiliğin nedenlerine dönük sorular sormaya itmiştir. Bununla birlikte Yunan filozoflar karakterin erdemleri ile ilgilenmişlerdir. Doğru davranışın ilkelerinden ziyade doğru yolda ilerlemenin önemine vurgu yapmışlardır (Striker, 1987).

Sofistlerin yaklaşımına göre sosyal yaşamda başarı elde etmede meclis ve mahkemeler gibi kentin halka açık forumlarında zekice ve iyi konuşmanın önemli bir etmen olarak görüldüğü belirtilmektedir. O dönemde alınan kararların kamuoyu tartışmalarının bir sonucu olduğu ve bu tartışmalarda kişilerin seslerini doğrudan insanlara duyurabildikleri bu nedenle de konuşmanın önemli bir eylem şekli olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle de konuşma sanatı sofist öğretisinin en önemli meşguliyetlerinden biri olmuştur (Romilly, 2002). Bu bağlamda sofistler değerlendirici kelimeler için tutarlı bir anlamlar seti oluşturmak ve şehir devletlerde nasıl etkili ve iyi yaşanacağını tasvir etmeye dönük iki görevi sürdürmeyi amaçlamışlardır. Bu dönemde her şehir devletin kendine ait sözleşmeleri bulunmaktaydı ve sofist düşüncesine göre başarılı bir vatandaş olabilmek için içinde bulunan şehir devlette egemen olan sözleşmelere adil, doğru ve uygun bir şekilde uymanın gerekli olduğu belirtilmektedir. Sofistler bu becerileri öğretmeyi bir iş ve erdem olarak görmüşlerdir. Bu öğretinin varsayımlarından dolayı kişisel erdemlerin başarıdan farklı olarak kriterlerinin bulunmadığı ifade edilmektedir (MacIntyre, 1998).

Sofist grubunu o dönemde etkili olan ğretmen, entelektüel ve yazar grubu oluşturmaktadır. Sofistler erdem ve mükemmelliğin profesyonel öğreticileri olarak görülmektedir. Ancak bu öğretinin içeriğinin ne olduğunun belirgin olmadığı belirtilmektedir. Bununla birlikte Plato'nun Protagoras'ında bu öğretinin iyi karar ve hem aile hem de kamunun başarılı yönetimini içerdiği belirtilmektedir (Barney, 2006). Bu dönemde Socrates ve diğer filozofların adalet ve diğer erdemlerin iyi yaşamın bir aracı,

bileşeni veya iyi yaşamın özdeşi olduğunu savundukları ifade edilmektedir (Striker, 1987). Bununla birlikte Socrates'in ne tür bir yaşamın yaşamaya değer olduğu sorusuna cevap vermeye çalıştığı belirtilmektedir (Devettere, 2002).

Antik Yunan felsefesinde etik konusundaki çalışmalarda özellikle Plato ve Aristo dikkat çekmektedir. Plato ve Aristo'nun yazılarında insan hayatını nelerin iyi kılacağına, insanların sahip olması gereken ideal özelliklere ve erdem ile mutluluk arasındaki ilişkiye yönelik tartışmalara rastlanmaktadır (Thompson, 2008). Plato'ya göre erdem bilgi demektir ve hiç kimse isteyerek olumsuz davranışta bulunmazdı, insanların tüm istekleri iyilik içindi (Penner, 2006). Bununla birlikte Plato'ya göre mutlak bir yasaya dayandığı için etiğin mutlak olduğu ifade edilmektedir. Plato'ya göre etiğin insan zihnini desteklemeye dayalı bir yasa olduğu ve etiğin ortak deneyim ve vicdan tarafından doğrulanmış bir olgu olduğu belirtilmektedir (Codling, 2010).

Plato'ya göre Socrates'ten önceki sistemlerin etiğin yönü bakımından yetersiz olduğu ve bu sistemlerin insanların en önemli kaygıları konusunda güvence vermekte başarısız olduğu ifade edilmektedir. Plato'ya göre erdemın uygulanması imkânsız çünkü doğru erdem doğru bilgiye dayalı olmalıydı. Plato'nun amacının uygulama için akılcı ve güvenilir bir sistem geliştirmek olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte Plato doğru ve yanlış için soyut ve mutlak bir standart belirlemeyi amaçlamıştır (Cavenagh, 1909). Plato'nun politikayı gücün istekleri tatmin etmek için kullanılması yerine bilginin bir biçimi olan ve gücü etik olarak iyiyi üretmek için kullanan bir sanat olarak gördüğü ifade edilmektedir. Plato'nun politik düşüncesinin temel aksiyomu bilginin insan eylemini yönetmesi ve bilginin insan eyleminin kuralı olmasıdır. Plato'nun Devlet isimli eserinde politikayı değerden, erdemden ve bilgiden farksız gördüğü belirtilmektedir. Bilginin tek başına eylemi erdemli yapabileceği böylece insanları mutlu edeceği ve insanların yaşamlarını anlamlı kılacağı düşüncesinin Plato'nun politikayla ilgili düşüncelerinin temelini oluşturduğu ifade edilmektedir (Lane, 2006).

Plato çevrenin karakter üzerinde kapsamlı etkilerinin olduğunu düşünmektedir. Plato etik davranışın nasıl bir çevrenin ürünü olduğunu ve bunun sağlanması için eğitimin karakter üretmede nasıl bir işlev gördüğünü irdelemektedir. Bu duruma örnek olarak Plato'nun Magnesia şehri ile ilgili düşünceleri örnek gösterilebilir. Plato'ya göre şehir deniz kenarı gibi ticari aktivitelerin kaçınılmaz olduğu konuma kurulmamalıydı. Çünkü Plato'nun ticaretin toplumu farklı çıkar gruplarına böldüğünü ve karakterin çarpık ve güvenilirmez

özelliklerini ortaya çıkardığını düşündüğü belirtilmektedir. Eğitimin bu noktadaki işlevinin ise insanların gerçek kapasitelerini göstermelerine öncülük etmesi olduğu belirtilmektedir. Plato'ya göre eğitim insanları toplumun bir üyesi olarak mükemmeliyet arzusuyla doldurmaktadır ve insanları iyi yapmaktadır. Plato'ya göre gerçek iyilik doğru eğitimin bir sonucudur (Gould, 1955).

Aristo Plato tarafından kurulan akademide Plato'nun altında eğitim almıştır ve Plato'nun ölümünden sonraki yirmi yıllık süreçte akademide öğretim ve araştırma yapmıştır (Huby, 1967). Aristo insan arzularını üç tipe ayırmıştır. Bunlardan ikisi akılcı olmayan biri ise akılcı arzuları temsil etmektedir. Birinci tip akılcı olmayan arzular yeme ve içme gibi memnuniyet sağlayan fiziksel arzulardır. İkinci tip akılcı olmayan arzuları ise öfke, utanç, gurur ve korku gibi duygusal arzular oluşturmaktadır. Üçüncü tip arzular ise kişi için gerçekten iyi olacağına inanılan şeylerin gerçekleşmesine dönük akılcı arzulardır. Aristo'ya göre hem akılcı olmayan hem de akılcı arzular davranışı oluşturmaktadır. Aristo Plato'ya benzer şekilde etiğin hem akılcı hem de akılcı olmayan arzuları barındırdığını düşünmektedir. Bununla birlikte etik açısından akılcı arzuları daha önemli görmektedir. İnsanların akılcı arzularının altında onun gerçekten iyi olduğu düşüncesinin yattığını belirtmektedir (Devettere, 2002).

Aristo aktif şekilde politikayla ilgilenmemesi bakımından Plato'dan farklılaşmaktadır. Plato'nun iyiliğe karşı bakışını bazı noktalarda eleştirmiştir. Plato iyi olarak adlandırılabilir pek çok şeyin olduğunu savunmuştur. Aristo bunu eleştirmiş ve bazı şeylerin kendiliğinden iyi olduğunu bazı şeylerin ise diğerleriyle ilişkilerinde iyi olarak nitelendirilebileceğini savunmuştur. Örneğin bıçak kendiliğinden iyi değilken tereyağı sürerken veya kalem ucunu tıraşlarken iyi olarak nitelendirilebilmektedir. Buna göre Plato'dan farklı olarak farklı çeşitteki durum veya nesneler iyi olarak değerlendirilebilmektedir (Huby, 1974).

Aristo Nicomachean Etiğinin başlangıcında her beceri ve her talebi, her eylem ve her projeyi iyi niyetli olarak açıklamaktadır. Buradan hareketle her şeyin amacını iyi olarak görmektedir (Burger, 1998). Bu eserin konusunu politikanın oluşturduğu belirtilmekle birlikte Aristo bu eseri etiğin bir takım aşamaları şeklinde sunmuştur. Bu eser insan mutluluğunun uygulamalı bilimiyle ilgilenmekte, mutluluğun ne olduğunun üzerinde durmakta ve nasıl mutlu olunabileceğini açıklamaya çalışmaktadır. Aristo'ya göre etik insanlara hayatın hangi biçiminin mutlu olmak için gerekli olduğunu, politikanın nasıl bir

oluşum olduğunu, kurumları nelerin oluşturduğunu, birlikte yaşamı mümkün kılmak ve korumak için gerekliliklerin neler olduğunu göstermektedir. Etik hayatın hangi biçiminin iyi olduğunu ve birlikte yaşamayı sağladığını sorgulamaktadır (MacIntyre, 1998).

İyi yaşamın bir bileşeni olarak Aristo'nun erdemle ilgilendiği ve bu bağlamda Aristo'nun ahlak psikolojisine odaklandığı belirtilmektedir. Aristo karakterin erdemini yeterli düzeyde mantıkla karar verme eğilimi olarak tanımlamaktadır. Zeki bir insanın nelere ihtiyacı olduğunu kavrayabilme yeteneğine sahip olduğunu ileri sürmektedir. Bununla birlikte belirli kararlar ve değer yargılarının genel kuralların formülasyonundan önce gelmesi ve genel kuralların bunlara dayalı olarak tümevarımla türetilmesi gerektiğini ve bu kuralların yeni durumlar için sürekli revizyona ihtiyacı olduğunu belirtmektedir. Kişinin genel kurallar hakkındaki bilgisinin aksine sezgileriyle aldıkları kararların oldukça doğru olabileceğini ileri sürmektedir. Teori içermeyen pratik deneyimlerin deneyim içermeyen teoriye göre daha önemli olduğunu savunmaktadır (Striker, 1987).

Antik Yunan felsefesinde Aristo'nun her şeyin doğal amacını ve sonucunu yerine getirmesi gerektiği inancı ve her şeyin Tanrı tarafından yaratıldığına yönelik Hristiyan doktrinini, Hristiyanlığın ahlaki değerlerine bir temel oluşturması için bir araya getirme çabası orta çağdaki etik yaklaşımında dikkat çekmektedir (Thompson, 2008). Orta çağ etiğinde özellikle Aquinas'ın görüşleri dikkat çekmektedir. Mantık ve ahlakilik onun etik anlayışının temelini oluşturmaktadır. Aquinas'ın etik anlayışı insanın dünyadaki yerini ve görevlerini basit akıl yürütme yoluyla göstermeye çalışmaktadır. Bu görüşe göre insanların ahlaki bir varoluşları bulunmaktadır. İnsanlar ahlaki anlaşmazlık durumlarında objektif ve evrensel olarak kabul edilen kurallara uygun karar verme yeteneğine sahiptir (O'Connor, 1974).

Ortaçağdan sonraki dönemlerde Hobbes etiğin insanlar arasındaki sözleşmeye dayalı olması gerektiğini savunmuştur. Hume insanların diğer insanlara karşı doğal bir sempati duyma kabiliyetine sahip olduğunu bu nedenle de etiğin mantık yerine duygulara dayalı olması gerektiğini ileri sürmüştür. Faydacılar etiğin eylemlerin beklenen sonuçlarına dayalı olması gerektiğini savunmuşlardır. Kant ise etik ilkelerin davranışsal boyutta saf mantığa dayanması gerektiğini ileri sürmüştür. Nietzsche ve Sartre gibi bazı 19. ve 20. yüzyıl düşünürleri etiğin insanların kişisel deneyimlerine ışık tuttuğunu veya etiği insanların yaşam hakkında sordukları sorular olarak değerlendirmişlerdir. Etiğin keşfedilecek bir şey

olmadığını, insanların kendi tercihleri ile oluştuğunu ve şekillendiğini savunmuşlardır (Thompson, 2008).

Etığe ilişkin görüş birliğı bulunmamakla birlikte etiğı dönük olarak farklı yaklaşımlar ortaya atılmıştır. Bu yaklaşımlardan birisi etiğı teleolojik (sonuçsalcı) ve deontolojik etik olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Teleolojik etik insanların davranışlarının sonuçlarına odaklanmaktadır. Buna göre insan davranışı tek başına iyi ya da kötü olarak değerlendirilmemekte elde edilen sonuca göre bir yargıda bulunmaktadır. Davranışla birlikte sonuca odaklanması yönüyle teleolojik etik faydacı bir özellik göstermektedir. Deontolojik etik ise sonuçlar yerine eylemlerin doğruluğına odaklanmaktadır. Bu yaklaşımda eylemin sonucundan bağımsız olarak eylemin doğru ya da yanlışlığına odaklanılmaktadır. Bu yaklaşımın kuramcılarında olan Kant'a göre bireylerin etik anlayış içinde hareket edebilmeleri için sonuçlardan bağımsız olarak sorumluluklarını yerine getirmeleri gerekmektedir (Sezgin ve Er, 2016).

Tarihsel akış içinde etiğı ilişkin faydacılık, bireycilik ve biçimcilik gibi yaklaşımlar da gelişmiştir. Bu teoriler etik ikilemlerin yapısı, açıklanması ve kişilerin etik ikilemlere dönük çözümleri konusunda açıklayıcı olabilmektedir. Bu teorilerin her biri etik ikilemleri farklı şekilde yapılandırmaktadır. Faydacılık eylemlerin sonuçlarına odaklanmaktadır. Bu görüşe göre eylemler en yüksek düzeyde mutluluk ya da en az düzeyde zarar yaratmalıdır. Faydacılık her bir kişinin eşit sayıldığı toplum odaklı bir teoridir ve gelecek nesiller için olası sonuçları ve şu anda mevcut bireyler ve gruplar için sonuçları değerlendirmektedir (Aroskar, 1980).

İnsanların genelinde çıkarlarını göz önüne alan faydacılığın tersine bireycilik kişinin sadece kendine dönük olan sonuçları değerlendirmektedir. Bu görüşe göre insanlar kendilerini merkeze alan gerilimler yaşamaktadır ve nihayetinde kendi menfaatleri doğrultusunda motive olmaktadır (Holmes, 2007). Etik ilkeleri bireycilik yönünde olan bir birey eylem veya kararlardan etkilenecekleri düşünmeden kendi için en iyi çözümü, kararı ve eylemi aramakta ve seçmektedir. Biçimcilik yaklaşımında ise kişi ne kendi konumuna ne de eylemlerin sonuçlarına odaklanmaktadır. Bunun yerine eylemin kendi doğasını, ilkelerini veya kurallarını göz önünde bulundurmaktadır (Aroskar, 1980).

Yukarıda bahsi geçen etik teorileri kişilerin etik ikilemlere karşı yaklaşımında önemli bir rol oynamaktadır. Kişinin etik ikilemle karşılaştığında bireyci bir etik anlayışı varsa kendi çıkarlarına uygun kararı alacağı, faydacı bir bakış açısı varsa toplumun ve karardan

etkileneceklerin çıkarlarını dikkate alacağı ve buna göre karar vereceği, biçimci bir etik anlayışı varsa ikilemin doğasına ve kişinin kendi ilkelerine uygun (asla yalan söyleme, sana nasıl davranılmasını istiyorsan başkalarına öyle davran gibi) karar vereceği söylenebilir (Aroskar, 1980).

Etığe ilişkin literatürden etığe ilişkin tartışmaların antik Yunan döneminden başlayıp günümüze kadar uzandığı sonucu çıkarılabilir. Geçmişten günümüze pek çok filozof etığe ilişkin farklı yaklaşımlar ortaya koymuştur. Daha önce belirtildiği gibi etığe ilişkin bu görüşlerin ve birikimin insanların etik anlayışlarına etki edebileceği söylenebilir. Bununla birlikte etik görüşü oluşturan tek etmen etik bilginin tarihsel geçmişi değildir. İnsanların benimsedikleri kültürün ve değerlerin de etik anlayışlarını şekillendiren faktörlerden olduğu söylenebilir. İnsanlar günlük yaşam içinde pek çok karar vermek durumunda kalmakta ve bu kararlarda bilinçli veya bilinçsiz şekilde etik değerlendirmeler yapmaktadır. Karmaşık etik değerlendirmeler gereken durumlarda insanların karar vermeleri zorlaşmakta ve bu durum etik ikilemleri ortaya çıkarabilmektedir.

Etik İkilem Kavramı

İkilem “dilemma” kelimesi Yunanca’dan gelmektedir. “Di” iki anlamına gelmektedir. “Lemma” kelimesi ise kabul edilmiş temel bir varsayım karşısında temel bir öneri anlamına gelmektedir. Popüler kullanımda iki olumsuz veya hoşnutsuz alternatif durumunu ifade etmek için kullanılan ikilem kavramı orijinalinde olumsuz bir anlam taşımamaktadır. Etik ikilem terimi ise iki temel ahlaki değer çatışması (doğruya karşı doğru durumları) anlamına gelmektedir (Kidder, 1995). Türk Dil Kurumu sözlüklerinde etik ikilem kavramının karşılığı bulunmamakla birlikte ikilem kavramı Eğitim Terimleri Sözlüğünde iki çözüm yolu ya da iki yönü bulunan ve aynı sonucun elde edildiği tasım; insanı, istenmeyen seçeneklerden birini, çoğunlukla iki seçenekten birini, beğenmeye ve izlemeye zorlayan tartışma, sorun ya da usa vurma durumu olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2017d).

Günlük kullanımda ikilem, paradoks ve etik ilkem kavramları genellikle birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Ancak bunların arasında analitik olarak önemli farklılıklar bulunmaktadır. İkilem birden fazla alternatif arasından birinin seçilmesi gereken durumu ifade etmektedir. Paradoks ise bunun tam tersi bir anlam taşımaktadır. Paradoks durumu alternatifler arasında seçim yapılamaması anlamına gelmektedir. Paradoks durumunda iki

belirgin çelişkili düşünce aynı anda birlikte işe yaramakta veya yaramamaktadır (Storey ve Salaman, 2009).

Etik ikilem kavramı ise hem ikilem hem de paradoks kavramlarından belirgin bir şekilde ayrılmaktadır. Bir durumun etik ikilem olarak isimlendirilebilmesi için değer çatışması yaratan iki değer durumunun da doğru olarak algılanması gerekmektedir. Etik ikilemler doğruya karşı yanlış durumlarından ayrılmaktadır. Doğruya karşı yanlış durumları etik ikilem yerine ahlaki cezp edicilik olarak kullanılabilir (Kidder, 1995). Benzer şekilde Rhodes (1989) de ikilem ile etik ikilem arasında önemli bir ayrım bulunduğunu, ikilemin iki alternatif arasında seçim yapmayı gerektiren durum olduğunu etik ikilemin ise değer içeren çatışmalarla ilgili olduğunu belirtmektedir (Akt. Cranston, Ehrich, Kimber ve Starr, 2012). Aroskar'a (1980) göre ise ikilem eşit derecede tatmin edici olmayan alternatifler arasında bir seçim ya da tatminkâr bir çözümü görünmeyen zor bir problem içermektedir. Etik ikilemler ise genellikle çatışma ve gerilimlerin olduğu karşılıklı ilişkileri içermektedir. Bununla birlikte alanyazında etik ikilem ile ahlaki ikilem kavramları birbirinin yerine kullanılmakta ve aynı yapıyı ifade etmektedir (Bigbee, 2011; Moreno, 2011).

Etik ikilemler doğru ve yanlış ilkelerin kendi içlerinde aynı anda birbirleriyle çatışabildiği rasyonel ötesi düzeyde gerçekleşen değer çatışmalarıdır. Etik ikilemler aynı derecede gerekliliğe sahip fakat karşılıklı olarak birbirini dışlayan durumlarda ortaya çıkmaktadır (Roche, 1997). Bununla birlikte başka bir tanıma göre etik ikilemler amaçlanan eylem şekli için hem amaç yönünde hem de amaç karşısında ahlaki düşüncenin bulunduğu çıkmazlar olarak tanımlanmaktadır (Donagan, 1996).

Etik ikilem kavramının ikilem ve paradoks kavramlarından belirgin şekilde ayrıştığı ifade edilebilir. Bir durumun etik ikilem olarak isimlendirilebilmesi için kişide karar verememe sürecini yaratan durumların her birinin kişi açısından doğru olarak değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir. Başka bir ifadeyle mesleki etik, örgüt kültürü, yasalar, eğitim sistemi veya farklı değerler ile bireyin kişisel değerleri çatıştığında ve birey karar sürecinde çatışan bu ilke kümelerinin her birini doğru olarak değerlendirdiğinde bu karar verememe süreci etik ikilem olarak isimlendirilmektedir.

Etik İkilemlerin Doğası

Etik ikilem kavramı etik, ahlak ve değerler ile ilişkili bir yapı olarak görülmektedir. Etik, ahlak ve değerlere ilişkin konular daha önce bahsi geçtiği üzere tarihsel süreç içinde her zaman tartışmalı ve ortak bir noktada buluşulamayan kavramlar olarak dikkat çekmektedir. Kişilerin etik ve ahlaki anlayışları ile değerleri pek çok değişken tarafından şekillendirilmekte ve bu sebeple önemli farklılıklar gösterebilmektedir. Kişilerin etik ve ahlaki anlayışları ile değerlerini anlamak her zaman kolay olmamaktadır. Bu bağlamda etik ikilem kavramının doğası gereği karmaşık bir yapı olduğu ileri sürülebilir. Bununla birlikte okullar değer çeşitliliğinin üst noktada bulunduğu farklı etik ve ahlaki anlayışa sahip insanları bir arada bulunduran ve buna ek olarak dış etkilere açık örgütlerdir. Buradan hareketle okulların karmaşık etik ikilemlere zemin hazırlayan örgütler olduğu söylenebilir.

Toplumun değerleri toplumlar arasında ve kendi içinde farklılıklar göstermekte ve zaman içinde de değerlerde değişimler meydana gelmektedir. Aileler, politikacılar, işverenler, yerel topluluklar, endüstri liderleri, vergi mükellefleri, öğretmenler ve öğrenciler gibi toplumdaki pek çok grup okul üzerinde meşru hak sahibidir. Bu grupların her biri politik, sosyal, ekonomik, dini, ideolojik ve kültürel açıdan geniş bir yelpazede değerlere sahiptir. Bu nedenle ilgili tarafların beklentileri sıklıkla çatışmaktadır ve okullar farklı önceliklere sahip grupların etki ve hâkimiyet için mücadele ettiği çatışma alanları haline gelmektedir (Halstead, 1996a). Bu bağlamda yirmi birinci yüzyılda toplumlar hiç olmadığı kadar demografik farklılıklar göstermekte ve bu çelişkili, dengesiz ve etik açıdan kutuplaşmış dönemde okullarda sıklıkla etik ikilemler ortaya çıkmaktadır (Shapiro ve Stefkovich, 2005).

Gerçekte okula ve okul yöneticiliğine ilişkin bağlam her zaman zorlayıcı olmuştur. Bununla birlikte son zamanlarda değişimlerin etkisiyle durum okullar açısından daha karmaşık hale gelmiştir. Birincisi toplumda belirginleşen bazı değişimlerin doğası ve kapsamı okul topluluğunda belirsizlik hissine katkıda bulunmaktadır. İkincisi sosyal konularda meydana gelen değişimler okullarda uygulamalara yansımaktadır. Bu durum okullardaki baskının artmasına sebep olmaktadır. Okullar hiçbir zaman toplumdan soyutlanmamış, her zaman toplumlarda ortaya çıkan eğilimlerin etkileri okullara yansımıştır. Son yıllarda eğitimin artan ticarileşmesi, okulların amaçlarının ölçülebilir sonuçlara kayması, velilerin okul üzerindeki güçlerinin artması ve genel topluluğun

okuldaki karar süreçlerine dâhil olması okulların etik iklimini etkilemekte ve çeşitli etik ikilemler için zemin hazırlamaktadır (Dempster ve Berry, 2003).

Eğitim dili son zamanlarda hedeflere ulaşmaya, ulusal eğitim seviyesi derecelerine ve sınav notlarına odaklanmaktadır. Bu odak kaçınılmaz olarak eğitim politikalarını, okulların örgütlenmelerini ve öğretim yöntemlerini etkilemekte ve gerilimlere sebep olmaktadır (Haydon, 2006). Bununla birlikte kadınların toplumdaki rolü, ötenazi, çevreye karşı görevler, yabancı ülkelere askeri müdahaleler ve sayısız ahlaki konular insanlar arasında değer çatışmalarına neden olmaktadır ve bunların yansımaları okullarda da görülmektedir (Warnock, 1996).

Okullar açısından değerlerin kilit bir role sahip olduğu genel bir kabul görmektedir. Okul ortamında ahlaki tercihler günlük olarak yapılmakta ve bu tercihlerde doğruyu yanlıştan ayırmada temel değerleri yansıtan geleneksel görüşü tercih etmek insanlara daha cazip gelmektedir. Ancak belirsizlik, çeşitlilik, farklılık ve karmaşıklığın hâkim olduğu dünyada bu yaklaşım etik ikilemleri doğurmakta ve etik ikilemlerin çözülmesine katkı sağlamamaktadır (Lafleur, 2007).

Ahlaki çatışmalar ahlaki yaşamın temel bir olgusu olarak uzun zamandır bilinmektedir ancak ahlaki/etik ikilemlerle ilgili konular son dönemlerde gündeme gelmiştir. Genel olarak insanlar zorlayıcı ahlaki değerlendirmeler gereken durumlarda ikilemlerle karşı karşıya gelmektedir. Örneğin sorumlu konumdaki bir kişi bir grup insanı rehin tutan teröristlerle anlaşma yaparsa rehinelerin serbest kalmasını sağlayabilir ancak terörist eylemi teşvik etmiş olur. Onlarla anlaşmayı reddederse rehinelerin hayatını riske atabilir. Bu durum sorumlu kişide temel değerler arasında bir çatışma dolayısıyla da etik ikileme sebep olmaktadır. Bu örneğin yanı sıra etik ikilemler pek çok biçimde olabilir ve çok çeşitli koşullarda, farklı ideolojik ve ahlaki sistemler bağlamında ortaya çıkabilmektedir. Kişiler etik ikilemle karşı karşıya geldiğinde sağlam ve güvenilir bir çözüm aramaya başlamaktadır. Ancak zorlu etik ikilemler karşısında genellikle mantıklı bir çözüm zemini bulunmamaktadır (Mason, 1996).

Etik ikilemlerin doğası gereği karmaşık bir süreç olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte toplumlarda meydana gelen değişimler ve bu değişimlerin okullardaki yansımalarının bu süreci daha karmaşık hale getirdiği söylenebilir. Okullar giderek artan şekilde daha açık sistemler haline dönüşmekte ve aileler, işverenler, sivil toplum örgütleri, politikacılar ve politikalarından daha fazla etkilenmektedir. Bu durumun okulların daha karmaşık örgütler

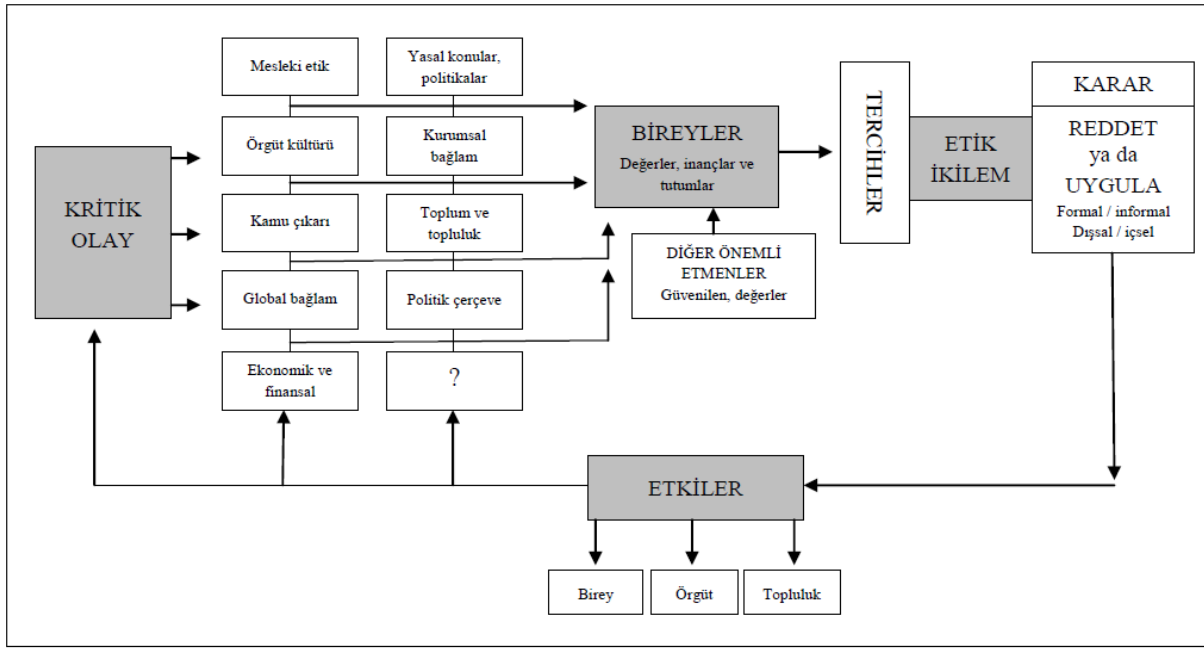
haline gelmesine neden olduğu ve buradan hareketle okullarda karmaşık etik ikilemlere de zemin hazırladığı ifade edilebilir.

Etik İkilemlerin Yapısı

Etik ikilemlerin yapısını temelde etik ikilemi tetikleyen olaylar, bu etik ikilemler karşısında bireylerin kararlarını etkileyen faktörler, karar ve etik ikileme dönük kararın oluşturduğu etkiler oluşturmaktadır. Mesleki etik, örgüt kültürü, kamu çıkarı, global bağlam, ekonomik ve finansal faktörler, yasalar, politikalar, örgütün kurumsal bağlamı, örgüt topluluğu, toplum ve politik çerçevenin etik ikilemleri tetikleyen faktörlerden bazıları olduğuna işaret edilmektedir. Bu tetikleyiciler karşısında birey etik ikilem durumu yaşıadığında bireylerin karar süreçlerini değerler, inançlar, tutumlar, ego gücü, alan bağımlılığı, kontrol odağı, bilişsel ahlaki gelişim, anlık iş bağlamı, örgüt kültürü, işin karakteristiği ve kişilerin etik anlayışlarının etkileyebildiği belirtilmektedir. Bu etkiler altında birey karar almakta ve kararın birey, örgüt ve topluluk düzeyinde etkileri olmaktadır.

İnsanlar başkalarıyla ilişkileri bağlamında etik bir yaşam sürebilmeleri için etik değerlendirmeler gerektiren kararlar vermek zorunda kalmaktadır. Bu durum insanların etik ikilemlerle karşı karşıya gelmelerine neden olabilmektedir. Etik ikilem durumunda rekabet eden ilke kümeleri arasında seçim yapılmasını gerektiren bir durum ortaya çıkmaktadır. Örneğin bir okul müdürü ailesi tarafından okula büyük ve düzenli bağışlar yapılan bir öğrenciye hak etmediği halde akademik bir ödöl vermek zorunda kalabilir. Bu durumda müdür hak eden öğrenciye de ödöl verecek şekilde iki ödöl vermek ya da liyakat düzenini değiştirmek gibi kararlar alabilir. Bu durum belirli bir durumda çatışan değer setleri arasında seçim yapılmasını gerektiren bir etik ikilem durumu olarak tanımlanabilir. Etik ikilem durumu genellikle istenmeyen ve kafa karıştııcı bir durumdur (Cranston, Ehrich ve Kimber, 2003).

Etik ikilemlerin temelinde değer çatışmalarının olduğu belirtilmektedir (Ehrich, Kimber, Millwater ve Cranston, 2011; Reeves ve Jones, 1993). Bununla birlikte etik ikilemlerin temelinde yatan değer çatışmalarını dolayısıyla etik ikilemleri ortaya çıkaran bazı kritik olaylar bulunmaktadır. Cranston ve diğerleri (2004) etik ikilemleri ortaya çıkaran ve etkileyen kuvvetler, etik ikilem sürecinin özellikleri, etik ikilemlerin ortaya çıkışı ve çözümündeki dinamiklere yönelik kapsamlı bir model sunmaktadır. Model Şekil 1’de sunulmuştur.



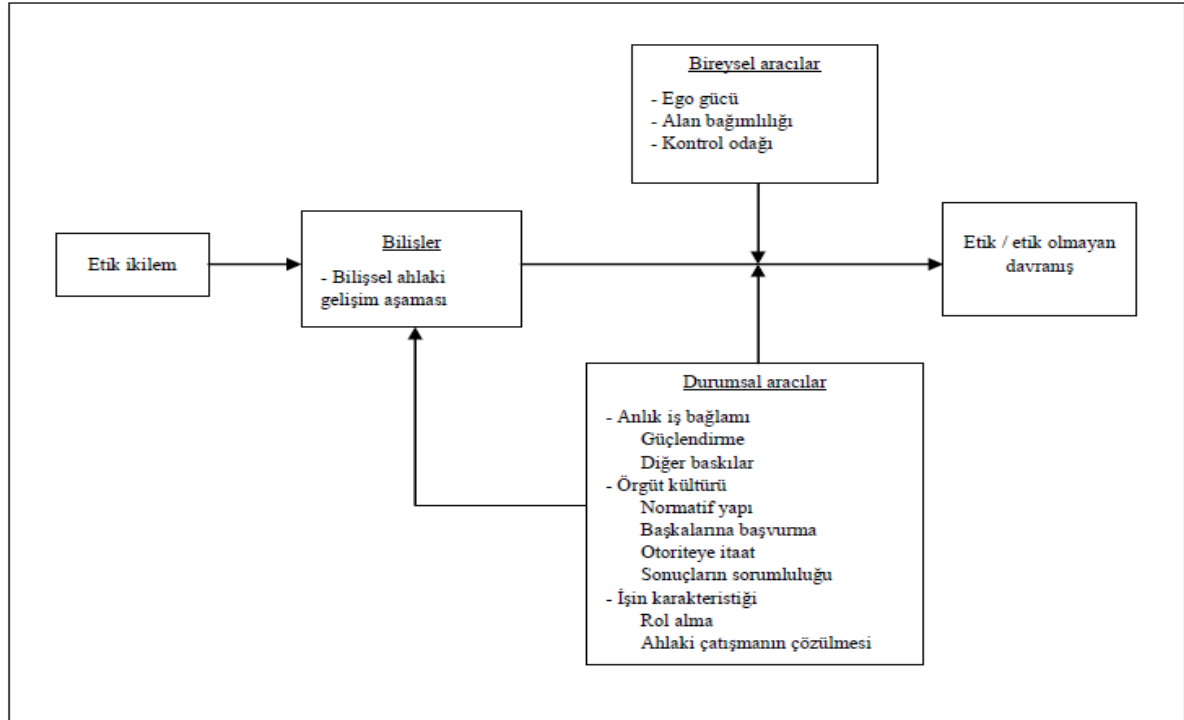
Şekil 1. Etik ikilem modeli. “Towards an understanding of ethical dilemmas faced by school leaders.”, Cranston vd., 2004.

Yukarıdaki model etik ikilemle karşı karşıya kalan bireylerin içinde bulunduğu bağlamı, güçleri ve karar verme sürecini sunmaktadır. Buna ek olarak model etik ikilem sürecinde bireyler, örgütler ve toplum arasındaki ilişkileri de ortaya koymaktadır. Bu modele göre bireylerin, örgütlerin ve topluluğun kararlar üzerinde doğrudan veya dolaylı etkileri olabilmektedir. Model her ne kadar etik ikilemlere ilişkin değişkenleri ayrı olarak ve etik ikilemleri basitleştirerek sunsa da etik ikilemler karmaşık bir süreçtir ve doğrusal olmayan bir yapısı bulunmaktadır. Yukarıdaki model beş ana bölümden oluşmaktadır. Birincisi etik ikilemi tetikleyen kritik olay ya da sorundur. Bu bölüm etik ikilemi açığa çıkarmaktadır. İkincisi her biri kritik olayı kendi yargısı veya temelinden izah etme kapasitesine sahip bir dizi güç kümesidir. Bu güçlerin rekabetinden kaynaklanan gerilimler olabilmekte ve bu güçlerin her biri etik ikilem üzerinde aynı derecede etkiye sahip olmayabilmektedir. Diyagramda birbiriyle mücadele eden mesleki etik, yasal konular, politikalar, örgüt kültürü, kurumsal bağlam, kamu çıkarı, toplum ve topluluk, global bağlam, politik çerçeve, ekonomik ve finansal bağlam ve isimsiz güçler olmak üzere dokuz güç gösterilmektedir. İsimsiz güçler şu anda belirlenemeyen ve gelecekte ortaya çıkabilecek güçleri ifade etmektedir. Bu güçlerin özellikleri ve rolleri şu şekilde ifade edilmektedir (Cranston vd., 2003; Cranston vd., 2004):

- ✓ *Mesleki etik:* Kişinin mesleğine yönelik standartları, normları, değerleri ve ilkeleri mesleki etiği ifade etmektedir. Bu standartlar formal veya informal, yazılı veya yazısız olabilmektedir. Meslek etiği meslekte üretilerek kabul edilmiş etik yükümlülükleri vurgulamaktadır. Mesleki etik bağlamında okul yöneticileri ve öğretmenlerden formal olarak belirli davranış kurallarına ve etik çerçevelere göre faaliyet göstermeleri beklenmektedir. Formal olmayan boyutta ise mesleki etik tüm öğrenciler için en iyiyi yapma arzusunu, ahlaki hesapverebilirliği ve topluluğun öğretmenlerin davranış kalıplarına dönük beklentilerini içermektedir.
- ✓ *Yasal konular, politikalar:* Kurumlar üzerinde etkili olan yasalar ve mahkeme kararları yasal konuları ifade etmektedir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bazı yasal yükümlülükleri bulunmaktadır ve onlardan bu yükümlülüklere uygun hareket etmeleri beklenmektedir.
- ✓ *Örgüt kültürü:* Bir kurumun gelenekleri veya etiği örgüt kültürünü ifade etmektedir. Örgüt kültürü insanlar arasındaki ilişkileri, bu ilişkilerde güven inşa etmeyi ve sürdürmeyi merkeze almaktadır. Okul kültürü yöneticilerin ve öğretmenlerin etik ikilemlere karşı tepkilerinde önemli bir rol oynamaktadır. Daha önce gerçekleşmiş benzer olaylarda okulun tepkisi yeni olaylara karşı tepkiyi etkilemektedir.
- ✓ *Kurumsal bağlam:* Yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve okul topluluğu için çoklu ve rekabet halindeki hesapverebilirliklerin uzlaştırılma ihtiyacını ifade etmektedir. Okulların iç politikaları kararları ve beklentileri etkileyebilmektedir.
- ✓ *Kamu çıkarı:* Etik karar verme sürecinde kilit faktördür ve beklentileri, ihtiyaçları ve istekleri ve sonuç olarak bütün halde toplumun refahını ifade etmektedir.
- ✓ *Toplum ve topluluk:* Topluluk üyeleri veya paydaşların kurumsal karar verme süreçlerine etki edebileceğini ifade etmektedir. Okul topluluğu okulda gerçekleşen olaylarda kilit rol oynamaktadır. Okul müdürlerinden genellikle topluluğun iyiliği adına en iyi kararı vererek rekabet eden çıkarları uzlaştırması beklenmektedir.
- ✓ *Global bağlam:* Kurumları etkileyen daha geniş küresel, sosyal, siyasi ve ekonomik bağlamı ifade etmektedir. Geniş düzeyde toplumsal gelişmeler ve etkiler okula dönük beklentileri şekillendirmektedir. Toplumsal normlar ve davranışlar ile yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında çatışmalar yaşanabilmektedir.

- ✓ *Politik çerçeve:* Kurumsal düzeyde önemli bir güce dönüşebilecek mevcut hükümetin ideolojik görüşünün potansiyel etkilerini ifade etmektedir. Okulların takdir yetkisini kullanma kapasitesi üst yönetim kademeleri tarafından dayatılan bağlayıcı kurallar gibi sistemsel kısıtlamalarla ciddi şekilde kısıtlanabilmektedir. Bu kısıtlamalar mevcut hükümetin ideolojik görüşünü de yansıtabilmektedir.
- ✓ *Ekonomik ve finansal bağlam:* Öğrencilerin maddi durumları, daha geniş seviyede ekonomik eğilimler ve ekonomi politikaları ikilemlere verilen cevaplarda etkili olabilmektedir.

Cranston ve diğerleri (2004) tarafından ortaya konulan model bağlamında bireyler kararlar almakta ve karar sonucunda bireylerde, örgütte ve toplulukta bazı etkiler gözlenmektedir. Bireysel düzeyde karar sonucunda hem okul içinde hem de okul dışında kişinin itibarına ilişkin algı etkilenebilmektedir. Stresli sonuçların ortaya çıktığı durumlarda kişinin kariyeri de bu durumdan etkilenebilmektedir. Örgüt düzeyinde okulun itibarı içinde bulunduğu daha geniş toplulukta etkilenebilmektedir. Kararın okul topluluğuna da önemli yansımaları olabilmektedir. Topluluk düzeyinde ise geniş düzeyde okula ilişkin algı etkilenebilmektedir. Etik ikilem sürecine ilişkin bir başka modeli Trevino (1986) sunmaktadır. Model Şekil 2’de sunulmuştur.



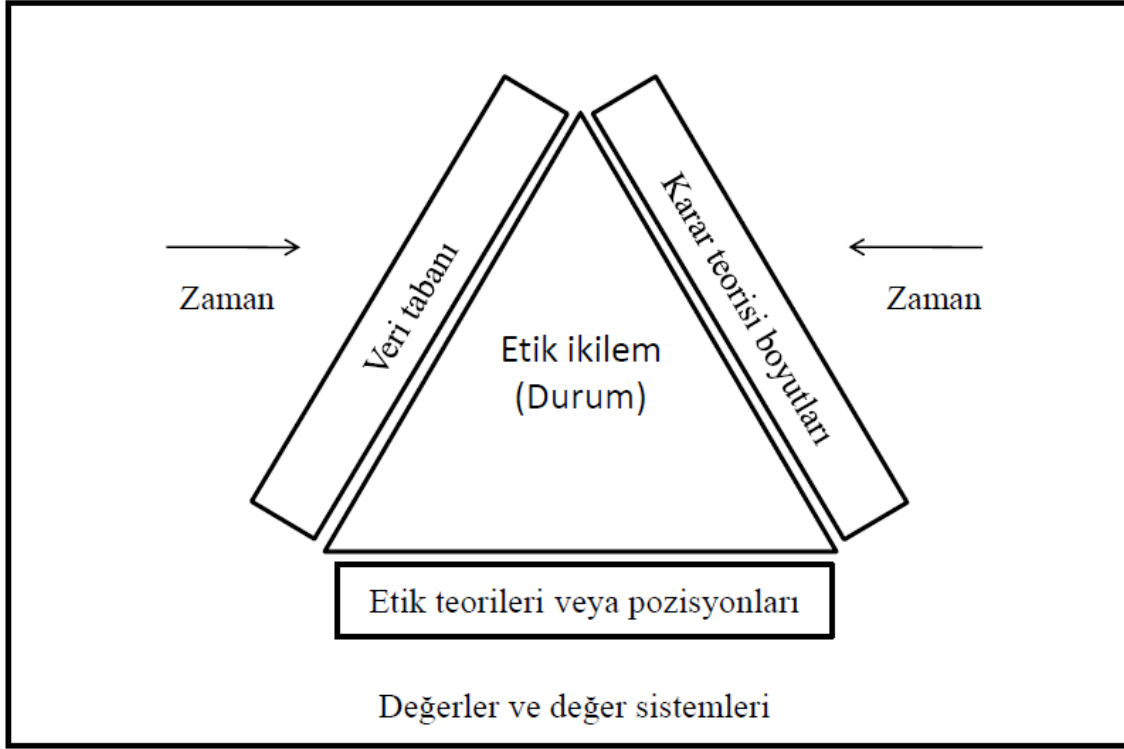
Şekil 2. Örgütlerde etkileşimci etik karar verme modeli. “Ethical decision making in organizations: A person-situation interactionist model.”, Trevino, L. K., 1986.

Şekildeki etkileşimci model örgütlerde etik karar vermenin bireysel ve durumsal etkileşim tarafından açıklandığını ortaya koymaktadır. Bireyler etik ikilemlere bireyin ahlaki gelişim aşamasında belirlenmiş olan bilişlere göre tepki göstermektedir. Bireyin bilişsel ahlaki gelişim aşaması bireyin etik ikilemler hakkında nasıl düşündüğünü ve duruma ilişkin doğru ve yanlış değerlendirmesini belirlemektedir. Bununla birlikte doğrular ve yanlışlar hakkındaki bilişler etik karar verme davranışını açıklamak veya tahmin etmek için yeterli değildir. Buna ek olarak bireysel ve durumsal değişkenler bilişsel bileşen ile etkileşime girerek bireyin etik ikilem karşısında nasıl davranacağını belirlemektedir. Bireyin eylem üzerindeki doğru ve yanlışla ilişkin bilişini etkileme olasılığı olan ego gücü, alan bağımlılığı ve kontrol odağı olmak üzere üç ayrı değişken öngörülmektedir. Anlık iş bağlamı ve geniş örgüt kültüründen doğan durumsal faktörler de biliş-davranış ilişkisinde aracı değişken rolü üstlenmektedir. Bunlar örgütün normatif yapısını, başkalarına başvurmaya, otoriteye itaati, sonuçların sorumluluğunu, destek koşullarını ve diğer baskıları içermektedir. Sonuç olarak da işin karakteristiği ve örgüt kültürünün ahlaki içeriği bireyin ahlaki gelişimini etkileyebilmektedir (Trevino, 1986).

Aroskar (1980) etik ikilemi yapılandırma sürecinin açıklama, karar ve eylem şeklinde gerçekleştiğini belirtmektedir. Buna göre etik ikilemler durumsal gerçekler, karar verme soruları ve altta yatan etik teoriler olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler zaman ve değer sistemleri bağlamında değerlendirilmelidir. İlgili model Şekil 3'te sunulmuştur.

Etik ikilemlere dönük aşağıdaki modelde karar verenlerin ve karardan etkilenenlerin kişisel ve mesleki değer sistemleri bahsi geçen üç bileşenin temelini oluşturmaktadır. Zaman ise etik ikilemleri açıklayan başka bir boyuttur. Bazı etik ikilemler acil eyleme geçmeyi gerektirirken bazıları gerektirmemektedir. Zamanın daha az kritik olduğu durumlarda kişi bilgiyi değerlendirmek, eylem öncesi seçenekleri belirlemek ve değerlendirmek için daha fazla fırsata sahip olmaktadır. Etik ikilemlere yönelik üç bileşenden biri olan veri tabanı etik ikilemlerin analiz edilmesinde önemli bir bileşendir. Özellikle etik ikilem görünür olmadığında verilerin iyi değerlendirilmesinin önemli olduğu belirtilmektedir. İkinci bileşen olan karar teorisi boyutları ise etik ikilem durumunda kararı kimin alacağı, kimin için alınacağı, kararın kriterlerinin ne olduğu ve karardaki ahlaki ilkelerin önemli olduğunu ifade etmektedir. Üçüncü bileşen olan etik teorileri ise kişilerin etiğe karşı bakış açılarının kararlarda önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir. Etik ilkeleri faydacı, bireyci veya

biçimci olan kişilerin etik ikilemlere verecekleri cevaplar da farklı olacaktır (Aroskar, 1980).



Şekil 3. Etik ikilemin anatomisi. “Anatomy of an ethical dilemma: The theory.”, Aroskar, M. A., 1980.

Etik ikilemlerin yapısına yönelik bahsi geçen modeller farklı yaklaşımlar sunmaktadır. Bununla birlikte bahsi geçen modellere dayalı olarak etik ikilemlerin yapısının tetikleyici, kararı etkileyen faktörler, karar ve etkilerden oluştuğu ifade edilebilir. Okullar değerler yönünden zengin, çok paydaşlı, toplumsal dinamiklerden etkilenen ve toplumsal dinamikleri etkileyen karmaşık örgütlerdir. Bu bağlamda okullarda etik ikilemleri tetikleyebilecek pek çok olayın yaşanabileceği söylenebilir. Yöneticiler ve öğretmenler etik ikilemlerle karşılaştıklarında mesleki etik anlayışları, değer sistemleri, yasalar, okul yapısı, okul kültürü, zaman ve diğer kişisel ve durumsal değişkenler kararlarında rol oynayabilir. Yöneticiler ve öğretmenler etik ikileme dönük karar aldıklarında bu karar yasal/yasal olmayan, etik/etik olmayan, değerlere uygun/değerlere uygun olmayan veya okul kültürüne uygun/okul kültürüne uygun olmayan nitelikte olabilir. Bununla birlikte karar ne olursa olsun birey ve örgüt düzeyinde bazı etkiler gözlenebilmektedir.

Etik İkilemlerin Boyutları

Alanyazında eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşadıkları ikilemlere dönük çeşitli sınıflamalara rastlanmaktadır. Bununla birlikte eğitim örgütleri dışındaki örgütlerin yöneticilerinin yaşadıkları etik ikilemlere dönük sınıflamalara da rastlanmaktadır. Storey ve Salaman (2009) boyutlara yönelik olarak strateji, yapı, performans ve kontrol, inovasyon, bilgi, değişim ve uzmanlaşmaya işaret ederken Roche (1997) mesleki ilkeler, eğitim uygulamaları, seçimler, inançlar, sistem, politika ve talimatlara dikkat çekmektedir. Bununla birlikte Mashall (1992) etik ikilemlerin boyutlarına dönük olarak kuralların uygulanması, denetim ve değerlendirme, toplumsal sorunlar ve veli baskısına işaret etmektedir. Catacutan ve de Guzman (2016) ise etik ikilemleri davranışsal, yapısal ve politik ikilemler olarak sınıflandırmaktadır. Pope ve diğerleri (2009) öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemleri öğrenci ihtiyaçları, öğretmen ihtiyaçları, veli ihtiyaçları ve temel değerler bağlamında boyutlandırmaktadır. Etik ikilemlere dönük çalışmaların genellikle nitel çalışmalar olduğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda gerek yöneticilerin gerekse öğretmenlerin yaşadıkları ikilemlere dönük sınıflamalar veya boyutlandırmalar genellikle araştırma sonucunda ortaya çıkan etik ikilemlerin kendi içlerinde belirli kategoriler altında toplanması şeklinde gelişmiştir. Bu nedenle etik ikilemlere dönük sınıflamalar o çalışmaya özgü bir sınıflama olarak görülebilmekle birlikte söz konusu bu çalışmada kullanılacak etik ikilem boyutları için bazı ipuçları sunmaktadır.

Storey ve Salaman'a (2009) göre örgüt yöneticileri temelde altı boyutta ikilemler yaşamaktadır. Bunlardan birincisi iş stratejisi alanındaki ikilemlerdir. Örgütün aktivite göstereceği alanlar, örgütün varlığını sürdürme ve başarıya ulaşmasına yönelik stratejiler ve kurulacak ortaklıklar bu ikilemlerin alanını oluşturmaktadır. İkinci temel ikilem alanı olarak örgütü yapılandırmadaki kararlarla ilişkili ikilemlere işaret edilmektedir. Yöneticilerin çalışanların özgürlükleri ile örgütsel kısıtlamaların uyumu, örgütsel yapının çalışanların yaratıcılıkları ve bağlılıkları ile uyumu konularında ve bu uyum veya uyumsuzluktan kaynaklanan riskler konusunda etik ikilemler yaşadıkları belirtilmektedir. Performans ve kontrol konusunun da yöneticilerin yaşadıkları temel ikilem alanlarından biri olduğu ifade edilmektedir. Yönetim rolünün doğasında kişilerin, takımların ve tüm örgütün performansının artırılması vardır. Performansın artırılması pek çok yolla gerçekleştirilebilmekte ancak içinde de pek çok ikilemi barındırmaktadır. Çalışanların daha çok denetim ve kontrol ile daha yüksek performans göstereceği algısı yönetici için cazip

görünebilmektedir. Ancak kontrol olumsuz reaksiyonlara da sebep olabilmektedir. Bu çelişkinin yöneticilerin yaşadıkları temel ikilemlerden olduğu belirtilmektedir. Yöneticilerin yaşadıkları bir diğer temel ikilem alanı olarak inovasyona işaret edilmektedir. Yöneticiler bugünün yönetilmesi ile geleceğin planlanması arasında gerilim yaşamaktadır. Örgüt yöneticileri bir yandan mevcut durumda verimliliği sağlamak diğer yanda değişen zaman ve koşullara ayak uydurarak örgütü geleceğe hazırlamak zorundadır. Verimliliği sağlamak ve inovasyon arasında kaynakların dengelenmesi yöneticileri ikilemlerle karşı karşıya bırakmaktadır. Yöneticilerin bilgisi de temel bir ikilem alanı olarak belirtilmektedir. Bu ikilem alanı yöneticilerin strateji oluşturma, yapılandırma, performans yönetimi ve inovasyona dönük bilgi ve varsayımlarını içermektedir. Örgütsel değişimin de yöneticileri ikileme sürükleyen temel bir ikilem alanı olduğu ifade edilmektedir. Bir örgütün avantajları ve güçlü yönlerinin aynı zamanda dezavantajları ve kırılganlıkları olduğu belirtilmektedir. Örgütler başarılı oldukları işleri yaparken o işte giderek uzmanlaşmakta ve aşırılaşmaktadır. Ancak diğer alanlara karşı körleşmektedir. Böylece yeni fırsatları keşfetme yetenekleri körelmektedir. Bu noktada uzmanlaşılan alanda devam etmekle örgütsel değişim gereksinimi gerilimlere neden olmaktadır.

Roche'ye (1997) göre okul yöneticileri en az beş tip etik ikilem yaşamaktadırlar. Buna göre okul müdürleri i) tüm meslekler için geçerli olan davranış ilke ve standartlarıyla ilgili genel etik endişeler (eşitlik, diğerlerine saygı, adalet vb.), ii) eğitim uygulamaları ve uygun pedagojiye ilişkin standartlarla ilgili endişeler, iii) tercih edilen seçimlerin fiili uygulaması ile ilgili endişeler (bağlamsal faktörlerin ahlaki olarak tercih edilen alternatifin uygulanmasını tehlikeye atabilmesi), iv) müdürlerin kendilerine özgü inançlarından dolayı ortaya çıkan belirli bir görüşün fiili sonuçlarıyla ilgili etik endişeler ve v) okul düzeyinde düşünceler ve öncelikler üzerinde etkili olan sistem, politika ve talimatların uygulanmasıyla ilgili etik endişeler boyutlarında etik ikilemler yaşayabilmektedir.

Marshall'a (1992) göre okul müdürleri i) otoritenin vurgulanması ve bürokratik kuralların uygulanması konusunda, ii) öğretmenlerin denetlenmesi ve değerlendirilmesi konusunda, iii) öğrencilere yardımcı olmak ve toplumsal sorunlar konusunda ve iv) veli baskısıyla alakalı durumlar konusunda olmak üzere dört boyutta etik ikilem yaşamaktadırlar. Buna göre okul müdürleri yönetimde ilk haftalarda otorite ve güç kullanımı konusundaki zorluklarda bağlılık ikilemleri yaşamaktadırlar. Yöneticiler görevlerinin ilk zamanlarında sisteme bağlılık göstermeleri, kuralları ve hiyerarşiyi korumaları, tüm durumlara çözüm

üretmeleri ve insanların bürokratik kurallara göre hareket etmeleri gerektiğini hissetmektedirler. Denetim ve değerlendirme konusunda müdürler öğretmenlerin hataları karşısında uygun stratejiyi seçme noktasında etik ikilemler yaşamaktadırlar. Bununla birlikte yöneticiler öğrencilere yardım politikası veya daha büyük bir toplumsal sorunu iyileştirmek adına okul politikasını aşmak istediklerinde etik ikilem yaşamaktadırlar. Buna ek olarak velilerin dinleri, aile yaşamları ve değerlerinden kaynaklı sorunlar da yöneticilerin etik ikilemler yaşamasına neden olabilmektedir.

Catacutan ve de Guzman'ın (2016) üniversite dekanları üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmanın sonuçları eğitim yöneticilerinin davranışsal, yapısal ve politik olmak üzere üç ana boyutta ikilemler yaşadıklarına işaret etmektedir. Davranışsal boyut okulun iç veya dış çevresindeki insanlarla ilişkili olan etik ikilemleri ifade ederken yapısal boyut okulun örgütsel süreçleriyle ilgili olan etik ikilemleri ifade etmektedir. Politik boyut ise örgütteki birey veya grupların güç ve egemenlik denemelerini ifade etmektedir.

Okul yöneticilerinin yaşadıkları etik ikilemlerin boyutlarına ek olarak alanyazın öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlere dönük de çeşitli boyutlamalar sunmaktadır. Buna göre öğretmenler örgütsel gereksinimler ile öğrenci ihtiyaçları arasında, örgütsel gereksinimler ile öğretmen ihtiyaçları arasında, örgütsel gereksinimler ile veli ihtiyaçları arasında, iki farklı temel değer arasında, öğrenci ihtiyaçları ile öğretmen ihtiyaçları arasında ve farklı öğrencilerin ihtiyaç ve istekleri arasında ikilemler yaşamaktadır (Pope vd., 2009).

Dowd (2012), Janosik'ten (2007) uyarladığı etik ikilemleri 12 kategori altında toplamaktadır. Buna göre öğretmenler denge (hakların veya farklı kişilerin isteklerinin dengelenmesi ile ilgili ikilemler), çıkar çatışmaları (çıkarcı çatışmaları veya rol çatışmalarını içeren ikilemler), işyerinde çatışma (felsefe, eylem, görüş veya politikayla ilgili fikir ayrılıkları), merhamete karşı tutarlılık (standart beklentilerden farklı olarak bireye karşı merhametin uzatılmasıyla ilgili ikilemler), yetersiz kanıt (güvenilir kanıt yokluğunda alınan kararları ve eylemleri içeren ikilemler), adalet (eşitlik, sürece bağlılık ve uygun yaptırımlarla ilgili ikilemler), tutarsız uygulanan politikalar (politika ve prosedürlerin tutarsız uygulanmasını içeren ikilemler), gerçeklerin yanlış beyanı (yanlış beyan, ihmal veya bilgi bozukluğunu merkeze alan ikilemler), iltimas (öğrenci davranış sürecini etkilemek için uygun olmayan güç veya konum kullanımı), şüpheli mesleki davranış (etik olmayan mesleki davranışlarla ilgili ikilemler), gizliliğe saygı (başkaları hakkındaki özel

bilgilerin ifşa edilmesine ilişkin ikilemler) ve özel muamele (istisnaların veya avantajların uygun olmayan şekilde verilmesine ilişkin ikilemler) boyutlarında etik ikilemler yaşamaktadırlar. Shapira-Lishchinsky'e (2009) göre ise öğretmenler resmî yasaların önemsenmesi ve yasalara bağlı kalınması, adil süreç ve adil çıktılar, okul aile ilişkisi, özerklik ve eğitim politikaları ve dini inançlar olmak üzere beş temel kategori ikilem yaşamaktadırlar.

Bahsi geçen sınıflamalara ek olarak okullarda yaşanan ikilemleri yönetim süreçleri bağlamında planlama, örgütleme, kadrolama, direktif verme, koordinasyon, raporlama ve bütçeleme (Kondakçı ve Zayim, 2013); örgütsel yapı bağlamında üst yönetim, orta kademe yönetim, hizmet üretim birimi, teknik yapı ve destek personeli (Mintzberg, 1979); veya sağlıklı örgütler bağlamında yönetsel, teknik ve kurumsal düzeyde (Hoy ve Miskel, 1991; Hoy vd., 1991) sınıflamanın mümkün olduğu söylenebilir. Ancak yönetim süreçleri, örgütsel yapı veya sağlıklı örgütler bağlamında yapılacak sınıflamaların bazı sorunlara yol açabileceği değerlendirilmektedir. Yönetim süreçleri bağlamında yapılacak sınıflamanın öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemleri tam olarak kapsamayacağı ileri sürülebilir. Bununla birlikte örgütsel yapı bağlamında yapılacak bir sınıflamanın ise okullarda yaşanan etik ikilemlerin çeşitlerinden ziyade ikilemleri yaşayan kişilerin çeşitlerine dönük bir sınıflama sunacağı söylenebilir. Sağlıklı örgütler düzeyindeki sınıflamada teknik düzeyde moral ve akademik önem; yönetsel düzeyde müdürün etkililiği, anlayış, yapıyı kurma ve kaynak desteği; kurumsal düzeyde kurumsal bütünlük gibi özelliklerden bahsedilmektedir. Söz konusu bu sınıflama okul müdürleri için uygun bir sınıflama gibi görünmekle birlikte öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemleri kapsayan bir yapı oluşturmamaktadır. Bu bağlamda örgütlerde yaşanabilecek ikilemlere yönelik yukarıda ifade edilen davranışsal, yapısal ve politik ikilem sınıflaması görece olarak geniş bir perspektif sunmaktadır. Bununla birlikte daha önce bahsi geçen çalışmalar okul yöneticileri ve öğretmenlerin sistemsel konulardan kaynaklanan etik ikilemler de yaşayabileceklerine işaret etmektedir. Bu bağlamda bahsi geçen davranışsal, yapısal ve politik ikilem sınıflaması eğitim sisteminden kaynaklı ikilemlere atıf yapmadığı yönünde eleştirilebilir. Buradan hareketle söz konusu bu araştırmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler görece olarak daha geniş bir bakış açısıyla davranışsal, yapısal, politik ve sistemsel ikilemler olmak üzere dört temel boyutta sınıflandırılabilir.

Davranışsal İkilemler

Bireyler örgütlere örgüt için gerekli fiziksel özellikler, yetenekler ve eğilimlerin yanı sıra örgüt için olumsuzluk yaratabilecek tutumlar, kişilik özellikleri, duygu ve coşkularla gelmektedir (Aydın, 2010). Bu özellikler bireylerin değerleri, bakış açıları ve bilişsel yönelimleri ile ilişkili olabilmektedir. Genel itibarıyla kişilik olarak adlandırılan bu özellikler kümesinin bireylerin düşünceleri, hisleri ve davranışlarında önemli bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda bireylerin özellikleri örgütlerde bireylerin davranışlarında önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir (Moynihan ve Peterson, 2004). Okullar gerek yönetici, gerek çalışan, gerek öğrenci ve gerekse veli olarak çeşitli özellikleri, yetenekleri, tutumları, eğilimleri, deneyimleri, beklentileri ve sorunları olan bireyleri barındırmaktadır (Aydın, 2010).

Bireylerin kişilik özellikleri sosyal davranışlarına yön vermektedir. İnsanların hangi etkileşimlere gireceğini, hangi rolleri oynamaya istekli olacağını ve bu rolleri nasıl oynayacağını şekillendirmektedir. Kişilik bireylerin ilgilerini, ihtiyaçlarını ve değerlerini de bir ölçüde şekillendirmekte ve amaca dönük eylemlere yön vermektedir. Bireylerin karar ve eylemleri kişilikleri ekseninde açıklanabilmektedir. Bireylerin kişilikleri sosyal davranışlarını ve dolayısıyla da örgütlerdeki davranışlarını etkilemektedir (Hogan, 2004).

Bireyler arasındaki çeşitlilikler örgütlerde sıklıkla çatışmalara neden olmaktadır. Tarih boyunca bireylerin birbirlerini ırk, din, sosyal sınıf ve inanç sistemleri bağlamında değerlendirdikleri belirtilmektedir. Bununla birlikte içinde bulunulan sıkıntılı durumlar ve iletişimde yaşanan hatalar da bireyler arasında çatışmalar yaşanmasına neden olmaktadır. Örgütlerde kişiler veya gruplar arasında yaşanan çatışmaların dikey çatışmalar, yatay çatışmalar, farklı görevlerde çalışan bireyler arasındaki çatışmalar ve rol çatışmaları olmak üzere dört ana desende yaşandığı belirtilmektedir. Dikey çatışmalar örgütte hiyerarşik düzeyler arasında meydana gelen çatışmalardır. Bunlar genellikle kaynaklar, hedefler ve sonuçlarla ilgili çatışmalardır. Yatay çatışmalar ise örgütlerde aynı hiyerarşik düzeyde görev yapan çalışanlar arasında meydana gelen çatışmalardır. Bunlar genelde uyumsuz hedefler, kaynak kıtlığı ve kişilerin birbirleri arasındaki ilişkinin kimyasından kaynaklanan çatışmalardır. Diğer bir çatışma deseni olarak belirtilen farklı görevlerde çalışan bireyler arasındaki çatışmalar başka bir birimin yetki alanında olan bir kaynağa veya bilgiye ihtiyaç duyulduğu durumlarda ortaya çıkmaktadır. Rol çatışmaları ise genellikle kişilerin görevleri konusundaki yanlış anlaşılmalardan kaynaklanmaktadır. İşin bitiş tarihindeki belirsizlikler,

iş tanımının mevcut olmaması ve çoklu emir veya talepler bu çatışmalara kaynak teşkil etmektedir (Eunsen, 2007).

Kişiler arasında meydana gelebilecek çatışmaların ana kaynaklarından biri olarak De Dreu ve Gelfand (2008) yukarıda bahsi geçen nedenlere ek olarak değer çatışmalarına işaret etmektedir. Bireyler örgütlerde olumlu kimliklerini sürdürmek istemektedirler. Bu durum değer temelli bir durum olarak görülmektedir. Farklı değerlere sahip bireylerin çevre, cinsiyet eşitliği, haklar ve yoksulluk gibi konularda farklı yaklaşımları bulunabilmektedir. Bu farklı yaklaşımlar örgütlerde bireyler arasında değer temelli çatışmaların yaşanmasına neden olabilmektedir. Değer temelli çatışmalar genellikle ahlakilik ve doğru veya yanlış konusundaki anlaşmazlıkları içermektedir.

Okulların birey ve grup çeşitliliği açısından zenginlik gösteren örgütler olduğu söylenebilir. Bu çeşitlilik beraberide değer çeşitliliğini de oluşturmakta ve okul topluluğundaki bireylerin olaylara yaklaşımları farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar birey ve gruplar arasında gerilimlere neden olabilmektedir. Okullarda birey ve gruplar arasındaki gerilimler çeşitli çatışmalara ve sonucunda da etik ikilemlere neden olabilmektedir. Bu bağlamda okulun iç ve dış çevresindeki insanlarla ilişkili olan etik ikilemler davranışsal boyutta ele alınabilir. Kişisel ilişkilerden kaynaklı ikilemler, öğrenci başarısının izlenmesi, öğretimin denetlenmesi, okulda düzen ve disiplinin sürdürülmesi gibi konularda yaşanan ikilemler davranışsal ikilemleri oluşturmaktadır (Catacutan ve de Guzman, 2016).

Yapısal İkilemler

Örgüt yapısı iş görevlerinin biçimsel olarak nasıl bölüneceğini, sınıflanacağını ve koordine edileceğini ifade etmektedir. Örgüt yapısının uzmanlaşma, standartlaşma, biçimselleşme, merkezileşme, yapılandırma ve esneklik olmak üzere altı temel boyutunun olduğu belirtilmektedir. Uzmanlaşma örgüt içinde işgücünün bölümlendirilmesini ve formal görevlerin pozisyonlara göre dağıtılmasını ifade etmektedir. Standartlaşma ise örgütsel süreçlerin tanımlanması ve özelleştirilmesine atıf yapmaktadır. Bununla birlikte biçimselleşme kuralların, süreçlerin, talimatların ve iletişimlerin yazılı hale getirilmesini ifade ederken merkezileşme örgütü etkileyen kararları kimin alacağıyla ilgilidir. Yapılandırma ise örgütteki rol yapısının biçimini ifade etmektedir. Buna ek olarak esneklik örgütün farklı koşullara uyum sağlayabilme yeteneği ile ilgilidir (Pugh, Hickson, Hinings

ve Turner, 1968). Örgütlerin yapıları işin özelliği, bölümlendirme, emir komuta zinciri, denetim alanı, merkezileşme ve biçimselleşme yönlerinden farklılaşmaktadır. Örgütlerin yapıları basit yapı, bürokrasi, matriks yapı, sanal örgüt, sınırsız örgüt, yalın örgüt şeklinde olabilmektedir (Robbins ve Judge, 2003).

Örgütün yapısal süreçlerinde bireylerin yapısal farklılaşma, yetki sistemine katılım, düzenleyici prosedürler, heterojenlik, çalışanların istikrarı ve kişilerarası yapıdan kaynaklı çatışmalar yaşayabildikleri belirtilmektedir. Bu bağlamda örgütün boyutu, uzmanlaşma, hiyerarşi, karmaşıklık, çalışan takviyeleri, karar alma süreçlerine katılım ve yakın denetim gibi yapısal faktörlerin örgütlerde gerilimlere katkı yapabildiği ifade edilmektedir. Bunlara ek olarak standartlaşma ve örgüt kurallarının mantıksal olarak bütünleştirici unsurlar olarak görünmesine rağmen bu faktörlerin de bütünleştirmeye kıyasla daha çok gerilimle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Corwin, 1969). Örgüt yapısında çatışmaya neden olan faktörler olarak Kabanoff (1991) örgütün güç ve adalet yapısına işaret etmektedir. Buna göre örgütlerin güç ve adalet yapıları zamanla örgütteki bireylerarası ilişkileri ve bireylerin örgütle bağlantılarını şekillendirmekte ve çeşitli çatışmalara neden olabilmektedir.

Örgüt yapısının çeşitli çatışmalara zemin hazırlayabildiği söylenebilir. Örgüt yapısı ile bireylerin değerleri çatıştığında bu durum bireyleri etik ikilemlerle karşı karşıya bırakabilmektedir. Yapısal boyutta yaşanan etik ikilemler okulun örgütsel süreçleriyle ilgili olan etik ikilemleri ifade etmektedir. Yönetim şekli, kurallar, politikalar ve finansal kaynaklar gibi eğitim örgütlerindeki süreçlerle ilgili ikilemler yapısal ikilemler bağlamında ele alınabilir (Catacutan ve de Guzman, 2016).

Politik İkilemler

Örgütlerde bireyler kendi gereksinimlerini karşılayabilmek amacıyla kendileriyle aynı arzulara sahip bireylerle koalisyonlar oluşturabilmektedir. Bu koalisyonlar zamanla tansiyonun artmasına ve çeşitli çatışmalara neden olabilmektedir. Okullara etki edebilen koalisyonlar örgüt içi olabileceği gibi örgüt dışı da olabilmektedir. Okullara etki edebilen dış etmenlerin öğretmen dernekleri, birlikler, vergi ödeyen gruplar, devletin eğitim birimleri, kolej ve üniversite birlikleri, profesyonel örgütler ve medya gibi yapılar olabileceği belirtilmektedir. Bu dış gruplar kendi ilgi alanlarını ve güçlerini okul etkinliklerine dâhil etmeye çalışabilmektedir. Bazı durumlarda dış güçler okuldaki iç güçleri ve yönetimi baskı altına alabilecek kadar güçlenebilmektedir. Gerek iç güçlerden

gerekse dış güçlerden kaynaklansın okullar da dâhil olmak üzere tüm örgütlerde politik manevraların var olduğu ifade edilmektedir (Hoy ve Miskel, 1991).

Örgütlerde yöneticilerin genellikle kendilerine fayda sağlamaktan ziyade örgütün genel iyiliğine katkı sağlama yönünde güç kullandıklarına inanılmaktadır. Yöneticilerin genellikle güç kullanırken öncelikle örgütün refahını düşündükleri bu bağlamda da politik eylemlerin örgütsel fayda, bireysel haklar ve sosyal adalete katkı sağlayacak şekilde gerçekleştiği belirtilmektedir. Ancak politikanın doğası gereği meşru olmayan bir yönü de bulunmaktadır. Politika meşru olmayan amaçlara ulaşmak için meşru olmayan güç kullanımı olarak da görülmektedir. Örgüt içi veya dışındaki baskın kişi veya gruplar tutumları ve algıları etkilemek veya pozisyonlarını korumak için güç kullanabilmektedir. Kişi veya grupların çıkarları doğrultusunda güç kullanması ve politik davranış göstermesi sıklıkla çatışma yaratan bir durum olarak görülmektedir (Hardy, 1993).

Politika örgütü etkileyen sistemlerden biri olarak görülmektedir. Politik sistem teknik olarak meşru olmayan gücü ve bu gücün vasıtalarını yansıtmaktadır. Politik olarak adlandırılan davranışlar ne formal olarak yetkilendirilmiş ne yaygın olarak kabul görmüş ne de resmi olarak belgelenmiştir. Politik davranışların genel olarak ayrıştırıcı ve çatıştırıcı olduğu belirtilmektedir. Politik eylemler sıklıkla birey veya grupları resmi otorite ve kabul edilen ideoloji ile karşı karşıya getirmektedir. Politika diğer etki sistemlerinin yokluğunda veya zayıflığında ortaya çıkmaktadır. Politika grup süreçlerinde kişisel çıkarları örgüt çıkarlarına tercih etmeyi teşvik etmektedir. Bu durumun değer çatışması yaratabilecek bir durum olduğu söylenebilir (Mintzberg, 1985).

Toplumun okullardan beklenti ve talepleri giderek artmakta ve okullar çıkar çatışmalarının yaşandığı politik arenalara dönüşmektedir. Politik mücadeleler okullarda çeşitli gerilimlere sebep olmakta ve etik ikilemleri ortaya çıkarabilmektedir. Bu bağlamda politik boyut örgüt içi veya dışındaki birey veya grupların güç ve egemenlik denemelerini ifade etmektedir. Okula ilişkin sosyal gruplar arasında gerçekleşen çatışma ve mücadeleler, velilerden ve üst düzey yöneticilerden gelen baskılarla ilgili ikilemlerin politik ikilemleri oluşturduğu söylenebilir (Catacutan ve de Guzman, 2016).

Sistemsal İkilemler

Türk milli eğitim sistemi bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmayı öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemeyi ve hızlandırmayı, nihayetinde de Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı yapmayı amaçlamaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda genellik ve eşitlik, ferdin ve toplumun ihtiyaçları, yöneltme, eğitim hakkı, fırsat ve imkân eşitliği, süreklilik, Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Atatürk milliyetçiliği, demokrasi eğitimi, laiklik, bilimsellik, planlılık, karma eğitim, eğitim kampusları ve okul ile ailenin işbirliği ve her yerde eğitim temel ilkeleri benimsenmiştir. Eğitim ve öğretim hizmetinin devlet adına yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden Millî Eğitim Bakanlığı sorumludur (MEB, 1973). Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı eğitim ve öğretim programlarını hazırlamakta, eğitim ve öğretim hizmetlerini yürütmekte ve denetlemekte ve eğitim ve öğretimin her kademesi için ulusal politika ve stratejileri belirlemektedir (MEB, 2011).

Türkiye'dekine benzer şekilde dünya uygulamalarında da genellikle hükümetler kurumlar için kurallar belirlemekte, bu kuralların işlenmesini sağlamakta, kurumlarda çeşitli konular ve eylemler için politikalar sunmakta ve bu yollarla toplumları yönlendirmektedir. Politikalar oluşturulurken doğası gereği bu politikaları insanların bir kısmı uygun bulmakta bir kısmı ise uygun bulmamaktadır (Ney, 2009). Bu bağlamda yönetimler tarafından oluşturulan politikaların bireylerin değer sistemleriyle çatışabileceği ve etik ikilemlere zemin hazırlayabileceği söylenebilir.

Sistemlerin oluşturulması ve işletilmesi yasalar yoluyla gerçekleştirilmektedir. Yasalar belirli davranışları yasaklayarak veya zorunlu kılarak insanların davranışlarını etkileyebilmektedir. Yasalar yaptırımlar sağlayarak insanların davranışlarını kontrol etmekte ve insanlara hangi davranışların kabul edilebilir hangilerinin kabul edilemez olduğunu öğretmektedir (Pollock, 2010). Eğitim sistemine yönelik pek çok yasa bulunmakta ve bunlar yöneticilere ve öğretmenlere hangi davranışların kabul edilebilir hangilerinin kabul edilemez olduğu konusunda hükümler sunmaktadır. Ayrıca yöneticilerin ve öğretmenlerin hangi davranışları zorunlu olarak sergileyeceklerini belirtmektedir. Bu bağlamda bazı yasaların yöneticilerin ve öğretmenlerin değerleri ile çatışabileceği ve etik ikilemlere zemin hazırlayabileceği ifade edilebilir.

Türk milli eğitim sisteminde bütçe, politika, yüksek nüfus artış hızı, öğretmen yetiştirme, yönetici yetiştirme ve üst öğretime geçişte sınav sistemi gibi bazı sistemsel soruların olduğu belirtilmektedir. Gediklioğlu (2005) Türk milli eğitim sisteminde partiler üstü bir eğitim politikasının oluşturulamaması nedeniyle politikanın süreklilik gösteremediğini, eğitimin devlet bütçesinden yeteri kadar pay alamamasının bir sonucu olarak eğitimde olanaksızlıklar yaşandığını, yüksek nüfus artış hızının altyapı sorunlarına neden olduğunu, eğitim sistemimizde ezberciliğin egemen olması sebebiyle bilgilerin kalıcılığının sağlanamadığını, öğretmen yetiştirmede ciddi sorunlar yaşandığını ve öğretmenlere iyi bir yaşam standardının ve mesleki gelişim olanaklarının sağlanamadığını ve yabancı dil öğretiminde sorunlar yaşandığını belirtmektedir.

Türk milli eğitim sisteminde yaşanan temel sorunlardan birinin de okul yöneticisi yetiştirme alanında yaşandığı ifade edilmektedir. Türkiye’de okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak görülme yerine öğretmenliğin yanında yürütülecek ikincil bir görev olarak görülmesinin, okul yöneticisi olabilmek için herhangi bir meslek öncesi eğitimin şart koşulmamasının, okul müdürlüğüne görevlendirmelerde önemli ölçüt, yeterlik ve standartların bulunmamasının ve yönetici olarak görevlendirildikten sonra gerekli mesleki eğitimlerin verilmemesinin çeşitli gerilimlere sebep olabileceğine işaret edilmektedir (Sezgin ve Erdoğan, 2016). Bununla birlikte Özdemir (2016) Türkiye’de yöneticiliğin her zaman bir ayrıcalık olarak görüldüğünü bunun bir sonucu olarak da yönetici olarak nitelikli insanları arama kaygısının bulunmadığını belirtmektedir.

Türk milli eğitim sisteminde önemli sorun alanlarından biri olarak orta ve yüksek öğrenime giriş sınavlarına işaret edilmektedir. Türkiye’de görülen yoksulluk ve gelir dağılımındaki eşitsizliğin eğitim imkânlarına erişim kaynaklarının dengesiz paylaşımını devam ettirdiği ve eşit eğitim fırsatlarını ciddi şekilde baltaladığı belirtilmektedir. Öğrencilerin farklı beceri alanlarına yerleştirilmesinin temelinde bulunan, sonuçları son derece önemli olan bu sınavların fırsat eşitsizliği yarattığı ifade edilmektedir (Dünya Bankası, 2011).

Ülkelerin kendine özgü eğitim sistemleri bulunmakta ve her sistem çeşitli çatışmalara neden olabilmektedir. Yukarıda bahsi geçen ifadeler Türk milli eğitim sisteminde bazı konuların çeşitli gerilimlere ve değer çatışmalarına neden olabileceğine işaret etmektedir. Bu bağlamda sınav sistemleri, bireysel haklar, yasalar, eşitlik, adalet, öğretmenlerin ve yöneticilerin yetiştirilmesi, müfredat ve hesapverebilirlik gibi konulardan kaynaklanan etik ikilemlerin sistemsel boyutu oluşturduğu ileri sürülebilir. Bu sorunlar yönetici ve

öğretmenlerde çeşitli gerilimlere sebep olabilmektedir. Bu bağlamda eğitim sisteminden kaynaklı bu gerilimler yöneticileri ve öğretmenleri etik ikilemlerle karşı karşıya bırakabilmektedir.

Etik İkilemlerin Nedenleri

Daha önce insanların bazı kritik olaylar karşısında çatışan ilke veya değerlerle karşı karşıya kaldıkları ve bu durumda daha fazla etik değerlendirme yapmak zorunda kaldıkları, bu zorlu etik değerlendirme gerektiren durumların da insanların etik ikilem yaşamalarına neden olduğu belirtilmişti. İnsanları etik ikilemlere sürükleyen bu kritik olayların altında bireysel haklar ile toplum standartları, geleneksel müfredat ile gizli müfredat, kişisel ilkeler ile mesleki ilkeler, din ile kültür, eşitlik ile adalet, hesapverebilirlik ile sorumluluk ve yasa ile birey arasındaki değer çatışmalarının yattığı belirtilmektedir (Pollock, 2010; Shapiro ve Stefkovich, 2005).

Bireysel haklar ile toplumun standartları sıklıkla çatışabilmekte ve bu durum çeşitli etik ikilemlere zemin hazırlayabilmektedir. İnsanlar eşsiz, bağımsız ve güçlü bir benliğe sahip olmayı arzulamaktadır. Bununla birlikte grup kimliği oluşturma ihtiyacı toplulukları kendi kimliklerini ve nihayetinde de toplum standartlarını geliştirmeye zorlamaktadır. Doğası gereği bu konunun yansımaları okullarda da görülmektedir. Özellikle öğretmenlerin farklı toplulukların etik temellerine dayanan öğrencilerin tümü için rol model olarak görülmesi bireysel haklar ilkesine aykırı görülmektedir. Toplum standartları ile bireysel haklar arasındaki bu gerilim ile genelde tüm yöneticiler özelde ise okul yöneticileri sıklıkla karşılaşmaktadır. Yöneticilerin bu gerilimi dengelemelerinin önemli olduğu belirtilmektedir (O'Brien, Callahan, Schlegel ve Guthrie, 2005).

Kidder (1995) birey ve toplum arasındaki gerilimleri bireycilik ve toplulukçuluk bağlamında ele almaktadır. Bireyciliğin önemli iddialarından birinin, bireylerin kendi çıkarlarını kararlı bir şekilde takip ettiği toplumlarda toplumsal iyiliğin kendiliğinden ortaya çıkacağı olduğu belirtilmektedir. Ancak şaşırtıcı olmayan bir şekilde her bireyin kendi çıkarlarının peşinden koşması sıklıkla toplumun iddialarıyla çatışmaktadır. Geçtiğimiz yüzyılda teknolojik gelişmelerle birlikte uzun mesafelere hızlı yolculuk, anlık iletişim, televizyon ve internet gibi gelişmeler toplumların sınırlı doğasını parçalamış ve bireylere güç kazandırmıştır. Bu durum bireyciliğin iddialarını hiç olmadığı kadar güçlendirmiştir. Buna karşın işbirliği yapabilen ve paylaşılan bir kültüre sahip toplumların

farklılıklarla yüzleşebileceği, problemlerini etkin çözebileceği ve bu toplumlarda bireylerin değerlerini kolaylıkla ifade edebileceği yönünde yaygın bir inanç bulunmaktadır. Birey ve topluma yönelik bu farklı bakış açıları bir gerilim yaratmaktadır ve etik ikilemlere neden olabilmektedir.

Etik ikilemlere neden olabilen temel değer çatışmalarından bir diğeri geleneksel müfredat ile gizli müfredat arasındaki gerilimlerdir. Toplum kültürünün, paylaşılan değerlerin ve eğitimde anlamların sürdürülebilmesi için geleneksel müfredatın önemine dikkat çekilmektedir. Bununla birlikte geleneksel müfredata yönelik toplumlardaki eşitsizliği yeniden ürettiği yönünde eleştiriler bulunmaktadır. Bu görüşe göre geleneksel müfredatın baskın olduğu öğretim ortamlarında öğrenciler rekabetçi, bireysel ve otoriter yetişmektedir. Buna ek olarak geleneksel müfredatın apolitik ve değerlerden yoksun olduğu yönünde eleştiriler de bulunmaktadır. Okullarda geleneksel müfredatın yanında gizli müfredat da varlığını sürdürmektedir. Gizli müfredat daha çok bireylerin sorgulamaları yoluyla gelişmiştir. Kolaylıkla farkına varılamamakta ancak zorlayıcı sorularla açığa çıkarılabilmektedir. Gizli müfredat insanların düşüncelerine yön verebilmektedir. Okullarda geleneksel ve gizli müfredat arasındaki çatışmalar ikilemlere yol açabilmektedir (Poeske, Stober, Dyson ve Cheddar, 2005).

Örgütlerde kişilerin kişisel ve mesleki etik ilkelerinin çatışması da etik ikilemlere yol açan temel durumlardan biri olarak görülmektedir. Daha önce insanların geniş bir yelpazede değerlere sahip olabileceği belirtilmişti. Bununla birlikte her mesleğin kendi dinamiklerinden doğan mesleki etik ilkeleri bulunmaktadır. Her zaman bu etik ilke kümeleri uyumlu olmamakta ve zaman zaman çatışabilmektedir. Kişisel ve mesleki etik ilkelerin çatışması mesleki konularda karar vermeyi zorlaştırmakta ve etik ikilemlere zemin hazırlayabilmektedir (Weaver, Watts ve Maloney, 2005).

Ehrensall, Crawford, Castellucci ve Allen (2005) etik ikilemlere yol açan temel faktörlerden biri olarak okul topluluğunun geçmişlerine işaret etmektedir. Okullarda farklı etnik gruplardan, farklı tarihlere sahip, farklı değerleri, ilkeleri ve hedefleri olan insanlar bulunmaktadır. Eğitim sistemleri bir yandan bu farklı yapıdaki kişilerin özellikle de öğrencilerin diğer kültürleri anlamasını ve takdir etmesini beklerken diğer yandan kendi ülkeleri açısından iyi vatandaşlara dönüşmeleri için sosyalleşmelerini istemektedir. Bu sistemsal bir gerilim yaratmakta ve etik ikilemleri tetikleyebilmektedir.

Okul topluluğundaki bireylerin geçmişleri dini değerler ve inançlar açısından da farklılıklar göstermesine neden olmaktadır. Okul çalışanlarının ve öğrencilerin dini değerleri ve inançları okul kültürünün uygulamalarıyla ve/veya öğretimde takip edilen müfredat ile çatışabilmektedir. Çeşitli ülkelerin eğitim sistemlerinde dini okullar ve/veya kamu okullarında dini dersler bulunmaktadır. Türkiye’de de benzer bir durum vardır. İmam hatip ortaokulları ve liseleri dini ağırlıklı eğitim vermekte ve aynı zamanda da diğer okullarda zorunlu din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin yanı sıra seçmeli olarak Hz. Muhammed’in hayatı, temel dini bilgiler ve Kur’an-ı Kerim dersleri bulunmaktadır. Okullar doğası gereği farklı değerleri bünyesinde barındırmaktadır. Okulların dini çeşitlilik de dâhil olmak üzere kültürel çeşitlilikleri tanınması ve önemini kabul etmesi gerektiği belirtilmektedir. Bununla birlikte bu çeşitlilik zorlukları da beraberinde getirmektedir. Okulun kuralları ve değerleri dinlere ve çeşitli kültürlerle saygı yönünden sorunlu olduğunda çoğunlukla etik ikilemler meydana gelmektedir. Bu ikilemler öğretimde takip edilen müfredattan da kaynaklanabilmektedir (Gutierrez, Faircloth, Preiffer, Al-Harthi ve Lin, 2005).

Temel değer çatışmalarından biri olarak görülen eşitliğe karşı adalet durumlarının da etik ikilemlere neden olan bir etik ikilem alanı olduğuna işaret edilmektedir. Günümüzün karmaşık toplumlarında eşitlik ve adalet arasında bir paradoks yaşanmaktadır. Eşitlik rubrik olarak bir eşitliği ifade etmektedir. Bu nedenle eşitlik bakış açısı ırk, cinsiyet, sosyal sınıf ve etnik köken gibi grup farklılıklarına odaklanmamaktadır. Diğer taraftan adalet bakış açısı farklılıklarla ilgilenmekte ve bir toplumda her zaman eşit muamele görmeyen birçok grup bulunduğu gerçeğini kabul etmektedir. Olumsuz yönde eşit muamele görmeyen gruptaki bireyler kendilerini daha aşağıda görmek ve ezilmiş hissetmektedir. Adalet bakış açısı dezavantajlı kişi veya gruplara yönelik telafi edici önlemlerin alınmasını öngörmektedir. Bununla birlikte eşitlik ve adalet bakış açıları arasındaki gerilimler etik ikilemlere zemin hazırlayabilmektedir (Krause, Traini ve Mickey, 2005).

Adaletle çatıştığında etik ikilemlere neden olabilecek bir diğer değer olarak merhamete işaret edilmektedir. Adalet değeri ilkelere sadık kalınmasını, baskılara rağmen kurallara uymayı, kişilere ve durumlara dikkat edilmeden adaletin sağlanmasını ifade etmektedir. Adalet dış koşulları görmezden gelmekte ve tarafsız kararlar verilmesini öngörmektedir. Merhamet ise dış etmenlere karşı duyarsız değildir. Merhamet değeri şartların ve yasal kısıtlamaların ötesinde ve bazen onları ihlal ederek sevmeyi ifade etmektedir. Merhamet insanların eşsiz olduğunu ve her koşulun birbirinden farklı olduğunu kabul ederek deneyim

ve bireysel farklılıklara odaklanmaktadır. Merhamet ve adalet değerleri çatıştığında ortaya zorlu etik ikilemler çıkmaktadır (Kidder, 1995).

Etik ikilem yaratan temel durumlardan bir diğeri hesapverebilirliğe karşı sorumluluk durumlarıdır. Vatandaşlar için kamu eğitiminin hesapverebilir olması son derece önemli görülmektedir. Hesapverebilirlik bütçenin çoğu durumda karar verme sürecinin merkezinde yer almasından dolayı son derece önemlidir. Hesapverebilirliğin yasal, bürokratik ve mesleki hesapverebilirlik gibi çeşitleri bulunmakta ve tüm biçimleriyle okul gelişiminde son derece önemli görülmektedir. Hesapverebilirlik çeşitli ikilemleri yaratabilmekle birlikte eğitimde önemli etik ikilemlerden biri hesapverebilirlik bağlamında bir eğitim kurumunun ne kadar başarılı olduğunun belirlenmesi sürecinde standartlaştırılmış sınav sonuçlarının kullanılmasından kaynaklanmaktadır (Rosano, Gates, Zaretsky ve Kurilko, 2005).

Eğitim kurumlarında öğretimin değerlendirilmesi giderek daha fazla sorgulanmaktadır. Baskın değerlendirme politikaları ve uygulamaları gerek uzmanlar arasında gerekse eğitim araştırmalarında sıklıkla tartışma konusu olmaktadır. Genel olarak geleneksel sınavların yetersizliği ve değerlendirmenin testler, sınavlar ve özet değerlendirmelerle yapılmasının başarısızlığı vurgulanmaktadır. Değerlendirmenin bu biçiminin derinlemesine öğrenmeyle, eleştirel düşünmeyle, sürdürülebilir bilgiyle ve hayat boyu öğrenmeyle ilişkili yüksek kaliteli öğrenmeyi desteklemediği belirtilmektedir. Geleneksel testler ve sınavlar ilkokuldan yükseköğrenime kadar eğitimin farklı düzeylerinde, farklı akademik disiplinlerde ve mesleki programlarda kullanılmaktadır. Mevcut değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesinin altında yatan temel neden sosyal geçmiş ve kayırmanın yerine en uygun kişinin seçilmesi, bireylerin hükümet ve meslek pozisyonları için rekabet etmesine izin verilmesi yatmaktadır. Ancak değerlendirmenin bu biçiminin yetersiz ve başarısız olduğu belirtilmekte ve dünya genelinde öğrenmeyi değerlendirmenin yeni yolları aranmaktadır (Havnes ve McDowel, 2007).

Geleneksel yöntemlerle elde edilen sınav sonuçları zamanla bir okulun veya öğrencinin başarısını değerlendirmekten öteye geçmektedir. Genellikle bu sınavların sonuçları müfredata yön vermektedir. Giderek artan şekilde sınavlar yöneticilere ve öğretmenlere okulda ne öğretilmesi gerektiğiyle ilgili yol göstermektedir. İnsanlar arasında bu sınavlara yönelik hem olumlu hem de olumsuz algılar bulunmaktadır. Bu bağlamda hesapverebilirlik okul başarısıyla ilişkili görülürken aynı zamanda suçlayıcılık yaratan bir yapı olarak da

görülmektedir. Çoğu zaman yoksulluk, bağımlılık yaratan maddelerin kullanımı, çevresel kirleticiler ve suç gibi unsurların öğrenme üzerindeki olumsuz etkileri göz ardı edilerek standartlaştırılmış sınavlar vasıtasıyla sadece sayılara bakılarak okullar suçlanabilmektedir. Sorumluluk hesapverebilirliğe benzer bir yapı olmakla birlikte daha kapsayıcı algılanmakta ve öğrencilerin başarılarının ve başarısızlıklarının cevaplanabilirliğini kamu, yasa yapıcılar, yöneticiler, öğretmenler ve veliler gibi toplumun geneli açısından değerlendirmektedir. Sorumluluk bakış açısı her zaman suçlayıcı olmamakta ve bütçeyi karar verme sürecinin merkezinde görmemektedir. Bunun yerine sorumluluğun paylaşılmasını ve öğrenme ve öğrencilerin eğitim sürecinin merkezine konulmasını öngörmektedir. Ayrıca öğrencilerin öğrenmelerinin standartlaştırılmış sınavlar yerine alternatif yöntemlerle ölçülmesini öngörmektedir (Rosano vd., 2005).

Öğrenmenin değerlendirilmesinde standartlaştırılmış sınavların kullanılmasının önemli bir nedeni olarak ülkelerin ekonomik zenginlikleri ile eğitim faaliyetlerinin kalitesinin ilişkisine dönük yaygın kabule işaret edilmektedir. Bu ilişki nedeniyle ulusal ve uluslararası düzeyde öğretme ve öğrenmenin kalitesine, karşılaştırmalara ve rekabetçiliğe vurgu yapılmaktadır. Giderek artan bir şekilde okullar arasında karşılaştırmalar yapılmaktadır. Tüm okullar için standartları yükseltme arzusu potansiyel veya gerçek çatışmalara yol açabilmektedir. Okulların ve öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi için yapılan karşılaştırmalar ve rekabet kaçınılmaz olarak yönetimin okuryazarlık yeterliği ve sayısı, sınav sonuçları ve test skorları gibi eğitim çıktılarına odaklandığı anlamına gelmektedir. Sınav sonuçlarına odaklanılmasının önemli bir nedeni ölçülebilir olmalarıdır ve kıyaslamaları görünür hale getirmeleridir. Ancak bu durum bazı riskleri beraberinde getirmektedir. Eğitim sistemi ölçülebilir özelliklere önem verirse ve okullar bu sonuçlara göre başarılı veya başarısız kabul edilirse bu sonuçlara ulaştıran öğretim yöntemi etkili görülecektir. Bu da okul müdürünün öğretmen performansını değerlendirmesinde ikileme sebep olacaktır. Bununla birlikte örgütün hedefleri yönünde ilerlerken aynı zamanda olumlu mesleki ilişkilerin sürdürülmesinin de temel bir ikilem yarattığına işaret edilmektedir. Çalışanların performansının yönetilmesi ve değerlendirilmesi sürecinde ilişkilerin kötüye gidebildiği belirtilmektedir (Middlewood ve Cardano, 2001).

Okul Yöneticilerinin Etik İkilemleri

Günümüzde toplumların okullara dönük talepleri artmakta, eğitim değişimlere ve artan karmaşıklığa cevap vermek zorunda kalmaktadır. Bu talep, değişim ve karmaşıklığın sonucu olarak okul müdürleri kendilerini rekabet eden yükümlülükler ve menfaatler içinde bulmakta ve karar almaları gereken durumların çoğunda kararları için daha fazla değerlendirme yapmak zorunda kalarak giderek artan strese maruz kalmaktadır. Bu karmaşık ortamda okul yöneticilerinin çatışan çıkarlarla yüzleşmeleri ve bu durumu çözmeleri gerekmektedir. Okul yöneticileri karar verme süreçlerinde çeşitli değer ve beklentileri dengelemeye gayret etmek durumunda kalmaktadır. Bu kararların bazıları değer çatışmaları içeren kritik seçimler gerektirmekte ve bu durum etik ikilemlerle sonuçlanmaktadır. Bu bağlamda etik ikilemler eğitim kurumlarında belirgin ve yaygın şekilde yaşanmaktadır (Cranston vd., 2003; Cranston vd., 2012). Foster'e (1986) göre her idari karar insan hayatının yeniden yapılandırılması beraberinde getirmektedir. Bu nedenle de yönetimin kalbinde etik ikilemlerin çözülmesi bulunmaktadır (Akt. Shapiro ve Stefkovich, 2005).

Tüm yönetsel kararlar büyük ölçüde ahlak kurallarına ve kültürel değerlere dayanmaktadır. Bu nedenle tüm kararların etik bir bileşeni bulunmaktadır. Bununla birlikte tüm kararlarda yöneticiler iyiliği doğrudan ve bilinçli bir şekilde tartmamaktadır. Yöneticiler tarafından günlük olarak alınan kararlar rutin veya standart çalışma süreçleri tarafından belirlenmiş olarak görülmekte veya bürokrasi sürecinde içselleştirilmektedir. Bu süreçlerde yöneticiler tarafından etik ikilemler sıklıkla yaşanmakta ancak nadiren sorgulanmaktadır (Crowson, 1989).

Howe ve Miramontes (1992) etik ikilemlere zemin hazırlayan ve iç çatışma yaratan üç ana kaynaktan bahsetmektedir. Bu kaynaklar hem okul topluluğunda hem de kişilerin kendi içlerinde çatışma yaşamalarına neden olabilmektedir. Buna göre kanunları, yargı süreçlerini, kaynakların dağıtımını ve yönetim yapısını içeren kamu politikası okullarda iç çatışma yaratabilmektedir. Bununla birlikte kurumsal tepkisizlik, etiketleme ve mesleki ilişkileri içeren kurumsal talepler ve kısıtlamalar bir diğer çatışma kaynağı olarak belirtilmektedir. Öğrencilerin refahı konusundaki tartışmalar ve mahremiyet gibi konularla birlikte öğretmenlerin bir yükümlülük kaynağı olarak gördükleri öğrenciler ve veliler bir diğer iç çatışma kaynağı olarak işaret edilmektedir.

Cranston ve diğerlerine (2012) göre etik ikilemler örgüt kültüründen, mesleki etik ve standartlardan, kişisel etik ve değerlerden, kamu yararına hizmetten, topluluk ve sosyal faktörlerden, finansal faktörlerden, örgüt dışı faktörlerden, politik faktörlerden ve daha üst düzey yöneticilerin talimatlarından kaynaklanabilmektedir. Kişisel, mesleki ve iş yeri etiğinin etik ikilemlerde en önemli faktörler olduklarına işaret edilmektedir. Bununla birlikte etik ikilemlerde hem kişisel değerlerin hem de kurum değerlerinin önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir.

Etik ikilemler okullarda çeşitli şekillerde ortaya çıkmakta ve yöneticiler tarafından sıklıkla yaşanmaktadır (Catacutan ve de Guzman, 2016; Cranston vd., 2004; Cross, 2013; Dowd, 2012; Roche, 1997). Bununla birlikte okullarda yaşanan etik ikilemlerin temelinde değer çatışmalarının olduğu belirtilmektedir (Ehrich vd., 2011; Reeves ve Jones, 1993). Söz konusu bu değer çatışmalarını tetikleyen ve okul yöneticilerini etik ikilemlerle karşı karşıya bırakan pek çok neden bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin davranışsal, yapısal, politik ve sistemsel boyutlarda yaşadıkları etik ikilemler Tablo 1’de özetlenmiştir (Catacutan ve de Guzman, 2016; Crowson, 1989; Ehrich, Cranston, Kimber ve Starr, 2012; Kirby, Paradise ve Protti, 1992; Marshall, 1992; Pontiff, 2007).

Okul yöneticilerinin okulun iç ve dış çevresindeki insanlarla ilişkili olarak yaşadıkları etik ikilemler davranışsal boyutta ele alınmaktadır. Kişisel ilişkilerden, öğrenci başarısının izlenmesinden, öğretimin denetlenmesinden, okulda düzen ve disiplinin sürdürülmesinden kaynaklı etik ikilemler davranışsal ikilemleri oluşturmaktadır. Ehrich ve diğerleri (2012) dürüst olmayan akademik davranışlar ve öğrencilere yönelik uygunsuz davranışların davranışsal boyutta etik ikilemleri açığa çıkarabildiğine işaret etmektedir. Catacutan ve de Guzman (2016) ise eğitim yöneticilerinin yaşadıkları etik ikilemlerin davranışsal boyutta akademik veya disiplin sorunları nedeniyle öğrencilerin ihraç edilmesi, düşük performans gösteren öğretim elemanlarının işten uzaklaştırılması, kural ihlali yapan öğretim elemanlarının disipline edilmesi konularında yaptırım uygularken açığa çıktığını belirtmektedir.

Tablo 1

Okul Yöneticilerinin Yaşadıkları Etik İkilemler

Boyutlar	Etik ikilem alanları
Davranışsal etik ikilemler	✓ Dürüst olmayan akademik davranışlar ✓ Öğrencilere yönelik uygun olmayan davranışlar ✓ Öğrencilere disiplin cezası verilmesi ✓ Öğretmenlere disiplin cezası verilmesi ✓ Öğretmen öğrenci çatışmaları ✓ Veli grupları arasındaki olumsuz ilişkiler ✓ Öğretmen ve öğrencinin korunması
Yapısal etik ikilemler	✓ Grup kararlarının uygulanması ✓ Okul alanının kontrolü ✓ Zaman kullanımında verimlilik ✓ Kaynakların etkin kullanımı
Politik etik ikilemler	✓ Üst düzey yöneticilerin kararlara tesir etmeye çalışmaları ✓ Üst düzey yöneticilerin veya yakınların ayrıcalık istekleri
Sistemsal etik ikilemler	✓ Bürokratik denetimi sorgulama ✓ Standartlaşma ✓ Hiyerarşi ✓ Yasalar ✓ Hesapverebilirlik

Davranışsal boyuttaki etik ikilemlerin okul içi nedenlerden kaynaklandığı ifade edilmektedir. Yöneticilerin örgütsel bağlam ve buna eşlik eden dinamik değişkenler ile etik inanç sistemleri arasındaki çatışmaların etik ikilemleri ortaya çıkardığı belirtilmektedir (Pontiff, 2007). Buna göre okul müdürleri davranışsal boyutta öğretmen-öğrenci çatışmalarından, okul kurallarına aykırı davranış sergileyen öğrencilere dönük disiplin eylemlerinden ve veli grupları arasındaki olumsuz ilişkilerden kaynaklanan etik ikilemler yaşayabilmektedir (Kirby vd., 1992). Crowson (1989) ise okullarda yöneticiler tarafından yaşanan etik ikilemlerin öğretmen ve öğrencilerin korunması sürecinde açığa çıkabildiğine işaret etmektedir.

Okullarda kişisel ilişkilerden kaynaklanan davranışsal ikilemler kadar okulun yapısal süreçlerinden kaynaklanan etik ikilemlerin de yaşandığı belirtilmektedir. Ehrich ve diğerlerinin (2012) üniversite yöneticileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmanın sonuçları yapısal boyutta üniversitelerin dağınık yapısının etik ikilemlerin gelişmesi için verimli bir zemin oluşturduğuna işaret etmektedir. Buna göre yöneticilerin etik ikilemleri güçlü mesleki etik anlayışları ile özen etiği, denetçinin direktifleri ve örgütün kural ve politikaları arasındaki çatışmalardan ortaya çıkmaktadır. Söz konusu bu etik ikilemler sonucunda yöneticilerin kaygı ve gerilim hissettikleri de belirtilmektedir. Catacutan ve de Guzman (2016) ise yöneticilerin yapısal boyutta özellikle uygun bulmadıkları bir grup kararını uygularken ikilem yaşadıklarını ifade etmektedir.

Crowson (1989) örgütün yapısal süreçlerinde örgütsel kural veya direktiflerin etik ikilemlere neden olabileceğine işaret etmektedir. Buna göre okul müdürleri mesleki veya örgütsel normlar açısından kabul edilebilir ancak uygulanması veya olası sonuçlarının sorunlu olduğu düşünülen karar durumlarında daha fazla etik değerlendirme yapmaktadır. Müdürler uygulandığı takdirde örgütte endişelere sebep olabilecek örgütsel kural veya direktiflerde etik seçim yapma durumunda kalmaktadırlar. Buna göre okul müdürlerinin yapısal boyutta okul alanının kontrolü, zaman kullanımında verimlilik ve kaynakların etkin kullanımı gibi düşünceleri bulunmaktadır. Söz konusu bu kural ya da düşünceler arasında bir çatışma olduğunda okul müdürleri çatışan iki veya daha fazla değer setinden hangisinin öncelikli olduğu konusunda ikilem yaşamaktadır. Bu ikilemlerle müdürler genellikle yaratıcı itaatsizlik yapıldığı durumlarda karşılaşmaktadırlar. Etik ikilemlere zemin hazırlayan söz konusu bu durumlara ek olarak etik ikilemlerde kritik olay durumunda olan bir diğer değişken okul müdürlerinin kendine has yapısı ve değer yüklü kararın kendine özgü koşullarıdır. Örgütsel veya mesleki kurallar ile müdürün kişiliği veya yönetim tarzı arasındaki çatışmalar etik ikilemlere neden olabilmektedir.

Okulların açık sistemler olduğu ve bunun bir sonucu olarak dış etkilere açık örgütler oldukları belirtilmektedir. Bu bağlamda okullarda dış ve iç unsurların güç mücadeleleri yaşanabilmekte ve bu durum politik boyuttaki etik ikilemleri açığa çıkarabilmektedir. Üniversite dekanları üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmanın sonuçları dekanların politik boyutta takdir güçlerini kullanırken üniversitenin üst düzey yetkililerinin kararlara tesir etmeye çalıştıkları durumlarda ikilem yaşadıklarına işaret etmektedir. Özellikle üst düzey yöneticilerin yakınlarının veya arkadaşlarının üniversitede istihdam edilmesi için baskı

yaptığı durumlarda dekanlar otoriteye itaat ile özerklik arasında ikilem yaşamaktadırlar (Catacutan ve de Guzman, 2016). Üniversite yöneticileri üzerinde gerçekleştirilen söz konusu araştırmanın sonuçları okullarda yaşanabilecek politik ikilemlere dönük de bazı ipuçları sunmaktadır. Türk eğitim sisteminde okullar üzerinde merkez teşkilatı, valilikler, kaymakamlıklar, il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri, veliler, sendikalar ve diğer sivil toplum kuruluşlarının etkili olabileceği söylenebilir. Bu etki okul yöneticisinin okula ilişkin kararlarını etkileme yönünde olursa bu durumun etik ikilemleri açığa çıkaracağı yorumu yapılabilir. Bununla birlikte okullarda okul içi kişi veya grupların güç mücadeleleri de politik ikilemleri doğurabilir.

Davranışsal, yapısal ve politik etik ikilemlerin yanı sıra okullarda eğitim sisteminden kaynaklı konular da etik ikilemlere neden olabilir. Marshall (1992) yöneticilerin yaşadıkları sistemsel etik ikilemlerin kamu eğitiminde yaşanan temel kronik gerilimlerden kaynaklandığını belirtmektedir. Buna göre yöneticiler bürokratik denetimi sorgulamaktan, hiyerarşik otoriteden, uzmanlaşmadan ve standartlaşmadan kaynaklı etik ikilemler yaşayabilmektedir. Bununla birlikte Catacutan ve de Guzman (2016) sistemin sunduğu yasalar ile ahlaki anlayışın çatıştığı durumların yöneticilerin etik ikilem yaşamasına neden olan temel çatışmalardan biri olduğuna işaret etmektedir.

Okullarda yöneticiler tarafından yaşanan başlıca sistemsel etik ikilemlerden birinin ise hesapverebilirlik bağlamında yaşandığı belirtilmektedir. Yasal, bürokratik ve mesleki hesapverebilirliğin yanı sıra hesapverebilirlik bağlamında okulların başarılarının değerlendirilmesinde kullanılan standartlaştırılmış sınavların etik ikilemlere neden olduğu belirtilmektedir. Okulların ve dolayısıyla yöneticilerin başarılarının değerlendirilmesinde standartlaştırılmış sınav sonuçlarının kullanılmasının suçlayıcılık yaratan bir yapı olarak görülebileceği ve bunun etik ikilemlere temel teşkil eden değer çatışmalarına neden olabileceği ifade edilmektedir. Bununla birlikte başarının değerlendirilmesinde sadece test sonuçlarına odaklanması yöneticileri test sonuçlarında başarıya götürecek durumlarla değerlere veya ahlaki anlayışa uygun durumlar çatıştığında etik ikilemlere sürükleyebilir (Middlewood ve Cardano, 2001; Rosano vd., 2005).

Yukarıda bahsi geçen ifadelerden okul yöneticilerinin davranışsal, yapısal, politik ve sistemsel düzeyde çeşitli etik ikilemler yaşayabildikleri anlaşılmaktadır. Yöneticiler bu ikilemlerde kendileri açısından doğru olan iki durumdan birini seçerek diğer durumu göz ardı etmek zorunda kalabilmekte veya karar verememektedir. Bunun yöneticilerde bazı

olumsuz duyguları açığa çıkarabileceği söylenebilir. Buna ek olarak etik ikilem durumunda verilen kararın okul düzeyindeki yansımaları bazı olumsuzluklar yaratabilir. Bununla birlikte yöneticiler etik ikilemlerle baş etmede geniş bir yelpazede çeşitlilik gösteren stratejiler kullanabilmektedir. Ancak hangi strateji kullanılırsa kullanılsın etik ikilemlerle baş etmenin karmaşık ve zor bir süreç olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda yöneticilerin etik ikilemlerle karşılaşmamak için önleyici tedbirler alarak etik ikilem yaratacak durumları en aza indirmelerinin faydalı olacağı söylenebilir. Etik ikilemle karşılaşıldığında ise etik ikilemin yapısının iyi çözümlenerek karar durumunda ortaya çıkacak etkilerin iyi hesaplanması faydalı olabilir.

Öğretmenlerin Etik İkilemleri

Eğitimin günlük rutini içinde okul yöneticileri kadar öğretmenler de çeşitli etik ikilemlerle karşı karşıya kalmaktadır. Öğretmenlerin karmaşık ve değişen bağlamlarda kararlar vermeleri gerekmektedir ve bununla birlikte öğretim durumu da birçok etik ikilem yaratmaktadır (Fitzmaurice, 2008). Öğretmenlerin koruma iklimine karşı resmi iklim, dağıtımçı adalete karşı okul standartları, mahremiyete karşı okul standartları, meslektaşlarına sadakate karşı okul kuralları ve aile gündemine karşı eğitim standartları olmak üzere beş başlıkta etik ikilem yaşadıkları belirtmektedir (Shapira-Lishchinsky, 2011). Öğretmenlerin yaşadıkları davranışsal, yapısal, politik ve sistemsel etik ikilemler Tablo 2’de özetlenmiştir (Campbell, 2000; Dowd, 2012; Helton ve Ray, 2006, 2009; Husu, 2001; Middlewood ve Cardano, 2001; Pope vd., 2009; Shapira-Lishchinsky, 2011).

Okullarda öğretmenler öğretimin izlenmesi ve değerlendirilmesi ile diğer öğretmenlerle, öğrencilerle ve velilerle ilişkileri bağlamında davranışsal boyutta pek çok etik ikilem yaşayabilmektedir. Davranışsal etik ikilemlerin bazıları mahremiyetle ilgili konulardan açığa çıkmaktadır. Buna göre davranışsal boyutta öğretmen-öğrenci ilişkilerinde öğretmenler sır saklama isteği ile okul kurallarına uyma zorunluluğu arasında ikilemler yaşayabilmektedir. Bu noktada öğretmenlik mesleğinin mahremiyet içeren konuları içinde barındırdığı ve öğretmenlerin öğrencileri kendileriyle sırlarını paylaştıklarında bu sırrın konusu okul kuralları açısından sorun teşkil ediyorsa sırrı açığa vurmakla vurmamak arasında ikilem yaşadıkları belirtilmektedir (Shapira-Lishchinsky, 2011).

Tablo 2

Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilemler

Boyutlar	Etik ikilem alanları
Davranışsal etik ikilemler	✓ Öğrencilerin sırlarının saklanması ✓ Diğer öğretmenlerin öğrencilere olumsuz davranışları ✓ Velilerin inançları ✓ Ayrımcı öğretmen davranışları ✓ Öğrencilere karşı merhamet ile tutarlılık arasındaki çatışmalar ✓ Diğer çalışanların şüpheli davranışları ✓ Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının velilere iletilmesi ✓ Diğer öğretmenlerin yetersizlik veya ihmalleri
Yapısal etik ikilemler	✓ Öğretmenlerin kişisel ihtiyaçları ile okul kurallarının çatışması ✓ Okul standartları ✓ Ödüllendirme ✓ Kişisel veya mesleki etikle çatışan yönetsel kararlar ✓ Örgütsel adalet ✓ Tutarsız politika uygulamaları ✓ Örgütsel denge ✓ Yetersiz kanıtlarla yapılan işlemler ✓ Örgüt kültürüyle uyumsuzluk ✓ Yönetimsel kararların öğretmen, öğrenci veya veli ihtiyaçları ile çatışması ✓ Uygulamalar için kural eksiklikleri ✓ Öğrenciler için fırsat eşitliği
Politik etik ikilemler	✓ Etik dışı uygulama konusundaki yönetsel baskılar ✓ İltimas konusundaki baskılar ✓ Çıkar çatışmaları ✓ Gerçeklerin yanlış beyanı ✓ Öğrencilere davranışlar konusunda yönetsel baskılar ✓ Ders içeriği konusunda velilerden gelen baskılar
Sistemsal etik ikilemler	✓ Standartlaştırılmış sınavlar ✓ Yasalar ✓ Politikalar ✓ Fırsat eşitliği

Davranışsal boyuttaki etik ikilemlerin önemli bir kısmının öğretmenlerin diğer öğretmenlerle ve öğrencilerle ilişkileri bağlamında ortaya çıktığı belirtilmektedir. Öğretmenler davranışsal boyutta meslektaşlarının öğrencilere kötü davranmak gibi olumsuz davranışları karşısında sadakat konusunda ikilemler yaşayabilmektedir (Shapira-Lishchinsky, 2011). Öğretmenlerin öğrenci ve çalışanlarla ilgili ayrımcı meslektaş davranışları karşısında da etik ikilemler yaşadıkları ifade edilmektedir (Helton ve Ray, 2006). Öğretmenler meslektaşları ile öğretmen-öğrenci ilişkileri, görevin gerektirdiği sorumluluklar, öğrencilere karşı davranışlar, gizlilik gerektiren konular, kişisel sorunlar ve denetim gibi konularda da çatışmalar yaşayabilmektedirler (Husu, 2001). Öğretmenlerin başka bir meslektaşının yetersizliğine, ihmaline veya kötü niyetli davranışlarına tanık olduğunda da etik ikilem yaşayabileceği ifade edilmektedir. Öğretmenler meslektaşlarının bir öğrenciye bağırarak, küçümsemek, vurmak, fiziksel veya cinsel istismarda bulunmak gibi zarar verici davranışları karşısında, bir öğrenci öğretmenden başka bir öğretmenin uygunsuz davranışları konusunda yardım istediğinde, bir meslektaşının provakatif, beyin yıkayıcı veya öğrenciye zararlı olacak şekilde müfredatı ihlal ettiği durumlarda etik ikilemler yaşamaktadır (Campbell, 2000). Bununla birlikte Pope ve diğerleri (2009) öğretmenlerin iki farklı temel değer arasında (Örneğin öğretmen bütün öğrencileri için adil olmak istemekte ve kopya çekenleri yakalamak istemekle birlikte haksız ithamda bulunmak istemeyebilmektedir.), öğrenci ihtiyaçları ile öğretmen ihtiyaçları arasında (Öğretmen ihtiyaç ve istekler öğrencilerin ihtiyaç ve istekleri ile çatışabilmektedir.) ve farklı öğrencilerin ihtiyaç ve istekleri arasında (Farklı öğrencilerin ihtiyaç ve istekleri birbiriyle çatışabilmektedir.) ikilemler yaşayabileceğini belirtmektedir.

Husu (2001) davranışsal boyutta öğretmenlerin etik ikilem yaşamasına neden olan çatışmaların en çok öğretmen ve veliler arasındaki ilişkilerde ortaya çıktığına işaret etmektedir. Buna göre öğretmenler velilerin bazı eylemlerinin çocuğunun yararına olmadığını velilere iletirken ikilem yaşamaktadır. Öğretmenler velilerle öğrencinin akademik başarısı, evdeki problemleri, okul olgunluğu, dikkat dağınıklığı ve rahatsız edici davranışları gibi konularda çatışmalar yaşamaktadır. Shapira-Lishchinsky (2011) ise veliler konusundaki davranışsal etik ikilemlerin genellikle öğretmenlerin öğrencilere yardım etme istekleri konusunda ortaya çıktığına işaret etmektedir. Öğretmenlerin genellikle öğrencilerinin duygusal problemlerini fark ettikleri ve profesyonel şekilde öğrencilere yardım etmek istedikleri belirtilmektedir. Ancak bu noktada öğretmenlerin velilerin çeşitli inançlarından dolayı tereddüt içinde kaldıkları ve etik ikilem yaşadıkları ifade

edilmektedir. Davranışsal boyutta özel muamele, merhamete karşı tutarlılık, şüpheli mesleki davranışlar ve gizliliğe saygı gibi konuların da etik ikilemleri açığa çıkarabileceği belirtilmektedir (Dowd, 2012).

Öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler davranışsal düzeyde olduğu kadar örgütün yapısal düzeyinde de ortaya çıkabilmektedir. Öğretmenlerin değerleri ile okulun kültürel değerleri ve yapısal düzenlemeler çatıştığında öğretmenlerin etik ikilem yaşadıkları belirtilmektedir (Walker ve Dimmock, 2000). Okullardaki adaletsiz karar ve uygulamalar, tutarsız politikalar, dengesizlik ve yetersiz kanıtlara dayalı karar ve uygulamalar da öğretmenleri etik ikilemde bırakabilmektedir (Dowd, 2012). Buna ek olarak öğretmenler yapısal boyutta kişisel ihtiyaçları ile okul kurallarına uyulması arasındaki çatışmalarda, çabaya uygun ödüller verilmesi ve okulda karar verme ile ilgili açık kriterleri temsil eden okul standartları konularında ikilemler yaşayabilmektedir (Shapira-Lishchinsky, 2011).

Pope ve diğerleri (2009) öğretmenlerin yaşadıkları yapısal etik ikilemlerde ihtiyaçların çatışmasına dikkat çekmektedir. Buna göre öğretmenler örgütsel gereksinimler ile öğrenci ihtiyaçları arasında (Okul veya üst yönetimin kuralları öğretmenin öğrencinin iyiliğine gördüğü durumlarla çatışabilmektedir.), örgütsel gereksinimler ile öğretmen ihtiyaçları arasında (Okul veya üst yönetimin kuralları öğretmenin ihtiyaçları veya istekleri ile çatışabilmektedir.) ve örgütsel gereksinimler ile veli ihtiyaçları arasında (Okul veya üst yönetimin kuralları velinin ihtiyaçları veya istekleri ile çatışabilmektedir.) gerçekleşen çatışmalarda etik ikilemler yaşayabilmektedir. Husu'ya (2001) göre öğretmenler yapısal boyutta kurum içi kültürel çatışmalardan kaynaklanan etik ikilemler yaşayabilmektedir. Öğretmenler uygulamalar için doğru kuralların eksikliği, öğrenciler için fırsat eşitliği, yabancı öğrencilerin saldırgan davranışları, öğretmenlerin profesyonel otoritesi ve öğrenci iyi oluşu konularında etik ikilemler yaşayabilmektedir. Campbell (2000) ise öğretmenlerin yapısal boyutta grev yapılacağı zaman ve disiplin politikasını mantıksız bulurken bunu uygulamak zorunda kaldığında etik ikilem yaşadıklarına işaret etmektedir.

Öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin bazıları örgüt içi veya dışı baskılar ve güç mücadeleleri gibi politik konulardan kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin en çok iltimas konusunda ikilem yaşadıklarına işaret etmektedir. Bu durum üst düzey yöneticilerin duruma etki etmek için baskı uygulamasını ifade etmektedir ve politik ikilemlere örnek teşkil etmektedir. Bu durum öğretmenlerin felsefesini, bakış açısını ve bilgisini küçümsemektedir (Dowd, 2012). Bununla birlikte politik boyutta etik dışı uygulama

konusundaki yönetimsel baskılar da öğretmenlerin etik ikilem yaşamasına neden olabilmektedir (Helton ve Ray, 2009).

Campbell (2000) ğretmenlerin politik boyutta meslektaşlarından öğrencilerin sınav notlarını değiştirmesi konusunda baskı gördüğünde, meslektaşlarından birinin sınav sorularını alarak belirli bir öğrenciye hazırlanması için verdiği durumlarda, ğrenci raporları konusunda yönetimden baskı gördüğünde, öğrencilerin başarısızlıklarını diğer öğrencilerin önünde bildirmesi konusunda yönetimden baskı gördüğünde, okul yönetiminin bir girişimine karşı çıktığı halde velilerin önünde bunu desteklemek zorunda kaldığında ve ders içeriğini değerli bulurken bu konuda velilerden şikâyet aldığı durumlarda etik ikilem yaşadıklarına işaret etmektedir. Bununla birlikte Dowd (2012) ğretmenlerin çıkar çatışmaları ve gerçeklerin yanlış beyanı konularında da politik etik ikilemler yaşayabildiklerini belirtmektedir.

Öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler okul içi davranışsal süreçler, okul yapısı ve politik mücadelelerin yanı sıra merkezi otorite tarafından belirlenen politika ve yasalardan da kaynaklanabilmektedir. Sistemsel düzeyde yaşanan etik ikilemlerde önemli bir payı standartlaştırılmış sınavlar oluşturmaktadır. Daha önce bahsi geçtiği gibi okullarda yöneticiler ve öğretmenlerin başarılarının standartlaştırılmış sınav sonuçlarına göre belirlenmesi sistemsel düzeyde etik ikilemlerin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Middlewood ve Cardano, 2001). Türk eğitim sisteminde ortaokuldan liseye geçişte TEOG ve liseden yükseköğrenime geçişte YGS ve LYS standartlaştırılmış sınavlar olarak dikkat çekmektedir. Okulların başarılarının bu sınavların sonuçlarına göre değerlendirilmesi sadece bu sınavlarda başarıya ulaşılmasını sağlayan yolları meşru gösterebilir. Bu bağlamda öğretmenler milli eğitimin temel amaçlarını gerçekleştirmeye çalışmakla sadece bu sınavlarda başarıya ulaştıracak yöntemleri uygulamak konusunda ikilemler yaşayabilirler. Buna ek olarak öğrenciler için fırsat eşitsizliği (Husu, 2001), yasalar ve politikaların (Helton ve Ray, 2006) da öğretmenlerin sistemsel düzeyde etik ikilemler yaşamasına neden olabileceği belirtilmektedir.

Öğretmenlerin davranışsal, yapısal, politik ve sistemsel boyutlarda çeşitli etik ikilemler yaşadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin yaşadıkları bazı etik ikilemler okul yöneticileri ile benzer olmakla birlikte öğretmenler yöneticilerden farklı olarak özellikle ğretim süreçlerinden, öğrencilerle ilgili çeşitli süreçlerden, okul yönetiminin aldıkları kararlardan ve notlarla ilgili baskılardan kaynaklanan etik ikilemler yaşayabilmektedir. Yöneticiler için

daha önce bahsi geçen etik ikilemlerin olumsuz duyguları açığa çıkarabilme özelliğinin öğretmenler açısından da geçerli olduğu söylenebilir. Bu noktada etik ikilem yaratan durumların önlenmesinde hem yöneticilere hem de öğretmenlere sorumluluk düşmektedir.

Etik İkilemlerle Baş Etme Stratejileri

Okulun günlük rutini içinde yönetici ve öğretmenler yasal taleplere, örgütsel gereksinimlere, öğrenci ihtiyaçlarına ve veli beklentilerine cevap vermek durumunda kalmaktadır (Pope vd., 2009). Bu durum okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin davranışsal, yapısal, politik ve sistemsel boyutlarda geniş bir yelpazede etik ikilemler yaşamasına neden olmaktadır. Bütün örgütler problemler yaşamaktadır ve bu problemleri düşük düzeyde enerji harcayarak ve bu süreçte problem çözme mekanizmalarını geliştirerek çözebilen örgütler etkililiklerini sürdürebilmektedir (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991). Bu bağlamda okullarda gerek yöneticiler gerekse öğretmenler tarafından yaşanan etik ikilemlerin etkin şekilde çözülmesinin okulun etkililiği bağlamında önemli olduğu söylenebilir.

Okul Yöneticilerinin Etik İkilemlerle Baş Etme Stratejileri

Yöneticiler örgütteki konumları ne olursa olsun karar verme sürecinde yer almakta ve çeşitli problemleri çözmek zorunda kalmaktadır (Szarucki, 2013, 2015). Alanyazın okul yöneticilerinin dürüst olamayan akademik davranışlar, öğrencilere yönelik uygun olmayan davranışlar, öğrencilere disiplin cezası verilmesi, öğretmenlere disiplin cezası verilmesi, öğretmen öğrenci çatışmaları, veli grupları arasındaki olumsuz ilişkiler, öğretmen ve öğrencinin korunması, grup kararlarının uygulanması, okul alanının kontrolü, zaman kullanımında verimlilik, kaynakların etkin kullanımı, üst düzey yöneticilerin kararlara tesir etmeye çalışmaları, üst düzey yöneticilerin veya yakınların ayrıcalık istekleri, bürokratik denetimi sorgulama, standartlaşma, hiyerarşi, yasalar, hesapverebilirlik konularında etik ilkeler yaşadıklarına işaret etmektedir. Başka bir ifade ile okul yöneticileri okulun teknik, yönetsel ve kurumsal olmak üzere tüm düzeylerinde etik ikilemler yaşayabilmektedir. Hoy ve Miskel'e (1991) göre örgütün sağlıklı halini sürdürebilmesi için söz konusu bu problemlerin etkin bir şekilde çözülmesi gerekmektedir.

Roche'ye (1997) göre okul müdürleri etik ikilemlerle karşılaştıklarında kaçınma, ahlakiliği askıya alma, yaratıcı itaatsizlik ve kişisel ahlaki anlayışlarına göre karar verme stratejilerini izleyebilmektedir. Okul müdürlerinin genel olarak ortaya çıkabilecek sonuçlardan bağımsız bir şekilde ahlaki duruş sergilemeye ve adil bir çözüm aramaya hazır görünmekle birlikte yaygın olarak bu ahlaki duruş geçici olmaktadır. Okul müdürlerinin çoğunluğu bilerek veya bilmeyerek etik ikilemlerin içerdiği rasyonel ötesi değer çatışmalarından kaçınarak pratik çözümler üretmek amacıyla sonuç odaklı veya süreç odaklı çözüm stratejileri kullanmaktadır. Bazı durumlarda ise okul müdürleri örgütsel zorunlulukları erteleyerek kendi ahlakiliklerini askıya alabilmektedir. Bazı durumlarda ise okul müdürleri resmi talimatları değiştirerek hatta sabote ederek ortaya çıkabilecek olumsuz sonuçlardan kaçınmaya çalışabilmektedir.

Pontiff'e (2007) göre okul müdürleri etik ikilemlerle karşılaştıklarında daha önceki etik sosyalleşmeleriyle, örgütsel bağlamla, sonuçlarla, itibarlarıyla ve sorumluluklarıyla ilişkili kararlar vermektedirler. Buna göre etik sosyalleşme bağlamında etik değerlendirme süreçlerinde sosyal ağlar etkili olmaktadır. Müdürlerin karar vermelerinde aile, aile örnekleri, aile baskısı ve akran baskısı etkili olabilmektedir. Etik sosyalleşme gibi örgütsel bağlam da etik ikilemlerle baş etmede karar süreçlerinde etkili olabilmektedir. Örgütsel bağlam etik ikilemlerde karar süreçlerine örgütsel destek algısı, örgütsel baskı algısı ve örgütsel bağlılık beklentisi olmak üzere üç yolla etki etmektedir. Sonuçlardan kaynaklanan sorumluluk algısı da bireylerin örgütlerdeki etik davranışlarını etkilemektedir. Bu bağlamda örgütlerde bireylerin karar süreçlerini etik ikilemlerin potansiyel sonuçları etkilemektedir. Sonuçlardan kaynaklanan sorumluluk algısı gibi yöneticilerin yönetim rolü beklentisi de sorumluluk konusundaki yargıları etkilemektedir. Yöneticiler politikaların ve prosedürlerin uygulanması konusunda kendilerini sorumlu hissetmektedir. Bununla birlikte yöneticiler diğer insanların kendisini bir yönetici olarak nasıl algıladıklarını önemsemektedir. Başka bir ifade ile itibarları da yöneticilerin etik ikilemlerle baş etme stratejilerini etkilemektedir.

Shapiro ve Stefkovich'e (2005) göre içinde bulunduğumuz dönemde toplumlar hiç olmadığı kadar demografik çeşitlilik göstermektedir. Okullar farklı ırklardan öğrencileri barındırmakta ve ırkçı davranışlar gözlenmektedir. Cinsiyet çizgilerindeki bölünme değişmekte ve cinsiyet rollerine ilişkin görüşlerde ciddi farklılıklar görülmektedir. Buna ek olarak dini çeşitlilik artmaktadır. Bu bağlamda bu karmaşık okul yapısında yöneticilerin

okullarında ve topluluklarında sıklıkla karşılaştıkları gerçek yaşam ikilemlerini çözmelerine yardımcı olabilecek farklı perspektiflere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada etik ikilemleri çözmeye adalet, eleştiri, koruma ve meslek etiği olmak üzere dört farklı paradigma önerilmektedir. Bu paradigmaların eğitim yöneticilerine okullarında sıklıkla karşılaştıkları gerçek yaşam ikilemlerini ve karmaşık ikilemleri çözmeye yardımcı olacağı savunulmaktadır. Örneğin bir kişinin güçlü bir dini inanışının olduğu durumda dini inanca bağlı olarak yönetici hak ve yasalara vurgu yaparak adalet etiğini tercih eden bir yaklaşım kullanabilir. Ya da merhamet ve empatiye vurgu yaparak koruma etiğini tercih eden bir yaklaşım kullanabilir. Bununla birlikte yaş, cinsiyet ve ırk gibi değişkenler kişinin etik ikilemleri çözmeye kullandıkları paradigmayı etkileyebilmektedir. Buna ek olarak eğitim kurumlarında yaşanan etik ikilemlerin genellikle karmaşık bir yapıya sahip olduğu ve bu etik ikilemlerin çözülmesinde iki veya daha fazla paradigmanın aynı anda kullanılmasının gerekebileceği belirtilmektedir.

Etik ikilemlerin çözümüne dönük bahsi geçen paradigmalara paralel olarak Terrazas-Wells'in (2006) araştırmasının sonuçları okul müdürlerinin etik ikilemlerle karşılaştıklarında adalet, koruma, eleştiri ve mesleki etiği kullanarak öğrencileri ve çalışanlarının çıkarına olan kararları aldıklarına işaret etmektedir. Müdürler etik ikilemleri çözme süreçlerinde etiğe atıf yapmamakta ancak etik bir anlayış ve uygulama sergilemektedirler. Müdürler etik kararlarına yön vermesi için meslektaşlarından görüş almakta, üst yöneticilerin tavsiyeleri, yasalar ve politikalar gibi çeşitli kaynaklara güvenmektedirler. Yöneticiler etik ikilemle karşılaştıklarında öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin korunmasını önemli görmektedirler. Yöneticilere göre okulun birinci görevi öğrencilerin korunmasıdır ve ikilemlerle karşılaşıldığında öğrencilerin çıkarları korunmalıdır. Yöneticiler ikilemlerle karşılaştığında uygulamaların doğruluğunu onaylamak için yasa, politika ve prosedürleri incelemektedir. Yöneticiler yasaları ve politikaları ihlal etmemek istemektedir. Bununla birlikte yöneticiler herkes için doğru ve adil bir karar vermenin ağır bir yük olduğunu belirtmektedir. Okul yöneticileri kural, yasa veya uygulamanın öğrencilerin veya çalışanların çıkarına uymamasından kaynaklı ikilemlerde uygulamaları öğrenciler ve çalışanların çıkarına olacak şekilde değiştirmektedirler.

Sprouse'ye (2010) göre yöneticiler etik ikilemlerle karşılaştıklarında liderlik yeteneklerine güvenmektedirler. Kabul edilmiş normlar ve beklentilerle çatışan bir yasa veya politika ile

karşılaştıklarında öncelikle durumu anlamaya ve hissetmeye çalışmaktadırlar. Gerçekleri ayırt etmeye eğer mümkünse çoklu kaynakları değerlendirmeye çalışmaktadırlar. Bununla birlikte diğer insanların görüşlerine de başvurmakta ve olası çözümler hakkında düşünmektedirler. Tercih edilen çözüm okul yönetim kurulu tarafından direnişle karşılanırsa veya okul topluluğunun beklentileri veya normları ile tutarlı olmazsa ya uzlaşma aramakta ve yeniden pozisyon almakta ya da hiçbir şey yapmamaktadırlar. Bununla birlikte yöneticilerin kişisel ve mesleki değerleri etik ikilemlere cevaplarını etkilemektedir. Temel değerler etik karar vermeye yön vermektedir. Buna ek olarak normatif baskılar, belirsizlik, medya ve politika da yöneticilerin etik ikilemlere cevaplarını etkilemektedir. Bununla birlikte etik ikilemlerle karşılaşmak yöneticilerin hayal kırıklığı ve öfke yaşamalarına neden olabilmektedir.

Okul yöneticilerinin yaşadıkları etik ikilemlerde olumsuz duygular yaşamamaları bağlamında Ehrich ve diğerleri (2011) etik ikilemlerin çözümünde okul yöneticilerine bazı stratejiler önermektedir. Buna göre yöneticilerin ikilemlerle karşılaştıklarında ikilem durumunu güvendikleri üst düzey yöneticiler ve tecrübeli çalışanlarla paylaşarak tavsiye almaları; öğrencilere veya okul çalışanlarına zararlı olabilecek eylemleri engelleyici sistemlerin oluşturulduğu kurumsal bir yapıya sahip olunması; kişinin kendi kişisel ve mesleki etik anlayışını ifade etmesi ve bunu modelleyerek diğer çalışanları etik davranmaya teşvik etmesi; etik ikilemleri ve bu ikilemlerde rol oynayan çoklu güçleri tanıması; meslektaşlarını belirli konularda eğitmesi ve uygun hazırlık ve mesleki gelişim programları vasıtasıyla öğretmenlerin desteklenmesi önerilmektedir.

Öğretmenlerin Etik İkilemlerle Baş Etme Stratejileri

Öğretmenlerin ikilemlerle başa çıkma stratejileri ikilemin bağlamına ve öğretmenin kişisel inanç sistemine göre farklılıklar göstermekle birlikte öğretmenler önem sırasına göre ikilemin tam olarak üzerinde durmak, ikilemin kısmen üzerinde durmak, diyalog, ikilemi okulda başka bir yetkiliye devretmek, tek taraflı karar vermek, olayı veliye devretmek ve kaçınma stratejilerini kullanmaktadırlar (Maslovaty, 2000). Husu'nun (2001) gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçları ise öğretmenlerin ikilemin bağlamına göre farklılık göstermekle birlikte müzakere, taviz vermeme, durumu yeniden değerlendirme ve tartışma gibi stratejileri kullandıklarına işaret etmektedir.

Etik ikilemlere çözüm getirme bağlamında karar vermenin zor bir süreç olduğu ifade edilmektedir. Öğretmenler karar alırken yasalar, politikalar, yönetmelikler, kendi mesleki yargıları ve kişisel inançlarına dayanarak karar almaktadırlar. Bununla birlikte öğretmenler etik ikilemlerle karşılaştıklarında karar vermede zorluk yaşamakta ve bazı etik ikilemleri çözmekte bazılarını ise çözümsüz bırakmaktadır. Bu noktada çözümü veya çözümsüzlüğü belirleyen etkenin öğretmenlerin etik ilkeleri olduğu belirtilmektedir. Öğretmenler etik ikilemleri kendi etik ilkeleriyle çatışmayacak şekilde çözmekte veya çözümsüz bırakmaktadır. Etik ikilemler karşısında öğretmenler destek almak için ailesine, arkadaşlarına, meslektaşlarına ve mesleki gelişimlerine güvenmektedir. Ancak bu desteklerin mevcut olduğu durumlarda bile etik ikilemlere çözüm getirme bağlamında bu destekler de çoğunlukla etkisiz kalmakta ve öğretmenler tatmin edici kararlar alamamaktadırlar (Kieltyka-Gajewski, 2012).

Bahsi geçtiği üzere etik ikilemlere etkin bir çözüm getirmek zor bir süreç olmakla birlikte öğretmenler etik ikilemlerle karşılaştıklarında bazı çözüm stratejileri kullanmaktadır. Maslovaty'ye (2000) göre öğretmenler etik ikilemlerin içeriğine göre farklı stratejiler tercih etmektedir. Genel bağlamda öğretmenler etik ikilemlerle baş etmede ikilemin tam olarak üzerinde durmak, ikilemin kısmen üzerinde durmak, diyalog, ikilemi okulda başka bir yetkiliye devretmek, tek taraflı karar vermek, olayı veliye devretmek ve kaçınma stratejilerini kullanmaktadırlar. Bununla birlikte öğretmenlerin inançları, öğretimin bağlamı ve öğretmenlerin kişisel geçmişleri ikilemlerle baş etmede kullanılan strateji seçimini etkilemektedir. Öğretmenlerin değer sistemleri ve sosyal değer yönelimi ikilem durumunda kullanılan stratejiyle ilişkilidir. Örneğin dürüstlük ve sorumluluk gibi değerlere sahip öğretmenler çatışmalarla baş etmede sorumluluk üstlenme eğiliminde olmaktadır. Bununla birlikte okulun içinde bulunduğu bölge ikilemlerle baş etme stratejisini etkilemektedir. Buna ek olarak kıdem, dini anlayış ve kitle iletişim araçlarını kullanma gibi kişisel geçmiş değişkenleri de strateji seçiminde belirleyici olabilmektedir. Kişilerarası ilişkilerde ortaya çıkan ve dürüstlük değerini içeren etik ikilemlerde öğretmenler ilgili kişiyle kişisel olarak konuşmayı tercih etmektedir. Bunun tersine öğrenciler arasında fiziksel veya sözlü şiddet içeren ikilemlerde öğretmenler ders sırasında ikilemi çözme tercih etmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin geçmiş yaşantıları, öğretim bağlamı ve inanç sistemleri etik ikilemlerle baş etmede tercih edilen stratejiyi etkilemektedir.

Öğretmenlerin etik ikilemlerle karşılaştıklarında karar verme sürecinde mesleki ve kişisel etik anlayışlarının baskın geldiği belirtilmektedir. Öğretmenler kişisel etik anlayışlarının ana kaynakları olarak eğitim, aile ve dini inanışa işaret etmektedirler. Bununla birlikte öğretmenlerin etik ikilemler karşısında meslektaşlarına da danıştıkları belirtilmektedir (Bigbee, 2011). Buna paralel olarak Dowd (2012) öğretmenlerin etik ikilemleri çözmede çoğunlukla mesleki etik ilkelerine, kişisel değerlerine, kültürel bakış açılarına, kurumsal misyona ve yasalara güvendiklerini ifade etmektedir.

Daha önce Husu'ya (2001) göre öğretmenlerin öğretmen-veli, öğretmen-öğretmen ve öğretmen-örgüt kültürü çatışmalarından kaynaklı etik ikilemler yaşadıkları belirtilmiştir. Buna göre öğretmenler öğretmen-veli çatışmasından kaynaklı etik ikilemlerde genellikle görüşme, gizli görüşme, akademik rehberlik, istişare, gözlem ve davranış kontrolü stratejilerinden faydalanmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin en çok diğer öğretmenlerle çatışmalarından kaynaklı etik ikilemleri çözmekte zorlandıkları ve bu ikilemlerde istişare, sorunla yüzleşme ve ikilemi üçüncü bir tarafla istişare etme stratejilerinden faydalandıkları belirtilmektedir. Öğretmenler okul topluluğu yani okulun kültürel özellikleriyle yaşadıkları etik ikilemlerde ise genellikle farklı uygulamaların denenmesi, istişare, taviz verme ve görüşme stratejilerini kullanmaktadır.

Öğretmenlerin etik ikilem yaşadıkları alanlardan birisi de yönetsel baskılardır. Öğretmenler yönetsel baskılardan kaynaklı etik ikilemleri çözmede önleyici stratejiler, eğitici stratejiler, diğerlerinin stratejilerini dâhil etme ve çoklu stratejileri kullanabilmektedir. Burada önleyici stratejiler ikilemin oluşmasını engellemek adına atılan adımları ifade ederken eğitici stratejiler hâlihazırda ikilem yaşayan kişilere bilgi vererek ikilemlere cevap verebilmeyi içermektedir. Diğerlerinin stratejilerini dâhil etme boyutunda kişiler ikileme dâhil olmayan kişileri ikilemi çözmeye dâhil etmeye çalışmaktadır. Bununla birlikte öğretmenler ikilemlerin çözümünde ikileme özgü stratejileri birleştirerek birden fazla stratejiyi de kullanabilmektedir (Helton ve Ray, 2006).

Etik İkilemlerin Ölçülmesi

Alanyazında gerek okul yöneticilerinin gerekse öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemleri konu alan çalışmaların genellikle nitel desende tasarlandığı dikkat çekmektedir (Catacutan ve de Guzman, 2016; Cranston vd., 2012; Cross, 2013; Moreno, 2011; Roche, 1997; Shapira-Lishchinsky, 2009; Tirri ve Husu, 2002). Söz konusu bu çalışmalarda veriler

genellikle görüşme yoluyla ve yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin toplanmasında varsayımsal senaryoların da kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bununla birlikte bazı çalışmalar karma desende kurgulanmıştır (Bigbee, 2011; Dowd, 2012). Bu çalışmalarda nicel verilerin daha çok etik ikilemlerin yaşanma sıklığını belirlemeye dönük olarak kullanıldığı ifade edilebilir.

Roche'nin (1997) Katolik okullarında Katolik kilisesinin temel inanç ve değer sistemi bağlamında okul müdürleri tarafından yaşanan etik ikilemlerin doğasını ve müdürlerin etik ikilemlere verdikleri yanıtları açıklamayı amaçladığı çalışmasında nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Veriler görüşme yoluyla toplanmış ve verilerin toplanmasında geçmişe yönelik yapılandırılmamış görüşme formu ve varsayımsal vaka senaryoları içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde müdürlerin verdikleri cevaplar kategorilere ayrılmış ve etik ikilemlere neden olan çatışmaların kaynağı olarak öğretmenler, öğrenciler, resmi yönetim otoritesi ve veliler olmak üzere dört ana kategori belirlenmiş ve müdürlerin bu kategorilerde yaşadıkları etik ikilemlere verdikleri cevaplar incelenmiştir.

Üniversite dekanlarının yöneticilik hayatlarında deneyimledikleri etik ikilemleri keşfetmeyi amaçlayan Catacutan ve de Guzman'ın (2016) araştırması fenomenolojik araştırma olarak kurgulanmış ve verilerin toplanmasında nitel görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda dekanlara kendilerini hangi durumlarda etik ikilem içinde gördüklerine ve etik ikilem yaşamanın dekanlar için anlamına dönük sorular sorulmuş ve buna ek olarak dekanlardan deneyimledikleri etik ikilemleri paylaşmaları istenmiştir. Elde edilen veriler kategorilere ve alt kategorilere ayrılarak analiz edilmiştir.

Cranston ve diğerleri (2012) tarafından orta düzey üniversite yöneticilerinin yaşadıkları etik ikilemlerin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada veriler “Üniversitelerde Etik İkilemler Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Bu ölçeğin başında etik ikilemlerin tanımı verilmiştir. Ölçek etik ikilemlerin doğasına ve katılımcıların etik ikilem yaşama derecelerini ölçmeye dönük sorular içermektedir. Buna ek olarak ölçekte bir açık uçlu soru ile katılımcılardan yaşadıkları veya gözlemledikleri bir etik ikilemin nasıl meydana geldiğini ve nasıl çözüldüğünü tarif etmeleri istenmiştir. Başka bir açık uçlu soru ile etik ikilemlerde hangi kuvvetlerin rol oynadığı sorulmuştur. Açık uçlu sorular sistematik olarak

incelenmiş ve benzerliklerine göre kategorilere ayrılarak analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizinde ise merkezi eğilim ve yayılma ölçülerinden yararlanılmıştır.

Kişisel değerlerin ve mesleki ilkelerin nasıl oluştuğunu ve bu değer ve ilkelerin özel eğitim yöneticilerini yaşadıkları etik ikilemlerdeki karar verme sürecinde nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlayan ve Bigbee (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada veriler 27 maddeden oluşan bir ölçekle toplanmıştır. Ölçekte demografik özelliklerin yanı sıra katılımcılara hizmet öncesi etik eğitimine, kişisel ve mesleki ilkelere güzen derecelerine, etik ilkelerin varlığı ve güvenilirliği konusundaki mevcut bilgilerine ve karar verme süreçlerine dönük sorular sorulmuştur. Bununla birlikte “Etik ikilemi tanımlayınız.” şeklinde açık uçlu sorular da yöneltilmiştir. Nicel verilerin analizinde merkezi eğilim ve yayılma ölçüleri kullanılırken açık uçlu sorulara verilen yanıtlar temalara ayrılarak incelenmiştir.

Cross (2013) tarafından kamu okullarındaki bölge yöneticilerinin etik ikilemlere verdikleri cevapları incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Katılımcılara etik ikilemlere dönük örnek senaryolar sunulmuş, önceden hazırlanmış muhtemel cevaplardan birini seçmeleri istenmiş ve katılımcıların etik ikilemlere dönük kararları bu yolla incelenmiştir. Verilerin analizinde merkezi eğilim ve yayılma ölçülerinin yanı sıra Pearson korelasyonu ve ki-kare testi kullanılmıştır.

Okul yöneticilerinin etik ilkeleri ile örgütün açık veya örtük politika ve uygulamaları arasındaki gerilimlerden ortaya çıkan etik ikilemleri incelemeyi amaçlayan Moreno’nun (2011) araştırmasında nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Yöneticilerin başkalarıyla ilişkilerinin etik ikilemlerin çözümünü nasıl etkilediği ve yöneticilerin etik ikilem durumundaki kararlarının diğer kişilerle etkileşimlerini nasıl etkilediği incelenmiştir. Verilerin toplanmasında nitel görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcılara kişisel etik ilkelere, örgütsel değişkenlere, geçmişte yaşadıkları etik ikilemlere ve örgütte etik karar vermeye dönük sorular sorulmuştur. Veriler kategorilere ve literatürden ortaya çıkan kodlara ayrılarak analiz edilmiştir.

Dowd (2012) tarafından gerçekleştirilen öğrenci davranış yöneticilerinin yaşadıkları etik ikilemleri belirlemeyi amaçlayan araştırmada karma desen kullanılmıştır. Hem nitel hem de nicel veriler toplanmıştır. Karma bir ölçek olan “Öğrenci Davranış Yöneticilerinin Etik İkilemleri Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçek araştırma sonuçlarının etik karar verme süreçlerini ne sıklıkla etkilediğine, bazı öğrencilere tercihli muamele baskısına, katılımcıların

kurumlarının etik ilke ve standartlarına yönelik bilgi ve uygulamasına yönelik sorular içermektedir. Bununla birlikte katılımcılara açık uçlu sorular da yöneltilmiştir. Nitel veriler tema ve kategorilere ayrılarak analiz edilirken nicel verilerin analizinde merkezi eğilim ve yayılma ölçüleri kullanılmıştır.

Shapira-Lishchinsky'nin (2009) öğretmenlerin öğretim sürecinde yaşadıkları etik ikilemleri ve bu süreçte öğretmenlerin işlev ve durumunu belirlemey amaçlayan araştırmasında veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmenlerden okullarında ortaya çıkan etik ikilemleri anlatmaları, bu etik ikilemlere dâhil olanları belirtmeleri ve bu etik ikilemlerdeki rollerini tarif etmeleri istenmiştir. Verilerin analizinde benzer etik ikilemler kümelenmiş ve alt kategorilere ayrılmıştır. Daha sonra ortak alt kategoriler daha geniş kategoriler halinde kümelenmiştir.

Öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemleri konu alan Tirri ve Husu'nun (2002) araştırması da yukarıdaki bahsi geçen araştırmalarla paralel şekilde nitel desende tasarlanmıştır. Verilerin toplanmasında öğretmenlerden okullarında yaşadıkları gerçek yaşam etik ikilemlerini ve bunlar için ürettikleri çözümleri yazarak anlatmaları istenmiştir. Verilerin analizinde anlatı ilişkileri incelenmiştir. Analiz sürecinde öncelikle çatışmaların türleri ve ilişkiler incelenmiştir. Daha sonra raporlarda koruma etiği ve sorumluluk etiğine odaklanılmış ve bunlardan kaynaklanan etik problemler incelenmiştir. Son olarak öğretmenlerin etik ikilemlere dönük çözümleri ele alınmıştır.

Yukarıda bahsi geçen araştırmalardan okullarda yaşanan etik ikilemlere dönük çalışmaların genellikle etik ikilemlerin doğasını anlamayı, yönetici ve öğretmenler tarafından yaşanan etik ikilemleri belirlemeyi ve yönetici ve öğretmenlerin etik ikilemlere karşı verdikleri cevapları incelemeyi amaçladıkları söylenebilir. Bu amaçlar doğrultusunda etik ikilemleri ele alan çalışmalarda genellikle nitel yöntemler kullanılmıştır. Nitel yöntemlerin etik ikilemlerin doğası ve yapısı ile etik ikilemlerle baş etme stratejileri hakkında derinlemesine bulgular sunabileceği söylenebilir. Bununla birlikte etik ikilemlerin yaşanma sıklığı konusunda nicel yöntemlerin daha güvenilir bulgular sunacağı ifade edilebilir. Bu bağlamda bu çalışmada nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, nicel araştırma için evren ve örneklem, nitel araştırma için katılımcılar, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesinde kullanılacak istatistiksel yöntem ve teknikler belirtilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin nicel yolla belirlenmesinin ardından nitel yolla söz konusu bu ikilemlere ilişkin derinlemesine bilgi edinilmesi, ikilemlerin nedenlerinin ve müdürlerin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin bu ikilemlerle baş etmede kullandıkları stratejilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada nicel ve nitel verilerin sıralı olarak birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012) karma desenleri üçgenleme (triangulation design) ve açıklayıcı (explanatory design) desen olmak üzere iki temel başlıkta ele almaktadır. Her iki desende de nitel ve nicel veriler birlikte kullanılmakla birlikte iki deseni temelde zamanlama birbirinden ayırmaktadır. Üçgenleme deseninde nitel ve nicel veriler eşzamanlı olarak toplanmakta ve nitel ve nicel veriler kombine edilerek yorumlanmaktadır. Açıklayıcı desende ise nitel ve nicel verilerin toplanması arasında öncelik tercihinde bulunmaktadır. Açıklayıcı desende nicel verilerin önce toplandığı durumlarda nicel verilerin toplanmasının ardından tamamlayıcı bilgilere erişilmesi ve nicel verilerin rafine edilmesi amacıyla nitel veriler toplanmaktadır. Buradan hareketle söz konusu bu araştırmada öncelikle nicel veriler aracılığı ile okul müdürlerinin,

müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin belirlenmesi ardından nitel veriler yoluyla söz konusu bu ikilemlere ilişkin derinlemesine bilgi edinilmesi, ikilemlerin nedenlerinin ve okul yöneticileri ve öğretmenlerin bu ikilemlerle baş etmede kullandıkları stratejilerin belirlenmesi amaçlandığından karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı desen kullanılmıştır. Bununla birlikte araştırmanın nicel boyutunda ilişkisel tarama nitel boyutunda ise olgubilim deseni kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar değişkenler arasındaki ilişkileri göstermeyi amaçlayan nicel araştırmalardır (Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006). Olgubilim araştırmaları ise bir olgunun daha iyi tanınmasına ve anlaşılmasına yardımcı olabilecek örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koymayı amaçlayan nitel araştırmalardır. Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek birey veya gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Nitel Araştırma İçin Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Ankara'nın Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan resmî ortaokullarda görev yapan okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenler oluşturmuştur. 2015-2016 öğretim yılı verilerine göre araştırma evrenindeki okul, okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmen sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3'teki dağılım incelendiğinde, 2015-2016 öğretim yılı verilerine göre Ankara'nın söz konusu bu ilçelerindeki 393 resmî ortaokulda 14868 öğretmen görev yapmaktadır. En fazla sayıda okul Çankaya ilçesinde en az sayıda okul ise Pursaklar ilçesinde bulunmaktadır. Ortaokullarda en fazla sayıda öğretmen Keçiören ilçesinde görev yapmakta iken en az öğretmenin görev yaptığı ilçe ise Pursaklar'dır. Tablo 3'te Müdür yardımcılarının ilişkin dağılım incelendiğinde Ankara'nın söz konusu bu ilçelerinde kadro kaydı bu okullarda bulunan resmî ortaokullarda 506 müdür yardımcısının bulunduğu görülmektedir. Bununla birlikte en fazla sayıda müdür yardımcısı Keçiören ilçesinde görev yapmakta iken en az sayıda müdür yardımcısı Pursaklar ilçesinde görev yapmaktadır. Tablo 3'e göre Ankara'nın bahsi geçen ilçelerinde bulunan resmî ortaokullarda 256 okul müdürü görev yapmaktadır. En fazla sayıda okul müdürü Çankaya ilçesinde görev yapmakta iken en az sayıda okul müdürü Pursaklar ilçesinde görev yapmaktadır.

Tablo 3

2015-2016 Öğretim Yılı Ankara'nın Araştırma Evreninde Bulunan İlçelerindeki Ortaokul Sayıları ile Bu Okullardaki Öğretmen, Müdür Yardımcısı ve Müdürlerin Sayıları (MEB, 2016)¹

İlçeler	Ortaokul							
	Okul sayısı		Öğretmen		Md. Yrd.		Müdür	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Altındağ	43	10.9	1262	8.4	44	8.7	32	12.5
Çankaya	68	17.3	2465	16.6	80	15.8	51	19.9
Etimesgut	34	8.7	1683	11.3	44	8.7	22	8.6
Gölbaşı	26	6.6	502	3.4	21	4.2	10	3.9
Keçiören	61	15.5	2870	19.3	107	21.1	40	15.6
Mamak	56	14.3	1723	11.6	66	13.0	34	13.3
Pursaklar	15	3.8	460	3.1	16	3.2	9	3.5
Sincan	44	11.2	1847	12.4	63	12.5	27	10.6
Yenimahalle	46	11.7	2056	13.9	65	12.8	31	12.1
Toplam	393	100.0	14868	100.0	506	100.0	256	100.0

Araştırmada nicel verilerin toplanması amacıyla çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çok aşamalı örnekleme yönteminde örneklemin her aşamasında farklı yöntemler izlenebilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Bu bağlamda bu araştırmada tabakalı örnekleme ve basit seçkisiz örnekleme yöntemleri aşamalı olarak uygulanarak örneklem seçilmiştir. Örneklem büyüklüğü 30 ve daha büyük araştırmalarda dağılımın normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği varsayımı ileri sürülebilmektedir (Büyüköztürk, 2011). Buradan hareketle ortaokullarda 30 okul

¹ Tablo 3'te ortaokullardaki okul müdürü ve müdür yardımcısı sayıları kadro kaydı bu okullarda bulunan okul müdürlerini ve müdür yardımcılarını ifade etmektedir. Okul sayısı ile müdür sayısı arasındaki farklılıklar 30/03/2012 tarih ve 6287 sayılı kanun kapsamında bazı okulların dönüşümü sağlanırken bazılarının dönüşümünün sağlanmamasından kaynaklanmaktadır.

müdürüne ulaşmak amacıyla araştırma örnekleme 30 okul dâhil edilmiştir. Hangi ilçeden kaç okulun örnekleme dâhil edileceği tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çıngır'ya (1994) göre evren her bir birimi bir ve yalnız bir tabakaya ait olacak ve hiçbir evren birimi açıkta kalmayacak tabaka içi değişim olabildiğince küçük (homojen), tabakalar arası değişim oldukça büyük (heterojen) kalacak şekilde alt gruplara bölünerek örneklemin her bir tabakadan ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız olarak çekildiği örnekleme yöntemine tabakalı örnekleme adı verilmektedir.

Araştırmalarda uygun örneklem büyüklüğünün ne olması gerektiğine ilişkin çeşitli kaynaklarda evrenin büyüklüğüne göre seçilebilecek çeşitli örneklem büyüklükleri verilmekle birlikte söz konusu bu çalışmada öğretmenler açısından uygun örneklem büyüklüğünün belirlenmesi amacıyla Büyüköztürk ve diğerleri (2010) tarafından verilen örneklem hesaplama formülü kullanılacaktır.

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

$$n_0 = [(t \times S) / d]^2$$

Burada N evren büyüklüğünü, t güven düzeyine göre değişkenlik gösteren bir değeri, S evren için tahmin edilen standart sapmayı ve d çalışmada evrenin özelliğine ilişkin yapılacak tahminle ilgili tolere edilmek istenen aralık genişliğini ifade etmektedir (Büyüköztürk vd., 2010). Bu çalışmada ortaokul öğretmenlerine ilişkin örneklem büyüklüğünün belirlenmesi için aşağıdaki adımlar izlenmiştir.

$$N = 14868$$

$$d = 0.05, 1 - \alpha = 0.95$$

$$t = 1.96$$

$$S = 0.5$$

$$n_0 = [(1.96 \times 0.5) / 0.05]^2$$

$$n_0 = 384.16$$

$$n = \frac{384.16}{1 + \frac{384.16}{14868}}$$

$$n = 374.48$$

Buradan hareketle yüzde 95 güven aralığında 14868 öğretmenden oluşan bir evreni 375 kişinin temsil edebileceği söylenebilir. Bu bağlamda yukarıda bahsi geçen şekilde belirlenen her okuldan 18 öğretmen basit seçkisiz yolla seçilerek örnekleme dâhil edilmiştir. İlçelere göre örnekleme dâhil edilen okul, öğretmen, müdür yardımcısı ve okul müdürü sayıları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

İlçelere Göre Örnekleme Dâhil Edilen Okul, Öğretmen, Müdür Yardımcısı ve Okul Müdürü Sayıları

İlçeler	Ortaokul					
	Okul toplam (n)	İlçe ağırlığı (%)	Okul (n)	Öğrt.	Md. Yrd.	Md.
Altındağ	43	10.9	3	54	6	3
Çankaya	68	17.3	5	90	10	5
Etimesgut	34	8.7	3	54	6	3
Gölbaşı	26	6.6	2	36	4	2
Keçiören	61	15.5	5	90	10	5
Mamak	56	14.3	4	72	8	4
Pursaklar	15	3.8	1	18	2	1
Sincan	44	11.2	3	54	6	3
Yenimahalle	46	11.7	4	72	8	4
Toplam	393	100.0	30	540	60	30

Tablo 4 incelendiğinde en yüksek ağırlığa sahip ilçenin Çankaya en düşük ağırlığa sahip ilçenin ise Pursaklar olduğu görülmektedir. Buna göre ilçelerden 1 ile 5 arasında değişen sayılarda okul örnekleme dâhil edilmiştir. İlçe düzeyinde hangi okulların örnekleme dâhil edileceği basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Seçilen okullarda tüm müdürler örnekleme dâhil edilirken her bir okuldan 2 müdür yardımcısı örnekleme dâhil edilmiştir. Buna ek olarak her bir okuldan 18 öğretmen örnekleme dâhil edilmiştir. Bu

bağlamda araştırmanın nicel boyutunun örneklemini 540 öğretmen, 60 müdür yardımcısı ve 30 okul müdürü oluşturmuştur. Araştırma örneklemindeki öğretmen, müdür yardımcısı ve müdürlerin değişkenlere göre dağılımı Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin, Müdür Yardımcılarının ve Müdürlerin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı

Görev		Cinsiyet		Yaş			Kıdem			Okuldaki hizmet süresi			Toplam
		Kadın	Erkek	23-35	36-48	49+	1-10	11-20	21+	1-5	6-10	11+	
Öğretmen	<i>n</i>	367	173	231	241	68	213	190	137	341	141	58	540
	%	68	32	43	45	12	39	35	26	63	26	11	100
Müdür yardımcısı	<i>n</i>	19	41	13	39	8	8	37	15	41	12	7	60
	%	32	68	22	65	13	13	62	25	68	20	12	100
Okul müdürü	<i>n</i>	3	27	4	13	13	3	6	21	20	7	3	30
	%	10	90	14	43	43	10	20	70	67	23	10	100

Araştırma örneklemindeki öğretmenlerin, müdür yardımcılarının ve müdürlerin cinsiyet, yaş, kıdem ve bulundukları okuldaki hizmet sürelerine ilişkin dağılım incelendiğinde öğretmenlerin %68’ini ($n = 367$) kadın, %32’sini ($n = 173$) erkek öğretmenler oluşturmaktadır. 23-35 yaş arası öğretmenlerin oranının %43 ($n = 231$), 36-48 yaş arası öğretmenlerin oranının %45 ($n = 241$) ve 49 yaş ve üzeri öğretmenlerin oranının %12 ($n = 68$) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin örneklemin %39’unu ($n = 213$), 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin örneklemin %35’ini ($n = 190$) ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin örneklemin %26’sını ($n = 137$) oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca okuldaki hizmet yılı 1-5 arası olan öğretmenlerin oranının %63 ($n = 341$), 6-10 olanların oranının %26 ($n = 141$) ve okuldaki hizmet yılları 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin oranının %11 ($n = 58$) olduğu görülmektedir.

Tablo 5’te müdür yardımcılarının ilişkin dağılım incelendiğinde örneklemindeki müdür yardımcılarının %32’si ($n = 19$) kadınlardan, %68’i ($n = 41$) erkeklerden oluşmaktadır. 23-35 yaş arası müdür yardımcılarının oranının %22 ($n = 13$), 36-48 yaş arası müdür yardımcılarının oranının %65 ($n = 39$) ve 49 yaş ve üzeri müdür yardımcılarının oranının %13 ($n = 8$) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 1-10 yıl arası kıdeme sahip müdür

yardımcılarının örneklemin %13'ünü ($n = 8$), 11-20 yıl arası kıdeme sahip müdür yardımcılarının örneklemin %62'sini ($n = 37$) ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip müdür yardımcılarının örneklemin %25'ini ($n = 15$) oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca okuldaki hizmet yılı 1-5 arası olan müdür yardımcılarının %68 ($n = 41$), 6-10 olanların %20 ($n = 12$) ve okuldaki hizmet yılları 11 yıl ve üzeri olan müdür yardımcılarının oranının %12 ($n = 7$) olduğu görülmektedir.

Tablo 5'e göre araştırma örneklemindeki müdürlerin %10'u ($n = 3$) kadınlardan, %90'ı ($n = 27$) erkeklerden oluşmaktadır. 23-35 yaş arası müdürlerin oranının %14 ($n = 4$) olduğu görülürken 36-48 yaş arası ve 49 yaş ve üzeri müdürlerin oranının %43 ($n = 13$) olduğu görülmektedir. 1-10 yıl arası kıdeme sahip müdürler örneklemin %10'unu ($n = 3$), 11-20 yıl arası kıdeme sahip müdürler örneklemin %20'sini ($n = 6$) ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip müdürler örneklemin %70'ini ($n = 21$) oluşturmaktadır. Okuldaki hizmet yılı 1-5 arası olan müdürlerin oranının %67 ($n = 20$), 6-10 olanların oranının %23 ($n = 7$) olduğu görülürken okuldaki hizmet yılları 11 yıl ve üzeri olan müdürlerin oranının %10 ($n = 3$) olduğu görülmektedir.

Nitel Araştırma İçin Katılımcılar

Araştırmada çalışma grubunu belirlemek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme olasılı ve seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Amaçlı örnekleme çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanımaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yönteminde gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulabilmektedir. Bu durumda ölçütü karşılayan birimler örnekleme dâhil edilmektedir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde ise incelenen problemle ilgili kendi içinde benzeşik ancak farklı durumların belirlenerek çalışma bu durumlar üzerinde yapılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2010). Bu bağlamda söz konusu bu çalışmada okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerle ilgili derinlemesine bilgi edinilmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla nitel verilerin toplanması amaçlanmıştır. Katılımcılardan çeşitli etik ikilemlerle karşılaşabilecek kadar o okulda çalışmış olmaları beklenmektedir. Buna göre katılımcıların belirlenmesinde temel alınan ölçüt en az bir yıldır bulundukları okulda çalışıyor

olmalarıdır. Buna ek olarak katılımcılar belirlenirken katılımcıların cinsiyet ve kıdem gibi değişkenler açısından çeşitlilik göstermesi planlanmıştır. Çalışma grubundaki öğretmen, müdür yardımcısı ve müdürlerin değişkenlere göre dağılımı Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin, Müdür Yardımcılarının ve Müdürlerin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı

Görev	Cinsiyet			Yaş			Kıdem			Okuldaki hizmet süresi			Toplam
	Kadın	Erkek	23-35	36-48	49+	1-10	11-20	21+	1-5	6-10	11+		
Öğretmen	<i>n</i>	5	5	4	5	1	2	7	1	8	2	-	10
Müdür yardımcısı	<i>n</i>	3	7	4	4	2	4	4	2	8	1	1	10
Okul müdürü	<i>n</i>	3	7	2	4	4	1	4	5	9	1	-	10

Tablo 6 incelendiğinde çalışma grubunu 10’ar öğretmen, 10’ar müdür yardımcısı ve 10’ar okul müdürü olmak üzere 30 kişinin oluşturduğu görülmektedir. Cinsiyete ilişkin dağılım incelendiğinde öğretmenlerin yarısının kadın ($n = 5$), diğer yarısının ise erkek ($n = 5$) olduğu görülürken müdür ve müdür yardımcılarının yaklaşık üçte birinin ($n = 3$) kadın üçte ikisinin ($n = 7$) erkek olduğu görülmektedir. Yaşa ilişkin dağılım incelendiğinde öğretmenlerin 25-35 yaş aralığında 4’er öğretmen ve müdür yardımcısı ile 2 okul müdürünün, 36-48 yaş aralığında 5 öğretmen ve 4’er müdür yardımcısı ve okul müdürünün, 49 yaş ve üzerinde 1 öğretmen, 2 müdür yardımcısı ve 4 müdürün bulunduğu görülmektedir. Çalışma grubunda 1-10 yıl arası kıdeme sahip 2 öğretmen, 4 müdür yardımcısı ve 1 müdür bulunurken 11-20 yıl kıdeme sahip 7 öğretmen ve 4’er müdür yardımcısı ve müdür bulunmaktadır. Bununla birlikte 1 öğretmen 21 yıl ve üzeri kıdeme sahipken 2 müdür yardımcısı ve 5 müdür 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Katılımcıların bulundukları okullardaki hizmet sürelerine ilişkin dağılım incelendiğinde öğretmenlerin ($n = 8$), müdür yardımcılarının ($n = 8$) ve müdürlerin ($n = 9$) çoğunun 1-5 yıl arası kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Bunun bir nedeni olarak MEB tarafından uygulanacağı açıklanan ancak uygulanmayan öğretmen rotasyonu nedeniyle öğretmenlerin yer değiştirmiş olması ve müdür yardımcısı ve müdürler için ise 4 yıllık görevlendirme sürelerinin olması ileri sürülebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada okul müdürlerinden, müdür yardımcılardan ve öğretmenlerden hem nicel hem de nitel yollarla veri toplanmıştır. Nicel verilerin toplanması amacıyla okul müdürlerine, müdür yardımcılara ve öğretmenlere uygulanan “Okullarda Etik İkilem Ölçeği” ve nitel verilerin toplanması amacıyla kullanılan görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Okullarda Etik İkilem Ölçeği

Okullarda Etik İkilem Ölçeğinin geliştirilme sürecinde öncelikle beşer müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerden okullarda yaşanan etik ikilemlere dönük kompozisyon yazmaları istenmiştir. Katılımcıların görüşlerine ve literatüre dayalı olarak 45 maddelik soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan form uzman görüşüne sunulmuş ve dört maddenin havuzdan çıkarılmasına karar verilmiştir. 41 maddelik ölçek Türkçe dil uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve dil açısından gerekli düzenlemeler yapılmıştır. 41 maddelik ölçek 151 kişiye uygulanmıştır. Ölçeğe ilişkin açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve güvenirlik sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Okullarda Etik İkilem Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Sonuçları

Alt boyutlar	Madde sayısı	KMO	Barlett’s X^2	Açıklanan varyans %	Faktör yükü		Cronbach’s Alpha
					En düşük	En yüksek	
Davranışsal boyut	7			11.37	.50	.80	.79
Yapısal boyut	8	.88	2601.64 $p < .001$	15.19	.55	.77	.88
Politik boyut	8			17.96	.65	.80	.92
Sistemsal boyut	7			11.87	.53	.79	.84

Okullarda Etik İkilem Ölçeğine yönelik gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda ölçeğe ilişkin KMO değerinin .88, Barlett’s (X^2) katsayısının 2601.64 ($p < .001$) olduğu görülmektedir. Bu değerler ölçeğin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğe uygulanan AFA sonuçlarına göre ölçek maddelerinin davranışsal

(Örnek madde: Bir öğrencinin okuldaki olumsuz davranışlarını ailesine bildirmede etik ikilem yaşarım.), yapısal (Örnek madde: Üst yönetim tarafından alınan ancak benim ihtiyaç ve isteklerimle ters düşen kararları uygulamada etik ikilem yaşarım.), politik (Örnek madde: Üst yönetim ya da başka birisi bir öğrencinin notunun değiştirilmesini istediğinde etik ikilem yaşarım.) ve sistemsel (Örnek madde: Sadece öğrencilerin merkezi sınavlardaki başarılarına göre kendi başarımın değerlendirilmesi durumunda etik ikilem yaşarım.) boyutlar olmak üzere dört faktörde toplandığı ancak bu maddelerden bazılarının faktör yüklerinin (1, 2, 3, 11, 14, 16, 30, 32, 35, 36, 39) uygun şekilde dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle bu maddeler ölçekten çıkarılarak kalan 30 madde değerlendirmeye alınmıştır. Kalan 30 maddeye uygulanan AFA sonuçlarına göre ölçek maddelerinin davranışsal etik ikilemler (4, 5, 6, 7, 8, 9, 10), yapısal etik ikilemler (12, 13, 15, 17, 18, 19, 20, 21), politik etik ikilemler (22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29) ve sistemsel etik ikilemler (31, 33, 34, 37, 38, 40, 41) olmak üzere dört faktör altında toplandığı sonucuna varılmıştır. Davranışsal boyutun faktör yük değerlerinin .50 ile .80 arasında değiştiği, Cronbach's Alpha katsayısının .79 olduğu ve toplam varyansın %11.37'sini açıkladığı görülürken yapısal boyutun faktör yük değerlerinin .55 ve .77 arasında değiştiği, Cronbach's Alpha katsayısının .88 olduğu ve toplam varyansın %15.19'unu açıkladığı görülmektedir. Politik boyutta ise faktör yük değerleri .65 ile .80 arasında değişmekte iken Cronbach's Alpha katsayısı .92 olarak hesaplanmakta ve söz konusu bu boyut toplam varyansın %17.96'sını açıklamaktadır. Bununla birlikte sistemsel boyutun faktör yük değerlerinin .53 ve .79 arasında değiştiği, Cronbach's Alpha katsayısının .84 olduğu ve toplam varyansın %11.87'sini açıkladığı görülmektedir.

AFA sonucunda toplam 30 maddeden oluşan dört faktörlü yapıya doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir. Bu analizde birçok doğrulayıcı uyum indeksi kullanılmaktadır. Ki-kare/serbestlik derecesi uyum indeksinin 5'ten küçük olması orta düzeyde, 2.5'ten küçük olması mükemmel uyumu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) uyum indeksinin .06'dan küçük olması modelin mükemmel uyumlu olduğunu, .08'dan küçük olması uyum düzeyinin iyi olduğunu göstermektedir. NFI (Normed Fit Index) ve CFI (Comparative Fit Index) uyum indekslerinin .95'e eşit veya büyük olması modelin uyumunun iyi olduğunu göstermektedir (Thomson, 2004). GFI (Goodness of Fit Index) ve AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index)

uyum indekslerinin .90 ve üzerinde olması iyi bir uyumun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Raykov ve Marcoulides, 2000). RMR (Root Mean Square Residuals) uyum indeksinin .05'ten küçük olması da iyi bir uyumun göstergesidir (Çokluk vd., 2010). Okullarda Etik İkilem Ölçeğine ilişkin DFA sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

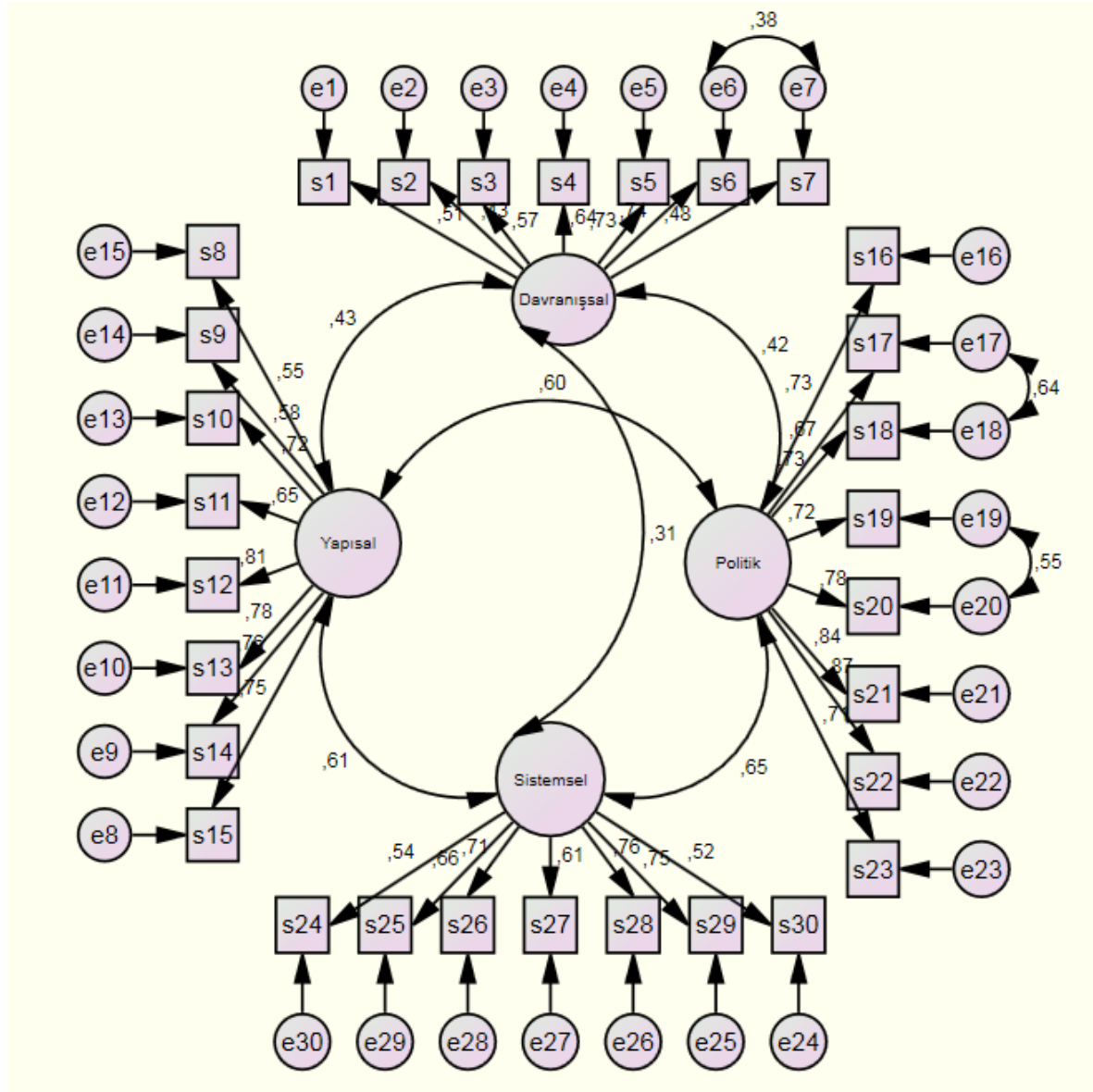
Tablo 8

Okullarda Etik İkilem Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

χ^2	sd	(χ^2 /sd)	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	RMR	NFI
707.51	396	1.79	0.072	0.87	0.76	0.72	0.12	0.75

Okullarda Etik İkilem Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin tablo incelendiğinde ki-kare (χ^2) değerinin 707.51 ve serbestlik derecesinin (sd) 396 olduğu görülmektedir. Ki-kare/serbestlik derecesine bakıldığında değer 1.79 olduğu görülmektedir. Bu bulgu veri setinin faktör yapısını desteklediğini göstermektedir (χ^2 /sd = 1.79). Bununla birlikte RMSEA (0.072) ve CFI (0.87) değerleri modelin iyi uyum gösterdiğine işaret etmektedir. GFI, AGFI, RMR ve NFI değerleri modelin zayıf uyum gösterdiğine işaret etmekle birlikte literatürde Ki-kare/serbestlik derecesi ve RMSEA uyum indeksleri modelin uyumunda önemli görülmekte ve uyum indekslerinin bütüncül bir şekilde değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Çokluk vd., 2010). Tüm ölçütler göz önünde bulundurulduğunda dört faktörlü yapının kabul edilebilir bir model olduğu söylenebilir. DFA ile hesaplanan madde-faktör ilişkilerine ait katsayılar ve birinci düzey yol diyagramı Şekil 4'te verilmiştir.

Şekil 4'te her bir maddenin örtük bağımlı değişken üzerindeki yordama miktarları ve korelasyon katsayıları görülmektedir. Dört faktörlü modelde maddelerin regresyon katsayılarının .43 ile .88 arasında değiştiği görülmektedir. Davranışsal boyuta ilişkin maddelerin regresyon katsayılarının .43 ile .74 arasında, yapısal boyuta ilişkin maddelerin regresyon katsayılarının .55 ile .81, politik boyuta ilişkin maddelerin regresyon katsayılarının .67 ile .88 arasında ve sistemsel boyuta ilişkin maddelerin regresyon katsayılarının .52 ile .76 arasında değiştiği görülmektedir. Bu veriler ışığında maddeler arasındaki regresyon katsayılarının iyi düzeyde olduğu ifade edilebilir. Bütüncül şekilde değerlendirildiğinde modelin kabul edilebilir olduğu söylenebilir.



Şekil 4. “Okullarda Etik İkilem Ölçeğinin” yol diyagramı

Görüşme Formu

Araştırmada nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Okul müdürlerine, müdür yardımcılara ve öğretmenlere sunulan yarı yapılandırılmış görüşme formunda katılımcıların sahip oldukları değer sistemleri hakkında bilgi edinilebilecek sorulara ve davranışsal, yapısal, politik ve sistemsel boyutlarda yaşanan ikilemler hakkında derinlemesine bilgi edinilebilecek sorulara yer verilmiştir (örnek soru: Siz bir öğretmen olarak etik ikilem kavramını nasıl tanımlarsınız? Size göre bu kavram nasıl açıklanabilir?). Buna ek olarak davranışsal, yapısal, politik ve sistemsel boyutlarda etik ikilem senaryoları yaratılarak (örnek senaryo: Bir meslektaşınızın derslerde yeterince

iyi performans göstermediğini düşünüyorsunuz. Değerleriniz ve mesleki etik anlayışınız açısından bu duruma müdahil olmak istiyorsunuz ancak yine değerleriniz açısından meslektaşınızla ilişkilerinizin kötüleşmesini istemiyorsunuz. Bu etik ikilemin çözümünde nasıl bir yol izlersiniz?) katılımcıların etik ikilemlerle baş etmede kullandıkları stratejilerin belirlenmesi sağlanmıştır.

Görüşme formunun hazırlanma sürecinde ilgili literatüre ve alan akademisyenleri, okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenler ile görüşmelere dayalı olarak soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme formu alan uzmanlarının, ölçme uzmanlarının ve anlam açısından Türkçe alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme formu hakkında, çalışma grubuna girmeyen okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin görüşleri alınarak kapsam açısından geçerliği sağlanmıştır. Son hali verilen görüşme formunda ana soruların yanında, sorunun anlaşılabilmesi ya da yanlış anlaşıldığı durumlarda, gerektiğinde kullanılmak üzere katılımcıların fikirlerini daha iyi organize edebilmeleri amacıyla sonda tipi sorular da kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarda verilerin, verilerin analizinin ve sonuçlarının inanılır ve güvenilir olmasının önemli olduğu belirtilmektedir. Bu noktada güvenilirlik, iç geçerlik ve dış geçerliğe işaret edilmektedir. Nitel araştırmalarda güvenilirlik gözlemin doğruluğuna dayanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012). Nitel araştırmalarda görüşmeler yoluyla elde edilen veriler derinlemesine bilgi sunmak açısından zengin olmakla birlikte görüşmelerde katılımcılar tarafından yapılan açıklamalar önyargılar, öfke ve politika gibi sebeplerden ötürü çarpıtılabilmektedir. Güvenirliği düşürebilecek bu ve bunun gibi durumların önüne geçilebilmesi açısından Fraenkel ve Wallen (2009) veri toplamada çeşitli araçların kullanılması, görüşmelerden çıkacak anlamların bir başkasına teyit ettirilmesi, soruların ve cevapların yazılı olarak kullanılması, görüşmelerin kaydedilmesi, katılımcılarla görüşmenin uzun tutulması ve verilerin katılımcılara teyit ettirilmesi gibi yöntemler önermektedir. Bu bağlamda yapılan görüşmelerde katılımcıların rahat hissetmesini sağlamak amacıyla görüşme süresi mümkün olduğunca uzun tutulmaya çalışılmış ve katılımcılarla görüşmeye başlamadan önce bir süre araştırma konusu dışındaki konularda sohbet edilmiştir. Bununla birlikte görüşmeler hem yazılı hem de sesli olarak kayıt altına alınmış ve katılımcılara ses kayıtlarının sadece araştırmacı tarafından ve bu çalışma için kullanılacağına taahhüdü verilmiştir. Bununla birlikte bulgular verilirken katılımcıların ifadeleri doğrudan kendi cümleleriyle sunulmuştur.

Nitel araştırmaların nicel araştırmalara oranla araştırmacının verileri toplamasına ve yorumlamasına daha çok bağlı olduğu belirtilmektedir. Bu noktada araştırmadaki bilgi ve açıklamalar araştırmacının yargılarından etkilenebilmektedir. Bu durum araştırmanın i geçerliğini etkilemektedir (Fraenkel ve Wallen, 2009). Dış geçerlik ise genellenebilirlikle alakalı görülmektedir. Geniş bir örnekleme temsil etmemesi ve seçilen yöntemin yapılan çalışmaya özgü olması nedeniyle nitel araştırmaların genellenebilirliğinin düşük olduğu belirtilmektedir. Karşılaştırılabilirlik ve dönüştürülebilirlik kavramları da dış geerlikle ilgili görülmektedir. Bu bağlamda verilerin, kategorilerin, analizlerin ve kalıpların iyi tanımlanması ve anlaşılır olması önerilmektedir (Büyüköztürk vd., 2012). Bu çalışmada i geçerliğin sağlanması için her görüşme araştırmacı tarafından yapılmış, detaylı notlar tutulmuş ve görüşmeler aynı ortamda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Dış geçerliğin sağlanması için ise veriler kategorilere ayrılmış, açık ve anlaşılır bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada nicel verilerin çözümlenmesi amacıyla SPSS 22 (Statistical Package for the Social Sciences) ve Amos 18.0 programları kullanılmıştır. Verilerin analizinde öncelikli olarak veri seti hatalı değer ve aykırı değer açısından incelenmiştir. Bu süreçte hatalı olarak girilen veriler ölçeklerde katılımcıların cevaplarına uygun olarak düzeltilmiştir. Ayrıca eksik değer analizinde rastlantısal olarak çok az sayıda boş bırakılan maddelere EM algoritması yoluyla atama yapılmıştır. Ardından leklere ilişkin açımlayıcı faktör analizleri SPSS ve doğrulayıcı faktör analizleri Amos programları aracılığı ile yapılmıştır. Katılımcıların yaşadıkları etik ikilemlerin çözümlenmesinde merkezi eğilim ve merkezi yayılma ölçüleri kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin görev, cinsiyet, yaş, kıdem ve bulunan okuldaki hizmet süresi değişkenlerine anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu inceleme yapılırken okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin yaşları, kıdemleri ve bulundukları okuldaki hizmet süreleri kategorilere ayrılmıştır. Bu ayırma işlemi yapılırken yaş ve kıdem değişkenlerinin açıklık bakımından üçer eş parçaya ayrılması amaçlanmıştır. Yaş değişkeni için veri grubunda en düşük değer 23 en yüksek değer 61 olarak gerçekleşirken kıdem değişkeni için en düşük değer 1 olarak gerçekleşirken en yüksek değer 39 olarak gerçekleşmiştir. Buradan hareketle yaş aralıkları

olarak 23-35, 36-48 ve 49 yaş ve üzeri tercih edilmiştir. Kıdem aralıkları olarak ise 1-10, 11-20 ve 21 yıl ve üzeri aralıklar olarak tercih edilmiştir. Görev yapılan okuldaki hizmet süresi için ise en düşük değer 1, en yüksek değer 23 olarak gerçekleşmiş ancak üç eş parçaya ayrıldığında üst grupta veri sayısının görece olarak çok düşük kaldığı gözlenmiştir. Bu bağlamda görev yapılan okuldaki hizmet süresinde daha farklı bir ayırma işlemine gidilmiş ve 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11 yıl ve üzeri olmak üzere bir ayırma işlemi yapılmıştır. Söz konusu bu analizlerde kullanılan istatistikî tekniklerde parametrik ve parametrik olmayan test seçimlerinde dağılımın normalliği için her bir alt grup için 30 sayısı referans alınmıştır. Büyüköztürk'e (2011) göre veri büyüklüğü istatistik seçimini etkilemektedir. 30 ve daha büyük örneklem için dağılımın normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği varsayılabilir. Buna ek olarak her bir alt grubun büyüklüğünün 15 ve üzerinde olduğu durumlarda parametrik bir istatistiğin kullanılmasının anlamlılık düzeyinde önemli bir sapmaya neden olmadığı belirtilmektedir. Daha küçük gruplarda ise parametrik olmayan testlerin tercih edilmesinin bir zorunluluk olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda söz konusu bu çalışmada her bir alt grubun 30 veya daha büyük olduğu durumlarda parametrik testler 30'dan küçük olduğu durumlarda parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Buradan hareketle okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilem düzeylerinin görev değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Okul müdürleri ve müdür yardımcılarının yaşadıkları etik ikilem düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U-testi, öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilem düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Bununla birlikte okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının yaşadıkları etik ikilem düzeylerinin yaş, kıdem ve bulunulan okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H-testi, öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilem düzeylerinin yaş, kıdem ve bulunulan okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi kullanılan ve anlamlı farklılığın olduğu durumlarda farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla Levene testi sonuçlarına göre varyansların eşit çıkması sebebiyle Tukey-HSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H-testi kullanılan ve

anlamalı farklılığın olduğu durumlarda ise anlamalı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U-testi kullanılmıştır.

Araştırmada nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre yorumlanmasına dayalı bir nitel analiz türüdür. Betimsel analizde öncelikle araştırmacı kuramsal çerçeveye ya da görüşmelere dayalı olarak verilerin analizi için bir çerçeve oluşturmakta ardından bu temalara göre açıkladığı bulguları yorumlamaktadır. Betimsel analizde katılımcıların görüşlerine de doğrudan yer verilmektedir. Betimsel analiz okuyuculara bulguları özetlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu bağlamda bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen veriler öncelikle temalara göre gruplandırılmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin etik ikilem yaşama nedenleri ve baş etme stratejileri için kuramsal temalar, etik ikilemlerin tanımlanması ve etkin yönetimine dönük öneriler için görüşmelerden elde edilen verilere dayalı temalar oluşturulmuştur. Veriler bu temalar doğrultusunda katılımcıların doğrudan ifadelerine de atıf yapılarak yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

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

Nicel Araştırma Bulgu ve Yorumları

Bu bölümde okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin etik ikilem yaşama düzeyleri ile yaşadıkları etik ikilemlerin görev, cinsiyet, yaş, kıdem ve görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre karşılaştırılmasına dönük bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Okul Müdürlerinin, Müdür Yardımcılarının ve Öğretmenlerin Etik İkilem Yaşama Düzeyleri

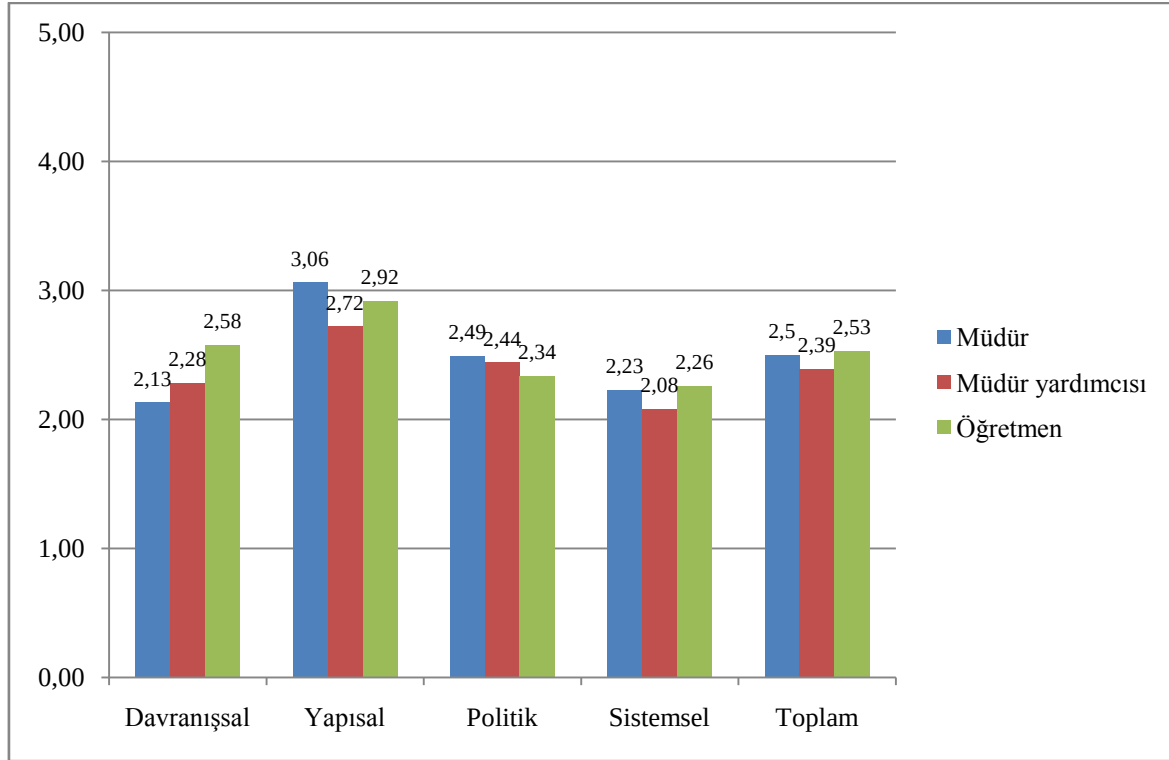
Okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin etik ikilem yaşama düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 9’da sunulmuştur. Okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler en düşük 1 en yüksek 5 olarak derecelendirilmektedir. Bulguların yorumlanmasında 1.00-2.33 arası düşük düzey, 2.34-3.67 arası orta düzey ve 3.68-5.00 arası yüksek düzey olarak kabul edilmiştir.

Tablo 9

Okul Müdürlerinin, Müdür Yardımcılarının ve Öğretmenlerin Etik İkilem Yaşama Düzeyleri

Etik ikilem	1. Müdür (n = 30)		2. Müdür yardımcısı (n = 60)		3. Öğretmen (n = 540)	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Davranışsal	2.13	.92	2.28	.76	2.58	.76
Yapısal	3.06	.79	2.72	.78	2.92	1.01
Politik	2.49	1.16	2.44	1.14	2.34	1.10
Sistemsel	2.23	.94	2.08	.79	2.26	.88
Toplam	2.50	.71	2.39	.66	2.53	.74

Tablo 9 incelendiğinde davranışsal boyutta okul müdürlerinin ($\bar{X} = 2.13$) ve müdür yardımcılarının ($\bar{X} = 2.28$) orta düzeyin altında, öğretmenlerin ($\bar{X} = 2.58$) orta düzeyde etik ikilem yaşadıkları görülmektedir. Yapısal boyutta yaşanan etik ikilemlere dönük ortalamalar incelendiğinde okul müdürlerinin ($\bar{X} = 3.06$), müdür yardımcılarının ($\bar{X} = 2.72$) ve öğretmenlerin ($\bar{X} = 2.92$) orta düzeyde etik ikilem yaşadıkları görülmektedir. Tablo 9'a göre okul müdürlerinin ($\bar{X} = 2.49$), müdür yardımcılarının ($\bar{X} = 2.44$) ve öğretmenlerin ($\bar{X} = 2.34$) politik boyutta orta düzeyde etik ikilem yaşadıkları ifade edilebilir. Bununla birlikte sistemsel boyutta okul müdürleri ($\bar{X} = 2.23$), müdür yardımcısı ($\bar{X} = 2.08$) ve öğretmenler ($\bar{X} = 2.26$) orta düzeyin altında etik ikilem yaşarken toplam etik ikilem boyutunda okul müdürleri ($\bar{X} = 2.50$), müdür yardımcısı ($\bar{X} = 2.39$) ve öğretmenler ($\bar{X} = 2.53$) orta düzeyde etik ikilem yaşamaktadır. Tablo 9'da standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın müdür yardımcılarının yaşadıkları toplam etik ikilemlerde ($S = .66$) en heterojen dağılımın ise okul müdürlerinin yaşadıkları politik etik ikilemlerde ($S = 1.16$) olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin etik ikilem yaşama düzeylerine ilişkin ortalama değerler Grafik 1'de sunulmuştur.



Grafik 1. Okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin etik ikilem yaşama düzeyleri

Grafik 1 incelendiğinde davranışsal boyutta yaşanan etik ikilemlerde en yüksek ortalamaya sahip grubun öğretmenler ($\bar{X} = 2.58$) en düşük ortalamaya sahip grubun ise okul müdürleri olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 2.13$). Yapısal boyutta en yüksek ortalamaya sahip grup okul müdürleri ($\bar{X} = 3.06$) olurken en düşük ortalamaya sahip grup müdür yardımcıları ($\bar{X} = 2.72$) olmuştur. Bununla birlikte politik boyutta yaşanan etik ikilemlerde en yüksek ortalamaya sahip grup okul müdürleri ($\bar{X} = 2.49$) iken en düşük ortalamaya sahip grup öğretmenlerdir ($\bar{X} = 2.34$). Sistemselsel boyutta ise en yüksek ortalamaya sahip grup öğretmenler ($\bar{X} = 2.26$) en düşük ortalamaya sahip grup müdür yardımcıları ($\bar{X} = 2.08$) olarak gerçekleşmiştir. Toplam boyutta yaşanan etik ikilemler incelendiğinde öğretmenlerin ($\bar{X} = 2.53$) en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülürken müdür yardımcılarının ($\bar{X} = 2.39$) en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Literatürde okul yöneticilerinin günlük olarak etik ve yasal kaygılar yaşadıkları belirtilmektedir (Cross, 2013). Bu etik ve yasal kaygılarla birlikte okul yöneticilerinin hedefler, uygulamalar ve politikalarla kendi etik anlayışları arasında denge kurmaya çalıştıkları ve bunun da günlük olarak etik ikilem yaşamalarına neden olduğu ifade edilmektedir (Bass ve Steidlmeier, 1999; Moreno, 2011). Sprouse'un (2010) araştırma

sonuçlarına göre yöneticiler sıklıkla etik ikilem yaşamaktadır. Bununla birlikte etik ikilemler doğası gereği önceden öngörülememekte ve yöneticilerin etik ikilemlere anlık olarak cevap vermeleri gerekmektedir. Bu bağlamda söz konusu araştırmanın sonuçlarına göre yöneticiler etik ikilem sürecinin zahmetli bir süreç olduğunu belirtmektedir. Bahsi geçen araştırmalara göre okul yöneticilerinin sıklıkla etik ikilem yaşadıkları yorumu yapılabilir. Bu çalışmada da okul yöneticilerinin orta düzeyde etik ikilem yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin yaşadıkları etik ikilemlerin sıklığı bakımından bu çalışmanın sonuçlarının literatürle tutarlı olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlere ilişkin literatür yöneticilerle benzer şekilde öğretmenlerin sıklıkla ve geniş yelpazede etik ikilemler yaşadıklarına işaret etmektedir. Buna göre öğretmenlik mesleği karmaşık bir yapıdadır ve öğretmenlerin değerleri ve okul müdürü, diğer öğretmenler ve öğrencilerle olan etkileşimleri arasındaki gerilimler çok yönlü etik ikilemler yaşamalarına neden olmaktadır. Buna ek olarak öğretmenlerin kendi vicdanlarıyla olan etkileşimleri de etik ikilem yaşamalarına neden olmaktadır (Shapira-Lishchinsky, 2009). Buna paralel olarak Ehrich ve diğerleri (2011) öğretmenlik mesleğinin değer temelli bir meslek olduğuna ve bu nedenle öğretmenlerin günlük iş yaşamı içinde sıklıkla etik ikilemlerle karşı karşıya geldiğine işaret etmektedir. Maslovaty (2000) ise öğretmenlik mesleğinin etik açıdan dinamik, yansıtıcı ve karmaşık karar verme süreçlerini içerdiğini ve öğretmenlerin sınıf, okul ve topluluk düzeyinde etik ikilemlerle karşı karşıya kaldıklarını belirtmektedir. Söz konusu çalışmalardan yola çıkarak öğretmenlik mesleğinin doğası gereği karmaşık olduğu, öğretmenlerin aynı anda öğrencilerin, okul yönetiminin ve okul topluluğunun ihtiyaçlarına cevap vermelerinin gerektiği, bu cevap verme çabası içinde de değerleriyle, yasalarla ve eğitim politikasıyla çatışmamaya çalıştıkları yorumu yapılabilir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin doğası gereği etik ikilemleri içinde barındırdığı söylenebilir. Bu çalışmada öğretmenlerin orta düzeyde etik ikilem yaşadıkları sonucuna ulaşılması bağlamında literatürle tutarlı olduğu söylenebilir.

Etik İkilemlerin Görev Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan katılımcıların yaşadıkları etik ikilemlerin görev değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin görev değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Okul Müdürleri, Müdür Yardımcıları ve Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilemlerin Görev Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark (Tukey)
Davranışsal	Gruplar arası	10.06	2	5.03			
	Gruplar içi	368.40	627	.59	8.56	.00	1-3; 2-3
	Toplam	378.46	629				
Yapısal	Gruplar arası	2.88	2	1.44			
	Gruplar içi	604.14	627	.96	1.49	.23	-
	Toplam	607.02	629				
Politik	Gruplar arası	1.11	2	.55			
	Gruplar içi	766.63	627	1.22	.45	.64	-
	Toplam	767.74	629				
Sistemsal	Gruplar arası	1.77	2	.88			
	Gruplar içi	483.17	627	.77	1.15	.32	-
	Toplam	484.94	629				
Toplam	Gruplar arası	1.06	2	.53			
	Gruplar içi	332.51	627	.53	.99	.37	-
	Toplam	333.57	629				

Tablo 10 incelendiğinde okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin yapısal [$F(2, 627) = 1.49, p > .05$], politik [$F(2, 627) = .45, p > .05$], sistemsal [$F(2, 627) = 1.15, p > .05$] ve toplam [$F(2, 627) = .99, p > .05$] boyutlarda yaşadıkları etik ikilemlerin görev değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülürken davranışsal boyutta yaşanan etik ikilemlerin [$F(2, 627) = 8.56, p < .05$] görev değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin davranışsal boyutta yaşadıkları etik ikilemler arasındaki farklılıkların hangi görevlerde oluştuğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre davranışsal boyutta öğretmenler okul müdürlerinden ve müdür yardımcılarından anlamlı şekilde daha fazla etik ikilem yaşamaktadır.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlere dönük literatür incelendiğinde gerek yöneticilerin gerekse öğretmenlerin sıklıkla etik ikilem yaşadıkları söylenebilir (Bass ve Steidlmeier, 1999; Cross, 2013; Ehrich vd., 2011; Maslovaty, 2000; Moreno, 2011; Shapira-Lishchinsky, 2009). Bununla birlikte okul yöneticileri ve

öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlere temel teşkil eden kritik olaylar görevlerinin doğası gereği farklılıklar göstermektedir. Yöneticilerin yaşadıkları yapısal etik ikilemlere grup kararlarının uygulanması, okul alanının kontrolü, zamanın ve kaynakların etkin kullanılması temel teşkil ederken öğretmenlerin yaşadıkları yapısal etik ikilemlere daha çok okul yönetiminin aldığı kararların niteliği ve öğretmenlerin değerleri ile okul kültürünün ve yapısal özelliklerinin çatışması temel teşkil etmektedir (Catacutan ve de Guzman, 2016; Dowd, 2012; Ehrich vd., 2012; Walker ve Dimmock, 2000; Pope vd., 2009; Shapira-Lishchinsky, 2011). Bununla birlikte okul yöneticilerinin politik boyutta yaşadıkları etik ikilemlere üst düzey yöneticilerin kararlara tesir etmeye çalışmaları ve ayrıcalık istekleri (Catacutan ve de Guzman, 2016) temel teşkil ederken benzer şekilde öğretmenlerin yaşadıkları politik ikilemlere de yöneticilerin ve velilerin kararlara ve uygulamalara tesir etme çabaları, ayrıcalık istekleri, çıkar çatışmaları ve gerçeklerin yanlış beyanı temel teşkil etmektedir (Dowd, 2012; Helton ve Ray, 2009). Sistemsel boyutta ise yöneticiler ve öğretmenler ortak olarak standartlaşma, yasalar ve politkalar konusunda etik ikilem yaşarken yöneticiler öğretmenlerden farklı olarak bürokratik denetim, hesapverebilirlik ve hiyerarşi konusunda, öğretmenler ise yöneticilerden farklı olarak fırsat eşitliği konularında etik ikilem yaşamaktadır (Helton ve Ray, 2006; Husu, 2001; Middlewood ve Cardano, 2001; Rosano vd., 2005). Bu bağlamda literatüre göre görel olarak okul yöneticileri ve öğretmenlerin yapısal, politik ve sistemsel düzeyde benzer konularda etik ilkemler yaşadıkları söylenebilir.

Literatürde okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaşadıkları davranışsal etik ikilemler incelendiğinde diğer boyutlardakilerle paralel şekilde yaşadıkları davranışsal etik ikilemlerin de benzer olduğu dikkat çekmektedir. Buna göre öğretmenler davranışsal boyutta öğrencilerin sırlarının saklanması, diğer öğretmenlerin öğrencilere olumsuz davranışları, velilerin inançları, öğretmenlerin ayrımcı davranışları, öğrencilere karşı merhamet ile tutarlılık arasındaki çatışmalar, diğer çalışanların şüpheli davranışları, öğrencilerin istenmeyen davranışlarının velilere iletilmesi ve diğer öğretmenlerin yetersizlikleri ve ihmalleri konularında etik ikilem yaşarken (Campbell, 2000; Helton ve Ray, 2006; Husu, 2001; Pope vd., 2009; Shapira-Lishchinsky, 2011) okul yöneticileri dürüst olmayan akademik davranışlar, öğrencilere yönelik uygun olmayan davranışlar, öğrencilere ve öğretmenlere disiplin cezası verilmesi, öğretmen öğrenci çatışmaları, veli grupları arasındaki çatışmalar ile öğretmen ve öğrencilerin korunması konularında etik ikilem yaşamaktadır (Catacutan ve de Guzman, 2016; Crowson, 1989; Ehrich vd., 2012;

Kirby vd., 1992; Pontiff, 2007). Söz konusu çalışmalardan hareketle hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin yaşadıkları davranışsal etik ikilemlerin diğer öğretmenler, öğrenciler ve veliler temelinde gerçekleştiği söylenebilir. Ancak görevlerinin doğası gereği öğretmenlerin hem diğer öğretmenlerle hem öğrencilerle hem de velilerle yöneticilere göre daha fazla ilişki kurdukları ileri sürülebilir. Okulun iç ve dış çevresindeki insanlarla ilişkili olan etik ikilemler davranışsal boyutta ele alınmaktadır (Catacutan ve de Guzman, 2016). Bu bağlamda öğretmenlerin davranışsal boyutta daha fazla etik ikilem yaşamalarının nedeninin paydaşlarla daha fazla ilişki kurmaları olduğu ileri sürülebilir.

Etik İkilemlerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Müdür ve müdür yardımcılarının yaşadıkları etik ikilemlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Mann Whitney U-testi, öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla ise bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Okul müdürlerinin yaşadıkları etik ikilemlerin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Okul Müdürlerinin Yaşadıkları Etik İkilemlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Değişkenler	Kadın (n = 3)		Erkek (n = 27)		U	p
	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Sıra ortalaması	Sıra toplamı		
Davranışsal	14.33	43.00	15.63	422.00	37.00	.85
Yapısal	12.17	36.50	15.87	428.50	30.50	.51
Politik	11.50	34.50	15.94	430.50	28.50	.43
Sistemsal	10.67	32.00	16.04	433.00	26.00	.35
Toplam	11.67	35.00	15.93	430.00	29.00	.47

Tablo 11’e göre okul müdürlerinin davranışsal ($U = 37.00, p > .05$), yapısal ($U = 30.50, p > .05$), politik ($U = 28.50, p > .05$) ve sistemsal ($U = 26.00, p > .05$) boyutlarda yaşadıkları etik ikilemler cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte okul müdürlerinin toplam düzeyinde yaşadıkları etik ikilemler de ($U = 29.00, p > .05$) cinsiyete

göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulgu okul müdürleri tarafından yaşanan etik ikilemlerin cinsiyete göre farklılaşmadığına işaret etmektedir. Müdür yardımcılarının yaşadıkları etik ikilemlerin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Müdür Yardımcılarının Yaşadıkları Etik İkilemlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Değişkenler	Kadın (n = 19)		Erkek (n = 41)		U	p
	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Sıra ortalaması	Sıra toplamı		
Davranışsal	28.16	535.00	31.59	1295.00	345.00	.48
Yapısal	26.61	505.50	32.30	1324.50	315.50	.24
Politik	29.39	558.50	31.01	1271.50	368.50	.74
Sistemsel	26.55	504.50	32.33	1325.50	314.50	.23
Toplam	27.58	524.00	31.85	1306.00	334.00	.38

Tablo 12 incelendiğinde müdür yardımcılarının davranışsal ($U = 345.00$, $p > .05$), yapısal ($U = 315.50$, $p > .05$), politik ($U = 368.50$, $p > .05$) ve sistemsel ($U = 314.50$, $p > .05$) boyutlarda yaşadıkları etik ikilemlerin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Buna ek olarak müdür yardımcılarının toplam düzeyinde yaşadıkları etik ikilemler de ($U = 344.00$, $p > .05$) cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulgu müdür yardımcılar tarafından yaşanan etik ikilemlerin cinsiyete göre farklılaşmadığına işaret etmektedir. Öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin cinsiyete göre t-testi sonuçlarına ilişkin Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin yaşadıkları davranışsal [$t(538) = .23$, $p > .05$], yapısal [$t(538) = .54$, $p > .05$], politik [$t(538) = -1.71$, $p > .05$], sistemsel [$t(538) = -1.10$, $p > .05$] ve toplam boyuttaki [$t(538) = -.72$, $p > .05$] etik ikilemlerin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilemlerin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Kadın (n = 367)		Erkek (n = 173)		t	sd	p
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S			
Davranışsal	2.59	.74	2.57	.80	.23	538	.82
Yapısal	2.94	.97	2.89	1.10	.54	538	.59
Politik	2.29	1.08	2.46	1.14	-1.71	538	.09
Sistemsal	2.23	.86	2.32	.93	-1.10	538	.27
Toplam	2.52	.71	2.57	.80	-.72	538	.47

Söz konusu bu araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Başka bir anlatımla kadın ve erkek yönetici ve öğretmenler tüm boyutlarda eşit düzeyde etik ikilem yaşamaktadır. Dowd'un (2012) araştırma sonuçları öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerde role sahip olduğu düşünülen değişkenlerden olan kişisel ve dini değerlerin, kültürel bakış açısının, etik kodların ve yasalara bakışın kadın ve erkekler öğretmenlerde eşit düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte bahsi geçen araştırma bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlı olmayan bir şekilde kadın öğretmenlerin örgüt misyonundan ve etik teorilerinden erkeklere göre daha fazla etkilendiklerine işaret etmektedir. Cross'un (2013) araştırma sonuçları ise bu çalışmanın sonuçlarıyla paralel şekilde yöneticilerin etik ikilemler karşısındaki etik cevaplarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığına işaret etmektedir.

Her ne kadar yukarıda bahsi geçen araştırmaların sonuçları bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik gösterse de Haines ve Leonard'ın (2007) araştırma sonuçları bu çalışmanın tersine cinsiyetin etik karar vermede önemli bir etken olduğuna işaret etmektedir. Buna göre kadınlarla erkeklerin etik karar alma sürecinde inançları ve tutumları anlamlı farklılık göstermektedir. Kadınların ahlaki inançları davranışsal niyetlerini belirleme sürecinde değişmeden kalmakta ve bu ahlaki inanç davranışın itici gücü olmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyete göre rolleri ve tutumları incelendiğinde Türkiye'de öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyete göre değişmemektedir (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011). Başka bir araştırmanın sonuçlarına göre ise kadın öğretmen adayları erkeklere göre

öğretmenlik mesleğine karşı daha olumlu tutum içindedir. Söz konusu araştırmada bunun nedenin ise Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin kadınlara daha çok yakıştırılması algısının olabileceğine işaret edilmiştir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Bu bağlamda literatürün yöneticilerin ve öğretmenlerin etik değerlendirmelerinin, inançlarının ve mesleğe karşı tutumlarının cinsiyete göre hem değiştiğine hem değişmediğine işaret ettiği söylenebilir. Söz konusu bu araştırmada yöneticilerin yaşadıkları etik ikilemler cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Bunun bir nedeni olarak kültürel farklılıklara işaret edilebilir. Bu araştırmanın gerçekleştirildiği Ankara evreninde kadınların ve erkeklerin görevleriyle ilişkili olarak cinsiyetlere yükledikleri anlamların benzer olmasının yaşadıkları etik ikilem düzeylerinin de eşit olmasına neden olduğu yorumu görece olarak yapılabilir.

Etik İkilemlerin Yaşa Göre Karşılaştırılması

Müdür ve müdür yardımcılarının yaşadıkları etik ikilemlerin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Kruskal Wallis H-testi, öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Okul müdürlerinin yaşadıkları etik ikilemlerin yaş değişkenine göre Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14’e göre okul müdürlerinin yaşadıkları davranışsal [$\chi^2(2) = 1.94, p > .05$], yapısal [$\chi^2(2) = 2.06, p > .05$], politik [$\chi^2(2) = .90, p > .05$] ve sistemsal [$\chi^2(2) = 2.28, p > .05$] etik ikilemler yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte okul müdürlerinin toplam boyutta yaşadıkları [$\chi^2(2) = .04, p > .05$] etik ikilemler de yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 14

Okul Müdürlerinin Yaşadıkları Etik İkilemlerin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Değişkenler	Yaş	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Davranışsal	23-35 (n = 4)	13.00	2	1.94	.38
	36-48 (n = 13)	18.04			
	49 + (n = 13)	13.73			
Yapısal	23-35 (n = 4)	10.88	2	2.06	.36
	36-48 (n = 13)	14.69			
	49 + (n = 13)	17.73			
Politik	23-35 (n = 4)	16.50	2	.90	.64
	36-48 (n = 13)	13.77			
	49 + (n = 13)	16.92			
Sistemsal	23-35 (n = 4)	19.88	2	2.28	.32
	36-48 (n = 13)	16.65			
	49 + (n = 13)	13.00			
Toplam	23-35 (n = 4)	14.75	2	.04	.98
	36-48 (n = 13)	15.50			
	49 + (n = 13)	15.73			

Müdür yardımcılarının yaşadıkları etik ikilemlerin yaş değişkenine göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15'e göre müdür yardımcılarının yaşadıkları davranışsal [$\chi^2(2) = 2.86, p > .05$], yapısal [$\chi^2(2) = 4.28, p > .05$], politik [$\chi^2(2) = .78, p > .05$] ve sistemsal [$\chi^2(2) = 2.26, p > .05$] etik ikilemler yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte okul müdürlerinin toplam boyutta yaşadıkları [$\chi^2(2) = 3.07, p > .05$] etik ikilemler de yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 15

Müdür Yardımcılarının Yaşadıkları Etik İkilemlerin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Değişkenler	Yaş	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Davranışsal	23-35 (n = 13)	24.19	2	2.86	.24
	36-48 (n = 39)	33.19			
	49 + (n = 8)	27.63			
Yapısal	23-35 (n = 13)	31.15	2	4.28	.12
	36-48 (n = 39)	32.69			
	49 + (n = 8)	18.75			
Politik	23-35 (n = 13)	31.46	2	.78	.68
	36-48 (n = 39)	31.22			
	49 + (n = 8)	25.44			
Sistemsal	23-35 (n = 13)	27.85	2	2.26	.32
	36-48 (n = 39)	32.81			
	49 + (n = 8)	23.56			
Toplam	23-35 (n = 13)	28.12	2	3.07	.22
	36-48 (n = 39)	33.08			
	49 + (n = 8)	21.81			

Öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin yaş değişkenine göre betimsel verileri Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilemlerin Yaş Değişkenine Göre Betimsel Verileri

Değişkenler	1. 23-35 (n = 231)		2. 36-48 (n = 241)		3. 49 (+) (n = 68)	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Davranışsal	2.49	.76	2.68	.75	2.53	.77
Yapısal	2.83	.94	3.08	1.04	2.68	1.08
Politik	2.26	1.06	2.49	1.13	2.07	1.05
Sistemsal	2.26	.90	2.30	.88	2.07	.83
Toplam	2.46	.72	2.65	.74	2.34	.75

Tablo 16 incelendiğinde davranışsal boyutta 23-35 yaş arası ($\bar{X} = 2.49$), 36-48 yaş arası ($\bar{X} = 2.68$) ve 49 yaş ve üzeri ($\bar{X} = 2.53$) öğretmenlerin orta düzeyde etik ikilem yaşadıkları görülmektedir. Yapısal boyutta da 23-35 yaş arası ($\bar{X} = 2.83$), 36-48 yaş arası ($\bar{X} = 3.08$) ve 49 yaş ve üzeri ($\bar{X} = 2.68$) öğretmenler orta düzeyde etik ikilem yaşamaktadır. Bununla birlikte politik boyutta 23-35 yaş arası ($\bar{X} = 2.26$) ve 49 yaş ve üzeri ($\bar{X} = 2.07$) öğretmenlerin orta düzeyin altında etik ikilem yaşadığı görülürken 36-48 yaş arası ($\bar{X} = 2.49$) öğretmenlerin orta düzeyde etik ikilem yaşadıkları görülmektedir. Sistemsel boyutta ise 23-35 yaş arası ($\bar{X} = 1.26$), 36-48 yaş arası ($\bar{X} = 2.30$) ve 49 yaş ve üzeri ($\bar{X} = 2.07$) öğretmenlerin orta düzeyin altında etik ikilem yaşadıkları görülmektedir. Toplam boyutta 23-35 yaş arası ($\bar{X} = 2.46$), 36-48 yaş arası ($\bar{X} = 2.65$) ve 49 yaş ve üzeri ($\bar{X} = 2.34$) öğretmenler orta düzeyde etik ikilem yaşadıkları yaşamaktadır. Tablo 16’da standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın 23-35 yaş arası öğretmenlerin toplam boyutta yaşadıkları etik ikilemler ($S = .72$) en heterojen dağılımın ise 36-48 yaş arası öğretmenlerin yaşadıkları politik etik ikilemlerde ($S = 1.13$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin yaş değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilemlerin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark (Tukey)
Davranışsal	Gruplar arası	4.50	2	2.25			
	Gruplar içi	305.59	537	.57	3.95	.02	1-2
	Toplam	310.09	539				
Yapısal	Gruplar arası	11.47	2	5.74			
	Gruplar içi	538.73	537	1.00	5.72	.00	1-2; 2-3
	Toplam	550.20	539				
Politik	Gruplar arası	11.95	2	5.97			
	Gruplar içi	639.79	537	1.19	5.01	.01	2-3
	Toplam	651.74	539				
Sistemsel	Gruplar arası	2.61	2	1.31			
	Gruplar içi	418.43	537	.78	1.68	.19	-
	Toplam	421.04	539				
Toplam	Gruplar arası	6.62	2	3.31			
	Gruplar içi	285.83	537	.53	6.22	.00	1-2; 2-3
	Toplam	292.45	539				

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin davranışsal [$F(2, 537) = 3.95, p < .05$], yapısal [$F(2, 537) = 5.72, p < .05$], politik [$F(2, 537) = 5.01, p < .05$] ve toplam [$F(2, 537) = 6.22, p < .05$] boyutlarda yaşadıkları etik ikilemlerin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülürken sistemsel boyutta yaşanan etik ikilemlerin [$F(2, 537) = .19, p > .05$] yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Öğretmenlerin davranışsal, yapısal, politik ve toplam boyutta yaşadıkları etik ikilemler arasındaki farklılıkların hangi yaş aralıklarında oluştuğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre davranışsal, yapısal ve toplam boyutlarında 36-48 yaş arası öğretmenler 23-35 yaş arası öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha fazla etik ikilem yaşamaktadır. Bununla birlikte yapısal, politik ve toplam boyutlarında 36-48 yaş arası öğretmenler 49 yaş ve üzeri öğretmenlere göre daha fazla etik ikilem yaşamaktadır. Bu bulgu öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin belirli bir yaşa kadar arttığına daha sonrasında ise azaldığına işaret etmektedir.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre okul yöneticilerinin yaşadıkları etik ikilem düzeyi yaşlarına göre değişmezken öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilem düzeyi orta yaş lehine anlamlı şekilde değişmektedir. Literatürde yapılan detaylı taramalarda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilem düzeyi ile yaş ilişkisini inceleyen çalışmaya rastlanmamakla birlikte Cross'un (2013) araştırma sonuçları bazı ipuçları sunmaktadır. Buna göre eğitim yöneticilerinin yaşları arttıkça etik cevap verme düzeyleri de artmaktadır. Ancak bu çalışmada yöneticilerin yaşlarıyla birlikte yaşadıkları etik ikilem düzeyinin değişmemesi bağlamında araştırma sonuçları tutarlılık göstermemektedir. Benzer şekilde Shapiro ve Stefkovich (2011) eğitimcilerin kararlarının yaş, cinsiyet ve ırk değişkenlerinden etkilendiğini belirtmektedir. Bu çalışmada da öğretmenlerin etik ikilem düzeyleri yaşla birlikte değişmekte ve orta yaş grubunda bulunan öğretmenler daha çok etik ikilem yaşamaktadır. Şahin-Fırat ve Açıkgöz'ün (2012) araştırma sonuçları öğretmenlerin sahip oldukları bazı değerlerin yaşa göre değiştiğine işaret etmektedir. Buna göre öğretmenlerin başarıya dönük değerleri orta yaş grubunda azalırken, uyarılım değerleri orta ve üst yaş grubunda azalmaktadır. Uyma değeri ise üst yaş grubunda daha fazladır. Buradan hareketle alt yaş grubunda öğretmenlerin duygusal ve düşünsel belirsizliklerinin daha fazla olduğu, üst yaş grubundaki öğretmenlerin ise örgütün geleneklerine daha bağlı oldukları ifade edilebilir. Bu bağlamda değerler açısından öğretmenlerin erken yaşlarda daha açık bir tutum sergiledikleri ileri yaşlarda ise daha duyarsız bir tutum sergiledikleri söylenebilir. Erken yaşlarda öğretmenlerin açık bir yapı

gösteren değerleriyle çatışma içeren durumları daha kararlı bir şekilde çözdükleri, ileri yaşlarda ise daha duyarsız bir yapı gösteren değerleri ile örgütsel yapıya uymayı tercih ettikleri ve değer çatışması yaşamadıkları yorumu yapılabilir. Orta yaş grubu ise bu temel değerler arasında geçiş yaşlarını oluşturmaktadır. Bu bağlamda orta yaş grubundaki öğretmenlerin daha fazla değer çatışması dolayısıyla da daha fazla etik ikilem yaşamasının literatürle tutarlı olduğu ileri sürülebilir.

Etik İkilemlerin Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Müdür ve müdür yardımcılarının yaşadıkları etik ikilemlerin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Kruskal Wallis H-testi, öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Okul müdürlerinin yaşadıkları etik ikilemlerin kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Okul Müdürlerinin Yaşadıkları Etik İkilemlerin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Değişkenler	Kıdem (yıl)	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Davranışsal	1-10 (n = 3)	13.67	2	.21	.90
	11-20 (n = 6)	14.92			
	21+ (n = 21)	15.93			
Yapısal	1-10 (n = 3)	13.17	2	1.98	.37
	11-20 (n = 6)	11.58			
	21+ (n = 21)	16.95			
Politik	1-10 (n = 3)	21.50	2	2.35	.31
	11-20 (n = 6)	12.00			
	21+ (n = 21)	15.64			
Sistemsal	1-10 (n = 3)	24.33	2	3.42	.18
	11-20 (n = 6)	13.92			
	21+ (n = 21)	14.69			
Toplam	1-10 (n = 3)	18.67	2	1.32	.52
	11-20 (n = 6)	12.17			
	21+ (n = 21)	16.00			

Tablo 18'e göre okul müdürlerinin yaşadıkları davranışsal [$\chi^2(2) = .21, p > .05$], yapısal [$\chi^2(2) = 1.98, p > .05$], politik [$\chi^2(2) = 2.35, p > .05$] ve sistemsel [$\chi^2(2) = 3.42, p > .05$] etik ikilemler kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte okul müdürlerinin toplam boyutta yaşadıkları [$\chi^2(2) = 1.32, p > .05$] etik ikilemler de kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Müdür yardımcılarının yaşadıkları etik ikilemlerin kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

Müdür Yardımcılarının Yaşadıkları Etik İkilemlerin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Değişkenler	Kıdem (yıl)	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Fark
Davranışsal	1-10 (n = 8)	18.94	2	5.91	.05	1-2
	11-20 (n = 37)	34.36				
	21+ (n = 15)	27.13				
Yapısal	1-10 (n = 8)	26.44	2	4.13	.13	
	11-20 (n = 37)	34.05				
	21+ (n = 15)	23.90				
Politik	1-10 (n = 8)	27.88	2	1.08	.58	
	11-20 (n = 37)	32.34				
	21+ (n = 15)	27.37				
Sistemsel	1-10 (n = 8)	19.63	2	7.55	.02	1-2; 2-3
	11-20 (n = 37)	35.23				
	21+ (n = 15)	24.63				
Toplam	1-10 (n = 8)	22.50	2	5.52	.06	
	11-20 (n = 37)	34.65				
	21+ (n = 15)	24.53				

Tablo 19'a göre müdür yardımcılarının yaşadıkları davranışsal [$\chi^2(2) = 5.91, p < .05$] ve sistemsel [$\chi^2(2) = 7.55, p < .05$] etik ikilemler kıdeme göre anlamlı şekilde farklılık gösterirken yapısal [$\chi^2(2) = .13, p > .05$], politik [$\chi^2(2) = .58, p > .05$] ve toplam boyutta yaşadıkları [$\chi^2(2) = .06, p > .05$] etik ikilemler kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Müdür yardımcılarının yaşadıkları davranışsal ve sistemsel

boyutlardaki etik ikilemler arasındaki farklılıkların hangi kıdem gruplarında meydana geldiğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U-Testi sonuçlarına göre davranışsal boyutta 11-20 yıl arası kıdeme sahip müdür yardımcılarının 1-10 yıl arası kıdeme sahip müdür yardımcılardan daha fazla etik ikilem yaşamaktadır. Bununla birlikte sistemsel boyutta 11-20 yıl arası kıdeme sahip müdür yardımcılarının 1-10 yıl arası kıdeme sahip müdür yardımcılardan ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip müdür yardımcılardan daha fazla etik ikilem yaşamaktadır. Bu bulgu 20 kıdem yılına kadar artan kıdemle birlikte müdür yardımcılarının daha fazla etik ikilem yaşadıklarına işaret etmektedir. Sistemsel boyutta ise müdür yardımcılarının yaşadıkları etik ikilemler 20 yıla kadar kıdemle artarken 20 yıl kıdemden sonra artan kıdemle azalmaktadır. Öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin kıdem değişkenine göre betimsel verileri Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilemlerin Kıdem Değişkenine Göre Betimsel Verileri

Değişkenler	1. 1-10 yıl (n = 211)		2. 11-20 yıl (n = 189)		3. 21 yıl ve üzeri (n = 140)	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Davranışsal	2.48	.73	2.69	.78	2.59	.76
Yapısal	2.82	.93	3.10	1.04	2.85	1.07
Politik	2.30	1.06	2.42	1.15	2.30	1.09
Sistemsel	2.26	.90	2.30	.85	2.19	.91
Toplam	2.47	.72	2.63	.75	2.49	.74

Tablo 20’de davranışsal boyutta 1-10 yıl arası ($\bar{X} = 2.48$), 11-20 yıl arası ($\bar{X} = 2.69$) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 2.59$) kıdeme sahip öğretmenlerin orta düzeyde etik ikilem yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenler yapısal boyutta da 1-10 yıl arası ($\bar{X} = 2.82$), 11-20 yıl arası ($\bar{X} = 3.10$) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 2.85$) olmak üzere tüm kıdem gruplarında orta düzeyde etik ikilem yaşamaktadır. Politik boyutta ise 1-10 yıl arası ($\bar{X} = 2.30$) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 2.30$) öğretmenlerin orta düzeyin altında etik ikilem yaşadıkları görülürken 11-21 yıl arası ($\bar{X} = 2.42$) kıdeme sahip öğretmenlerin orta düzeyde etik ikilem yaşadıkları görülmektedir. Bununla birlikte sistemsel boyutta 1-10 yıl arası ($\bar{X} = 2.26$), 11-20 yıl arası ($\bar{X} = 2.30$) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 2.19$) olmak üzere tüm kıdem gruplarında öğretmenler orta düzeyin altında etik ikilem yaşamaktadır. Toplam boyutta ise 1-10 yıl arası ($\bar{X} = 2.47$),

11-21 yıl arası ($\bar{X} = 2.63$) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 2.49$) olmak üzere tüm kıdem gruplarında öğretmenlerin orta düzeyde etik ikilem yaşadıkları görülmektedir. Tablo 20’de standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin toplam boyutta yaşadıkları etik ikilemler ($S = .72$) en heterojen dağılımın ise 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin politik boyutta yaşadıkları etik ikilemler ($S = 1.15$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin kıdem değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilemlerin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark (Tukey)
Davranışsal	Gruplar arası	4.14	2	2.07			
	Gruplar içi	305.94	537	.57	3.63	.03	1-2
	Toplam	310.08	539				
Yapısal	Gruplar arası	8.91	2	4.45			
	Gruplar içi	541.30	537	1.01	4.42	.01	1-2
	Toplam	550.21	539				
Politik	Gruplar arası	1.60	2	.80			
	Gruplar içi	650.14	537	1.21	.66	.52	-
	Toplam	651.74	539				
Sistemsel	Gruplar arası	1.06	2	.52			
	Gruplar içi	419.99	537	.78	.68	.51	-
	Toplam	421.05	539				
Toplam	Gruplar arası	3.03	2	1.52			
	Gruplar içi	289.42	537	.54	2.81	.06	-
	Toplam	292.45	539				

Tablo 21 incelendiğinde öğretmenlerin davranışsal [$F(2, 537) = 3.63, p < .05$] ve yapısal [$F(2, 537) = 4.42, p < .05$] boyutlarda yaşadıkları etik ikilemlerin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülürken politik [$F(2, 537) = .66, p > .05$], sistemsel [$F(2, 537) = .68, p > .05$] ve toplam [$F(2, 537) = 2.81, p > .05$] boyutlarında yaşadıkları etik ikilemlerin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Öğretmenlerin davranışsal ve yapısal boyutlarda yaşadıkları etik ikilemler arasındaki farklılıkların hangi kıdem aralıklarında oluştuğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre davranışsal ve yapısal boyutlarda 11-20 yıl arası kıdeme sahip

öğretmenler 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha fazla etik ikilem yaşamaktadır. Bu bulgu öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin 20 yıla kadar artan kıdem birlikte arttığına işaret etmektedir.

Bu çalışmada okul müdürlerinin yaşadıkları etik ikilem düzeyinin kıdeme göre anlamlı şekilde değişmediği sonucuna ulaşılırken müdür yardımcılarının davranışsal ve sistemsel boyutta yaşadıkları etik ikilemlerin 11-20 yıl kıdem lehine, benzer şekilde öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilem düzeylerinin de 11-20 yıl kıdem lehine anlamlı şekilde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenler için davranışsal ve yapısal düzeyde kıdem bakımından araştırma sonuçlarının yaş bakımından sonuçlarla tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Öğretmenler için politik ve toplam boyutlar ile müdür yardımcılar için davranışsal ve sistemsel boyutlarda kıdem bakımından sonuçlar ile yaş bakımından sonuçlar tutarlılık göstermemektedir. Bunun nedeninin öğretmenlerin yaşları ile kıdemlerinin her zaman doğru orantılı olmaması olduğu ileri sürülebilir. Türkiye’deki öğretmen atama sistemi bağlamında öğretmenleri 20’li yaşların başlarında öğretmenliğe atanabildiği gibi 30’lu yaşlarında da öğretmenliğe atanabilmektedir. Bu bağlamda etik ikilem düzeylerinin yaş ve kıdem değişkenlerine göre incelenmesinde farklılıklar olabileceği söylenebilir.

Öğretmenlik ve yöneticilik mesleği açısından klasik paradigmaya göre kıdemin yapılan işin kalitesini artıracakı düşünülmektedir. Ayrıca deneyimin fazla olmasının öğretim yeteneğini artıracakı ve dolayısıyla eğitimin etkililiğini artıracakı yine bu paradigma tarafından işaret edilmektedir (Creemers, Kyriakides ve Antoniou, 2013). Bu bağlamda klasik paradigma açısından düşünüldüğünde yöneticilerin ve öğretmenlerin artan kıdemle birlikte niteliklerinin de artması buna bağlı olarak da daha etkili karar verme mekanizmaları kullanarak daha az etik ikilem yaşamaları beklenebilir. Rice (2010) birçok örgütün çalışanların artan kıdemle birlikte bilgisinin, becerisinin ve üretkenliğinin arttığını düşündüğünü belirtmektedir. Ancak deneyimin öğretmenliğin ilk yıllarında etkili bir faktör olduğu ve başarı ve değerler bağlamında parabolik bir yapı gösterdiği belirtilmektedir. Buradan hareketle öğretmenlikte etki ve değerler bakımından düşük ve yüksek kıdemin benzer özellikler gösterdiği orta düzeyde kıdemin ise farklılık gösterdiği yorumu yapılabilir.

Cross’un (2013) araştırma sonuçları eğitim yöneticilerinin etik ikilemlere verdikleri etik cevap düzeylerinin artan kıdemle birlikte belirli bir düzeye kadar azaldığına belirli bir

düzeyden sonra ise arttığına işaret etmektedir. Bu bağlamda yöneticilerin etik cevap verme düzeylerinin bu çalışmayla paralel şekilde değiştiği ifade edilebilir. Başka bir anlatımla düşük ve yüksek kıdeme sahip yöneticiler orta düzeyde kıdeme sahip yöneticilere göre etik ikilemler karşısında daha yüksek düzeyde etik cevap vermektedir. Bu bağlamda daha önce bahsi geçtiği gibi orta düzeyde kıdeme sahip müdür yardımcıları ve öğretmenlerin daha yüksek düzeyde etik ikilem yaşamasının nedeninin kişilerin değer sistemlerinin artan kıdemle değişmesi ve orta düzeyde kıdeme sahip kişilerin bu değer değişimi sırasında yaşadıkları çatışmalar olabileceği söylenebilir.

Etik İkilemlerin Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Müdür ve müdür yardımcılarının yaşadıkları etik ikilemlerin hizmet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Kruskal Wallis H-testi, öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin hizmet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Okul müdürlerinin yaşadıkları etik ikilemlerin hizmet değişkenine göre Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22 incelendiğinde okul müdürlerinin yaşadıkları davranışsal [$\chi^2(2) = 2.88, p > .05$], yapısal [$\chi^2(2) = .23, p > .05$], politik [$\chi^2(2) = .53, p > .05$] ve sistemsal [$\chi^2(2) = 1.27, p > .05$] etik ikilemler hizmete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte okul müdürlerinin toplam boyutta yaşadıkları [$\chi^2(2) = .45, p > .05$] etik ikilemler de hizmete göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 22

Okul Müdürlerinin Yaşadıkları Etik İkilemlerin Hizmet Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Değişkenler	Hizmet (yıl)	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Davranışsal	1-5 (n = 20)	13.80	2	2.88	.24
	6-10 (n = 8)	20.00			
	10+ (n = 2)	14.50			
Yapısal	1-5 (n = 20)	16.00	2	.23	.89
	6-10 (n = 8)	14.25			
	10+ (n = 2)	15.50			
Politik	1-5 (n = 20)	16.28	2	.53	.77
	6-10 (n = 8)	14.31			
	10+ (n = 2)	12.50			
Sistemsal	1-5 (n = 20)	16.70	2	1.27	.53
	6-10 (n = 8)	13.63			
	10+ (n = 2)	11.00			
Toplam	1-5 (n = 20)	15.88	2	.45	.80
	6-10 (n = 8)	15.56			
	10+ (n = 2)	11.50			

Müdür yardımcılarının yaşadıkları etik ikilemlerin hizmet değişkenine göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23 incelendiğinde müdür yardımcılarının yaşadıkları davranışsal [$\chi^2(2) = 3.66, p > .05$], yapısal [$\chi^2(2) = 1.29, p > .05$], politik [$\chi^2(2) = .08, p > .05$] ve sistemsal [$\chi^2(2) = 2.54, p > .05$] etik ikilemler hizmete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte okul müdürlerinin toplam boyutta yaşadıkları [$\chi^2(2) = 1.11, p > .05$] etik ikilemler de hizmete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 23

Müdür Yardımcılarının Yaşadıkları Etik İkilemlerin Hizmet Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Değişkenler	Hizmet (yıl)	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Davranışsal	1-5 (n = 46)	29.14	2	3.66	.16
	6-10 (n = 10)	30.35			
	10+ (n = 4)	46.50			
Yapısal	1-5 (n = 46)	30.73	2	1.29	.53
	6-10 (n = 10)	26.45			
	10+ (n = 4)	38.00			
Politik	1-5 (n = 46)	30.51	2	.08	.96
	6-10 (n = 10)	31.30			
	10+ (n = 4)	28.38			
Sistemsal	1-5 (n = 46)	29.66	2	2.54	.28
	6-10 (n = 10)	29.00			
	10+ (n = 4)	43.88			
Toplam	1-5 (n = 46)	30.38	2	1.11	.58
	6-10 (n = 10)	27.80			
	10+ (n = 4)	38.63			

Öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin hizmet değişkenine göre betimsel verileri Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24

Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilemlerin Hizmet Değişkenine Göre Betimsel Verileri

Değişkenler	1. 1-5 yıl (n = 408)		2. 6-10 yıl (n = 91)		3. 11yıl ve üzeri (n = 41)	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Davranışsal	2.59	.77	2.57	.74	2.56	.73
Yapısal	2.93	1.00	2.95	1.08	2.81	1.00
Politik	2.39	1.11	2.20	1.32	2.00	.95
Sistemsal	2.29	.89	2.16	.87	2.12	.11
Toplam	2.55	.74	2.48	.74	2.43	.69

Tablo 24'e göre davranışsal boyutta öğretmenler 1-5 yıl arası ($\bar{X} = 2.59$), 6-10 yıl arası ($\bar{X} = 2.57$) ve 11 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 2.56$) olmak üzere tüm hizmet yılı gruplarında orta düzeyde etik ikilem yaşamaktadır. Aynı şekilde yapısal boyutta da öğretmenler 1-5 yıl arası ($\bar{X} = 2.93$), 6-10 yıl arası ($\bar{X} = 2.95$) ve 11 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 2.81$) olmak üzere tüm hizmet yılı gruplarında orta düzeyde etik ikilem yaşamaktadır. Bununla birlikte politik boyutta bulundukları okulda 1-5 yıl arası ($\bar{X} = 2.39$) hizmete sahip öğretmenlerin orta düzeyde etik ikilem yaşadıkları görülürken 6-10 yıl arası ($\bar{X} = 2.20$) ve 11 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 2.00$) hizmete sahip öğretmenlerin orta düzeyin altında etik ikilem yaşadıkları görülmektedir. Sistemsel boyutta ise öğretmenler 1-5 yıl arası ($\bar{X} = 2.29$), 6-10 yıl arası ($\bar{X} = 2.16$) ve 11 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 2.12$) olmak üzere tüm hizmet yılı gruplarında orta düzeyin altında etik ikilem yaşamaktadır. Toplam boyutta öğretmenlerin 1-5 yıl arası ($\bar{X} = 2.55$), 6-10 yıl arası ($\bar{X} = 2.48$) ve 11 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 2.43$) olmak üzere tüm hizmet yılı gruplarında orta düzeyde etik ikilem yaşadıkları görülmektedir. Tablo 24'te standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın bulundukları okulda 11 yıl ve üzeri hizmete sahip öğretmenlerin toplam boyutta yaşadıkları etik ikilemler ($S = .69$) en heterojen dağılımın ise 6-10 yıl arası hizmete sahip öğretmenlerin politik boyutta yaşadıkları etik ikilemler ($S = 1.32$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin hizmet değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25 incelendiğinde öğretmenlerin davranışsal [$F(2, 537) = .03, p > .05$], yapısal [$F(2, 537) = .31, p > .05$], politik [$F(2, 537) = 1.53, p > .05$], sistemsel [$F(2, 537) = 1.33, p > .05$] ve toplam [$F(2, 537) = .91, p > .05$] boyutlarında yaşadıkları etik ikilemlerin hizmet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Başka bir anlatımla öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilem düzeyleri bulundukları okuldaki hizmet sürelerine göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 25

Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilemlerin Hizmet Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Davranışsal	Gruplar arası	.04	2	.02		
	Gruplar içi	310.04	537	.58	.03	.97
	Toplam	310.08	539			
Yapısal	Gruplar arası	.63	2	.32		
	Gruplar içi	549.57	537	1.02	.31	.74
	Toplam	550.20	539			
Politik	Gruplar arası	3.68	2	1.84		
	Gruplar içi	648.05	537	1.21	1.53	.22
	Toplam	651.73	539			
Sistemsal	Gruplar arası	2.08	2	1.04		
	Gruplar içi	418.96	537	.78	1.33	.27
	Toplam	421.04	539			
Toplam	Gruplar arası	.99	2	.49		
	Gruplar içi	291.46	537	.54	.91	.40
	Toplam	292.45	539			

Bu çalışmanın sonuçları okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilem düzeyinin bulundukları okuldaki hizmet süresine göre anlamlı şekilde değişmediğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer şekilde Cross'un (2013) araştırma sonuçları da eğitim yöneticilerinin etik ikilemler karşısındaki etik cevap düzeylerinin bulundukları pozisyonunda çalışma sürelerine göre farklılaşmadığına işaret etmektedir. Farklı bir bakış açısından bakıldığında okul yönetiminin, velilerin ve öğrencilerin okuldan okulda değişen kendine has problemlerinin olduğu belirtilmektedir (Hatton, Watson, Squires ve Soliman, 1991). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bir okulda çalıştıkları sürenin artmasının okulu, sosyoekonomik yapıyı, öğrenci ve veli profilini ve bölgenin kültürünü daha iyi tanımaları ve görel olarak daha az etik ikilem yaşamaları anlamına geldiği düşünülebilir. Ancak pek çok işgücü politikasının öğretmen performansının istikrarlı bir nitelikte olduğunu varsaydığı belirtilmektedir (Goldhaber ve Hansen, 2013). Bahsi geçen çalışmalardan hareketle aslında birer öğretmen olan yöneticilerin ve öğretmenlerin bulundukları okuldaki hizmet süresine bakılmaksızın performanslarının düşük bir aralıkta hareket ettiği söylenebilir. Bu bağlamda yöneticilerin ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilem düzeyleri bulundukları okuldaki hizmet süresine göre farklılaşmamaktadır.

Nitel Araştırma Bulgu ve Yorumları

Bu bölümde katılımcılarla yapılan görüşmelerden elden edilen nitel verilere dayalı olarak okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin etik ikilemleri kavramsallaştırmalarına, etik ikilem yaşama nedenlerine, etik ikilemlerle baş etme stratejilerine ve etik ikilemlerin etkin çözümüne dönük önerilerine yönelik bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Etik İkilemlerin Kavramsallaştırılmasına Yönelik Bulgular

Katılımcılara önce etik ikilemlere dönük kısa bir açıklama yapılmış ardından “Siz bir okul müdürü – müdür yardımcısı - öğretmen olarak etik ikilem kavramını nasıl tanımlarsınız? Size göre bu kavram nasıl açıklanabilir?” sorusu yöneltilmiştir. Okul müdürlerinin cevapları Tablo 26’da özetlenmiştir.

Tablo 26

Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Etik İkilemlerin Kavramsallaştırılması

Kategori	Görüş	Katılımcılar	<i>n</i>
Tanımlama	Değer çatışması	M ₁ , M ₅	2
	Karar verememe	M ₂	1
Açıklama	Değerler	M ₁ , M ₂ , M ₇ , M ₉	4
	Vicdan	M ₃ , M ₉ , M ₁₀	3
	Yasalar	M ₃ , M ₆ , M ₇	3
	Meslek etiği	M ₂ , M ₄ , M ₈	3
	Okul topluluğunun çıkarları	M ₃ , M ₆	2
	Kültür	M ₅	1
	İnanç sistemi	M ₉	1
	Ahlak	M ₂	1
	Mantık	M ₁₀	1
	Duygular	M ₉	1
	Okul çıkarları	M ₃	1

Tablo 26 incelendiğinde okul müdürlerinin tamamının (*n* = 10) etik ikilemlere dönük açıklama yaptıkları görülürken 3 okul müdürünün (*n* = 3) tanımlama yaptığı görülmektedir. Okul müdürleri etik ikilemlere dönük tanımlamalarında değer çatışmasına ve karar verememe durumuna işaret etmişlerdir. Tanımlamalarda M₁ bireylerin geçmiş

yaşantılarıyla oluşturdukları değerlerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan müfredatla çatışmasına dikkat çekerken benzer şekilde M₅ kişinin değerleri ile toplumun değerlerinin çatışmasına dikkat çekmektedir. İki okul müdürünün de etik ikilem tanımlarının odağını değer çatışması oluşturmaktadır. Etik ikilemlere dönük tanımlamalarda M₅ karar verememe durumuna dikkat çekmekte ve etik ikilemleri “ne yardan geçer ne serden” deyiimi ile açıklamaktadır. Etik ikilemlerin tanımlanmasına yönelik M₁, M₂ ve M₅’in ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

M₁: (...) Etik ikilem kavramı kişinin yetişme özellikleri, kişilik özellikleri, yaşamış olduğu çevresel faktörler, kişinin hedefini oluşturur. Aklındaki ve beynindeki bu değerleriyle, hayat felsefesiyle, prensipleriyle tezat yaşarsa problem yaşar (...).

M₂: (...) Ne yardan geçiyorsun ne serden geçiyorsun atasözü oluyor (...).

M₅: (...) İnsanın kendi içinde oluşturduğu kültürel birikimi, geleneksel görüşü, yaşantıları, değerleri ile toplumun ona dayattığı değerlerin çatışmasıdır (...).

Okul müdürleri etik ikilemlere dönük açıklamalarında değerlere ($n = 4$), vicdana ($n = 3$), yasalara ($n = 3$), meslek etiğine ($n = 3$), okul topluluğunun çıkarlarına ($n = 2$), kültüre ($n = 1$), inanç sistemine ($n = 1$), ahlak kavramına ($n = 1$), mantığa ($n = 1$), duygulara ($n = 1$) ve kurum çıkarlarına ($n = 1$) atıf yapmışlardır. Okul müdürleri etik ikilem durumunda karar vermenin zor bir durum olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte okul müdürleri etik ikilem durumunda aldıkları kararlarda yasaların, okul topluluğunun çıkarlarının, mantığın, duyguların ve kurum çıkarlarının etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Değerler, vicdan, meslek etiği, kültür, inanç sistemi ve ahlak kavramlarını ise etik ikilem kavramıyla ilişkilendirmişlerdir. M₂, M₃, M₄ ve M₈’in görüşleri aşağıda verilmiştir:

M₂: (...) Etik mesleğin ahlakıdır. Böyle düşünüyorum. İşini iyi yapmaktır. Etik ikilem de meslek etiği, değer, ahlakla ilgilidir (...).

M₃: (...) Yasaya uymasan yasa seni bağlıyor. Ama kurum açısından, verimlilik açısından değerlendirdiğinde yasaya uymuyor. Bu bir ikilem durumu (...). Etik ikilemleri yasalarla ilişkili görürüm. Bazen kurumun çıkarları öğretmenin çıkarları ile ilişkili görürüm. Vicdanla ilişkili görürüm (...).

M₄: (...) Etik ikilemde karar vermek gerçekten çok zor bir şey. Etik ikilemlerde mesleki etik daha ağır basar ben onu gözetirim (...).

M₈: (...) Bence mesleki etik ve ahlaki etikle ilişkili diye düşünüyorum. Mesleki etiğiniz olmak zorunda. Bugün bir doktorun mesleki etiği olmaz ise hastalarına gereken muameleyi yapamaz. Bugün bir hukukçunun mesleki etiği olmalı. Biz de öğretmeniz ve toplumun en değerli mesleği olarak adlandırırız, öğretmenlerin mesleki etiği olmak zorunda. Bir rehber öğretmenin mesleki etiği olmazsa öğrencilerle özel görüşmelerini yapamaz. Sınıfta derslerini yürütürken bir öğretmenin mesleki etiği olmazsa o sınıfın mahremiyetini koruyamaz (...).

Müdür yardımcılarının etik ikilemleri kavramsallaştırmasına yönelik bulgular Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27

Müdür Yardımcılarının Görüşlerine Göre Etik İkilemlerin Kavramsallaştırılması

Kategori	Görüş	Katılımcılar	<i>n</i>
Tanımlama	Değer çatışması	Y ₁ , Y ₂ , Y ₃ , Y ₅ , Y ₈ , Y ₁₀	6
	Karar verememe	Y ₁	1
Açıklama	Yasalar	Y ₁ , Y ₂ , Y ₃ , Y ₄ , Y ₅ , Y ₆ , Y ₉	7
	Değerler	Y ₁ , Y ₅ , Y ₈ , Y ₉ , Y ₁₀	5
	Okul çıkarları	Y ₁ , Y ₇	2
	Kültür	Y ₈ , Y ₉	2
	Vicdan	Y ₃ , Y ₉	2
	İnanç sistemi	Y ₈ , Y ₉	2
	Örgütsel adalet	Y ₈	1
	Mantık	Y ₃	1

Tablo 27 incelendiğinde müdür yardımcılarının etik ikilemlere dönük tanımlamalarında değer çatışmasına ($n = 6$) ve karar verememe durumuna ($n = 1$) işaret ettikleri görülmektedir. Müdür yardımcıları etik ikilemleri kendi değerleriyle çelişen eylemleri yapmak zorunda kalmak ve yasalarla belirlenmiş kuralların değerleriyle çatışması olarak tanımlamıştır. Etik ikilemlerin tanımlanmasına yönelik Y₂, Y₅ ve Y₈'in görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Y₂: (...) Kendi değerlerime karşı yapmamak zorunda olduğum bir şeyi yapmak zorunda kalmam gibi bir şeydir (...).

Y₅: (...) Etik ikilem bir benim doğrum var bir de olması gereken bir doğru var. İnsan hayatında kurallar önemli. Kuralların kişilerin değerleriyle çatışması diyebilirim. Etik ikilem benim için bu (...).

Y₈: (...) Yönetmelikle işin insani yönü arasında kararsız kaldığımız an diyebiliriz (...).

Müdür yardımcıları etik ikilemlere dönük açıklamalarında en çok yasalara ($n = 7$) atıf yapmışlardır. Bununla birlikte müdür yardımcıları sırasıyla etik ikilemlere dönük açıklamalarında değerlere ($n = 5$), okul çıkarlarına ($n = 2$), kültüre ($n = 2$), vicdana ($n = 2$), inanç sistemine ($n = 2$), örgütsel adalet ($n = 1$) ve mantığa ($n = 1$) atıf yapmışlardır. Müdür yardımcıları kararlarda değerlerin ve dini inancın etkili olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte müdür yardımcıları kararlarda okulun çıkarlarının da etkili olduğunu, karar verme durumunda hangi durumun okul çıkarlarına uygun olduğunu belirleme konusunda etik ikilem yaşadıklarını belirtmiştir. Müdür yardımcıları karar verme sürecinde etkili olan bir diğer faktörün yasalar olduğunu ve müdür yardımcısı olarak temel görevlerinin yasaların uygulanmasını sağlamak olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte

müdür yardımcılarını kuralların değerleriyle çatışabildiğini belirtmiştir. Etik ikilemlerin açıklanmasına yönelik Y₁, Y₃ ve Y₈'in görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Y₁: (...) Zaten her kararımızda değerlerimiz de etkilidir. Fikirlerimiz, düşüncelerimiz, inançlarımız her şeyin üzerinde etkili. Etik ikilemde yarar sağlama açısından bakarım okul için (...).

Y₃: (...) Biz bunu en çok aile ve çocuk arasında kalarak yaşıyoruz. İstismar edildiğini düşündüğümüz çocuk veya ihmal edildiğini düşündüğümüz çocuk için diyoruz ki sosyal hizmetleri arayalım gerekeni yapsınlar çünkü çocuğun temel bakımı, fiziksel imkânları sağlanmıyor. Karnı doymuyor, aç geliyor her gün. Üstü yıkanmıyor, temizliği yapılmıyor. Ama bu noktada diyorum ki en kötü anne bile yetiştirme yurdunda yaşamasından daha iyidir diyorum. Bu anlamda ben vicdanımla kurallar, kanunlar arasında kalıyorum. Çocuğa anne olarak yaklaştığımda farklı bir karar veriyorum ama idareci olarak baktığımda farklı bir karar veriyorum. (...) Akıl ve vicdan ile ilişkilidir. Ben yaptığım iş gereği bu ikisi arasında kalıyorum. İkincisi arkadaş ilişkilerinde, sosyal ilişkilerinizle iş ilişkileriniz arasında etik ikilem yaşarsınız. Uzun yıllardır bu okuldayım ve arkadaşlarım var ve aynı zamanda dört yıldır da idarecilik yapıyorum. Bu anlamda da onu uyarırken, uyarman gerekiyor ama yakın arkadaşınsa onu kaybederim korkusu var. Bu da bir etik ikilem yaratıyor. Resmîyet ve sosyal hayat da ikilem yaratır. (...).

Y₈: (...) İşin değerler yönüyle kesinlikle ilişkisi var. Kültürel boyutuyla var. Dini anlamda da var. Bizim okulda en çok sorun yaşadığımız konu şu hakkaniyet konusu. Bazen bir konuda o günün şartlarına göre karar veriyorsunuz. Hocam sen git dinlen diyorsun. Bir başka gün başkası geliyor hocam hayır yönetmelikte böyledir böyle yap diyorsun. Bu dengeyi çok iyi korumak gerekiyor (...).

Öğretmenlerin etik ikilemleri kavramsallaştırmasına yönelik bulgular Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Etik İkilemlerin Kavramsallaştırılması

Kategori	Görüş	Katılımcılar	n
Tanımlama	Karar verememe	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₁₀	5
	Değerler	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈	6
	Yasalar	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₈	6
	Vicdan	Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₉	4
	İnanç sistemi	Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₁₀	3
Açıklama	Duygular	Ö ₉ , Ö ₁₀	2
	Mesleki etik	Ö ₁	1
	Mantık	Ö ₁₀	1
	Sendikalar	Ö ₃	1
	Eğitim sistemi	Ö ₂	1

Tablo 28 incelendiğinde öğretmenlerin tamamının (n = 10) etik ikilemlere dönük açıklama yaptıkları görülürken 5 öğretmenin (n = 5) tanımlama yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin tamamı etik ikilemlere dönük tanımlamalarında karar verememe durumuna işaret etmişlerdir. Tanımlamalarda Ö₁ ve Ö₇ etik ikilemleri kendi doğruları ile başkalarının

doğruları arasında çelişki yaşama olarak tanımlarken Ö₆ etik ikilemleri iki durum arasında vicdani olarak karar verememe durumu olarak tanımlamaktadır. Ö₄ ise etik ikilemleri bir çıkmaz sokak olarak betimlemektedir. Bununla birlikte Ö₁₀ etik ikilemleri bir doğrunun iki ucunda bulunan doğrular olarak tasvir etmiştir. Bu doğrunun iki ucunda resmi-gayrı resmi, duygusal-mantıksal gibi ikisi de doğru ancak birbirlerini dışlayan durumlar olduğunu belirtmiştir. Etik ikilemlerin tanımlanmasına yönelik Ö₁, Ö₄ ve Ö₁₀'un ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

Ö₁: (...) Ben tek doğru var diye düşünmüyorum. Herkesin doğrusu kendine göredir. Olaylara farklı şekillerde yaklaşılabilir. Kendi yaklaşımından sapmamaya çalışırım. Ama karşımdakini de dinlerim. Mantıklı bir tarafı varsa o tarafa meyil etmeye de çalışırım. Uzlaşmaya çalışırım ben. Etik ikilem durumunda değerime uyarım. Etik ikilem durumu arada kalma gibi bir şeydir. Kendinle çelişmez. Ben mi doğru söylüyorum onlar mı doğru söylüyor diye çelişki yaşarım (...).

Ö₄: (...) Çıkmaz bence bir çıkmaz sokak. Yani o an için kendi doğrularımın olduğunu bile bile konuşamama durumudur. O an öylece kalakalmaktır (...).

Ö₁₀: (...) Resmi-gayrı resmi, duygusal-mantıksal gibi iki uçta da doğruya giden durumdur. Bir düzlem var o düzlemde bir tarafta doğru var ama diğer tarafta da doğru var. Birbirinin tam zıttı Resmi-gayrı resmi, duygusal-mantıksal gibi durumlarda karar verememe durumu (...).

Öğretmenler etik ikilemlere dönük açıklamalarında en çok değerlere ($n = 6$) ve yasalara ($n = 6$) atıf yapmışlardır. Bununla birlikte öğretmenler etik ikilemlere dönük açıklamalarında vicdana ($n = 4$), inanç sistemine ($n = 3$), duygulara ($n = 2$), mantığa ($n = 1$), sendikalara ($n = 1$) ve eğitim sistemine ($n = 1$) atıf yapmışlardır. Öğretmenler doğrunun kişiden kişiye değişebildiğini ve kişilerin olaylara farklı bakış açılarıyla bakabildiklerini belirtmişlerdir. Bu bakış açısı farklılığına neden olan etmenlerden bazıları olarak değerlere, dini inanışa, mantığa ve mesleki etiğe işaret etmişlerdir. Öğretmenler bu bakış açısı farklılıklarının kendilerini arada bırakarak karar vermelerini zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler sendika üyeliklerini ve duyguları kişilere karşı davranışları etkileyen birer unsur olarak görmektedirler. Kişilere karşı gösterilen farklı davranışların da etik ikilem yaratabildiğini belirtmişlerdir. Yasalar ve eğitim sistemi de öğretmenler tarafından kendi değer sistemleriyle çatışabilen ve onları etik ikilemde bırakabilen birer faktör olarak görülmüştür. Etik ikilemlerin açıklanmasına yönelik Ö₅, Ö₈ ve Ö₉'un görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö₅: (...) Mesela para toplayacağım. Müdür diyor ki toplayacaksınız. Ben de diyorum ki toplamayacağım çünkü ben insanlara bir kere söyleyebilirim. İkinciye söyleyemem. Vardır, yoktur ben bunu bilemem. Bu benim etik ikilemim işte. Hayata bakışımla, hayat felsefemle çatışıyor. Çünkü karşı tarafı zorlama işine girdiğin zaman o bana yanlış geliyor. (...) Hayatınla ilgili işte. Benim değerlerim de girer, dini inanışım da girer, maddi durumum bile girebilir işin içine. Onunla bile çatışabilir. Bakış açımla devam ederim. Meslek hayatımda kendimin doğru olduğunu biliyorum. Daha çok yasalarla ilgili ikilem yaşıyorum (...).

Öğ: (...) Bazen kurallar başarıyı getirmiyor. Kendi bildiğiniz kuralları uygulamak başarı açısından daha verimli. Çünkü her şey kitap üzerinde yazıldığı gibi günlük hayatta uygulanamıyor. Günlük hayatta yazılan kurallar birbirinden farklı. Kurallarla kişinin değerlerinin çatışması her zaman oluyor. Bu günlük hayatta her zaman var. (...) Burada çevresel değerler, çevrenin değerleriyle etik kuralları karşılaştırıyoruz. Acaba hangisi doğru diye. Ya da her zaman vicdanınıza danışmak zorunda kalıyorsunuz. Yazılı olan kural mı geçerli yoksa senin kalbinden geçen, ne yapmak istediğin mi önemli. Bu iki arada bazen kaldığım oluyor. (...) Öğrenci açısından baktığım zaman, şimdi bizim için burada önemli olan TEOG başarısı. TEOG'dan güzel bir puan alması. Eğer ben birebir yıllık planı uygulaysaydım, sadece kitaptaki soruları çözsedyim, ekstra kaynak kullanmasaydım aslında doğru kurallara uymuş olacaktım fakat ben farklı kaynaklardan çalıştırdım. Ekstra sorular çözmeye gayret ettim. Vicdani açıdan rahat ettim ama kurallara uymadım. Burada bir ikilem yaşadım burada bir etik ikilem var. Ama ben kartımı öğrencilerden yana oynamayı uygun gördüm (...).

Öğ: (...) Mesela sevdiğin bir öğrenci, çalışkan bir öğrenci yazılıdan düşük alıyor. Sen onu sözlü notunda diyorsun ki kimseye 100 vermeyeceğim. Ama içinden o çocuğa 100 vermek geliyor. Derste hak ediyor. Sen orada biraz daha duygusal yaklaşıyorsun. Aslında adaleti sağlamak için vermek istemiyorsun ama derste iyi olduğu için, sevdiğin için, içinden öyle geldiği için vermek istiyorsun. Ama normalde vermemem gerekiyor çünkü net bir söylemim var. Ben kimseye 100 vermeyeceğim demişsin. İşte o an çelişiyorum kendimle. (...) Vicdanla çelişebiliyor. Hak giriyor işin içine çünkü ben o çocuğa yüksek verdiğimde diğer çocukların hakkını yemiş olacağım (...).

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin etik ikilemlere dönük kavramsallaştırmaları yukarıda sunulmuştur. Sonuçlar okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının etik ikilemleri karar verememe durumu ve değer çatışması olarak tanımladıklarına işaret ederken öğretmenlerin etik ikilemleri karar verememe durumu olarak tanımladıklarına işaret etmektedir. Etik ikilemlerin tanımlanmasına dönük literatür incelendiğinde etik ikilem kavramının doğru ve yanlış ilkelerin kendi içlerinde aynı anda birbirleriyle çatışabildiği, rasyonel ötesi düzeyde gerçekleşen değer çatışmaları olarak tanımlandığı ve etik ikilemlerin aynı derecede gerekliliğe sahip fakat karşılıklı olarak birbirini dışlayan durumlarda ortaya çıktığı belirtilmektedir (Roche, 1997). Başka bir tanıma göre ise etik ikilemler amaçlanan eylem şekli için hem amaç yönünde hem de amaç karşısında ahlaki düşüncenin bulunduğu çıkmazlar olarak tanımlanmaktadır (Donagan, 1996). Etik ikilemlerin temelinde ise değer çatışmalarının yattığı ifade edilmektedir (Ehrich vd., 2011). Buradan hareketle literatürde daha önce yapılmış etik ikilem tanımları incelendiğinde değer çatışmasının ve karar verememe durumunun etik ikilemlerin temel bileşenleri olduğu söylenebilir. Bu bağlamda söz konusu bu araştırmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin etik ikilemlere dönük tanımlamaları literatürle uyumludur.

Söz konusu bu araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticileri ve öğretmenler etik ikilemleri değerler, vicdan, yasalar, mesleki etik, okul topluluğunun çıkarları, inanç sistemi, ahlak, mantık, duygular, kurum çıkarları, kültür, örgütsel adalet, sendikalar ve eğitim sistemiyle ilişkili görmektedirler. Cranston ve diğerlerine (2004) göre mesleki etik,

örgüt kültürü, kamu çıkarları, global bağlam, finansal kaynaklar, yasalar, politikalar, kurumsal bağlam, toplum ve topluluk ve politik çerçeve ile bireylerin değerlerin, inançlarının ve tutumlarının çatışması etik ikilemleri ortaya çıkarmaktadır. Buna ek olarak Trevino'ya (1986) göre ego gücü, alan bağımlılığı ve kontrol odağı bireysel değişkenler olarak, anlık iş bağlamı (güçlendirme ve baskılar), örgüt kültürü (normatif yapı, başkalarına başvurma, otoriteye itaat ve sonuçların sorumluluğu) ve işin karakteristiği (rol alma ve ahlaki çatışmalar) etik ikilemlere aracılık etmektedir. Bahsi geçen araştırmalardan yola çıkarak bu araştırmada katılımcıların etik ikilemlerle ilişkili gördüğü kavramların literatürle genel olarak uyumlu olduğu söylenebilir.

Literatürden farklı olarak bu araştırmada katılımcılar etik ikilemlerle ilişkili kavramlar olarak mantık, duygular ve sendikalara işaret etmiştir. Mantık ve duyguların etik ikilemlerle ilişkili görülmesi toplumsal kültürle ilişkili görülebilir. Bahsi geçen araştırmalar Amerika Birleşik Devletleri ve Avustralya'yı evren kabul eden araştırmalardır. Amerika Birleşik Devletleri ve Avustralya kültürel bakımdan Hofstede'nin (1984) sınıflamasına göre eril özellik gösteren toplumlardır. Eril toplumlarda toplumu sürükleyen değişkenler olarak rekabet ve başarıya işaret edilmektedir. Türkiye ise aynı sınıflamada dişil toplum özellikleri göstermektedir. Dişil toplumlarda toplumun baskın değerleri bireylere yön vermektedir. Bu noktada Türkiye'de bireylerin duygularına eril özellik gösteren toplumlara oranla daha fazla önem atfedebilecekleri söylenebilir. Bu bağlamda Türkiye'de kültürel özelliklerden kaynaklı olarak mantık ve duygular arasındaki çatışmaların etik ikilemlere neden olabileceği söylenebilir. Sendikaların literatürden farklı olarak etik ikilemlerle ilişkili görülmesinin nedeni olarak ise Türk eğitim sisteminde sendikaların politik birer unsur olarak eğitim sistemi içinde kararlara tesir gücünün fazla olduğu söylenebilir.

Literatürde etik ikilemlere dönük tanımlarda değer çatışması ve karar verememe durumunun ön plana çıktığı daha önce belirtilmiştir. Bu çalışmada katılımcıların etik ikilemlere dönük tanımlamalarından yola çıkarak etik ikilem kavramı birey açısından yasalara, okul topluluğunun çıkarlarına, okulun çıkarlarına, okul kültürüne, örgütsel adalete ve eğitim sistemine göre doğru olan ve kişinin bu doğrultuda karar alması gereken durumların kişinin değerleriyle, mesleki etik anlayışıyla, vicdanıyla ve inanç sistemiyle çatışması sonucunda zihinsel düzeyde gerçekleşen karar verememe durumu olarak tanımlanabilir. Bu tanımlamada literatürden farklı olarak içsel değişkenler olarak değerlerin yanı sıra vicdan, mesleki etik anlayışı ve inanç sistemi de ön plana çıkmaktadır.

Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Etik İkilem Yaşama Nedenlerine İlişkin Bulgular

Katılımcılara “Okulda etik ikilem yaşamanıza neden olan durumlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Okul müdürlerinin cevapları Tablo 29’da özetlenmiştir.

Tablo 29

Okul Müdürlerinin Etik İkilem Yaşama Nedenleri

Boyutlar	İkilemler	Katılımcılar	<i>n</i>
Davranışsal	Öğretmenlerin talepleri	M ₂ , M ₄ , M ₆ , M ₇ , M ₁₀	5
	Velilerin talepleri	M ₅ , M ₈ , M ₉ , M ₁₀	4
	Öğrenci disiplininin sağlanması	M ₆	1
	Öğrencilerin talepleri	M ₅	1
	Öğretmenlerin öğrencilere karşı kırıci davranışları	M ₃	1
Yapısal	Okula maddi finansman sağlama	M ₂ , M ₆ , M ₇ , M ₈ , M ₉ , M ₁₀	6
	Okul kurallarının uygulanması	M ₅	1
	Okulun fiziksel imkânlarının iyileştirilmesi	M ₁₀	1
Politik	Üst yönetimin talepleri	M ₁ , M ₂ , M ₃ , M ₇ , M ₈ , M ₉	6
	Kamu bilgi edinme portalları	M ₂ , M ₃	2
Sistemsel	Merkezi sınavlar	M ₅ , M ₆ , M ₇ , M ₈ , M ₉	5
	Yardımcı yayınlar	M ₁ , M ₄	2
	Yasalar ve resmi yazılar	M ₁ , M ₆	2
	Müfredat	M ₁	1
	Öğretmenlerin nöbet görevleri	M ₅	1
	Okul müdürlerinin görevlendirme sistemi	M ₈	1
	Mesleki gelişim olanakları	M ₉	1
	İkili eğitim	M ₁₀	1

Tablo 29 incelendiğinde davranışsal boyutta öğretmen taleplerinin ($n = 5$), veli taleplerinin ($n = 4$), okulda öğrenci disiplininin sağlanmasının ($n = 1$), öğrenci taleplerinin ($n = 1$) ve öğretmenlerin öğrencilere karşı kırıci davranışlarının ($n = 1$) okul müdürlerinin etik ikilem yaşamasına neden olabildiği görülmektedir. Davranışsal boyutta okul müdürleri öğretmenlerin izin taleplerinin, ders programına ilişkin taleplerinin ve haziran ve eylül aylarında gerçekleştirilen öğretmenlerin mesleki çalışmalarına dönük taleplerinin kendilerinde etik ikileme neden olduğunu belirtmişlerdir. Okulun öğretmen kadrosunda nicelik yönünden sorun yaşadığını belirten M₆ ve okul velilerinin alt gelir grubuna dâhil olduğunu belirten M₁₀’un ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

M₆: (...) Öğretmenlerin talepleri konusunda da çok fazla ikilem yaşıyorum. En çok da ders programı konusunda. Öğretmenlerin önceliği ister istemez kendi özel hayatları ve kendi çocukları. Okuldaki çalışmasını öncelik yapmıyor. Maalesef okulu öncelik yapan çok nadirdir. Bir de öğretmenler kendi isteklerini net olarak ortaya koyamıyor. Başkalarının isteklerine göre istekte bulunuyor. Öğretmenin programı istediği gibi olsun istiyorum ama bir yandan da olmuyor. Çıkmaz yaşıyorum (...) Diğer ikilem konusu da izin konusu. İzin konusunda yasada belirtilen mazeret izinleri var. O gün öğretmen arkadaşın gelememe durumu var. Bir işi çıkıyor, bir şeyi çıkıyor. Yasaya göre olsa izin veremeyeceksin ama vermediğin zaman da öğretmenin motivasyonu azalacak, ister istemez okuldan soğuyacak (...).

M₁₀: (...) Öğretmen seminere geliyor. Benim okulumda seminer çalışması yapılır kesinlikle. Ama neler oldu. Yönetmelik diyor ki seminer çalışması yapılacak. Yaptığınız için suçlanıyorsunuz. Yan okul yapmıyor, şu yapmıyor, bu yapmıyor falan diyorlar. Kahvaltı salonları tutuluyor, şuraya buraya gidiliyor seminerde. Ben burada bir ikilem yaşıyorum (...).

Okul müdürleri davranışsal boyutta etik ikileme neden olan diğer bir durumun velilerden gelen talepler olduğunu belirtmiştir. Okul müdürleri adres kayıt bölgesinin dışında olmasına rağmen velilerden gelen kayıt taleplerinin ve çocuklarının derslerine girecek öğretmenlere dönük taleplerin kendilerinde etik ikileme neden olduğunu belirtmişlerdir. Okullarının sosyoekonomik yönden üst düzey bölgelerde bulunduğunu belirten M₈ ve M₉'un görüşleri aşağıda verilmiştir:

M₈: (...) Kayıtlar sırasında velilerde şöyle bir anlayış var. Eğer duyduğu başarılı bir okul varsa çocuğunun da orada olmasını ister. Adres uymasa da size kayıt yaptırmak istiyor. En çok ikilem yaşadığımız noktalardan birisi bu (...).

M₉: (...) 5,6 ve 7. sınıflarda yok ama 8. sınıflardaki velilerimiz öğretmenlerinin iyi olmasını istiyor. Biliyor A öğretmenini istiyoruz diyor. Yaz dönemi boyunca devamlı yanımıza geliyor. Diyor ki hocam şu öğretmen bu öğretmen girsin diyor. Kendileri duymuşlar o öğretmeni. Bize şunu yaşıyorlar. Bu grup iyi diyoruz, o öğretmenin de iyi olduğunu biliyoruz. Verelim mi vermeyelim mi. Kötü grubu o zaman ne yapacağız. Ona da haksızlık olacak. Bu ikilemi bu konuda yaşadığım oluyor (...).

Okul müdürleri davranışsal boyutta öğrenci disiplininin sağlanması konusunda da etik ikilem yaşayabildiklerini belirtmişlerdir. Okul müdürleri öğrencilerin disiplin cezası gerektiren davranışları karşısında ceza vermekle vermemek arasında etik ikilem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ceza verilmesi durumunda söz konusu öğrenciyi kaybetme korkusu yaşadıklarını, ceza verilmemesi durumunda ise söz konusu öğrencinin diğer öğrencilere kötü örnek olmasından korktuklarını belirtmişlerdir. Okulda öğrenci disiplininin sağlanmasına dönük M₆'nın görüşleri aşağıda verilmiştir:

M₆: (...) En çok öğrencilerle ilgili konularda ikilem yaşadım. Öğrencinin inisiyatifine bırakılmış bir eğitim öğretim ortamı var. Bu noktada da öğrenci kendi kararını kendisi veremiyor. En büyük sıkıntımız o. Bizim bunu değiştirme çabamız diğer taraftan başarılı öğrencilerin başarısını düşürüyor. Dolayısıyla burada müfredat da yeterli olmuyor, üst yönetimler de yeterli olmuyor. En büyük sıkıntımız öğrencinin okulla ilişkisi ve okulla ilgili hedefleri. Yaptırımımız da yok. Sadece ikna etmeye çalışıyoruz. Bir öğrenci on öğrenciyi peşinden sürüklüyor. O öğrenciye ceza vermemiz gerekiyor ama öğrenciyi de kaybetmemek adına her şeyi yapıyoruz. Ama bazen bir öğrenciyi kaybetmeyelim derken çok öğrenciyi kaybediyoruz (...).

Davranışsal boyutta etik ikilem yaşanmasına neden olabilen diğer bir durumun öğrencilerden gelen talepler olduğu belirtilmiştir. Okul müdürleri yasalara aykırı olmasına rağmen güvendikleri öğrenciler okuldan ayrılmak için izin istediklerinde etik ikilem yaşadıklarını belirtmiştir. Öğrenci taleplerine dönük M₅'in ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

M₅: (...) Öğrencilerle izin istediklerinde ikilem yaşıyorum. Kural olarak öğrenci velisi olmadan okul dışına yollayamazsınız. Güvendiğim, inandığım çocuklar izin istediğinde ikilem yaşıyorum. Bazen yeterince tanımadığım çocuklardan hasta olup da velisi gelmediği için evine göndermediğim çocuk oluyor. Ama yollamam gerektiğini düşünüyorum (...).

Öğretmenlerin öğrencilere karşı kırıncı davranışları da okul müdürlerinde etik ikilem yaratan bir durum olarak belirtilmiştir. Okul müdürleri öğretmenlerin haksız olduğu durumlarda veli ile öğretmen arasında kaldıklarını belirtmektedir. Söz konusu duruma ilişkin M₃'ün ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

M₃: (...) Öğretmenin öğrencilere olumsuz davranışları ikilemde bırakıyor. Örneğin öğretmen öğrenciye onur kırıcı sözler söylemiş. Veli haklı. Bir tarafta veli diğer tarafta öğretmenim. Veli haklı ama öğretmeni yerden yere vuramıyorsun (...).

Tablo 29 incelendiğinde yapısal boyutta okul müdürlerinin okula maddi finansman sağlama ($n = 6$), okul kurallarının uygulanması ($n = 1$) ve okulun fiziksel imkânlarının iyileştirilmesi ($n = 1$) konularında etik ikilem yaşadıkları görülmektedir. Okul müdürleri ortaokulların en büyük sıkıntılarından birinin ekonomik sıkıntılar olduğunu ve okula maddi finansman sağlamaya zaman harcamakla eğitim öğretim faaliyetlerine zaman harcamak arasında etik ikilem yaşadıklarını ifade etmektedirler. Bununla birlikte okulda aidat toplamının yasal açıdan yasak olduğunu ancak okulun çeşitli ihtiyaçlarını karşılayabilmek için toplamak zorunda olduklarını belirtmektedirler. Okula maddi finansman sağlama konusunda etik ikilem yaşadığını belirten M₂ ve M₇'nin ifadeleri aşağıda verilmiştir:

M₂: (...) Ortaokulların en büyük sıkıntısı ekonomik sıkıntılar. Eğitim öğretimden ziyade uğraşmamız gereken bir alan. Eğitimin kalitesinin, akademik başarının artırılması ile öğrencilerin eğitilmesine zaman harcamakla, okulun temizlik, hizmetli sorunu, para bulma telaşına zaman ayırmak ikilem yaratıyor. Velilerden para isteyemiyoruz. Dolaylı yollardan bunu nasıl çözeriz diye düşünüyoruz. Kermesler yapıyoruz. Eğitim ile alakası olmayan işler yapıyoruz. Benim öğretmenim köfte yapıyor, döner satıyor, su satıyor, çekiliş için hediye arayışına giriyor. Bilet satıp okula gelir elde etme telaşına düşüyor. Bu bizim işimiz değil. Para bulmakla, işimiz olmayan şeyleri yapmak ikilem yaratıyor. Öğretmenlerin öğrenciye nasıl daha iyi ders anlatırım, öğrencilerin başarısını nasıl arttırırımı düşünmesi gerekiyor. Burada bir ikilem yaşıyorum (...).

M₇: (...) Mesela diyorlar ki okul aile birliğine para toplamayın. Ama okulun ihtiyaçları için para lazım. Toplasan yasak oluyor o yüzden toplayamıyorsun. Yönetmelik çünkü toplamayın diyor. Toplamasan da okul koşullarını düzeltemiyorsun. Okulun kalitesini artıramıyorsun (...).

Okul müdürlerinin yapısal boyutta etik ikilem yaşamasına neden olan bir başka durumun okul kurallarının uygulanması olduğu belirtilmektedir. M₅ okul kurallarını uygulama

noktasında kendine yakın gördüğü arkadaşları söz konusu olduğunda etik ikilem yaşadığını belirtmektedir. M₅'in ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

M₅: (...) Dün bir arkadaşım kursa gelmedi. Başka öğretmenlere karşı tavrım direkt ek dersini kesmek. Ama arkadaşım olunca kesip kesmeme konusunda ikilem yaşadım. Kestiğim zaman arkadaşım ile ilişkimin bozulacağını düşünüyorum. Aynı zamanda da yasaya uymak istiyorum (...).

Tablo 29 incelendiğinde okulun fiziksel imkânlarının iyileştirilmesinin de okul müdürlerinin etik ikilem yaşamasına neden olan durumlardan biri olduğu görülmektedir. Düşük sosyoekonomik düzeye sahip velilerin bulunduğu bir bölgede okul müdürlüğü yaptığını belirten M₁₀ okulun fiziksel imkânlarının iyileştirilmesinin kendi işi olmadığını ancak okul için iyi şeyler yapmak adına bu konuda çalıştığını ifade etmektedir. M₁₀'un ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

M₁₀: (...) İnşaat falan benim işim olmadığı halde okulu daha iyi hale getirmek için günlerce gecelerce çalıştık bir şeyler yaptık. Az olan imkânlarla çok güzel şeyler yaptık o bir taraf ama ben inşaatçı değilim (...).

Tablo 29'a göre politik boyutta üst yönetimin talepleri ($n = 6$) ve BİMER, CİMER ve MEBİM gibi kamu bilgi edinme portalları ($n = 2$) okul müdürlerinin etik ikilem yaşamalarına neden olabilmektedir. Okul müdürleri üst yönetimden gelen bazı isteklerin değerleriyle çatışabildiğini ve bazı üst düzey yöneticilerin okuldaki süreçlere müdahale girişimlerinin olabildiğini ifade etmektedirler. Üst yöneticilerden gelen taleplere yönelik M₁, M₂ ve M₈'in ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

M₁: (...) Bazen ilçeden bir yazı geliyor. Buraya katılacaksınız diyor. Bir davet veya toplantı veya etkinlik oluyor, katılmak istemiyorum. Uygun bulmadığım toplantılar oluyor. Ama konum itibarıyla makam gereği katılmak zorunda kalıyorum. Bazen emir kulu misali oluyor. Bazen hoşuma gitmese de katılmak zorunda kalıyorum. Katılmadığım zaman çatışmalar oluyor. Yapmadığım zaman sanki aykırı davranıyormuşuz gibi konumlar ortaya çıkıyor (...).

M₂: (...) Ankara olarak dezavantajımız var. TBMM burada, yürütme organları burada. Velilerimizin birçoğunun bakanlıklarda ya da mecliste ya da herhangi bir devlet kurumunda tanıdıkları var. Bu müsteşara, milletvekiline kadar uzayabiliyor. Okulda yapılmak istenenlere çok rahatça müdahale edebiliyorlar. Bu durumlarda direkt bizi arayabiliyorlar. Herhangi bir konuda bize baskı yapabiliyorlar. Bir şeyi doğru yaptığımıza emin olduğumuz halde bize ulaşmış müdür bey haklısınız ama deyip baskı olabiliyor. Bu durumda ikilemde kalabiliyoruz. Tamam, bize göre doğru, yönetmeliğe, kanunlara göre doğru, okula uygun olan şeyi yapıyoruz. Ama bizi arayıp falanca yerden arıyoruz diyorlar. Hem onları kırmadan hem de buradaki öğretmeni, öğrenciyi, çalışanı kırmadan bir formül arayışına giriyoruz (...).

M₈: (...) En yakında seçmeli derslerle ilgili sorun yaşadım. Bana göre yayınlanan bir genelge varsa ve bu genelgede bana bazı haklar tanınıyor ise ben neyi güderim orda öğrencimin başarısını artıracak ve öğrencimi, öğretmeni rahat ettirecek bir süreci hedefleyerek seçmeli ders tercihlerimi yaparım. Bunu da zümre başkanlarımla ve müdür yardımcılarım ile toplantılar yaparak ortaya koyarım. Fakat bir süre sonra bakıyorsunuz ki birileri rahatsızlık duyabiliyor. Hadi değiştir bunu diyor. Yani bu olamaz böyle diyor. Benim istediğim dersleri koymamışsın sen müdür değiştirmen lazım diyor. Bir hiyerarşik baskı var mı var. Ödün vermeden çizginizde devam etmeye çalışıyorsunuz. Bu sefer ne yapıyor size ben sizi cezalandırıyorum diyor uyarı cezası yaptırıyorum da senin aklın başına gelsin diyor (...).

Politik boyutta üst yöneticilerin taleplerinin yanı sıra okul müdürleri kamu bilgi edinme portallarının da veliler tarafından politik bir baskı aracı olarak kullanılabildiğini ifade etmektedirler. Kamu bilgi edinme portallarının politik bir baskı aracı olarak kullanılmasına dönük M₂ ve M₃'ün ifadeleri aşağıda verilmiştir:

M₂: (...) Veli şu anda BİMER, CİMER yazsın aynı gün içinde DYS üzerinden bana düşüyor ve aynı gün cevabını yazın diyor. Yasaya uygun hareket etsek bile bize geri dönüyor. Hal böyle olunca risk de alamıyoruz çoğu zaman. Ama veliyi de memnun etmek zorundayız. Ortada kalmış oluyoruz (...).

M₃: (...) 147 ve BİMER öğretmenin ve idarenin motivasyonunu bozabiliyor. Zaman zaman haksız şikâyetler oluyor. Aynı zamanda disiplin olayını da bozuyor. Öğrenci şunu diyebiliyor. Siz bana sorun çıkarırsanız ben sizi şikâyet ederim diyebiliyor (...).

Tablo 29'a göre sistemsel boyutta merkezi sınavlar ($n = 5$), MEB tarafından gönderilen ders kitaplarına ek olarak kullanılacak yardımcı yayınlar ($n = 2$), müfredat ($n = 1$), resmi yazılar ($n = 1$), yasalar ($n = 1$), öğretmenlerin nöbet görevleri ($n = 1$), okul müdürü görevlendirme sistemi ($n = 1$), mesleki gelişim olanakları ($n = 1$) ve ikili eğitim ($n = 1$) okul müdürlerinin etik ikilem yaşamasına neden olmaktadır. Sistemsel boyutta okul müdürlerinin yoğunlukla merkezi sınavlar konusunda etik ikilem yaşadıkları görülmektedir. Okul müdürleri derslerde öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamakla çocukları müfredat dâhilinde merkezi sınavlar dışındaki konularda da geliştirmeye dönük çalışmalara zaman ayırmak konusunda etik ikilem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte okul müdürleri merkezi sınavlarda başarı gösteren okul müdürleri için herhangi bir ödüllendirmenin bulunmadığını buna karşın merkezi sınavlardaki başarısızlıklar karşısında çeşitli yaptırımlar bulunduğunu belirtmektedir. Okul müdürleri öğrencileri merkezi sınavlara hazırlama sürecinde deneme sınavı yapmaları gerektiğini ancak bunun yasak olduğunu ve bu durumun kendilerinde ikileme neden olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca okul müdürleri merkezi sınavların öğretmenlere derslerin dağıtılması ve öğretmenlerin öğrencileri değerlendirme süreçlerinde de etik ikilemlere neden olduğunu belirtmektedir. Merkezi sınavlara ilişkin M₅, M₈ ve M₉'un görüşleri aşağıda sunulmuştur:

M₅: (...) Sınav sistemini hepimiz eleştiriyoruz. Çocuklara zarar verdiğini düşünüyoruz. Ama bir şekilde de o sınava çocukları yetiştiriyoruz. Bu bir ikilem olsa gerek. Kendi dersimden örnek vereyim. Yazmaya, okumaya, özellikle 7 ve 8'lerde çok fazla önem veremiyorsun. Çünkü niye çocukların bol bol test çözmesi lazım. TEOG'a da hazırlanması lazım. Deneme sınavları testler çocuğu hep o yönde eğitiyorsun (...).

M₈: (...) MEB TEOG için deneme sınavları yapılmayacak diyor. Ama diyor ki başarı göstereceksin. Bir öğrencinin başarısını görmede sadece öğretmenin yaptığı yazılılar, ders içi performans notları yeterli değildir. Bunun için ister istemez başka arayışlara girmeniz lazım. Ama bir tarafta da devletin koymuş olduğu kurallar var. Bir çatışma yaşıyor musunuz ister istemez yaşıyoruz (...).

M₉: (...)TEOG sınavında %30 öğretmenlerin verdiği puanlar etkili. Öyle olunca, ağustos ayında öğretmenlerin ders dağılımını yapacağız. Diyoruz ki acaba notları birazcık daha yüksek veren öğretmenleri mi sekizinci sınıflara koysak. Çünkü bazı öğretmenlerimiz var diyor ki kesinlikle ne aldıysa onu veriyorum. Davranış notu da öyle. Ders içi performans notu da aynı. Çocuk 70 mi almış 70 veriyor. O zaman başarı için sadece TEOG değil, %30 da az bir rakam değil. O da yüksek bir değer. Öyle ikilemde kalıyoruz bunu yapsak mı diye (...).

Sistemsel boyutta okul müdürleri etik ikilem yaşamasına neden olan bir diğer neden olarak MEB tarafından gönderilen ders kitaplarına ek olarak kullanılacak yardımcı yayınları işaret etmektedir. Okul müdürleri öğretmenlerin öğrencilere MEB tarafından gönderilen ders kitapları dışında farklı kaynaklar aldırma taleplerinin olduğunu ve bunun da etik ikilem yaşamalarına neden olduğunu ifade etmektedirler. Yardımcı yayınlara dönük M₁ ve M₄'ün ifadeleri aşağıda verilmiştir:

M₁: (...) Kaynak kitaplar önerilmiyor yasa gereği. Ancak öğretmen geliyor diyor ki bu kitap bana yetersiz. Tabi ki müfredatı uygulamak zorundayız. Kanunen yapmamız gereken bu. Ama insanları bir kalıba sokmayı doğru bulmuyorum. Bunun yerine denetim olmalı. Öğretmenin hareket alanını genişletmek lazım. İllaki bu kanalda yürüyeceksin demek bence yanlış. Dolayısıyla kaynak kitap konusu ikilem yaratıyor (...).

M₄: (...) Milli Eğitim diyor ki kesinlikle özel yayınlar almayacaksınız. Öğretmen diyor ki ben bunları almazsam bu çocukları diğer çocuklarla nasıl yarıştıracam. Dolayısıyla biz burada ikilem yaşıyoruz. Diyorum ki ben görmedim bu işi el altından halledin. Okulun ve öğrencinin başarısının artması için bunu elzem görüyoruz. Bir yandan sakın ha almayın diyoruz diğer yandan el altından halledin diyoruz (...).

Okul müdürleri sistemsel boyutta yasalar ve resmi yazıların etik ikilemlere neden olabildiğini belirtmektedir. Okul müdürleri bazı yasaların ve resmi yazıların değerleriyle çatışabildiğini belirtmektedir. M₁'in ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

M₁: (...) Bazı yasalar ve Milli Eğitim Bakanlığından gelen yazılar değerlerimle çalışabiliyor. Mesela bazen Türk Hava Kurumundan zarflar geliyor. Bunlar öğrencilere dağıtılıyor. Gönüllülük esas ama bir de yerde zor duruma düşüyorum. İllaki içine bir şeyler konulsun gönderilsin istiyorlar. (...)

Sistemsel boyutta okul müdürleri müfredat konusunda da etik ikilem yaşayabildiklerini ifade etmektedir. M₁ müfredatın kültürle uyumlu olmamasının etik ikilemlere neden olabildiğini belirtmektedir. M₁'in müfredata ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

M₁: (...) Kişinin özellikleri ile müfredat çalışabiliyor. Kurum kültürü ve çevresel faktörlerle müfredat çalışabiliyor. (...) Müfredatın kültürel özelliklerimizle tutarlı olmaması etik ikilem yaratabiliyor (...).

Okul müdürlerinin sistemsel boyutta etik ikilem yaşamasına neden olabilen bir durum olarak öğretmenlerin nöbet görevleri de dikkat çekmektedir. M₅ okulda öğretmenlerin nöbet görevlerinin sorun oluşturabildiğini ve bu konuda geçmiş yaşantılarının kendisinde etik ikilem yarattığını belirtmiştir. M₅' öğretmenlerin nöbet görevlerine ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir:

M₅: (...) Nöbetler sıkıntı oluyor. Öğretmen nöbetini aksattığı zaman çağırıp konuşup uyarıyorum. Gerekirse hakkında işlem yapıyorum. Ama kendi öğretmenliğimde kızdığım, eleştirdiğim davranışların hepsini sergiledim. Bu durum bende ikilem yaratıyor (...).

Sistemsel boyutta okul müdürlerinin görevlendirilme sistemi de etik ikilemlere neden olabilmektedir. Okul müdürleri görevlendirmenin dört yıllığına yapılmasının karar noktasında bazı sorunlar yarattığına işaret etmektedir. M₈'in okul müdürlerinin görevlendirilme sistemine dönük ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

M₈: (...) Biliyorsunuz önceden okul müdürleri asaleten görev yaparlardı. Bu insanların biraz daha aldıkları kararlarda sağlam adımlarla gitmesine sebebiyet verirdi. Günümüzde yöneticilik 4 yıllık görevlendirmelerle yapılıyor ve ayağı olmayan bir makam geldi. İnsanlar aldıkları kararların bir çatışma yaratacağına ya da aykırı olacağına inanıyor ise bu sefer kendisinden, kararlarından, alacağı doğru karardan bile ödün verebiliyor. Bu da en çok yaşanan hususlardan bir tanesi. (...) Kişi hiç müdür yardımcılığı yapmamış, öğretmensiniz hadi seni müdür yaptım diyorsunuz. Ve gerçekten bir liyakat yok ortada. Neye göre müdür yaptığınızı bile bilmiyorsunuz. Ondan sonra diyorsunuz ki al kardeşim yönet (...).

Sistemsel boyutta etik ikileme neden olan durum olarak M₉ mesleki gelişim olanaklarına işaret etmektedir. M₉ lisansüstü eğitim almanın Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yeterince ödüllendirilmediğini ve bu nedenle lisansüstü eğitim almak ile ailesine daha fazla zaman ayırmak arasında etik ikilem yaşadığını belirtmiştir. Mesleki gelişim olanaklarına yönelik M₉'un ifadeleri aşağıda verilmiştir:

M₉: (...)Yüksek lisans yapıyorum. Ancak MEB bunu ödüllendirmiyor. Bunu düşünüyorum. Kardeşime, aileme zamanımı azaltmış oluyorum. Tezim bitmek üzere diyorum ki doktora yapsam mı diye düşünüyorum. Bakıyorum ek ders % 5 artıyor. % 5 de hiçbir anlamı yok. Öyle olduğu için boş ver diyorum. Ama bunu kendi vicdanıma da yediremiyorum. Çünkü idareci diyorum en üst seviyeye geldiyse illa ki diğerlerinden daha bilgili olmalı. Daha çok şeyi bilmeli. Daha öngörülü olmalı. Öyle olduğu için diyorum ki yapacağım. Maddi olmasa da manevi bir şeyler getireceğini düşünüyorum (...).

Alt sosyoekonomik düzeyde bir okulda çalıştığını ifade eden M₁₀ sistemsel boyutta ikili eğitimin etik ikilemlere neden olabildiğini belirtmektedir. M₁₀ eğitimin ikili olarak gerçekleşmesi nedeniyle öğrencilerin çok erken saatte okula gelmek zorunda kalabildiğini ve bu durumun okulun bulunduğu bölge için büyük bir risk oluşturduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte derslerin blok olarak yapılmak zorunda kalabildiğini ve blok derslerde öğrencilerin tuvalet ihtiyaçlarının da eğitim-öğretimi olumsuz etkileyebildiğini ifade etmiştir. İkili eğitime dönük M₁₀'un ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

M₁₀: (...) 4+4+4 sisteminden kaynaklı sıkıntı yaşıyoruz. MEB de artık bunu kabul ediyor. (...) Ders yükü 35 saate çıktığında ben kulaklarıma inanmadım. Mümkün değil dedim. Bunu yapamazlar, yapmazlar dedim. Bu çocuklar 35 saat ders yükünü taşıyabilirler mi? Çocuklarım uyuyorlar derste. Taşıyamıyorlar bu yükü. Tamam, güzel çocuklar okulda daha fazla zaman geçirsinler. Ama ikili eğitim sistemi var. Diyorlar tam gün diye. 2019'da bu okulun tam gün eğitime geçmesi imkânsız. Sabah ezanında çocuklar dışarı çıkıyorlar. İlçemizde bu çok büyük risk. Blok ders yapmak durumunda kalıyoruz. Blok ders de eziyet. Bilimsel olarak bir gerçek blok ders olmaz. Bir tane çocuk tuvalete gidip döndüğü anda çocukların bütün motivasyonları dağılıyor. İzin vermesen de ayrı bir olay (...).

Müdür yardımcılarının etik ikilem yaşama nedenlerine dönük bulgular Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30

Müdür Yardımcılarının Etik İkilem Yaşama Nedenleri

Boyutlar	İkilemler	Katılımcılar	n
Davranışsal	Kişisel ilişkilerin sürdürülmesi	Y ₂ , Y ₃ , Y ₈ , Y ₁₀	4
	Velilerin talepleri	Y ₄ , Y ₆ , Y ₈	3
	Öğretmenlerin talepleri	Y ₈ , Y ₉	2
	Öğrenci disiplininin sağlanması	Y ₃ , Y ₉	2
Yapısal	Okula maddi finansman sağlama	Y ₁ , Y ₂ , Y ₃ , Y ₅ , Y ₉ , Y ₁₀	6
	Okul kurallarının uygulanması	Y ₂ , Y ₃ , Y ₇	2
	Okul müdürü tarafından alınan kararlar	Y ₄ , Y ₆	2
Politik	Üst yönetimin talepleri	Y ₈ , Y ₁₀	2
	Kamu bilgi edinme portalları	Y ₃	1
Sistemsal	Merkezi sınavlar	Y ₁ , Y ₃ , Y ₄ , Y ₅ , Y ₇ , Y ₈ , Y ₁₀	7
	Zümre toplantıları	Y ₁₀	1
	Müfredat	Y ₅	1

Tablo 30 incelendiğinde davranışsal boyutta okulda kişisel ilişkilerin sürdürülmesinin ($n = 4$), veli taleplerinin ($n = 3$), öğretmen taleplerinin ($n = 2$) ve okulda öğrenci disiplininin sağlanmasının ($n = 2$) müdür yardımcılarının etik ikilem yaşamasına neden olabildiği görülmektedir. Davranışsal boyutta müdür yardımcılarını kişisel ilişkilerinin iyi olduğu öğretmenler derse veya okula geç kaldıklarında onları uyarıp uyarmama konusunda etik ikilem yaşadıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte müdür yardımcılarını daha mesafeli oldukları öğretmenleri uyarırken daha az sorun yaşadıklarını ifade etmiştir. Bulundukları okulda daha önceden öğretmen olarak görev yaptığını belirten müdür yardımcılarını, müdür yardımcısı olduktan sonra daha mesafeli olduğu kişilerin kendilerine karşı önyargılı davrandıklarını ve kendi arkadaşlarına karşı kayırmacı davranmakla itham edildiklerini belirtmiştir. Okulda kişisel ilişkilerin sürdürülmesine yönelik Y₂ ve Y₃’ün görüşleri aşağıda verilmiştir:

Y₂: (...) Bir öğretmen derse geç girdiğinde ilk etapta arkadaşın olduğundan dolayı bir şey söyleyemiyor olmak bir ikilem oluşturuyor. Söyleyip söylememek arasında kalmak ikilem yaratıyor. (...) Öğretmen arkadaş derse geç kaldığında arkadaşımın onun arkadaşım olmasından kaynaklı onu söyleyip söylemeyip konusunda kararsız kalıyorum. Ya da öğretmen geliyor çıkmak zorunda olduğunu beş dakika kaldığını veya on dakika kaldığını söylüyor. Zaruri bir şey olmadıkça buna sıcak bakmıyoruz. Ama mecbur kalırsa izin veriyoruz ama bu bizi ikilemde bırakıyor. Bu belki de yıllarca öğretmenlik yaptığım okulda idareci olmamdan kaynaklı olabilir. Belki başka bir okulda idareci olsam bu ikilemi yaşamam. Öğretmen beş dakika geç geldiyse niye geç geldin diyebilirim. Ama burada yıllarca birlikte öğretmenlik yaptık. Burada arkadaşlık, samimiyetten kaynaklı çok ikilem yaşıyorum (...).

Y₃: (...) Sınıf rehber öğretmenliğinde sorun yaşadık. Sınıf rehber öğretmenliği verdiğimiz öğretmen çocukların takibi anlamında sorumluluğunu yerine getirmiyordu. Öğrenciyi tanımıyordu, velisini tanımıyordu. Veliyle iş birliği kurulması gereken durumda öğretmen buna yanaşmıyordu. Bana ne zihniyetindeydi. Ama bu insanla çok yakın arkadaşlık ilişkimiz vardır. Okul dışı zamanlarda da bir aradayız. Şimdi bunu söylemenin uygun bir yolunu arayacaksınız bu sizi ezer. Neyse yapılması gereken onu yaparım ama bu ikilemde kaşıyorum. Mesafeli olduğunuz öğretmene hocam bunu yapın dedim yapmamışsınız gerekçenizi bana izah edin demem vardır bir de arkadaşına bunu yapmamışsın demek vardır. Bu otoriteyi kuramadığım oluyordur. Bu nedenle başka bir okula tayin istemeyi düşündüğüm oldu. Derse geç girme konusunda da oluyor mu oluyor. Bu uzun yıllar aynı okulda çalışmanın getirdiği mesleki deformasyon (...).

Müdür yardımcıları davranışsal boyutta velilerden gelen talepler konusunda etik ikilem yaşayabilmektedir. Müdür yardımcıları velilerden gelen talepler karşısında velilerin mesleği ve kendisine yakınlık derecesinin karar vermede etik ikileme neden olabildiğini ifade etmiştir. Velilerden gelen taleplere yönelik Y₄ ve Y₈'in görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Y₄: (...) Not olayıyla ilgili veliler de geliyor. Asker velilerimiz polis velilerimiz oluyor. Nazik olaylar var yurdumuzda gündemimizde. Bazı kolaylıkları devlet zaten sağlıyor ama bu kategoriye girmeyen bazı durumlar geliyor. Hocam benim çocuk takdir alacak da onun da görevi böyle olunca şimdi ben ikilemde kalıyorum. Bakıyorum arkadaşın görevi de gerçekten asker sürekli mücadele içerisinde kalan bir insan. Onun da çocuğunun bir puana ihtiyacı varmış ama ben arada kaldığım zaman da öğretmene notla ilgili bir şey diyemem diyorum (...).

Y₈: (...) Öğrenci velisi komşunuz olabiliyor, arkadaşınız olabiliyor, bir arkadaşınızın komşusu olabiliyor. Bu tür konular, önyargılar, onlara tolerans tanımanızda, karar vermenizdeki etkili oluyor (...).

Davranışsal boyutta müdür yardımcıları öğretmenlerden gelen izin talepleri karşısında etik ikilem yaşadıklarını belirtmiştir. Müdür yardımcıları yönetmeliğe göre öğretmenlere izin vermelerinin mümkün olmadığını ancak önemli durumlarda izin vermemenin değerleriyle çatıştığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden gelen taleplere yönelik Y₈ ve Y₉'un ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Y₈: (...) Geçen bir okulda bir soruşturma yaşanmış. Öğretmenin biri tahlil sonuçlarını almak için yarım saat izin istemiş. Hocam rapor getir mi diyeceksin. İzin vereceksin. Bir okula gidiyorlar bir de soruşturmalık oluyorlar. Şimdi siz izin vereceksiniz. Yönetmeliğe aykırı mı evet. Şimdi siz öğretmeni yok yazmadınız ya ek dersini de yazdınız. Geliyorlar diyorlar ki müdür buna izin vermiş. Bir de ücret de vermiş. Bir de böyle olaylar olmuş. Bundan sonra bakanlık müfettişi bana bu konuyla ilgili böyle bir olay oldu ne olacak diyor. Bizim mesleğimiz ateşten gömlek diyor. Buradan iki şey çıkarabilirsin diyor. Öğretmen gelmiş izin vereceksiniz diyor. Ama diyor izin verirken bunu göze almış olacaksın diyor. O zaman ben bundan sonra direkt yönetmelik duvarını öreceğim. Bir dakika da geç gelseniz rapor getireceksiniz mi diyeceğim yoksa devam mı edeceğim. Bana sorarsan diyor kimse için fedakârlık yapma diyor. Ama bunu sana söylerken ben de bunu yapmıyorum diyor (...).

Y₉: (...) Mesela bir öğretmenin çocuğu acil hastalandı. Geçenlerde başımıza gelen bir olay. Tabii kadıncağыз izin istedi alelacele gitti. Fenalaşmış çocuğu, kusmuş, baygınlık geçirmiş. Tabii o telaşla rapor türünde bir şey almamış. Yasalar alması gerektiğini söylüyor. Vicdan gerek yok diyor. Bu tarz durumlarda müdürle öğretmen arasında kalabiliyorsunuz. Eğer müdürünüz çok mevzuatçıysa ikisi arasında kalabiliyorsunuz. Az önce yasaları uygulamak gerektiğini söylemiştim. İşte o tarz durumlarda memurun biraz daha inisiyatif kullanması gerekiyor. Çocuğu iyileştikten sonra öğretmenin bir dönüp alması gerekiyor. Çünkü bu

suiistimal edilebiliyor. Müdürü de anlamak gerekir. Daha önceden müdürlük yaptığım için söylüyorum (...).

Müdür yardımcılarını davranışsal boyutta öğrenci disiplininin sağlanması konusunda öğrenciye disiplin cezası vermenin gerekli olduğu durumlarda bu cezanın öğrenciye faydalı olup olmayacağı konusunda etik ikilem yaşadıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte müdür yardımcılarını disiplin cezası vermenin öğrencinin faydasına olduğunu düşündükleri durumlarda ilçe disiplin kurulunun bu cezaları vermeyi reddettiğini ve bu durumun da kendilerinde etik ikilem yarattığına işaret etmiştir. Okulda öğrenci disiplininin sağlanmasına yönelik Y₃ ve Y₉'un görüşleri aşağıda verilmiştir:

Y₃: (...) Bu yıl öğrencilere en fazla disiplin cezası verdiğimiz yıldır. Sene sonunda da bunları kaldıralım kaldırmayalım diye konuşuruz. Bu yıl başka bir öğrencinin özgürlük alanına müdahale eden bir çocuk için ilçe milli eğitime taşıdığımız bir olay oldu. Haklı olan çocuğu korumak adına diğer çocuğu gönderdik. Ama tabi bunu gönderirken de çocuğun ailevi birçok sıkıntısı vardı. Gönderdiğimiz okulla görüşerek orada korunmasını, çocuğun ceza anlamında değil onun iyiliği için yapıldığını bilmesini istedik. Yaptığımız iş çok vicdani bir iş ama çocukların korunması için de net olması gereken bir iş. Çok ciddi bir ikileme düştük. Bunu verelim mi vermeyelim mi günlerce konuştuk. Akşam evde konuştuk ama dosyayı göndermek zorundayız ilçe milli eğitime çünkü diğer taraf haklı olarak diyor ki ben bu çocuğun bu okulda olmasını istemiyorum. Onlar da haklı. Diğer taraf da geliyor baba hasta çalışmıyor, anne çalışıyor. Zor bir karar bizim için. Bu kararları toplu halde alıyoruz ama kararı aldıktan sonra yalnız kalıyorsun (...).

Y₉: (...) Özellikle öğrenci davranışlarını değerlendirme konusunda çoğu zaman çelişiyorum. Çünkü ilçedeki amirlerimiz aslında çoğu okullarda idarecilik yapmış kişiler olmalarına rağmen bu okulun kokusundan, ortamından uzaklaştıkları için aslında objektif kararlar verdiklerini zannediyorlar ama sadece kâğıt üstünde teoride olması gerekeni söylüyorlar. Söylediklerinin pratikte uygulanması imkânsız. Bu tarz çelişkiler yaşıyoruz. Biz bir öğrenciye ceza vermenin iyi olacağını düşünüyoruz. O da teoride diyor ki ceza öğrencinin gelişimine katkı sağlamaz diyor. Teoride doğrudur ama bunun pratikte uygulanması mümkün değil diyoruz. Yer ve mekân değişikliğinin faydalı olacağını söylüyoruz. Böyle çelişkiler yaşıyoruz (...).

Tablo 30 incelendiğinde müdür yardımcılarının yarısından fazlasının ($n = 6$) yapısal boyutta okula maddi finansman sağlama konusunda etik ikilem yaşadıkları görülmektedir. Bununla birlikte yapısal boyutta okul kurallarının uygulanmasının ($n = 3$) ve okul müdürü tarafından alınan kararların ($n = 2$) müdür yardımcılarının etik ikilem yaşamalarına neden olabildiği görülmektedir. Müdür yardımcılarını okullara çok az ödeneğin geldiğini ve bu ödeneğin okulların ihtiyaçlarını karşılamaya yetmediğini ifade etmiştir. Müdür yardımcılarını okulların elektrik, su ve doğal gaz gibi giderlerinin MEB tarafından karşılandığını ancak fazladan personel çalıştırılması ve anlık gelişen arıza ve tamirat giderlerinin MEB tarafından karşılanmadığını belirtmiştir. Sosyal devlet ilkesi gereğince ve yasalar çerçevesinde velilerden para istemek istemediklerini ancak okulun giderleri için çeşitli kaynaklardan finansman sağlamak zorunda olduklarını bu durumun da etik ikilem yaşamalarına neden olduğuna işaret etmişlerdir. Müdür yardımcılarını okula finansal kaynak yaratma konusunda veli bağışlarının yanı sıra kermes ve iş insanlarından bağış toplama

yoluna gidildiğini, kermes düzenlemenin okulda eğitim öğretim süreçlerini sekteye uğrattığını, iş insanlarından bağış talep etmenin ise devletin ve okulun saygınlığına gölge düşürdüğünü belirtmiştir. Okula maddi finansman sağlamaya yönelik Y₂, Y₅, Y₉ ve Y₁₀'un görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Y₂: (...) Ya kermes adı altında bir şeyler toplanmaya çalışılıyor ya da aidat velilerin bağışlarıyla bir şeyler toplanmaya çalışılıyor. Bir kararsızlık oluyor. Mesela kermes olayında daha çok bu işin sorumluluğunu öğretmenler yükleniyor. Öğretmenlerin görüşü alınıyor böyle bir şey yapılıp yapılmaması konusunda. O da her zaman tüm öğretmenler olumlu bakmıyor. Onları razı etmek de sıkıntı oluyor. Bunları da düşünüyorsun. Yapalım derken de git gel yaşıyorsun. Çok fazla uğraşmaya rağmen çok fazla getirisi olmayabiliyor. Bir de bunun günler öncesinden planlamasının yapılıp çalışılması biraz sıkıntıya sokuyor (...).

Y₅: (...) Devletin milli eğitim politikasında ne diyor ücretsiz olarak herkes bundan yararlanır diyor. Bu tamam ama şimdi iş pratiğe döndüğü zaman bu böyle olmuyor. Bize gelen bir meblağ var diyelim ki 5000 TL. Burada 816 öğrenci var 5000 TL ile hizmetini sağlamamız mümkün değil. O anlamda veliyle çatıştığımız noktalar da oluyor. Vermek istemiyor (...).

Y₉: (...) Bir okul idarecisi okula bağış dışında bir finansal kaynak yaratmak istediğinde çevredeki saygın iş adamlarına ya da o okuldan mezun olmuş yetkin kişilere başvurur. Yöntemi budur bu işin. Bu kişiler bağışlar yapabilir ama bir şekilde el pençe olur. Bu devletin saygınlığına zarar veren bir şey. Bir okul idarecisinin okuldan mezun olmuş bir iş adamının, iş adamının bir okul müdürünün ülkeye kazandırdıklarının yarısı olmayabilir tek farkı ondan daha zengin oluşudur, ama bir bakıyorsunuz o okul müdürünün o iş adamının önünde el pençe durduğunu görüyorsunuz. Bu bir ikilemdir. Okulunuz için gitmeniz gerekiyor öyle hissediyorsunuz ama aynı zamanda devletinizin imajını zedeliyorsunuz. Ben gitmemeyi tercih ettim. Sonuçta biz devleti temsil ediyoruz. Her ne kadar şu anki durum gitmek zorunda bıraksa da idarecileri ben gitmemeyi tercih ediyorum. Ortaöğretilere bir kaynak ayrılır bir yanlışlık olmasın ama ortaokullarda böyle bir kavram yok (...).

Y₁₀: (...) Şöyle bir durum var. Biz her sene kermes yapıyoruz ve geçen yılki kermesimizden ciddi bir para kazandık. Ama şimdi şöyle bir durum var harcarken çok zorlanıyoruz. Belli bir gelirin var ve önünüzü göremiyorsunuz. Çok büyük şeyler de olabiliyor ve milli eğitim bunun parasını sizden istiyor. Örneğin su borularının değişmesi gerekiyor. Patlamış oluyor. Bütün su boruları değişiyor. Bunu karşılamıyor. Doğal gaz saatinin bir şeyi bozulmuş oluyor bunu milli eğitim karşılamıyor. Bazı şeyleri göremediğiniz için parayı da harcayamıyorsunuz. Aslında ben o parayı çok güzel şeylere harcayabilirim ama bir tarafta tutuyorum ki bir şey bozulursa diye. İkincisi biz bu kermesi mayıs ayında yapıyoruz. Yaklaşık bir ay boyunca eğitim öğretimi bırakıp bu işe yöneliyoruz. Niye işte ben nereden para kazanabilirim. Bir yerlerle görüşüyorsunuz, nereden ne koparabilirseniz. Bir yerleri geziyorsunuz, bedava bir şeyler verebilir misiniz diyorsunuz. Çok kötü şeylerle de karşılaşabiliyorsunuz. Adamlar size bir böcekmiş gibi bakıyor. Siz görevinizi bırakıp, aslında benim işim nedir burada kalıp öğrenciye, öğretmene yardımcı olmak. Böyle şeyler oluyor (...).

Müdür yardımcıları okul kurallarının uygulanması konusunda etik ikilem yaşadıklarını ifade etmiştir. Müdür yardımcıları öğrencilere uygulanan kurallar konusunda velilerin ve diğer öğretmenlerin kendilerine destek olmayabildiklerini ve bu durumun müdahale edip etmemek konusunda etik ikilem yaşamalarına neden olduğu belirtmiştir. Bununla birlikte müdür yardımcıları kendilerine yakın olsun ya da olmasın öğretmenleri okul kurallarını ihlal ettiklerinde uyararak konusunda etik ikilem yaşadıklarını ifade etmiştir. okul kurallarının uygulanması konusunda Y₂ ve Y₃'ün görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Y₂: (...) Çocuğa biz bazı şeyleri tembihliyoruz şöyle giyinin, böyle giyinin diye ama aile buna çok fazla karışmadığı için çocuk yine aynı şekilde geliyor veya birkaç kez düzenli geliyor. Sonra tekrardan bakıyorsun yine bozuluyor. Bunu artık sürekli söylemek veya bir kişinin sürekli söyleyip diğerlerinin söylememesi ister istemez daha sonrasında söylesem mi söylemesem mi tarzında bir kararsızlığa düşürüyor (...).

Y₃: (...) Personelle ilgili aksaklık vardır. Görev verirken yaşını, bedensel engelini gözetirsiniz. Ama bir de kurnazlığı ben hiç hazmedemem. Size bir iş verildiyse bunu layıkıyla yerine getireceksiniz. Ne olursa olsun benden büyük de olsa, kıdemli de olsa. Diyelim ki ben onun amiriyim ama benden 20 yaş büyük. Bazen diyorum ki benim uyardım doğru mu olur. Ama bakıyorsun adam işini layıkıyla yapmıyor. Suiistimal ediyor. Bu anlamda bunu ben çok yaşarım. Söylesem mi diye. Söyleyince siz kötü oluyorsunuz. Kötü idareci olmakla işimi doğru yapmak arasında kaldığım çok oluyor (...).

Yapısal boyutta müdür yardımcılarının etik ikilem yaşamasına neden olan diğer bir durumun okul müdürü tarafından alınan kararlar olduğu görülmektedir. Müdür yardımcıları okul müdürünün kendi bilgileri dışında, değerlerine aykırı ya da yasalara aykırı karar almaları durumunda müdahale edip etmemek konusunda etik ikilem yaşadıklarını belirtmiştir. Okul müdürünün aldığı kararlara yönelik Y₄ ve Y₆'nın görüşleri aşağıda verilmiştir:

Y₄: (...) Şimdi ücretsiz kurslarımız var. Ücretsiz kurslarımız insanlarımız tarafından çok tutuldu. Hem öğretmenlerin cebine üç beş kuruş para giriyor hem öğrencilere güzel şeyler anlatılıyor hem de vatandaşımızın sırtından para yükü kalktı. Şimdi biz öğretmen arıyoruz. Matematik çok önemli derslerden biri. Kendi matematikçilerimize bunu dediğimiz zaman çoğu bunu kabul etmiyor. Bu öğretmenlerden bir tanesi buraya geliyor gidiyor cumartesi fotokopi çekiyor görüyorum etik olmayan davranışlara giriyor. Ne gördüm dışarıdan parayla kendine öğrenci tutmuş üç tane dört tane bu okulun öğretmeni ya cumartesi Pazar buranın sınıfını kullanıyor özel ders veriyor. Bu etik bir davranış mı değil. Şimdi burada onu tutan bir idareci oluyor. Ben de karşısında olduğum için ikileme düşünüyorum. Öbür idareci de onu tutuyor. Şimdi ben burada ister istemez hem öbür idareciyle hem öğretmenle çatışma içine giriyorum (...).

Y₆: (...) Benim haberim olmadan kararlar alınması, benim haberim olmadan öğretmenin nöbet gününü değiştirilmesi gibi durumlar bende sıkıntılar oluşturuyor. Karışsam mı karışsam mı dediğim oluyor. Çarpıyorum kapıyı çıkıp gidiyorum en son benim dediğim oluyor. Tekrar dönüyorum okula (...).

Tablo 30 incelendiğinde politik boyutta üst yönetimin taleplerinin ($n = 2$) ve kamu bilgi edinme portallarının ($n = 2$) müdür yardımcılarının etik ikilem yaşamasına neden olabildiği görülmektedir. Bulundukları bölgenin en başarılı okullarından biri olduklarını ve sosyoekonomik düzeyi üst seviyede olan bir okulda çalıştığını belirten Y₈ adres kayıt bölgesinde ikamet etmemesine karşın bazı öğrencilerin kaydının okula alınması için üst yöneticilerden taleplerin gelebildiğini belirtmiştir. Bununla birlikte müdür yardımcıları bazı yarışmalara katılmaları ve yardım kampanyalarına katılmaları için üst yönetimin talepte bulunduğunu ve bu durumun etik ilkem yaşamalarına neden olabildiğini ifade etmiştir. Kamu bilgi edinme portalları konusunda ise müdür yardımcıları velilerin Milli Eğitim Bakanlığı İletişim Merkezini politik bir baskı aracı olarak kullanabildiklerini ve bu durumun çeşitli kararları alırken etik ikilem yaşamalarına neden olabildiğine işaret

etmiştir. Müdür yardımcılarının politik boyutta yaşadıkları etik ikilemlere yönelik Y₃, Y₈ ve Y₁₀'un görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Y₃: (...) Biz burada bir şey yapıyoruz. Veli gidiyor ilçeye şikâyet ediyor, 147 aranıyor vesaire. Bizi arıyorlar böyle bir şey yapmışsınız diyorlar. Biz de diyoruz ki biz bir işi yaparken muhakkak onu bir yere dayandırırız. Ama ilçe milli eğitim bunu dışarıdan görüyor. 147 veli yazmış bana şöyle yaptı böyle yaptı diye. Şube müdürünün önüne o gidiyor. Beni çok iyi tanımaya rağmen arayıp uyarıda bulunuyor. Bakın hocam bir daha böyle bir şey olursa ceza alırsınız. Dikkat edin diyor. Biz de ona karşılık bir savunma yazıyoruz. Genelde okulda yaptığımız uygulamalarla ilgili uyarı geliyor. Okulda bir şey yapacağımız zaman diyoruz ki acaba veli şikâyet eder mi bizi (...).

Y₈: (...) Mesela diyor ki bir öğrencinin kaydedilmesi gerekiyor. Daha doğrusu okula kaydı normalde mümkün değil. Yönetmelik öyle diyor. Yasalara aykırı olduğunda bildirin amirine diyor. Bir şekilde ona bir çözüm bulmaya çalışıyorsunuz. Oysaki bir başka veliye de olmayacağını söylemişsiniz. Arkasından bir telefon geliyor, bir şey oluyor. Bu ikilemleri yaşıyorum. Bu okul başarılı olarak bilindiği için müdüre diyor, ona diyor, buna diyor, kaymakama diyor oralara kadar gidiyor işler. Bu ikilemi yaşamamanız mümkün mü (...).

Y₁₀: (...) Şu yarışmaya katılın diyor. Mesela şu an A yerine yardım toplamamız isteniyor. Bu benim işim olmamalı. Bu bir okulun işi olmamalı. Okul sadece eğitim öğretimle uğraşmalı. İnsanlar siyasi olarak da algılıyor. Siz şimdi bunun bir resmi yazı olduğunu, yukarıdan geldiğini anlatamıyorsunuz. Bizim işlerimiz bu şekilde yürür. Yukarıdan bir yazı gelir siz iyi kötü yapmak zorundasınız. Orada siyasi görüşe bakılmaz. Ama insanlar öyle algılıyor. Önce bir ikna etmeniz gerekiyor karşı tarafı. Yarışmalar mesela. Belli bir grubun yarışması. O da siyasi algılanıyor. Öğretmen diyor ki bu siyasi bir kuruluş. Diğer taraftan da baskı geliyor siz okul olarak katılacaksınız diyor. Siz ne yapıyorsunuz işinizi bırakıp karşı tarafı ikna etmeye çalışıyorsunuz (...).

Tablo 30 incelendiğinde sistemsel boyutta merkezi sınavların ($n = 7$), zümre toplantılarının ($n = 1$) ve müfredatın ($n = 1$) müdür yardımcılarının etik ikilem yaşamalarına neden olabildiği görülmektedir. Müdür yardımcılarını merkezi sınavların öğrencilere verilen notlar, fırsat eşitsizliği ve sekizinci sınıfların dersine girecek öğretmenlerin belirlenmesi olmak üzere üç yolla etik ikilemlere neden olabildiğine işaret etmiştir. Buna göre müdür yardımcılarını özel öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin hak etmedikleri şekilde yüksek notlar aldıklarını belirtmektedir. Bununla birlikte müdür yardımcılarını özel öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin devlet okullarında öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla imkânâ sahip olduklarını ve iki grup öğrencinin de aynı sınava girdiğini, bunun da fırsat eşitsizliğine neden olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda müdür yardımcılarını gerek bir öğretmen olarak kendilerinin verdikleri notlarda gerekse diğer öğretmenlerin verdikleri notlara müdahale edip etmeme konusunda etik ikilem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Merkezi sınavlara yönelik Y₁, Y₃ ve Y₁₀'un görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Y₁: (...) Özel okullar öğrencilere bol bol not veriyor. Biz burada veremiyoruz. Ama çok başarılı bir öğrenciniz var. Mesela Ankara Fen Lisesini kazanacak. Belki benim burada verdiğim bir 90 puanı ya da bir öğretmenimizin verdiği 90 onun oraya girmesini engelleyecek. Aynı öğrenci özel okulda olsaydı 100 alacaktı ve fen lisesine girecekti. Burada etik ikilem yaşıyoruz. Yani yönetici olarak öğretmene müdahale edip etmeme konusu diyelim. Hiçbir zaman öğretmene hocam not verin demedim, demiyorum ama öğretmenim düşünün diyorum (...).

Y₃: (...) Öğretmenler arasında en çok konuşulan konulardan biri TEOG. Not anlamında bir desteğimiz olmalı. Bu çocuk 85'ten beş alacağına 95'ten beş alsın. Biraz bu anlamda telkinde bulunan arkadaşlar vardır. Bunu en çok matematik, fen öğretmenleri yapar. Onlar daha bilinçlidir açıkçası. Şimdi hepimizin çocuğu özel okulda okuyor. Arkadaşların da öyle. Benim oğluma bütün derslerden yüz vermişler diyor. Hepsi yüz alabilirken diyor, hepsi de yüzlük değilken neden benim çocuğum almasın diyor. TEOG'la ilgili en çok yaşadığımız ikilem çocuklara 85 yerine 100 verilsin mi yoksa hak ettiği not buydu böyle kalsın mı. Şimdi çocuklar dersane, özel okul, özel ders gibi çok farklı imkânlarla sahip çocuklarla yarışıyor. Burada çocuk okula zor geliyor. Burada karnını doyurup gelmesi bile bir artı (...).

Y₁₀: (...) TEOG velisi ise eğer derse öğretmen girmediği zaman çok stres yaratıyor. Sekizinci sınıftaki öğretmenleri seçerken bazıları çok sık rapor alıyor onları tercih etmiyoruz. Neden çünkü veli aşırı stres oluyor. Çocuğun bir dersi boş geçtiği zaman ertesi gün okula geliyor. Neden ders boş geçti, ne olacak bu çocuk diyor. Sınavın ciddi bir baskısı var insanlarda. O yüzden de tabi düşünüyoruz (...).

Sistemsel boyutta müdür yardımcıları zümre toplantıları ve müfredat konusunda da etik ikilem yaşayabildiklerini belirtmiştir. Müdür yardımcıları zümre toplantılarında amacına uygun olmayan şekilde öğretmenlerin görüşlerinin önemsenmediğini bunun bir sonucu olarak da öğretmenlerin toplantılara katılmak istemediğini ifade etmiştir. Ancak toplantıya katılmamanın sonucu olarak da soruşturma açıldığını işaret etmiştir. Bununla birlikte müdür yardımcıları müfredatın içeriğinin de etik ikilem yaşamalarına neden olabildiğini belirtmiştir. Zümre toplantıları ve müfredata yönelik Y₅ ve Y₁₀'un görüşleri aşağıda verilmiştir:

Y₅: (...) Kendi branşım açısından düşündüğümde ben Ankara Üniversitesi mezunuyum. Aldığım eğitim batı müziği. Batı müziğini daha fazla anlatmak isterdim ama müfredat engel oluyor. Yani engelleyen bir durum söz konusu. Müfredatı yetiştirmek zorunda olduğunuz anlar olabiliyor (...).

Y₁₀: (...) Mesela zümre toplantıları yapılır bizde. Zümre toplantısı nedir, her branştan bir öğretmen bölge bölge ayrılırız. Bir okulda toplanır, sorunları konuşur ve bunları yazıya döker, sorunlarını dile getirir ki dikkate alınsın. Çünkü sıkıntıyı yaşayan öğretmenler. Karar alınsın ve ona göre düzeltmeler yapılsın. Örnek vereyim mesela altıncı sınıfa giren bir öğretmen der ki şu konu biraz detaylandırılrsa ya da şu konu çok ağır geliyor sadeleştirilse gibi aslında eğitim öğretim adına çok güzel şeyler konuşuluyor ama bunlar hiç kaile alınmıyor. Kaile alınmadığı için, milli eğitim tarafından dikkate alınıp düzeltmeler yapılmadığı için, herkes aynı şeyden şikâyetçi olduğu halde insanlar toplantılara gitmek istemiyor. Gitmek istemedikleri için de sonra da soruşturma açılıyor. Niye siz konuşuyorsunuz ama boşa konuşuyorsunuz (...).

Öğretmenlerin etik ikilem yaşama nedenlerine dönük bulgular Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 31

Öğretmenlerin Etik İkilem Yaşama Nedenleri

Boyutlar	İkilemler	Katılımcılar	<i>n</i>
Davranışsal	Öğrenci başarısının değerlendirilmesi	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	7
	Öğretmenlere olumsuz davranışlarını bildirme	Ö ₁ , Ö ₅ , Ö ₈ , Ö ₁₀	4
	Öğrenci disiplininin sağlanması	Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₁₀	4
	Velilerin talepleri	Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₈	3
	Öğrencilerin olumsuz davranışlarını velilerine bildirme	Ö ₁ , Ö ₂	2
	Öğrencilerin gizli bilgilerinin paylaşılması	Ö ₁₀	1
	Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyindeki farklılıklar	Ö ₈	1
Yapısal	Okul yönetiminin aldığı kararlar	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₇ , Ö ₈	6
	Okula maddi finansman sağlama	Ö ₄ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀	4
	Okul yönetiminin tutarsız uygulamaları	Ö ₇ , Ö ₉	2
	Okul yönetiminin adaletsiz uygulamaları	Ö ₉	1
Politik	Üst yönetimin talepleri	Ö ₅ , Ö ₁₀	2
	Öğretmenler arası gruplaşmalar	Ö ₃	1
Sistemsal	Merkezi sınavlar (not)	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	8
	Merkezi sınavlar (ders)	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₀	7
	Müfredat (içerik)	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₉ , Ö ₁₀	4
	Müfredat (yoğunluk)	Ö ₄ , Ö ₉	2
	Mesleki gelişim olanakları (hizmetiçi eğitim)	Ö ₇ , Ö ₉	2
	Mesleki gelişim olanakları (lisansüstü eğitim)	Ö ₈	1

Tablo 31 incelendiğinde davranışsal boyutta öğretmenlerin en çok öğrenci başarısının değerlendirilmesi ($n = 7$) konusunda etik ikilem yaşadıkları görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenler davranışsal boyutta sırasıyla öğretmenlere olumsuz davranışlarını bildirmede ($n = 4$), öğrenci disiplininin sağlanmasında ($n = 4$), velilerin talepleri ($n = 3$), öğrencilerin olumsuz davranışlarını velilerine bildirmede ($n = 2$), öğrencilerin gizli bilgilerinin paylaşılmasında ($n = 1$) ve derslerin işlenmesinde öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerindeki farklılıklarda ($n = 1$) etik ikilem yaşamaktadır. Öğrenci başarısının değerlendirilmesi konusunda düşük sosyoekonomik düzeye sahip velilerin bulunduğu bir bölgede beden eğitimi olarak görev yaptığını belirten Ö₃ dersine yeterince önem verilmediğini ve bunun öğrencilerin başarılarını değerlendirirken etik ikileme neden olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmenler öğrencilerin seçmeli derslerdeki başarılarını değerlendirirken etik ikilem yaşadıklarını belirtmiştir. Öğretmenler seçmeli derslerde öğrencilerin yüksek notlar almaları gerektiğini ancak öğrencilerin düşük aldığı durumlarda notlarını yükseltip yükseltmemek konusunda etik ikilem yaşadıklarını belirtmiştir. Buna ek olarak öğretmenler sınıf tekrarının olmamasını gerekçe göstererek karne notu 45'in altında düşen öğrencilerin notunu 45 veya üzerine çıkartıp çıkartmamak

konusunda etik ikilem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenci başarısının değerlendirilmesi konusunda diğer ikilem alanları olarak öğretmenler ders ve etkinliklere katılım notunda velisinin öğrenciyle çok alakalı olduğu durumlarda söz konusu öğrenciye pozitif ayrımcılık yapıp yapmama konusunda ve derste olumsuz davranışlar gösteren öğrencilere negatif ayrımcılık yapıp yapmama konusunda etik ikilem yaşadıklarına işaret etmişlerdir. Buna ek olarak öğretmenler özel durumları olan öğrencilere not verirken de etik ikilem yaşadıklarını belirtmiştir. Öğrenci başarısının değerlendirilmesine yönelik Ö₃, Ö₆, Ö₇ ve Ö₈'in görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö₃: (...) Öğrenci başarı durumunda kendi branşıyla ilgili ikinci sınıf branş muamelesi yapıyordu. Bununla ilgili de etik ikilem yaşıyoruz (...).

Ö₆: (...) Örnek vereyim. Öğrenci çok başarılı. Yazılıya giriyor. Yazılıdan düşük alıyor mesela. Ben şimdi onun yazılısını çok düşük verirsem, ben bunu yaşadım, sözlüyü ne kadar yüksek verirsem vereyim notu yeterince yükseltebilirim. Ben bu sene seçmeli yazılılarda yaşadım. Seçmelide normalde çocuk istekli olması lazım ama bizim okulda sınıf olarak seçtik. Şimdi çocuk istemediği bir ders seçmiş seçmeli dersinin notunun en aşağı seksen doksan olması lazım mantiken. Yazılı sınav yaptım, çocuklar elli altmış. O zaman ne yaptım, her birinin puanını onar on beşer puan yükselttim. Çocuk diyelim ki çok zayıf yazılıdan on beş yirmi almış. Okulda kalma olmadığını biliyorum. Şimdi ben bu çocuğu şube öğretmenler kuruluna bıraksam hiçbir anlamı yok. Nasıl olsa geçecek. O yüzden ben o yazılı notunu sözlülerle kırka kırk beşe falan çekiyorum. Bir yandan da çekmemem gerektiğini düşünüyorum. Normalde çocuğun bunu hak etmediğini düşünüyorum ama zaten kalma olmadığı için, sistem zaten bu şekilde olduğu için yukarıya çekiyorum (...).

Ö₇: (...) Veli çok alakalı oluyor. Çocuk geri planda duruyor biraz daha. Veliye tepkili olabiliyor biraz daha. Veli ne kadar istiyorsa öğrencinin de istemediği durumlar olabiliyor. Her öğrenci matematiği yapacak diye bir olay yok düşünersek. Ama bu sefer de düşünüyorsun veli çok uğraşıyor. Biraz daha sözlü notuna eklesem mi ya da proje notuna diye düşünüyorsun. Bunlarda ikilem yaşıyoruz tabi. Genel olarak hepimiz yaşıyoruz (...).

Ö₈: (...) Bazı öğrenciler yaramazlık yapıyor, huzursuzluk çıkarıyor. Kimi ise tabiri caizse efendi uslu diyeceğimiz tipler. Not verirken efendi olanı diğerine göre kayırdığımız oluyor. Ama baktığımız zaman yazılı notları aynı, derse katılımları ayı ama davranışları bizi not verirken etkiliyor. Burada fazla mı verdim, diğerine az mı verdim tarzı sorular bende çok fazla oluyor (...).

Davranışsal boyutta öğretmenlerin etik ikilem yaşamasına neden olan temel alanlardan birinin diğer öğretmenlere olumsuz davranışlarını bildirme olduğu görülmektedir. Öğretmenler, diğer öğretmenlerde gördükleri olumsuzlukları onlara söyleyip söylememe konusunda etik ikilem yaşamaktadır. Öğretmenler derslerde iyi performans göstermediğini düşündükleri öğretmenlere bunu bildirip bildirmeme konusunda, okul yönetiminden özel durumlarını bahane ederek ayrıcalık talep eden öğretmenlere bunu söyleyip söylememe konusunda, öğrenci disiplinini sağlayamadığını düşündükleri öğretmene bunu bildirip bildirmemede ve uygun bulmadıkları davranışlar sergilediğini düşündükleri öğretmenlere bunu söyleyip söylememe konusunda etik ikilem yaşadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlere olumsuz davranışlarını bildirme konusunda Ö₁ ve Ö₅'in görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö₁: (...) Rehberliğini yaptığım sınıfın dersine giren bir öğretmen dersleri iyi işlemiyor. Ama bunu arkadaşıma iletemiyorum. İstiyorum ama olmaz. Bir meslektaşımı uyarmak benim işim değil diye düşünüyorum (...).

Ö₅: (...) İnsanlar geliyorlar isteklerini belirtiyorlar kendi özel durumlarına göre. Ders programları ona göre ayarlanıyor. Benim özel durumum yoksa ben bir şey belirtmiyorum ve benimki de ona göre ayarlanıyor. Ben bunun adaletsizlik olduğunu düşünüyorum. Öğretmenlik mesleğinde bunun bir şekilde kullanıldığını düşünüyorum. Özellikle kadın arkadaşlar açısından. Kendimden örnek vereceğim. Ben bir buçuk yaşında çocuğumu kreşe verdim. Niye kreşe verdim. Ailem yanımda değildi, bakacak kimse bulacak bir durumum yoktu. Komşu falan kimseyi tanımıyorum. Bana öyle bir program verdiler ki sabahtan akşam saatine kadar. Aralar hep boşluklu. Bölük pörçük. Ben hiçbir zaman demedim ki bana şu programı yapın. Öğretmenlik mesleği buysa ben yarım gün çalışıyorum deme lüksümüz yok. Kızıyorum ama anlamaya da çalışıyorum insanları. Bana göre bu şekilde olmamalı. Önceliğin işin olmalı. İkincil olarak özel durumların olmalı. Sağlık problemini, eğitim problemini anlarım ama çocuk bir problem olmamalı. Öncelik burası olmalı. Söylemek istiyorum bunu ama kendimi tutuyorum. Bazen de söylüyorum aslında. Ortaya kişi bazlı değil ama genel bazlı konuştuğum oldu. Anlatmaya çalıştım esas işin ev kadınlığı değil, esas işin öğretmenlik olduğunu anlatmaya çalıştım (...).

Öğretmenler davranışsal boyutta öğrenci disiplininin sağlanmasının etik ikilem yaşamalarına neden olduğunu belirtmektedir. Öğretmenler öğrencilerin disiplin cezası gerektiren davranışları karşısında üst yönetimin ceza vermeme yanlısı olduklarını bunun da kendilerinde etik ikileme neden olabildiğini belirtmektedir. Bununla birlikte öğretmenler okulda olumsuz davranışlar gösteren öğrencilerin arkadaşlarına zarar verebildiğini, bu bakımdan diğer öğrencilerin haklarını korumak istediklerini öte yandan söz konusu öğrenciyi de korumak istediklerini ve bu durumun etik ikilem yaşamalarına neden olduğunu ifade etmiştir. Öğrenci disiplininin sağlanması konusunda Ö₄ ve Ö₁₀'un görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö₄: (...) Bir öğrenci anne baba ayrılmış. Çocuğun okula gelmesi gerekiyor ama okula gelmediği durumda ne yapıyor. Boş vakit geçiriyor, internet kafeye gidiyor, bağımlılıkları oluyor. Ama çocuk okula geldiği zaman arkadaşlarına zarar veriyor. Şimdi burada yaşıyorum. O çocuğu da korumak istiyorum diğer çocukları da korumak istiyorum. Ama o çocuk okula gelip diğer çocuklara zarar verdiğinde bu da beni üzüyor. Alınabilecek hiçbir önlem yok bu çocuk için. O zaman ne yapacağım ya bu çocuktan vazgeçeceğim ya diğer çocukların sürekli şiddet ve zarar görmesine müsaade edeceğim. Bu ikileme neden oluyor (...).

Ö₁₀: (...) Dersin huzurunu bozan öğrencilere cezalandırma yapmak istiyorum ama o çocuğu kaybederim korkusuyla sakinleşip ertesi gün konuşmak istiyorum. Çok kararsız kalıyorum. Aslında orada çocuğu kaybeder miyim yoksa bu sert iyi mi gelir onun kararsızlığını çok yaşıyorum (...).

Tablo 31 incelendiğinde öğretmenlerin velilerin talepleri karşısında etik ikilem yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenler veli talepleri konusunda velilerin öğretmenlerden çocukları için hak etmedikleri notlar talep ettiklerini ve öğrenciler yazılı sınav yapıldığı günlerde mazeretsiz olarak okula gelmemelerine rağmen çocuklarının sınav yapılmasını talep ettiklerini belirtmiştir. Bu gibi durumlarda öğretmenler öğrencinin notunu yükseltip yükseltmemek ve öğrenciyi tekrar sınav yapıp yapmamak konusunda etik ikilem

yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Veli taleplerine yönelik Ö₄ ve Ö₈'in görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö₄: (...) Mesela veli gerekli bir şeyi yapmadan, sorumsuz davranıp sonrasında da çocuğu düşük not aldığı anda hocam çocuğu bir daha sınav yapın, hocam bir alternatif verin, hocam bir değerlendirme yapın diyor. Mesela veli benim sınavımın olduğu gün çok rahat bir şekilde çocuğunu almış eğlenmeye götürmüş, düğüne götürmüş, bir yere götürmüş. Sonrasında geliyor hocam benim çocuğumu sınav yap diyor. Eğitim esnek diyoruz bu çocuk girmedi bir daha yazılı yapalım falan. Bunların da bir kuralı olması gerektiğini düşünüyorum. Ama yasa tam tersini söylüyor. Aile istiyorsa geçireceksin, aile istiyorsa yazılısını yapacaksın. Bana yanlış geliyor. Bu durumda sınav yapıp yapmamakta kararsızlık yaşıyorum (...).

Ö₈: (...) En son karne döneminde veli geldi hocam notu şu düşmüş, üç puan daha verirsiniz takdir alacak dedi. Velilerin ve öğrencilerin not istemesi son zamanlarda çok sık karşımıza gelen bir kavram. Burada sıkıntı yaşadığım oluyor. Annesini babasını alıp benim yanıma gelen çocuklar oluyor. Not versem mi vermesem mi diye kararsızlık hissediyorum. Bu beni sıkıntıya sokuyor. Bunu hissediyorum (...).

Davranışsal boyutta öğretmenler öğrencilerin okuldaki olumsuz davranışlarını velilerine bildirip bildirmeme konusunda etik ikilem yaşadıklarını belirtmiştir. Öğretmenler öğrencilerin istenmedik davranışlarını velilere bildirdiklerinde velilerin duygusal tepkiler verebildiklerini, bu durumun da etik ikileme neden olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin olumsuz davranışlarını velilerine bildirmeye yönelik Ö₁ ve Ö₂'nin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö₁: (...) Bazı durumlarda öğrencilerin okuldaki problemlerini ailesine bildirmede kararsızlık yaşıyorum. Ama bildirmemiz gereken her durumda bildiriyoruz (...).

Ö₂: (...) Velilere olduğunu olduğu gibi söyleme olasılığınız yok ne yazık ki. Çünkü bizim sanırım Türkiye'de çocuklarımız bir proje. Projelerimizi inanarak yapıyoruz. Düşünerek, ölçerek, biçerek yapmıyoruz. Çocuklara ilişkin reel bir değerlendirme yaptığımız zaman veliler doğrudan duygularıyla cevap veriyor. Bu sefer farklı jargonları kullandığımız bir insanla ortak çözüm üretmeniz mümkün olmuyor. Ama veliye de durum olduğu gibi açıklanabilmeli. Ama biz çözüm bulamıyoruz. Üstünü kapatıyoruz (...).

Öğretmenler davranışsal boyutta öğrencilerin gizli bilgilerinin paylaşılmasının ve sınıfta öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki farklılıkların da etik ikilemlere neden olabildiğini belirtmiştir. Öğretmenler öğrencilerin gizli bilgilerinin ilgisi olmayan öğretmenler tarafından öğrenilmemesi gerektiğini ya da öğrenildiyse sadece ilgili mercilerle paylaşılması gerektiğini ancak söz konusu gizli bilgileri öğrendiklerini ve paylaştıklarını ifade etmiştir. Etik ikileme neden olan bu durumun yanı sıra öğretmenler sınıflarda hazır bulunuşluk açısından heterojen bir durumun bulunduğunu ve dersin hangi hazır bulunuşluk düzeyine sahip öğrenciye göre anlatılacağını da etik ikileme neden olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin gizli bilgilerinin paylaşılmasına yönelik Ö₁₀'un ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyindeki farklılıklara yönelik Ö₈'in görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö₈: (...) Şimdi mesela en basitinden bir sınıftaki öğrencilerin hepsinin hazır bulunuşluk düzeyi aynı değil. Kimi gerçekten dersi önemsiyor. Kimi sadece sınıfı geçebilmek, mezun olabilmek için gelmiş. İki türlü düşünüyorsun. Bazen acaba hangi öğrenciye göre davranırsam mantıklı olur. Sadece okulu geçmek isteyen çocuğa göre dersi anlatsanız gerçekten dersi dikkatli dinleyip ideali güzel bir lise kazanmak olan öğrenciye ayıp etmiş oluyorsunuz. Burada etik bir ikilem yaşıyorsunuz. Ya da öbür türlü öğrenciyi çok sıktığınız zaman diğer öğrenci zorlanıyor. Artık yeter diyor. Bu arada bir etik ikilem yaşamaktayım (...).

Ö₁₀: (...) Rehberlikte öğrencinin durumunun başkasıyla paylaşılması gerekiyor. Rehberlik bireyseldir ama onu çoğu öğretmenle paylaşıyoruz. Ya da öğrenmememiz gereken bir bilgiyi öğreniyorum ben. Bir çocuk bir durumunu bana anlattıysa bunu anlatmamam gerekiyor. Sadece gerekli mercilere bildirmem gerekiyor ama ben bunu öğretmenden öğreniyorum ama ben bunu söylüyorum ya öğretmene ya velisine (...).

Tablo 31 incelendiğinde yapısal boyutta en çok okul yönetiminin aldığı kararların ($n = 6$) öğretmenlerin etik ikilem yaşamasına neden olduğu görülmektedir. Okul yönetiminin aldığı kararları takiben okula maddi finansman sağlama ($n = 4$), okul yönetiminin tutarsız uygulamaları ($n = 2$) ve okul yönetiminin adaletsiz uygulamalarının ($n = 1$) da etik ikilemlere neden olduğu görülmektedir. Öğretmenler okul yöneticilerinin öğretmenlerin görüşlerini dikkate almadan karar aldıklarını ve bu kararların eğitim felsefeleriyle ters düşebildiğini, bu noktada da alınan kararları uygulayıp uygulamamak konusunda etik ikilem yaşadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler okul yönetimi tarafından blok ders, serbest kıyafet ve belirli günler ve haftalar konusunda alınan kararların etik ikilemlere neden olabildiğine işaret etmektedir. Okul yönetiminin aldığı kararlara yönelik Ö₂, Ö₄ ve Ö₈'in görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö₂: (...) Bir kere demokratik katılım falan yok. Yönetime katılmak gibi bir şey söz konusu değil. Sonuçta sen burada amirine arz edersin. Amirin uygun görürse, aklında kalırsa, unutmazsa bunu uygular. Sistemde bu işin eğitimini almış kişi zaten yok. Mesela ben Milli Eğitim Bakanlığı dışında hiçbir yerde görmedim. Sadece Milli Eğitim Bakanlığında okul idarecileri elini kolunu sallayarak gezer. Diğer kurumlarda idarecilerin en azından elinde bir defter olur. Not alır. Süreç hazırlar. Planlama yapar. Biz günü kurtarmaya yönelik ya da o hiyerarşinin üst basamağındaki kişileri sorumsuzlukla baş başa bırakabilecek bir yaklaşım içindeyiz. Nasıldı 2017-2018 eğitim öğretim yılı. Sorun yaşamadık, ölen çocuk yok, yaralanan çocuk yok, kaçan da olmadı, okul da yanmadı. İş devam ediyor. Bu benim eğitim felsefemle ters düşüyor. Eğitim felsefemle ters düşen kararları uygulamada kararsızlık yaşıyorum. Adil yargılama falan olacağını düşünsek en azından dersin ki karşı çıkayım. Karşı çıkmak istiyorsun ama çıkamıyorsun. Çünkü her an herhangi bir şeyle isnat edilebilirsin. Son derece tehlikeli bir şey (...).

Ö₄: (...) Ben okuldaki idarecilerin tam bir yetkiyle geldiklerine inanmıyorum. Ya da idareci olduklarına inanmıyorum. Onlar kendi doğrularını directmeye çalıştıkları zaman daha çok sinirleniyorum. Çatışma yaşıyorum. Bu da bende huzursuzluk oluşturuyor. Çalıştığım yeri sevmiyorum o zaman. Yönetim konusunda bunun gerçekten yapabilecek ve bunu öğretmenliğin dışında ekstra bir idarecilik eğitimi alan insanların olmasını tercih ederdim. Okuldaki bazı kurallar kişisel ve bu da benim değerlerimle çatışıyor. Mesela bu belirli gün ve haftalar olayında mesela bazı şeyleri mesela kanser haftası diye bir şey var. Okul idaresi diyor ki bunu yapacağız. Bunu şiirle değil de başka bir şekilde bilinçlendirme adına yapılması gerek. Bunu ben söyledim. Bunu neden yapıyoruz dedim. Bir tane anne ya da bir tane kardeş kız kardeşini kanserden kaybetmiş. Mesela siz orda şiir okurken o çocuk orada kötü şeyler yaşıyor, hissediyor. Kötü duygular yaşıyor. Bana göre yanlış. Yani orada bana göre yanlış olan, benim

hiç inanmadığım bir şeyin orada yapılması gerekiyor. O da bana çok ters geliyor. Yani zoraki yapmış oluyorum (...).

Ö₈: (...) Biz burada sabahçı öğlenciyiz. Biz sabah ne kadar erken gelirsek öğlenci arkadaşlar o kadar rahat ediyor. Bunu anlayabiliyorum. Kararlarda geneli memnun ediyor mu ona bakmak lazım. Ama bazen öyle bir karar alıyorlar ki hiç kimseyi memnun etmiyor. O gibi durumlarda uygulayıp uygulamamak konusunda kararsızlık yaşıyorum (...).

Öğretmenlerin yapısal boyutta etik ikilem yaşamalarına neden olan bir diğer durumun okula maddi finansman sağlama olduğu görülmektedir. Öğretmenler MEB'in okulların finansmanı konusundaki politikasının tutarsız olduğunu, bir yandan velilerden para talep edilmesinin yasak olduğunu diğer yandan okullara MEB tarafından yeterli maddi desteğin sağlanmadığını ifade etmişlerdir. Bu noktada öğretmenler okul aile birliğine yapılacak bağışlar konusunda okul aile birliği ile öğrenciler arasında aracı bir rol üstlenmek zorunda kaldıklarını ve bu aracılık görevini yerine getirip getirmemek konusunda etik ikilem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Okula maddi finansman yaratmak konusunda etik ikilem yaşadığını belirten dört öğretmen okullarının veli profilini sosyoekonomik düzey yönünden orta, orta alt ve alt olarak tarif etmiştir. Bu bağlamda okula maddi finansman sağlama konusunda yaşanabilecek etik ikilemlerin daha çok sosyoekonomik yönden dezavantajlı bölgelerde bulunan okullarda yaşanabileceği yorumu yapılabilir. Okula maddi finansman sağlamaya yönelik Ö₇ ve Ö₄'ün görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö₇: (...) Bu sene için öğrencilere biraz yüklendik. Çünkü okulun gerçekten ihtiyacı vardı. Milli eğitim de az destek oldu galiba anladığım kadarıyla. O yüzden bu sene istedik ama öğrenci getirdi mi hayır. Zaten ekonomik düzeyi çok iyi öğrenciler değil bizim okulumuzun öğrencileri. Doğru mu yanlış mı diye düşünüyorsun. O kesin bir şey. Çünkü millet şunu düşünüyor. Diyor ki parasız eğitim ben ne diye okula para vereyim diyor. Kâğıt istiyoruz çocuktan niye kâğıt vereyim bu zaten milli eğitimin yapması gereken bir şey diyor. Okul diyor kendi finansal kaynağını sağlayacak diyor. Alacak diyor milli eğitimden. Ben parasız eğitim için gönderiyorum. Yoksa çocuğu özel okula gönderebilirdim diyor (...).

Ö₉: (...) Aidat konusunda çocukların direkt söylediği milli eğitim aidat almayacaksınız niye para topluyorsunuz diyor. Anlatıyorsun ediyorsun çocuklar çok tatmin olmuyorlar. Devlet yardım etsin diyor. O yüzden birkaç kez söyledim ama üzerinde çok durmadım. Kendimde çok inanmadım. Bir kararsızlık yaşadım. Bu benim görevim midir, okul aile birliğinin mi, idarenin mi bu noktalarda yaşadım. Ben söyleyeceğim ama çocukların çoğu getirmeyecek niye söyleyeyim ki. Ben niye uğraşayım diye düşündüm. Çünkü çocuk benle muhatap oluyor. Bana söylüyor onları. Ben vermeyeceğim diyor veya devlet yardım etsin biz niye vereceğiz diyor. Şöyle böyle diyor daha acımasız yaklaşıyor açıkçası. Niye ben bunlarla uğraşayım ki. Dersimi, vaktimi niye bunlarla yiyeyim ki. Başkaları uğraşsın diye düşündüm (...).

Öğretmenler yapısal boyutta okul yönetiminin tutarsız ve adaletsiz uygulamaları karşısında etik ikilem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler okul kurallarının uygulanması noktasında okul yöneticilerinin tutarsız davranabildiklerini, bazen kendi koydukları kurallara kendilerinin uymadıklarını bunun da kendilerinde aynı kuralı uygulayıp uygulamamak konusunda etik ikileme neden olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmenler okul kurallarının uygulanması noktasında okul yönetimine çeşitli nedenlerle

yakın olan öğretmenlere karşı adaletsiz bir yaklaşımın olduğunu belirtmiştir. Okul yönetiminin tutarsız ve adaletsiz uygulamaları konusunda Ö₇ ve Ö₉'un görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö₇: (...) Kıyafet konusu mesela sene başında konuşuyoruz çocuklar şöyle giyinecek diye. Giyinecekse o zaman arkadaş kapının önünde idarecilerden biri duracak, nöbetçi öğretmenler duracak çocukları ona göre disipline edeceksin. Burada 60 tane öğretmenin içinde iki tane üç tane öğretmenin çabasıyla o öğrenci disipline olamaz. Mümkün değil. Bu gibi sorunlar beni rahatsız ediyor işin gerçeği. Uğraşsam mı uğraşmasam mı oluyor. Bir de benim dersime geliyor ben niye böyle geliyorsun diyorum. Öbür öğretmenin dersine giriyor önemsemiyor. Bu sefer çocukta da çelişki oluyor. Nasıl olsa A hocası da söylüyor söylüyor bırakıyor diyor (...).

Ö₉: (...) Derse giriş çıkış saatleri güzel söyleniyor da o işi öyle olmuyor. Yine idareye gidecek taş. İdareciler kendi derslerine ve ders saatlerine sadık kalmadıkları ve çok dakik olmadıkları için, ben onlar öyle yaptığı için girmiyorum diye bir şey yok ama kafamda öyle bir şey oluyor. Tamam, sen bunu diyorsun. İyi, hoş, güzel olması gereken o. İdare o konularda uyarabilir ama sen kendin o şekilde davranmıyorsun. Sen kendi dersine gidip oturuyorsun, muhabbet ediyorsun, çocukları serbest bırakıyorsun. Tabi ben de kendi içimde ikilem yaşadım (...). Bir kural vermiş, A uyuyor B daha az uyuyor. Çünkü kuralı koyan kişiyle veya şahısla daha yakın veya aynı sendikadan veya arkadaş. O noktada ben niye yapıyorum ki diyorsun ister istemez belli şeylerde. Bu çok eğitimi öğretimi etkileyecek noktalarda değil daha basit şeylerde. Ben niye yapayım ki deyip yapmadım (...).

Tablo 31 üst yönetimin taleplerinin ($n = 2$) ve öğretmenler arasındaki gruplaşmaların ($n = 1$) öğretmenlerin politik boyutta etik ikilem yaşamasına neden olduğu görülmektedir. Öğretmenler üst yöneticilerin kendi çocukları veya başka öğrenciler için öğretmenlerden not talebinde bulunabildiklerini ve bu durumun etik ikilem yaşamalarına neden olduğunu ifade etmiştir. Üst yönetimin talepleri konusunda Ö₅ ve Ö₁₀'un görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö₅: (...) Eski okulumda görev yaparken başka bir okulda İngilizce semineri vardı. Oradan çağırdılar beni bir çocuğun notu için. İlk dönemi çok iyi çocuğun beş, ikinci dönem bir düştü. Daha öncesinde sınıf öğretmeniyle de görüştüm konusu. Çocuk çok ciddi bir düşüşte velisi geldiği zaman bana yönlendirin bir konuşalım dedim. Hiçbir şekilde gelmediler. Biz seminerdeyken tabi veli biri görünce e-okulda ayyuka çıkmış. Dedim ben notu değiştirmem. Onu değiştirirsem bütün okulu değiştirmem gerek dedim. Kul hakkı bu dedim. Hangi birininkine gireceğim dedim. Çok ciddi bir kavga yaşadık. Daha sonra sınıf öğretmeni geldi baya hakarete bulundu. Ben sinir krizi geçirdim. Kastım kendimi terbiyesizleşmeyeyim diye. Ondan sonra dedim ki lanet olsun ne veriyorsanız verin, ne yapıyorsunuz yapın ama bu kadar çocuğun vebalini siz ödersiniz dedim. Çıktım oradan. Yine aynı okulda müdürün oğlu sekizinci sınıftaydı. Benim öğrencimdi. Hep en geç sınavı ben yaparım. Çünkü ben okulu erken kapatma taraftarı olamam. Cuma günüydü. Onların futbol takımındalar aynı zamanda. Bir grup öğrencim ödül almaya gidecek. Müdürün oğlu da var içinde. Onlar gittiler ben üçüncü saat ben sınavı yaptım. Onlar girmediler sınavı. Gelince ben onları alırım dedim. Erken gelmişler. Çok iyi bir öğrencim var. Müdür onu çağırıyor ve soruları alıyor. Sonra çocuklardan biri geldi bunu bana söyledi. Müdürle baya tartıştık. Müdür terbiyesizleşti. Dedim ki salı sınav yapacağım farklı sorularla. Baya benimle uğraştı. Ertesi sene benim eşim Erzurum'daydı. Kızım da TEOG'a hazırlanıyordu. Eşim olmadığı için kızımı ben okula bırakacaktım. Tek bir şey istedim öncelikle sabahçı olmak istedim yapmadı. Birinci saatlerim boş olursa derse geç kalmam dedim. Bana öyle bir program yaptı ki. Birinci saatler dolu, aralar boş ve son saatler dolu. Baskının son noktasını yaşadım ben (...).

Ö₁₀: (...) A şehrinde yaşadım. Bir şube müdürünün çocuğuydu. Okula bunu ben yapmayacağım dedim. Ben arkamı döneceğim gideceğim. Sizin vicdanınıza bırakıyorum.

Bilgisayar açık deyip çıktım. Onlar düzeltti. Göz yumdum aslında. Hiç görüş almadım. Kendimi çok edilgen hissettim. O sınıfla sen vakit geçiriyorsun birisi sana onu yap şunu yap diyor ve diğer öğrencilere haksızlık oluyor. Siz ne yapıyorsanız yapın ben değiştirmeyeceğim haberim yok dedim ve çıktım. Göz yumdum. Çünkü okulun müdürü de aynı şeyi söylemişti. Bir baksanıza, yine size bırakıyorum ama dedi ama o baskıyı hissettirdi bana (...).

Öğretmenlerin politik boyutta etik ikilem yaşamalarına neden olabilen bir diğer durumun öğretmenler arası gruplaşmalar olduğu görülmektedir. Öğretmenler okulda öğretmenler arasında oluşturulan çıkar gruplarının okuldaki birlikteliği ve düzeni olumsuz etkilediğini ve bu gruplardaki bireylerle konuşup konuşmama konusunda etik ikilem yaşadıklarını belirtmiştir. Öğretmenler arası gruplaşmalara yönelik Ö₃'ün ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Ö₃: (...) Okulda gruplaşma yapan öğretmenlerle görüşüp görüşmeme konusunda ikilem yaşıyorum. İlla ki mesleki bir konuda konuşmamız gerekiyor ama konuşup konuşmamada bile ikilem yaşıyorum. Çünkü keskin bir çizgi var. Bu grubun bir takımdaşlık olgusunu baltalayan, okuldaki düzeni baltalayan, iletişime geçmeye set olan bir durumu var. Kendi çıkarları için kesinlikle bir grup haline gelmişler. Güzel işler başarmak için bir araya gelmiş bir grup değil. Birbirlerini korumak için bir araya gelmiş bir grup. Kendi aralarında bir çıkar çatışması olsa kendilerini de baltalayacak bir grup (...).

Tablo 31 incelendiğinde öğretmenlerin sistemsel boyutta en çok merkezi sınavlardan kaynaklı öğrenci notları ($n = 8$) ve yine merkezi sınavlardan kaynaklı dersin işlenişi ($n = 7$) konularında etik ikilem yaşadıkları görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenler içerik yönünden ($n = 4$) ve yoğunluk yönünden ($n = 2$) müfredatın, hizmet içi eğitim yönünden ($n = 2$) ve lisansüstü eğitim yönünden ($n = 1$) mesleki gelişim olanaklarının sistemsel boyutta etik ikilem yaşamalarına neden olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler mevcut sistemde okul not ortalamasının öğrenci açısından önemli olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte öğretmenler özel öğretim kurumlarında öğrencilere hak ettiklerinden daha yüksek verildiğini iddia etmektedir. Öğretmenler bu durumun devlet okullarında öğrenim hayatına devam eden öğrenciler açısından adaletsiz bir durum oluşturduğuna işaret etmektedir. Bu durumda öğretmenler kendi öğrencilerinin notlarını yükselterek adaleti sağlamak istediklerini ancak bunu yapmamaları gerektiğini de bildiklerini, bu durumun da etik ikilem yaşamalarına neden olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte İngilizce öğretmeni olan Ö₁₀ özel öğretim kurumlarında öğrenim hayatlarına devam eden öğrencilerin ilköğretim birinci sınıftan itibaren yoğun bir İngilizce eğitimi aldıklarını bu durumun da yine devlet okulları aleyhine bir adaletsizlik oluşturduğunu ifade etmiştir. Beden eğitimi öğretmeni olan Ö₃ ise merkezi sınavlarda not ortalamasının etkili olmasının gerek okul yöneticileri gerekse veliler açısından beden eğitimi dersinden düşük not alınamaz gibi bir algı oluşturduğunu ve bunun öğretmen üzerinde baskı yarattığını belirtmiştir. Merkezi sınavların öğretmenlerin

not vermelerinde etik ikilem yaratmasına yönelik Ö₃, Ö₅, Ö₆ ve Ö₁₀'un görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö₃: (...) Bazı okullarda, özel okullarda notların şişirildiğini düşünüyorum. Ortak sınavların yapılmasının daha objektif olacağını düşünüyorum. TEOG'da notun etkili olması beni baskı altında bırakıyor. Düşük not verdiğim zaman kendimi ihanet etmiş gibi hissediyorum öyle bir ortam var. Baskı var. Öğrencilere illaki kendi branşım için söylüyorum beden eğitiminden bir çocuk kesinlikle 20 alamaz gibi bir olgu var. Ve velilerin okula tepki göstermesine hiçbir idareci set koymuyor. Yani bunu sanki olağan bir hareketmiş gibi karşılıyorlar. Bu konuda asla yanımızda olmuyorlar (...).

Ö₅: (...) TEOG konusunda çocuğun notlarına bakıyorsun. Bir arkadaşın notları hiç olmayacak şekilde yüz yüz veya yüksek notlarla süslemiş. Başarısını yükseltmiş. Sen bakıyorsun bu sefer bu çocuk benim öğrencim olduğu için şanssız mı olacak. Hani gayret ediyor evet. Tamam, yüzlük de değil ama niye daha düşük olsun ki. Öbür öğretmende olsaydı onun sözlü notları daha yüksek olacaktı diye düşünmeden edemiyorsun. Bu da bir kararsızlıkta bırakıyor (...).

Ö₆: (...) TEOG da ikilemde bırakıyor. TEOG'da okul puanı önemli olduğu için o yüzden notları şişiriyorduk. Normalde bunu yapmamam gerektiğini biliyorum ama eğitim sistemi o kadar berbat ki mesela özel kolejler var. Geçen kolejde çalışan bir arkadaşla konuştuk. Bazı kolejlerden bahsetti. Yazılı öncesi öğretmenler öğrencilere soruları veriyor ertesi gün o soruları soruyorlar dedi. Dolayısıyla çocukların aldığı en düşük not 95-100 oluyor. Haliyle senin iyi öğrencin varsa yazılı notu düşük dahi olsa TEOG'a gireceğinden ötürü ben bunu yükseltiyorum. Neden çünkü bunun rakipleri kolej öğrencileri onlar zaten hak etmediği bir notu alıyor. Mecburen ben de notları yükseltiyorum. Ama olması gereken bu mu kesinlikle değil (...).

Ö₁₀: (...) Türkiye genelinde bir haksızlık var ya özel okul devlet okulu ben en başta oraya takılıyorum. Bizdeki üçlük öğrenci orada en az dörtlük oluyor. Zaten burada bir haksızlık var. İngilizcede de o çocuklar sürekli İngilizce görüyor bizimkiler daha az görüyor devlet olduğu için. O yüzden olabildiğince gevşek tutuyorum not konusunu. Haksızlık mı yapıyorum diye düşünüyorum ama bu çocukların birinci sınıftan beri kaliteli kitaplarla İngilizce gören çocuklarla aynı sınava girmesi adaletsiz. Bir nevi fırsat eşitliği yaratmaya çalışıyorum (...).

Öğretmenler merkezi sınavların öğrencilere verdikleri notların yanı sıra derslerin işleniş noktasında da etik ikilemlere neden olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler merkezi sınavların varlığının öğretmenleri öğrencileri teste yönelik hazırlamaya ittiğini belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmenler merkezi sınavlarda soru olarak çıkacak konulara öncelik verdiklerini ve çıkmayacak konuları anlatmayabildiklerini ifade etmiştir. Merkezi sınavlarda çıkacak konuların sınavlara kadar yetiştirilmesinin de öğrencilerinin genelinin konuları anlamasını engellediğini ve bu durumun etik ikileme neden olduğunu belirtmiştir. Bu durumda öğretmenler her çocuğun anlamasını sağlamak için konulara yeterli zaman ayırmakla konuları yetiştirmek arasında etik ikilem yaşamıştır. İngilizce öğretmenleri Ö₁, Ö₄ dil merkezi sınavlara öğrencileri hazırlamanın dil öğretiminin önünde engel oluşturduğunu, öğrencilere dil öğretimini destekleyecek aktivitelere, konuşma ve dinleme gibi alanlara zaman ayıramadıklarını ancak bunlara zaman ayırmakla öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamak arasında etik ikilem yaşadıklarını belirtmiştir. Matematik öğretmeni olan Ö₇ ise ezberci eğitime karşı olduğunu ancak merkezi sınavların kendisini ezberci eğitime ittiğini bunun da etik ikileme neden olduğunu belirtmiştir. Merkezi sınavların

öğretmenlerin dersleri işlemelerinde etik ikilem yaratmasına yönelik Ö₁, Ö₅, Ö₇ ve Ö₁₀'un görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö₁: (...) Ortaöğretime geçişteki sınavlarda ikilem yaşıyorum. Tamamen teste yönelik hazırlıyoruz çocukları. Mesela ben branşım gereği İngilizcenin bu şekilde olmaması gerektiğini düşünüyorum. Daha çok konuşma, aktiviteyle olmalı. Sekizlerde hiç zevkli bir şekilde işlenmiyor. Tamamen TEOG'a yönelik, bu soru çıkar, bu soru çıkar diyoruz. Konuşturmaya yönelik bir şey yapamıyoruz (...).

Ö₅: (...) Kendi branşım için konuşayım. TEOG'da çocuğu dil öğretmeye değil sınava hazırlıyorsun. Müfredat yetiştirmeye çalışıyorsun. Onu zorunlu hissediyorsun. Daha rahat anlatabilecekken konu, daha uzun uzun, daha detaylı izah edebilecekken çocuklara süre kaygısıyla, konuları TEOG'a yetiştirme kaygısıyla yaşıyorsun. Ben her çocuğa ulaşabileceği kanısındayım. Bir BEP'li çocuğun bile öğrenebileceğini düşünüyorum (...).

Ö₇: (...) Ben aslında çocuğun ezberci eğitimine karşıyım. Ama TEOG'da da belli kuralları ezberlemek gerekiyor. Ben işin mantığından yanayım. Atıyorum 30-60-90 üçgeni ya da 45-45-90 üçgeni çocuk ezber olarak belli kuralları ezberleyeceksin der bazılarımız. Ben mantığını vermeye çalışıyorum. TEOG pratiğini istiyor. Mantığını anlatırken konularda geride kalabiliyorum. Ama belli bir yere gelmesi için pratiği de yapması lazım. Çünkü belli bir yere sınavla gelinebiliyor. Orada bir ikilem oluyor tabi (...).

Ö₁₀: (...) TEOG'un bence hiçbir ciddiyeti yok. Merkezi sınav gibi değil. Başımızda doğru düzgün bekleyen yok. Her an bir öğretmen soruları alıp başkasına verebilir. Ciddiyeti olmaması bir kere beni üzüyor. Yanlışın doğruyu götürmemesi geçerliği yok zaten hepsini doğru yapan da çok. Bu sene beş ve altıncı sınıflarda kalabalık sınıflar olmasına rağmen üç beş aktivite yapabildim ama sekizlerde böyle bir aktivite yapamıyorsun. Sürekli mekanik bir çalışma o testte bu soru çıkabilir onun doğrultusunda soru odaklı gittik. İngilizce gibi bir kaygımız olmadı. İngilizce zaten bir konuşma, bir kültür, kültür olmasa bile yaşayan canlı bir olgu. Öyle bir şey yapamadım. Kalıp kalıp, cümle cümle öyle öğrettim (...).

Sistemsel boyutta öğretmenlerin etik ikilem yaşamasına neden olan bir konu olarak öğretmenler müfredata işaret etmiştir. Müfredat hem içerik yönünden hem de yoğunluk yönünden öğretmenlerin etik ikilem yaşamasına neden olabilmektedir. İçerik yönünden öğretmenler müfredatın demokratik değerlerin öğretilmesi yönünden eksik olduğunu, müfredata göre işlenmesi gereken bazı konularda okullarda gerekli fiziksel altyapının bulunmadığını, bazı konuların öğrencilerin sınıf düzeyleriyle uyumlu olmadığını ve bazı konuların değerleriyle çatışabildiğini belirtmiştir. Bu durumda öğretmenler söz konusu konuyu müfredata uygun şekilde işlemekle işlememek arasında etik ikilem yaşadıklarını ifade etmiştir. Yoğunluk açısından ise öğretmenler müfredatın çok yoğun olduğunu ve eğitim öğretim yılının sonuna kadar konuları yetiştirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda öğretmenler konuların yetiştirilmesiyle konulara yeterince zaman ayırarak öğrencileri değer yönünden zenginleştirmek ve daha fazla öğrencinin konuları anlamasını sağlamak arasında etik ikilem yaşadıklarını ifade etmiştir. Müfredatın içeriğine yönelik Ö₃ ve Ö₁₀'un yoğunluğuna yönelik Ö₉'un görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö₃: (...) Müfredatta aklıma gelen ilk konulardan biri "roket fırlatıyorum". İsminden bile ne kadar saçma olduğu belli. Roket fırlatmak için maket roket yapacak materyallerin olması gerekiyor. Bizde materyalin olmadığı her şeyi istiyorlar müfredatta. Müfredatı kesinlikle

uzmanların hazırladığına inanmıyorum ben. Bu konuyu işleyip işlemek beni ikilemde bırakıyor. Çocuklara bile çok komik geliyor. Söyleyemiyorum bile konunun adını (...).

Ö₁₀: (...) Geçen sene sekizlerin kitabında ev işi konusu vardı. Ev işi ünitesinde herkes ev işi yapmalı gibi güya güzel, medeni bir şekilde anlatıyor ama orada anne yemek yapıyor baba ona yardım ediyor muhteşem bir baba falan gibi. Çok da cinsiyet eşitliğiyle bakmıyor yani. Her sınıfta anlatırken isyan ettim. O böyle değil diye her sınıfta açıklama yaptım ama o bakış açısı hoşuma gitmedi (...).

Ö₉: (...) Altıncı sınıflarda bizim (İngilizce) aşırı yoğun ve yetişmiyor. Ama nedir benim onu bitirmem gerekiyor. Eğer onu bitirirsem çok doğru dürüst bir şey anlatmayacağım. Çok yüzeysel geçmek zorunda kalacağım. Bana diyorlar ki müfredatı bitir sene sonuna kadar. Ama ben yılsonuna kadar ya çok sağlıklı bir şekilde bitireceğim ve çocuklar bir şey anlamayacak. Ya da bitiremeyeceğim ama bu sefer de idare, veliler veya öğrenciler arasında biz bitirmedik, eksik kaldı, biz bilmiyoruz gibi söylemler olacak özellikle yedinci sınıfta bir dahaki sene. Özellikle ben bu ikilemi çok yaşadım (...).

Sistemsel boyutta meslekim gelişim olanakları öğretmenlerin etik ikilem yaşamasına neden olabilmektedir. Öğretmenler hem hizmetiçi eğitimlere katılıp katılmamak konusunda hem de hem de kendilerini lisansüstü eğitim yoluyla geliştirip geliştirmemek konusunda etik ikilem yaşadıklarını belirtmiştir. Öğretmenler hizmetiçi eğitimlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağını düşünmediklerini ve hizmetiçi eğitime başvursalar bile bu eğitimlerin farklı amaçlarla kullanıldığını ve eğitimi alacakların zaten önceden belli olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Öğretmenler lisansüstü eğitimin ise kendilerine bir avantaj sağlamadığını ifade etmiştir. Mesleki gelişim olanaklarından hizmetiçi eğitime yönelik Ö₉'un ve lisansüstü eğitime yönelik Ö₈'in görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö₉: (...) Bakanlığın öğretmenlerin eğitimiyle alakalı çok yeterli olduğunu düşünmüyorum. Öğretmenlerin de çok aktif olduğunu düşünmüyorum. Olanların da tamam ben bunu yapıyorum ediyorum ama yeri gelecek yapmasaydım diye bir ikilem oluyor. Şu da bir ilkem hizmet içi eğitime başvuracağım ama zaten buna gidecekler bellidir, tatil yapmak için gittikleri için, öyle olunca aman boş ver niye başvuracağım gidecek adamlar zaten belli, başvursam da çıkmayacak diyorum. Ötesini geç o noktada başlıyor ikilem (...).

Ö₈: (...) Ben yüksek lisans mezunuyum. Hayatın ekonomik şartları var. Gerçekleri var. Biliyorsunuz ülkemizde yüksek lisans yapmak hem zaman açısından, kişisel efor açısından çok zahmetli hem de maddi anlamda maliyeti çok fazla. Biz de aile geçindiren bireyler olduğumuz için önümüzü görmek zorundayız. Baktığımız zaman üç sene sonra ben doktorayı bitirdim. Tamam, peki ne kazandım. Bana artısı ne. Artısı nedir MEB'de kişisel bilgilerini açtığın zaman doktora yazar. Bunun dışında herhangi bir maddi getirisi yok. Ya da dışarıdan sizi manevi olarak yüceltecekler mi, ya da okulda sizi parmakla gösterecekler mi, hayır böyle bir şey yok. O yüzden bu baltıyor. Orada bir ikilem yaşıyoruz (...).

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin etik ikilem yaşama nedenleri bütüncül bir şekilde

Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Etik İkilem Yaşama Nedenleri

Boyutlar	Okul müdürü	Müdür Yardımcısı	Öğretmen
Davranışsal	✓ Öğretmenlerin talepleri ✓ Velilerin talepleri ✓ Öğrenci disiplininin sağlanması ✓ Öğrencilerin talepleri ✓ Öğretmenlerin öğrencilere karşı kırıcı davranışları	✓ Kişisel ilişkilerin sürdürülmesi ✓ Velilerin talepleri ✓ Öğretmenlerin talepleri ✓ Öğrenci disiplininin sağlanması	✓ Öğrenci başarısının değerlendirilmesi ✓ Öğretmenlere olumsuz davranışlarını bildirme ✓ Öğrenci disiplininin sağlanması ✓ Velilerin talepleri ✓ Öğrencilerin olumsuz davranışlarını velilerine bildirme ✓ Öğrencilerin gizli bilgilerinin paylaşılması ✓ Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyindeki farklılıklar
Yapısal	✓ Okula maddi finansman sağlama ✓ Okul kurallarının uygulanması ✓ Okulun fiziksel imkânlarının iyileştirilmesi	✓ Okula maddi finansman sağlama ✓ Okul kurallarının uygulanması ✓ Okul müdürü tarafından alınan kararlar	✓ Okul yönetiminin aldığı kararlar ✓ Okula maddi finansman sağlama ✓ Okul yönetiminin tutarsız uygulamaları ✓ Okul yönetiminin adaletsiz uygulamaları
Politik	✓ Üst yönetimin talep ve baskıları ✓ Kamu bilgi edinme portalları	✓ Üst yönetimin talepleri ✓ Kamu bilgi edinme portalları	✓ Üst yönetimin talepleri ✓ Öğretmenler arası gruplaşmalar
Sistemsel	✓ Merkezi sınavlar ✓ Yardımcı yayınlar ✓ Yasalar ve resmi yazılar ✓ Müfredat ✓ Öğretmenlerin nöbet görevleri ✓ Okul müdürlerinin görevlendirme sistemi ✓ Mesleki gelişim olanakları ✓ İkili eğitim	✓ Merkezi sınavlar ✓ Müfredat ✓ Zümre toplantıları	✓ Merkezi sınavlar (not) ✓ Merkezi sınavlar (ders) ✓ Müfredat (içerik) ✓ Müfredat (yoğunluk) ✓ Mesleki gelişim olanakları (hizmetiçi eğitim) ✓ Mesleki gelişim olanakları (lisansüstü eğitim)

Tablo 32 incelendiğinde okul müdürlerinin davranışsal boyutta öğretmenlerden, öğrencilerden ve velilerden gelen talepler, okulda öğrenci disiplinin sağlanması ve öğretmenlerin öğrencilere karşı kırıcı davranışları karşısında etik ikilem yaşadıkları görülürken müdür yardımcılarının müdürlerle benzer şekilde öğretmenlerden ve velilerden gelen talepler ile okulda öğrenci disiplinin sağlanması karşısında, müdürlerden farklı

olarak ise okulda kişisel ilişkilerin sürdürülmesi konusunda etik ikilem yaşadıkları görülmektedir. Okul yöneticilerinin yaşadıkları etik ikilemlere ilişkin literatür incelendiğinde Howe ve Miramontes (1992) okullarda mesleki ilişkilerin, öğrenci refahı ve mahremiyeti ile ilgili konuların ve velilerle ilgili konuların iç çatışmalara dolayısıyla da davranışsal etik ikilemlere neden olduğuna işaret etmektedir. Ehrich ve diğerleri (2012) dürüst olmayan akademik davranışlar ve öğrencilere yönelik uygunsuz davranışların davranışsal boyutta etik ikilemleri açığa çıkarabildiğine işaret etmektedir. Catacutan ve de Guzman (2016) ise eğitim yöneticilerinin yaşadıkları etik ikilemlerin davranışsal boyutta akademik veya disiplin sorunları nedeniyle öğrencilerin ihraç edilmesi, düşük performans gösteren öğretim elemanlarının işten uzaklaştırılması, kural ihlali yapan öğretim elemanlarının disipline edilmesi konularında yaptırım uygularken açığa çıktığını belirtmektedir. Kirby ve diğerlerine (1992) göre okul müdürleri davranışsal boyutta öğretmen-öğrenci çatışmalarından, okul kurallarına aykırı davranış sergileyen öğrencilere dönük disiplin eylemlerinden ve veli grupları arasındaki olumsuz ilişkilerden kaynaklanan etik ikilemler yaşayabilmektedir. Crowson (1989) ise okullarda yöneticiler tarafından yaşanan etik ikilemlerin öğretmen ve öğrencilerin korunması sürecinde açığa çıkabildiğine işaret etmektedir. Yukarıda bahsi geçen araştırmalardan hareketle okul yöneticilerinin davranışsal boyutta dürüst olmayan akademik davranışlar, öğrencilere yönelik uygun olmayan davranışlar, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki çatışmalar, veli grupları arasındaki olumsuz ilişkiler ve öğretmenler ile öğrencilerin korunması konusunda etik ikilemler yaşadıkları söylenebilir. Söz konusu bu çalışmada da okul yöneticilerinin ilgili literatürle benzer etik ikilemler yaşadıkları yorumu yapılabilir.

Öğretmelerin yaşadıkları etik ikilemlere ilişkin literatürde öğretmenlerin öğrencilerin sırlarının saklanması, diğer öğretmenlerin öğrencilere karşı olumsuz davranışları, velilerin inançları, ayrımcı öğretmen davranışları, öğrencilere karşı merhamet ile tutarlılık arasındaki çatışmalar, okul çalışanlarının şüpheli davranışları, öğrencilerin olumsuz davranışlarının velilere iletilmesi ve diğer öğretilerin yetersizlikleri veya ihmalleri karşısında etik ikilemler yaşadıkları belirtilmektedir (Campbell, 2000; Helton ve Ray, 2006; Husu, 2001; Pope vd., 2009; Shapira-Lishchinsky, 2011). Bu araştırmanın sonuçları literatürle paralel şekilde öğretmenlerin öğretmenlere olumsuz davranışlarını bildirme, öğrencilerin olumsuz davranışlarını velilere bildirme, öğrenci disiplinin sağlanması, öğrencilerin gizli kalması gereken bilgilerinin paylaşılması konularında etik ikilem yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Literatürden farklı şekilde bu araştırmanın sonuçları

öğretmenlerin öğrenci başarısının değerlendirilmesi, velilerin talepleri ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki farklılar karşısında etik ikilemler yaşadıklarına işaret etmektedir. Öğretmenlerin öğrenci başarısının değerlendirilmesi ve veli talepleri karşısında yaşadıkları etik ikilemlerin temel nedeninin ortaokuldan liseye geçişte uygulanan merkezi değerlendirme sistemi olduğu ileri sürülebilir. Öğretmenler görüşmelerde merkezi sınavlarda öğrencilerin aldıkları notların etkili olması sebebiyle öğrenci başarısını değerlendirmede etik ikilem yaşadıklarını ifade etmiştir. Aynı şekilde öğretmenler merkezi sınavlarda okul notlarının etkili olması sebebiyle velilerin çocukları için hak etmedikleri notları talep edebildiklerini ve bu durumun etik ikilem yaşamalarına neden olduğunu ifade etmiştir. Ülkeler arasındaki eğitim sistemlerinde ortaokuldan liseye geçiş sistemlerindeki farklılığın öğretmenlerin yaşadıkları söz konusu etik ikilemlerde farklılığa neden olduğu yorumu yapılabilir. PISA 2015 sonuçları Türkiye’de eğitim eşitliği düzeyinin OECD ortalamasının altında olduğuna işaret etmektedir. Yine aynı sonuçlar Türkiye’deki öğrencilerin başarı yönünden heterojen bir yapı gösterdiğine işaret etmektedir (OECD, 2016). Bu bağlamda Türkiye’de aynı sınıftaki öğrencilerin başarı yönünden heterojen bir yapı gösterebileceği ve bunun da öğretmenlerin dersin zorluk düzeyini ayarlamak konusunda etik ikilem yaşamalarına neden olabileceği söylenebilir.

Tablo 32 incelendiğinde yapısal boyutta okul müdürlerinin okula maddi finansman sağlama, okul kurallarının uygulanması ve okulun fiziksel imkânlarının iyileştirilmesi konusunda etik ikilem yaşadıkları görülürken müdür yardımcılarının müdürlerle benzer şekilde okula maddi finansman sağlama ve okul kurallarının uygulanması konusunda etik ikilem yaşadıkları görülmektedir. Müdür yardımcıları müdürlerden farklı olarak okul müdürünün aldıkları kararlar karşısında da etik ikilem yaşayabilmektedir. Okul yöneticilerinin yapısal boyutta yaşadıkları etik ikilemlere ilişkin alanyazın incelendiğinde okul yöneticilerinin grup kararlarının uygulanması, okul alanının kontrolü, zamanın verimli kullanılması ve kaynakların etkin kullanımı konularında etik ikilem yaşadıkları belirtilmektedir (Catacutan ve de Guzman, 2016; Crowson, 1989; Ehrich vd., 2012; Tekel ve Karadağ, 2017). Ehrich ve diğerlerine (2012) göre yapısal boyutta örgüt kuralları bağlamında yöneticilerin etik ikilemleri denetçinin direktifleri ve örgütün kural ve politikaları arasındaki çatışmalardan ortaya çıkmaktadır. Söz konusu bu etik ikilemler sonucunda yöneticilerin kaygı ve gerilim hissettikleri de belirtilmektedir. Catacutan ve de Guzman (2016) ise yöneticilerin yapısal boyutta özellikle uygun bulmadıkları bir grup kararını uygularken ikilem yaşadıklarını ifade etmektedir. Crowson (1989) örgütün yapısal süreçlerinde örgütsel kural veya direktiflerin

etik ikilemlere neden olabildiğini belirtmektedir. Buna göre okul müdürleri mesleki veya örgütsel normlar açısından kabul edilebilir ancak uygulanması veya olası sonuçlarının sorunlu olduğu düşünülen karar durumlarında daha fazla etik değerlendirme yapmaktadır. Müdürler uygulandığı takdirde örgütte endişelere sebep olabilecek örgütsel kural veya direktiflerde etik seçim yapmak durumunda kalmaktadırlar. Buna göre okul müdürlerinin yapısal boyutta okul alanının kontrolü, zaman kullanımında verimlilik ve kaynakların etkin kullanımı gibi düşünceleri bulunmaktadır. Söz konusu bu kural ya da düşünceler arasında bir çatışma olduğunda okul müdürleri çatışan iki veya daha fazla değer setinden hangisinin öncelikli olduğu konusunda ikilem yaşamaktadır. Tekel ve Karadağ (2017) okul yöneticilerinin okul kuralları bağlamında hangi öğretmene nasıl bir ortam yaratması gerektiği, öğretmenlere boş gün verme ve ek ders kesintisi yapma konularında etik ikilem yaşadıklarını belirtmektedir. Söz konusu bu araştırmanın bulguları yapısal boyutta yaşanan etik ikilemler noktasında uluslar arası literatürden farklılaşmaktadır. Ortaokullar üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada okul müdürleri MEB tarafından okullara yeterli maddi ödeneğin verilmediğini ve bunun yanı sıra maddi finansman sağlamalarına dönük olarak velilerden aidat talep etmelerinin de yasalarla yasaklandığını belirtmiştir. Eyaletler arası farklılıklar bulunmakla birlikte Amerika Birleşik Devletlerinde 2017-2018 eğitim öğretim yılı için Seattle eyaletinde bulunan 1000 öğrencinin öğrenim gördüğü bir kamu ortaokulunun yıllık bütçesi yaklaşık 7.4 milyon dolardır (Seattle Public Schools, 2017). Başka bir ifade ile yaklaşık 28 milyon TL'dir. Bu çalışmada görüşme yapılan bazı katılımcılar okullarına ödenek gönderilmediğini bazıları ise 5000 TL ödenek gönderildiğini belirtmiştir. Bu bağlamda okulların finansmanı bakımından okul yöneticilerinin yaşadıkları etik ikilemler literatürden ayrılmaktadır. Literatüre göre okul yöneticileri halihazırda kaynakları bulunduğu için kaynakların etkin kullanımı konusunda etik ikilem yaşarken Türkiye özelinde okul yöneticileri okula kaynak yaratma konusunda etik ikilem yaşamaktadır. Okulların fiziksel imkânlarının iyileştirilmesi de bu bağlamda ele alınabilir. Buradan hareketle uluslararası literatürde kaynakların etkin kullanımı bir etik ikilem nedeni olurken Türk milli eğitim sisteminde okula kaynak yaratmak bir etik ikilem nedeni olmaktadır. Söz konusu bu çalışmanın sonuçlarında ortaya çıkan okul kurallarının uygulanmasında yaşanan etik ikilemler Tekel ve Karadağ'ın (2017) araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu çalışmada da okul müdürleri öğretmenlerin ek dersini keserken etik ikilem yaşadıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte müdür yardımcıları okul kurallarını ihlal ettiklerinde öğretmenleri uyarıp uyarmama konusunda etik ikilem yaşadıklarını belirtmiştir.

Tablo 32 incelendiğinde öğretmenlerin okul yönetiminin aldığı kararlar, okul yönetiminin tutarsız ve adaletsiz uygulamaları ile okul yöneticileriyle paralel şekilde okula maddi

finansman sağlama konularında etik ikilem yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin yapısal boyutta yaşadıkları etik ikilemlere ilişkin literatür incelendiğinde öğretmenlerin kişisel ihtiyaçları ile çatışan okul kuralları, okul standartları, ödüllendirmeler, kişisel veya mesleki etikle çatışan yönetsel kararlar, örgütsel adalet, tutarsız politika uygulamaları, örgütsel denge, yetersiz kanıtlarla yapılan işlemler ve örgüt kültürüyle uyumsuzluk konularında etik ikilemler yaşadıkları belirtilmektedir (Dowd, 2012; Husu, 2001; Pope vd., 2009; Shapira-Lishchinsky, 2011; Walker ve Dimmock, 2000). Walker ve Dimmock (2000) öğretmenlerin değerleri ile okulun kültürel değerleri ve yapısal düzenlemeler çatıştığında öğretmenlerin etik ikilem yaşadıklarını belirtilmektedir. Okullardaki adaletsiz karar ve uygulamalar, tutarsız politikalar, dengesizlik ve yetersiz kanıtlara dayalı karar ve uygulamalar da öğretmenleri etik ikilemde bırakabilmektedir (Dowd, 2012). Shapira-Lishchinsky (2011) öğretmenlerin yapısal boyutta kişisel ihtiyaçları ile okul kurallarına uyulması arasındaki çatışmalarda, çabaya uygun ödüller verilmesi ve okulda karar verme ile ilgili açık kriterleri temsil eden okul standartları konularında ikilemler yaşayabildiklerini belirtmektedir. Pope ve diğerleri (2009) öğretmenlerin yaşadıkları yapısal etik ikilemlerde ihtiyaçların çatışmasına dikkat çekmektedir. Buna göre öğretmenler örgütsel gereksinimler ile öğrenci ihtiyaçları arasında, örgütsel gereksinimler ile öğretmen ihtiyaçları arasında ve örgütsel gereksinimler ile veli ihtiyaçları arasında gerçekleşen çatışmalarda etik ikilemler yaşayabilmektedir. Husu'ya (2001) göre öğretmenler yapısal boyutta kurum içi kültürel çatışmalardan kaynaklanan etik ikilemler yaşayabilmektedir. Öğretmenler uygulamalar için doğru kuralların eksikliği, öğrenciler için fırsat eşitliği, yabancı öğrencilerin saldırgan davranışları, öğretmenlerin profesyonel otoritesi ve öğrenci iyi oluşu konularında etik ikilemler yaşayabilmektedir. Bu çalışmada ortaya çıkan öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin literatürle genel anlamda uyumlu olduğu söylenebilir. Bununla birlikte okula maddi finansman yaratma konusundaki etik ikilemler okul yöneticilerinde olduğu gibi literatürden farklılaşmaktadır. Bunun nedeni olarak okul yöneticilerinin okula maddi finansman sağlamak için öğretmenlerden okul aidatı toplamalarını ve kermes düzenlemelerini talep etmeleri gösterilebilir. Öğretmenler böyle talepler karşısında yasalarla mesleki etik anlayışları ve değerleri arasında iç çatışma yaşamakta ve etik ikilemde kalmaktadırlar.

Bu çalışmanın sonuçları üst yönetimin talepleri ve kamu bilgi edinme portallarının hem okul müdürlerinin hem de müdür yardımcılarının politik boyutta etik ikilem yaşamasına neden olduğunu ortaya koymuştur. Okul yöneticilerinin politik boyutta yaşadıkları etik

ikilemlere ilişkin literatür incelendiğinde okul yöneticilerinin üst düzey yöneticilerin kararlara tesir etmeye çalışmaları ve üst düzey yöneticilerin veya yakınların ayrıcalık istekleri karşısında etik ikilem yaşadıkları belirtilmektedir. Catacutan ve de Guzman'ın (2016) üniversite dekanları üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmanın sonuçları dekanların politik boyutta takdir güçlerini kullanırken üniversitenin üst düzey yetkililerinin kararlara tesir etmeye çalıştıkları durumlarda ikilem yaşadıklarına işaret etmektedir. Özellikle üst düzey yöneticilerin yakınlarının veya arkadaşlarının üniversitede istihdam edilmesi için baskı yaptığı durumlarda dekanlar otoriteye itaat ile özerklik arasında ikilem yaşamaktadırlar. Söz konusu bu çalışmada da okul müdürleri üst yönetimden gelen bazı isteklerin değerleriyle çatışabildiğini ve bazı üst düzey yöneticilerin okuldaki süreçlere müdahale girişimlerinin olabildiğini ifade etmiştir. Müdür yardımcıları ise adres kayıt bölgesinde ikamet etmemesine karşın bazı öğrencilerin kaydının okula alınması için üst yöneticilerden taleplerin gelebildiğini belirtmiştir. Bununla birlikte müdür yardımcıları bazı yarışmalara katılmaları ve yardım kampanyalarına katılmaları için üst yönetimin talepte bulunduğunu ve bu durumun etik ikilem yaşamalarına neden olabildiğini ifade etmiştir. Buradan hareketle söz konusu bu çalışmanın üst yönetimin talepleri karşısında yaşanan etik ikilemeler noktasında literatürle tutarlı olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın kamu bilgi edinme portallarının neden olduğu etik ikilemler konusundaki sonuçları literatürden ayrılmaktadır. Türkiye'de CİMER, BİMER ve MEBİM kamu bilgi edinme portalları bulunmaktadır. Okul yöneticileri bilgi edinme portallarının amacı dışında kullanılarak bir şikâyet hattı gibi kullanıldığını ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin şikâyetlerin doğruluğunu araştırmadan işleme aldığını belirtmiştir. Buradan hareketle kamu bilgi edinme portallarının politik birer baskı aracı olarak kullanıldığı yorumu yapılabilir.

Tablo 32'de öğretmenlerin politik boyutta üst yönetimin talepleri ve öğretmenleri arasındaki gruplaşmalar karşısında politik etiki ikilemler yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin politik boyutta yaşadıkları etik ikilemlere dönük literatür incelendiğinde öğretmenlerin etik dışı uygulama konusundaki yönetsel baskılar, iltimas konusundaki baskılar, çıkar çatışmaları, gerçeklerin yanlış beyanı, öğrencilere davranışlar konusunda yönetsel baskılar ve ders içeri konusunda velilerden gelen baskılar konusunda etik ikilemler yaşadıklarına işaret edilmektedir (Campbell, 2000; Dowd, 2012; Helton ve Ray, 2009). Campbell (2000) öğretmenlerin politik boyutta meslektaşlarından öğrencilerin sınav notlarını değiştirmesi konusunda baskı gördüğünde, öğrenci raporları konusunda yönetimden baskı gördüğünde, öğrencilerin başarısızlıklarını diğer öğrencilerin önünde bildirmesi konusunda yönetimden baskı gördüğünde, okul yönetiminin bir girişimine karşı çıktığı halde velilerin önünde bunu desteklemek zorunda kaldığında ve ders içeriğini

değerli bulurken bu konuda velilerden şikâyet aldığı durumlarda etik ikilem yaşadıklarına işaret etmektedir. Dowd (2012) ise öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin bazılarının örgüt içi veya dışı baskılar ve güç mücadeleleri gibi politik konulardan kaynaklandığını ve öğretmenlerin en çok yöneticilerin iltimas talepleri konusunda ikilem yaşadıklarına işaret etmektedir. Öğretmenlerin çıkar çatışmaları ve gerçeklerin yanlış beyanı konularında da politik etik ikilemler yaşayabildiklerini belirtmektedir. Helton ve Ray (2009) politik boyutta etik dışı uygulama konusundaki yönetsel baskıların öğretmenlerin etik ikilem yaşamasına neden olduğuna işaret etmektedir. Bahsi geçen araştırmalardan yola çıkarak bu çalışmada ortaya çıkan politik etik ikilemlerin literatürle tutarlı olduğu söylenebilir. Bu çalışmada literatürle uyumlu şekilde öğretmenler üst yöneticilerin kendi çocukları veya başka öğrenciler için öğretmenlerden not talebinde bulunabildiklerini ve bu durumun etik ikilem yaşamalarına neden olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmenler okulda öğretmenler arasında oluşturulan çıkar gruplarının okuldaki birlikteliği ve düzeni olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Bu araştırmanın sonuçları sistemsel boyutta merkezi sınavların, yardımcı yayınların, yasalar ve resmi yazıların, müfredatın, öğretmenlerin nöbet görevlerinin, okul müdürlerinin görevlendirilme sistemlerinin, mesleki gelişim olanaklarının ve ikili eğitimin okul müdürlerinin etik ikilem yaşamasına neden olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte müdürlerle benzer şekilde merkezi sınavların ve müfredatın, müdürlerden farklı olarak zümre toplantılarının müdür yardımcılarının etik ikilem yaşamasına neden olduğunu ortaya koymaktadır. Okul yöneticilerinin sistemsel boyutta yaşadıkları etik ikilemlere ilişkin literatür incelendiğinde bürokratik denetimi sorgulamanın, standartlaşmanın, hiyerarşinin, yasaların ve hesapverebilirliğin okul yöneticilerinin etik ikilem yaşamasına neden olduğu belirtilmektedir (Catacutan ve de Guzman, 2016; Marshall, 1992, Middlewood ve Cardano, 2001; Rosano vd., 2005). Marshall (1992) yöneticilerin bürokratik denetimi sorgulamaktan, hiyerarşik otoriteden, uzmanlaşmadan ve standartlaşmadan kaynaklı etik ikilemler yaşayabildiklerini belirtmektedir. Söz konusu bu araştırmanın sonuçlarına göre etik ikilem yaratan durumlardan biri olan müfredat standartlaşma bağlamında ele alınabilir. Türk milli eğitim sisteminde müfredat ve buna uygun ders kitapları MEB tarafından hazırlanmakta veya hazırlatılmakta ve okullara dağıtılmaktadır. Okullar söz konusu bu müfredata göre standart bir öğretim süreci izlemektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın müfredat bağlamındaki sonuçlarının literatürle tutarlı olduğu söylenebilir. Catacutan ve de Guzman (2016) sistemin sunduğu yasalar ile ahlaki anlayışın çatıştığı durumlarda

yöneticilerin etik ikilem yaşadığına işaret etmektedir. Söz konusu bu çalışmanın sonuçları da yöneticilerin etik ikilem yaşamasına neden olabilen durumlardan birinin yasalar olduğuna işaret etmektedir. Okul müdürleri bazı yasaların ve resmi yazıların değerleriyle çatışabildiğini belirtmiştir.

Okullarda yöneticiler tarafından yaşanan başlıca sistemsel etik ikilemlerden birinin ise hesapverebilirlik bağlamında yaşandığı belirtilmektedir. Yasal, bürokratik ve mesleki hesapverebilirliğin yanı sıra hesapverebilirlik bağlamında okulların başarılarının değerlendirilmesinde kullanılan standartlaştırılmış sınavların etik ikilemlere neden olduğu belirtilmektedir. Okulların ve dolayısıyla yöneticilerin başarılarının değerlendirilmesinde standartlaştırılmış sınav sonuçlarının kullanılmasının suçlayıcılık yaratan bir yapı olarak görülebileceği ve bunun etik ikilemlere temel teşkil eden değer çatışmalarına neden olabileceği ifade edilmektedir. Bununla birlikte başarının değerlendirilmesinde sadece test sonuçlarına odaklanması yöneticileri test sonuçlarında başarıya götürecek durumlarla değerlere veya ahlaki anlayışa uygun durumlar çatıştığında etik ikilemlere sürükleyebilmektedir (Middlewood ve Cardano, 2001; Rosano vd., 2005). Bu araştırmanın sonuçları da paralel şekilde okul yöneticilerinin sistemsel boyutta en çok merkezi sınavlarla ilgili etik ikilem yaşadıklarına işaret etmektedir. Bu çalışmada okul müdürleri derslerde öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamakla çocukları müfredat dâhilinde merkezi sınavlar dışındaki konularda da geliştirmeye dönük çalışmalara zaman ayırmak konusunda etik ikilem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte okul müdürleri merkezi sınavlarda başarı gösteren okul müdürleri için herhangi bir ödüllendirmenin bulunmadığını buna karşın merkezi sınavlardaki başarısızlıklar karşısında çeşitli yaptırımlar bulunduğunu belirtmiştir. Okul müdürleri öğrencileri merkezi sınavlara hazırlama sürecinde deneme sınavı yapmaları gerektiğini ancak bunun yasak olduğunu ve bu durumun kendilerinde ikileme neden olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca okul müdürleri merkezi sınavların öğretmenlere derslerin dağıtılması ve öğretmenlerin öğrencileri değerlendirme süreçlerinde de etik ikilemlere neden olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde müdür yardımcıları da merkezi sınavların öğrencilere verilen notlar, fırsat eşitsizliği ve sekizinci sınıfların dersine girecek öğretmenlerin belirlenmesi olmak üzere üç yolla etik ikilemlere neden olabildiğine işaret etmiştir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin merkezi sınavlar konusunda yaşadıkları etik ikilemlerin literatürle tutarlı olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın verileri toplanırken merkezi sınav olarak TEOG uygulanırken 2017-2018 eğitim öğretim yılı için TEOG kaldırılmış yerine mahalli yerleştirme sisteminin uygulanacağı belirtilmiştir. Bu sistemde

öğrencilerin yüzde onu sınavla nitelikli liselere yerleşmekte geriye kalan öğrenciler ise not ortalaması etkili olacak şekilde sınavsız olarak liselere yerleşmektedir. Bu bağlamda yeni sistemde de not ortalamasının etkili olması ve liseye yerleşmede bir sınavın var olması sebebiyle yaşanması olası etik ikilemlerin TEOG sistemi ile benzerlik göstermesinin olası olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 32 incelendiğinde merkezi sınavların, müfredatın ve mesleki gelişim olanaklarının öğretmenlerin sistemsel düzeyde etik ikilem yaşamasına neden olabildiği görülmektedir. Yöneticilerden farklı olarak öğretmenlerde söz konusu bu faktörler birden çok yönüyle öğretmenleri etik ikilemde bırakabilmektedir. Merkezi sınavlar öğretmenleri öğrencilere verilen notlar ve dersin işleniş yönüyle etik ikilemde bırakırken müfredat içerik ve yoğunluk yönüyle öğretmenleri ikileme bırakabilmektedir. Bununla birlikte öğretmenler mesleki gelişim olanaklarının hem hizmetiçi eğitim yönü hem de lisansüstü eğitim yönü karşısında etik ikilem yaşayabilmektedir. Öğretmenlerin sistemsel düzeyde yaşadıkları etik ikilemlere ilişkin literatür incelendiğinde standartlaştırılmış sınavların, yasaların, politikaların ve fırsat eşitliğinin öğretmenlerin etik ikilem yaşamasına neden olduğuna işaret edilmektedir (Helton ve Ray, 2006; Husu, 2001; Middlewood ve Cardano, 2001). Middlewood ve Cardano (2001) öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin merkezi otorite tarafından belirlenen politika ve yasalardan kaynaklanabildiğini belirtmektedir. Bununla birlikte sistemsel düzeyde yaşanan etik ikilemlerde önemli bir payı standartlaştırılmış sınavların oluşturduğuna ve okullarda yöneticiler ve öğretmenlerin başarılarının standartlaştırılmış sınav sonuçlarına göre belirlenmesinin sistemsel düzeyde etik ikilemlerin ortaya çıkmasına neden olduğuna işaret etmektedir. Söz konusu bu çalışmada da öğretmenler mevcut sistemde okul not ortalamasının öğrenci açısından önemli olduğunu ve özel öğretim kurumlarında öğrencilere hak ettiklerinden daha yüksek notlar verilebildiğini iddia etmektedir. Öğretmenler bu durumun devlet okullarında öğrenim hayatına devam eden öğrenciler açısından adaletsiz bir durum oluşturduğuna işaret etmektedir. Bu bağlamda öğretmenler not açısından adaleti sağlamak istediklerini ancak bunun yanlış olduğunu bildiklerini ve etik ikilem yaşadıklarını belirtmiştir. Buna ek olarak öğretmenler özel öğretim kurumlarında öğrenim hayatlarına devam eden öğrencilerin yoğun bir İngilizce eğitimi aldıklarını bu durumun da yine devlet okulları aleyhine bir adaletsizlik oluşturduğunu ifade etmiştir. Husu (2001) da bezer şekilde fırsat eşitsizliğinin öğretmenleri etik ikilemde bırakabildiğine işaret etmektedir. Söz konusu araştırmalardan yola çıkarak

öğretmenlerin merkezi sınavlar ve buna bağlı olarak fırsat eşitsizliği konularında yaşadıkları etik ikilemlerin literatürle uyumlu olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin sistemsel boyutta yaşadıkları etik ikilemlere dönük literatür incelendiğinde bu çalışmanın sonuçlarından farklı olarak geçmiş araştırmalarda müfredatın bir etik ikilem nedeni olarak ortaya çıkmadığı görülmektedir. Bunun nedenin söz konusu araştırmaların yapıldığı ülkelerde ulusal bir müfredatın bulunmaması buna karşın Türkiye’de ulusal bir müfredatın bulunması olduğu söylenebilir. Yukarıda bahsi geçen araştırmalar ABD ve Finlandiya’da gerçekleştirilmiştir. ABD’de ulusal veya eyalet düzeyinde bir müfredat bulunmamaktadır. İlk ve ortaokullar federal yasalarla belirlenen standartlara göre müfredatlarını kendileri oluşturmaktadır (U.S. Department of Education, 2008). Benzer şekilde Finlandiya’da da ulusal bir müfredat bulunmamaktadır. Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı (Finnish National Agency for Education) müfredatın hazırlanması için temel bileşenleri belirlemektedir. Bu temel bileşenler hedefleri, öğrenci değerlendirme ilkelerini, özel öğrenime ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitimini, öğrenci refahını ve eğitim rehberliği hizmetlerini içermektedir. Okullar bu temel çerçeve bağlamında müfredatlarını kendileri belirlemektedir (Finnish National Agency for Education, 2014). Mesleki gelişim olanakları konusunda ise öğretmenler hizmetiçi eğitimlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağını düşünmediklerini ve hizmetiçi eğitim alacakların adaletsiz şekilde belirlendiğini düşündüklerini belirtmiştir. Öğretmenler lisansüstü eğitimin ise kendilerine bir avantaj sağlamadığını ifade etmiştir. Güncel durumda yüksek lisans yapmış olan öğretmenlere yüzde beş, doktora yapmış öğretmenlere yüzde on beş artırımlı ek ders ödenmektedir (MEB, 1998). Bunun dışında özlük hakları ve görevde yükselme bağlamında lisansüstü eğitimin yasalarla belirlenmiş kayda değer bir katkısının olmadığı söylenebilir.

Etik ikilemlerin Çözüm Stratejilerine Yönelik Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılara literatürde bahsi geçen çözüm stratejilerine yönelik kısa bir bilgilendirme yapıldıktan sonra “Siz etik ikilem yaşadığınızda hangi stratejileri daha çok kullanıyorsunuz? Niçin?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soru ile katılımcıların etik ikilemlerin çözümünde kullandıkları genel stratejilere yönelik bulgular elde edilmesi amaçlanmıştır. Bu sorunun ardından okul müdürlerine derslerde yeterince iyi performans göstermeyen öğretmenlerle alakalı davranışsal, öğretmenler kurulunda alınan kararlarla ilgili yapısal, üst düzey yöneticilerden gelen adaletsiz isteklerle ilgili politik ve merkezi

sınavlarla ilgili sistemsal etik ikilem senaryoları sunulmuş ve bu etik ikilemlerin çözümünde nasıl bir yol izleyecekleri sorulmuştur. Okul müdürlerinin cevapları Tablo 33’te özetlenmiştir.

Tablo 33

Okul Müdürlerinin Etik İkilemlerle Baş Etme Stratejileri

Kategori	Alt kategori	Katılımcı (Genel strateji)	Katılımcı (Senaryolar)			
			Davranışsal	Yapısal	Politik	Sistemsal
Sonuca dönük	Tam çözüm	M ₁ , M ₂ , M ₄ , M ₆ , M ₇ , M ₈ , M ₉ , M ₁₀	M ₁ , M ₂ , M ₄ , M ₇ , M ₈ , M ₉ , M ₁₀	M ₇ , M ₁₀	M ₁ , M ₂ , M ₄ , M ₅ , M ₆ , M ₇ , M ₈ , M ₉ , M ₁₀	M ₂ , M ₅ , M ₆ , M ₇ , M ₈ , M ₉ , M ₁₀
	Kısmen çözüm	M ₃ , M ₅	M ₃ , M ₆	M ₁ , M ₂ , M ₈ , M ₉	-	-
	Kaçınma	-	M ₅	M ₃ , M ₄ , M ₅ , M ₆	M ₃	M ₁ , M ₃ , M ₄
Sürece dönük	Diyalog	M ₁ , M ₃ , M ₄ , M ₆ , M ₇ , M ₈ , M ₁₀	M ₁ , M ₂ , M ₃ , M ₄ , M ₆ , M ₈ , M ₉ , M ₁₀	M ₁ , M ₂ , M ₈ , M ₉ , M ₁₀	M ₁ , M ₂ , M ₆ , M ₇ , M ₈ , M ₁₀	M ₆ , M ₈
	Görüş alma	M ₁ , M ₂ , M ₃ , M ₄ , M ₉ , M ₁₀	M ₉	M ₇	M ₉	-
	Tek taraflı karar	M ₃ , M ₅ , M ₇	M ₄	M ₇ , M ₁₀	M ₄ , M ₅ , M ₁₀	M ₂ , M ₅ , M ₇ , M ₁₀

Tablo 33 incelendiğinde okul müdürlerinin etik ikilemlerle baş etmede kullandıkları stratejilere yönelik beyanlarında okul müdürlerinin çoğunluğunun etik ikilemlerin tam olarak üzerinde durduklarını ($n = 8$) belirttikleri görülürken bazı okul müdürlerinin etik ikilemlerin üzerinde kısmen durduklarını ($n = 2$) belirttikleri görülmektedir. Okul müdürleri görüşlerinde çözülmeyen problemlerin daha ciddi sorunlara yol açabileceğini ifade etmektedir. Bununla birlikte okul müdürleri kendilerinin çözüm üretmesi gereken bir makamda bulunduklarını ve problemleri çözmeleri gerektiğini belirtmiştir. Okul müdürlerinin çoğunluğu kendilerine yöneltilen senaryolarda davranışsal ($n = 7$), politik ($n = 9$) ve sistemsal ($n = 7$) boyutlarda beyanlarla uyumlu olarak etik ikilemlerin tam olarak üzerinde durduklarını belirtmişlerdir. Yapısal boyutta ise beyanlarının aksine okul müdürlerinin çoğunluğu etik ikilemlerin üzerinde kısmen durduklarını ($n = 4$) veya kaçındıklarını ($n = 4$) belirtmişlerdir. Bu bulgu okul müdürlerinin davranışsal, politik ve sistemsal etik ikilemlerde ikilemi çözüme kavuşturmak yönünde irade ortaya koyarlarken yapısal etik ikilemlerde bu iradeyi ortaya koyamadıkları veya koymadıklarına işaret etmektedir. Okul müdürlerinin etik ikilemlerin çözüm sürecine dönük görüşleri incelendiğinde okul müdürlerinin çoğunluğunun diyalog ($n = 7$) ve görüş alma ($n = 6$)

stratejilerini kullandıklarını bazı okul müdürlerinin ise tek taraflı karar verme ($n = 3$) stratejisini kullandıklarını beyan ettikleri görülmektedir. Okul müdürlerinin kendilerine yöneltilen davranışsal ($n = 8$), yapısal ($n = 5$) ve politik ($n = 6$) etik ikilem senaryolarında da beyanlarına paralel olarak diyalog stratejisini kullandıkları ancak görüş alma noktasında davranışsal ($n = 1$), yapısal ($n = 1$) ve politik ($n = 1$) etik ikilem senaryolarında beyanlarıyla uyumlu olmayan bir süreç izledikleri görülmektedir. Buna ek olarak sistemsel senaryoda okul müdürleri diyalog ($n = 2$) ve görüş alma ($n = 0$) stratejilerini beyanlarıyla uyumlu şekilde tercih etmemişlerdir. Etik ikilemlerin çözümüne dönük okul müdürlerinin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

M₂: (...) Ötelemek, duymazlıktan, görmezlikten gelmek çare değil. Okul müdürü olarak çözüm merciiyiz. Bu tür sorunlarla karşılaşan meslektaşlarımızla yani diğer okul müdürleri ile istişare ederiz. Ya benim şöyle bir sorunum var nasıl çözeriz diye istişare edebiliriz. Ya da İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne, oradaki şube müdürlerimize de sorabiliriz. Fikirlerini alabiliriz. Gerekirse inisiyatif alarak, risk alarak çözerim (...). (Beyan)

M₅: (...) Daha çok kendim halletmeye çalışıyorum. Birisine devretmem ya da paylaşmam. İkilem durumunu çözerim. Kendi içimde yaşarım. Çözmeye çalışırım. Çözemezsem de bırakırım (...). (Beyan)

M₆: (...) İkilemi mutlaka çözmem gerekir. Hiçbir zaman görmemem gerektiğini düşünmem. Kaçındığımda daha büyük bir belanın geleceğini bilirim (...). (Beyan)

M₈: (...) Sorunla karşılaştığımız zaman elbette ki çözmeliyiz. Eğer sorunu çözmez ve ötelerseniz size iki gün sonra daha büyük bir sorun olarak gelecektir. Eğer sorunu fark ettiyseniz onun üzerine eğilmek zorundasınız (...). (Beyan)

M₉: (...) Öğretmenlerle veliler arasındaki bir sıkıntıda şube müdürünü arıyorum, ilçe milli eğitim müdürünü cep telefonu ile arıyorum hiç çekinmiyorum. Çünkü onlar diyorlar gelmişler geçirmişler bu tarz şeyleri. Meslektaşlarımın kesinlikle görüşünü alıyorum. Tek taraflı karar verme gibi bir durumum yok. Her zaman görüş alırım. Tek başıma karar verdiğimde hata yapmaktan korkarım. Bir yönetmelikse nettir ama bazı şeyler her zaman yönetmelik değil. Meslektaşlarımın görüşünü alırım eşimin bile görüşünü alırım. O da öğretmen. Soruyorum hangisi doğru ben karar veremiyorum diyorum. Veya üst yöneticilere soruyorum. Başka bir okul müdürüne de soruyorum. Siz böyle bir durumla karşılaştınız mı? Siz ne yaptınız diyorum. Ama olayı kesinlikle çözüme kavuştururum. Kesin sonuca bağlıyorum ama herkesten görüş aldıktan sonra (...). (Beyan)

M₁₀: (...) Kesinlikle ertelemem. (...) Etik ikilemin üzerinde kesinlikle durulması lazım. Bir karar verilecekse bu benim vicdanımı rahatlatmamalı. Eğitim öğretimde de vicdan artık sonuca zarar veriyor. Bu yanlış bir şey. Öğretmen sınava geç geldiğinde, almadığımda öğretmen belki 100 lira kaybedecek ama bu benim vicdanımı rahatsız etmemeli (...). (Beyan)

M₂: (...) Biz 657'ye tabiyiz. Seni beğenmiyorum deme şansım yok. Öğretmenime kendini geliştirmesi yönünde telkinde bulunabilirim. Doğrudan olmasa da dolaylı yoldan. Zorlandığı noktalarda dolaylı yollardan yardımcı olurum. Ya da ona pozitif ayrımcılık yaparım. Örneğin öğretmenin sınıf hâkimiyeti zayıf ise onu destek eğitimine yönlendiririm, sekizlere vermem. Evde eğitim, yetiştirme kursu ya da küçük sınıflara vererek pozitif ayrımcılık yaparım. Böylece hem idareye karşı tepki almaz hem de öğrenciler zarar görmez (...). (Davranışsal senaryo)

M₁₀: (...) Bu sene yaşadım. Üç senedir yaşıyorum. Bir rehber öğretmenimiz vardı. Rehberliğe müfettişlikten geçme. Yaşını başını da almış ama zarar veriyordu. Rehberlik benim için önemli. Bilirler sürekli takip ettiğimi. Kişi kendisine de zarar veriyor. Kendi söylemlerinde rehber öğretmenliğin boş olduğunu söylerdi. Gerek yok gibi söylemlerde bulunurdu. Böyle bir arkadaşımız vardı. Çok düşündüm ne yapabilirim, nasıl yardımcı olabilirim diye. Çocuğu alıyor gidiyor odasına çocuk dersteyken. Dersten alma prosedürleri var. Yapmıyor. Velilerle işi

olmayan sohbetlere giriyordu. Bir karar vermem lazımdı. Bizimle olacaksan bizim yolumuz bu dedim. Ben buraya 4 yıllığına geldim ve hedefim şu dedim. Var mısın, yapabilecek misin dedim. Ama yapabilecek durumda değildi. 17 yıldır burada okul, herkes onu sarıp sarmalamış. Herkeste vicdani olarak ona sahip çıkma sorumluluğumuz varmış gibi bir durum vardı. Ama herkes de aslında hakaret ediyordu. Ondan bir şey olmaz diyorlardı. Dedim hocam senden başka okulların da faydalanması lazım bence dedim. Kendin için de faydalı olur dedim. Tayin istedi. Aslında onu emekli olmaya da ikna etmeye çalıştım. Burada okul onu kucaklarken ona da zarar vermiş. Burada alışmış o şekilde. Gereksiz bir kazanç sağlıyor. Nihayetinde buradan gitti (...). (Davranışsal senaryo)

M₁: (...) Öğretmenler kurulu benim için çok önemli. Bir karar alınır ve bunun yanlış olduğunu düşünürsem kendi başıma karar almam. Yine bir kurul toplantısı yaparım ve başka bir yol izlememiz gerektiğini arkadaşlara anlatırım. Eğer çoğunluk yine bana aykırı karar alıyorsa çoğunluğa uyarım (...). (Yapısal senaryo)

M₄: (...) Benim ilkelerime ters ama genel ilkelerle uyuyorsa onu tercih eder kendimden feragat ederim (...). (Yapısal senaryo)

M₂: (...) Eski okulum adliye yanıydı. Hakim, savcı çocukları öğrencilerimizdi. Eğer bir kural koyduysak kurala uymak zorundayız. Veli ile görüşerek, sınav kağıdı ve cevap anahtarı gösterilerek öğretmenin adil not verdiği gösterilmeli. Hala ısrar ediyorsa adaleti sağlamalıyız. Bir öğrencimin velisi belli bir görevde diye haksızlık yapamayız (...). (Politik senaryo)

M₇: (...) Yukarıdan biri ararsa öğretmenin notu değerlendirmesini isterim. Öğretmen doğru olduğunu söylüyorsa ve değiştirmek istemiyorsa öğretmeni kesinlikle zorlamam. Yukarıya öğretmen notuna karışamayacağımı, öğretmenin yeniden değerlendirerek aynı karara vardığını söylerim. Ama bu tür talepler beni rahatsız eder (...). (Politik senaryo)

M₃: (...) TEOG'a göre değerlendirilmemiz beni rahatsız ediyor. Çünkü başarı çevreye göre değişiyor, öğrencinin durumuna göre değişiyor. Karşılaştırılması okulların beni rahatsız ediyor. Çocukların bütünsel gelişimini destekliyorum. Sadece matematik, fene odaklanmak yanlış (...). (Sistemsal senaryo)

M₆: (...) Bir öğrencinin bütün notları 100 ise bir notu 80 ise buna müdahale ederim. Öğretmen notu tekrar düşünmesi için talepte bulunurum. İlçe milli eğitim başarıyı TEOG'a göre değerlendiriyor. Öğrenciler de dersleri TEOG'a göre değerlendiriyor. Temel altı dersi daha çok önemsiyor. Biz de aynı şekilde bu altı dersi daha çok önemsememiz gerektiğini düşünüyoruz. İster istemez de çocuk yarım kalıyor. Sosyal yönden gelişmiyor. Müzik, resim yönünden gelişmeli diyoruz ama bu alanlarda çocuğun bir geleceği yoktur (...). (Sistemsal senaryo)

Müdür yardımcılarının etik ikilemlerle baş etme stratejilerine yönelik bulgular Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34 incelendiğinde müdür yardımcılarının etik ikilemlerle baş etmede kullandıkları genel stratejilere yönelik ifadelerinde müdür yardımcılarının yarıya yakınının etik ikilemlerin tam olarak üzerinde durduklarını ($n = 4$) belirttikleri görülürken yarıdan fazlasının etik ikilemlerin üzerinde kısmen durduklarını ($n = 6$) ve bazı müdür yardımcılarının olayı okul müdürüne devrettiklerini ($n = 3$) belirttikleri görülmektedir. Etik ikilemlerin tam olarak üzerinde duracaklarını belirten müdür yardımcıları zamanında çözülmeyen problemlerin daha sonra tekrar karşısına çıkacağına ve daha büyük sorunlara yol açacağına işaret etmiştir. Bu bağlamda söz konusu müdür yardımcılarının etik ikilemlerin tam çözüme kavuşturulmasının önemli olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 34

Müdür Yardımcılarının Etik İkilemlerle Baş Etme Stratejileri

Kategori	Alt kategori	Katılımcı (Genel strateji)	Katılımcı (Senaryolar)			
			Davranışsal	Yapısal	Politik	Sistemsal
Sonuç dönük	Tam çözüm	Y ₁ , Y ₃ , Y ₆ , Y ₇	Y ₁ , Y ₂ , Y ₃ , Y ₄ , Y ₅ , Y ₆ , Y ₇ , Y ₈ , Y ₉	Y ₂ , Y ₆ , Y ₇ , Y ₁₀	Y ₁ , Y ₆ , Y ₈ , Y ₉	Y ₁ , Y ₄ , Y ₈ , Y ₁₀
	Kısmen çözüm	Y ₂ , Y ₄ , Y ₅ , Y ₈ , Y ₉ , Y ₁₀	Y ₁₀	Y ₁ , Y ₃ , Y ₄ , Y ₈ , Y ₉	Y ₂ , Y ₃ , Y ₁₀	Y ₅ , Y ₇ , Y ₉
	Kaçınma	-	-	Y ₅	Y ₅	Y ₂ , Y ₃ , Y ₆
	Devretme	Y ₂ , Y ₅ , Y ₈	Y ₁₀	-	Y ₄	-
Süreç dönük	Diyalog	Y ₁ , Y ₂ , Y ₃ , Y ₄ , Y ₅ , Y ₇ , Y ₈ , Y ₉	Y ₁ , Y ₂ , Y ₃ , Y ₄ , Y ₆ , Y ₇ , Y ₉ , Y ₁₀	Y ₁ , Y ₂ , Y ₃ , Y ₄ , Y ₆ , Y ₇ , Y ₈ , Y ₉ , Y ₁₀	Y ₁ , Y ₂ , Y ₃ , Y ₆ , Y ₉ , Y ₁₀	Y ₁ , Y ₂ , Y ₅ , Y ₇ , Y ₉ , Y ₁₀
	Görüş alma	Y ₁ , Y ₂ , Y ₃ , Y ₄ , Y ₅ , Y ₆ , Y ₇ , Y ₈ , Y ₉ , Y ₁₀	Y ₂ , Y ₃ , Y ₅ , Y ₇ , Y ₈ , Y ₉ , Y ₁₀	Y ₂ , Y ₃ , Y ₈ , Y ₉	Y ₂ , Y ₃ , Y ₉	Y ₅ , Y ₇ , Y ₈
	Tek taraflı karar	Y ₃ , Y ₄ , Y ₆	-	-	Y ₁ , Y ₈	Y ₄

Tablo 34'e göre etik ikilemlerin üzerinde kısmen duracaklarını belirten müdür yardımcıları durumsallığa atıf yapmışlardır. Müdür yardımcıları çözümünün mümkün olmadığını düşündükleri ikilemleri çözmeye çalışmaya devam etmenin daha büyük sorunlara yol açabileceğini belirtmiştir. Bununla birlikte söz konusu müdür yardımcıları etik ikilemlerin üzerinde önem derecesine göre durduklarını da ifade etmiştir. Tekrar karşılırlarına çıkacaklarını düşündükleri problemleri çözmeye çalıştıklarını ancak tekrar karşılırlarına çıkacağına inanmadıkları problemleri çözmeye çalışmayabildiklerini ifade etmiştir. Bununla birlikte bazı müdür yardımcıları çözemeyeceğini düşündükleri ikilemleri okul müdürüne devrettiklerini belirtmiştir. Müdür yardımcıların etik ikilemlerin çözüm sürecinde kullandıkları stratejiler incelendiğinde müdür yardımcıların tamamı etik ikilemlerin çözüm sürecinde görüş aldıklarını ($n = 10$) ifade ederken tamamına yakını da ikilemin muhatapları ile diyalog ($n = 8$) kurduklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte görece olarak az sayıda müdür yardımcısı tek taraflı karar ($n = 3$) alabildiklerini belirtmiştir. Müdür yardımcıları diyalog kurmanın ve görüş almanın etik ikilemlerin çözümünde önemli olduğuna işaret etmiştir. Müdür yardımcıları ikilem yaşadıkları durumlarda özellikle okul müdüründen olmak üzere ilçe yönetiminden, okul dışı tecrübeli gördükleri okul yöneticilerinden, tecrübeli gördükleri öğretmenlerden, rehberlik ve psikolojik danışma öğretmenlerinden görüş aldıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte müdür yardımcıları görüş almalarının diğer bir nedeni olarak sorumluluğu tek başına almak istememelerine işaret

etmiştir. Buna ek olarak bazı müdür yardımcılarını durumsal olarak gerekli gördükleri etik ikilemlerde ek taraflı karar alabildiklerini belirtmiştir. Etik ikilemlerle baş etmede genel stratejilere yönelik Y₅, Y₆, Y₉ ve Y₁₀'un görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Y₅: (...) Bizde olumlu olan şey şu. Eski okulumda müdür hiçbir şey yapmıyor derdim. Tamamen ilme milli eğitim arayıp sorardı, üstünden atardı. Ama burada tamamen çözmeye odaklı gidiyoruz. Burada her şey çözüme yönelik. İkilemi tam çözmek ve istişare etmek çok önemli bence. Siz de fikrinizi söyleyeceksiniz ben de söyleyeceğim. Son bir kişinin karar vermesi gereken durumlar oluyor. Burada da okul müdürü son noktayı koyuyor. Karşı taraf da haklı ya da haksız olabilir ama sözünü söylediği için kuruma karşı motivasyonunu kaybetmiyor. Değer gördüğünü hissettirmek önemli bir şey (...).

Y₆: (...) Bir problem varsa onu bir an önce kesin çözüme kavuşturmak gerekiyor. Üzerini bu günlük örterseniz yarın patlak verir sıkıntı olur. Televizyonda gördük çocuğun kafasına lavabo düştü çocuk vefat etti. Şimdi lavabo sallanıyorsa adam akıllı dübel atıp monte edeceksiniz. Bugünkü bunun altına şu tabureyi sıkıştırıyım olmaz. Tam çözüm bulacaksınız. Benim burada bulunma amacım bu (...).

Y₉: (...) Çünkü tam çözümün mümkün olmadığı durumlar iyice çözümsüzlük yaratabiliyor. Az önce söylediğim veri öğrencisinin hatasını kabul etmemekte kararlı. O işin üzerine ne kadar giderseniz veliden o kadar koparsınız. Böyle durumlarda kısmen çözüm uyguluyorum. Eğer karşı taraf bana uymuyorsa. Tek taraflı karar hayatımın hiçbir döneminde vermedim. İdareciyken de vermiyorum. Hep diyalog. Kesinlikle diyalog ve görüş alma ikisini birlikte uygulam. Rehber öğretmenlere mutlaka danışırım öğrenciyle ilgili yaşanan problemlerde. Onu iyi tanıdığını düşündüğüm bir öğretmene mutlaka danışırım. Prosedürle ilgili problemlerde de iyi tanıdığım, güvendiğim okul müdürlerine danışırım (...).

Y₁₀: (...) Mesela bir sorunla karşılaştığımızda üçümüz bir araya gelip bunu nasıl çözelim, ne diyelim, ortak bir karar alıp bunun öğretmene ya da veliye de böyle olduğunu söyleyelim. Ya da nasıl çözüm bulalım, nereden başlayalım. Bir problem var problemin çözümü şu, bunu nasıl söyleyebiliriz karşıya. Oturup bir karar alıyoruz ve ben diyorum ki şöyle yapalım öbürü diyor ki böyle yapalım. Ortak bir şey bulup öyle karar alıyoruz. Sistemi de suçladığımız çok oluyor. Konu çok önemliyse tabi ki çözüme ulaştırmalıyız, sürekli karşımıza çıkacak bir şeyse eğer. Sürekli önünüze gelen bir şey ben bunu geçiştireyim diyemiyorsunuz çünkü seneye tekrar karşınıza çıkacak. Ama çok önemli bir şey değil de o anlık atlanabilecek bir şeyse atlayabiliyoruz. Arkadaşlarımdan da görüş aldığım oluyor. Sen şunu ne yaptın, bunu ne yaptın gibi. Doğrudan karar verdiğim çok olmuyor (...).

Müdür yardımcılarına yöneltilen senaryolarda katılımcılar davranışsal etik ikilemlerde belirttikleri genel stratejilere oranla daha fazla etik ikilemlerin üzerinde tam olarak duracaklarını ($n = 9$) ifade etmiştir. Bununla birlikte yapısal ($n = 5$) ve politik ($n = 6$) boyutlarda müdür yardımcılarını görece olarak genel stratejilerle paralel şekilde etik ikilemlerin tam olarak üzerinde duracaklarını belirtmiştir. Genel stratejilerde etik ikilemlerin çözümünden kaçınabileceğini ifade eden bir müdür yardımcısı bulunmamasına rağmen sistemsal etik ikilemlerde bazı müdür yardımcılarının ($n = 3$) kaçınması dikkat çekici bir bulgudur. Bunun bir nedeni olarak müdür yardımcılarının eğitim sistemiyle ilgili konulara müdahil olabilecek yetkilerinin olmaması gösterilebilir. Müdür yardımcılarına yöneltilen senaryolarda etik ikilemlerin çözüm sürecine dönük olarak kullandıkları stratejiler incelendiğinde müdür yardımcılarının tüm alt boyutlarda genel stratejilerle tutarlı

şekilde diyalog kuracaklarını belirttikleri görülmektedir. Bununla birlikte görüş alma noktasında müdür yardımcılarının senaryolardaki ifadeleri davranışsal boyutta ($n = 7$) genel stratejilerle tutarlılık gösterirken yapısal ($n = 4$), politik ($n = 3$) ve sistemsel ($n = 3$) boyutlarda müdür yardımcılarının belirttikleri genel stratejilere oranla daha az görüş almayı tercih ettikleri görülmektedir. Buna ek olarak politik ($n = 2$) ve sistemsel boyutlarda ($n = 1$) görece olarak az sayıda müdür yardımcısının tek taraflı karar aldıkları görülmektedir.

Y₃: (...) Biz okulumuzda bu tip şeyler yaşıyoruz maalesef. Birkaç sefer de yaşadık. Veliler geldi böyle şikâyetler oldu. O noktada öğretmeni çağırıyorum. Hocam böyle böyle oldu diyorum. Müdür bey dersinize girer dinler ama bu bir seferliktir. Ama velinin şikâyetleri bizi aşip yukarıya ulaşip daha büyük sıkıntı yaratacaktı. Tedbiriniz nedir ya da bunu niye yaptınız derste. Bu anlamda ben öğretmenle yaptığı şeyin ne olduğunu açıkça söyleyerek, üstü kapalı değil, hocam derste bunu yapıyor musunuz yapmayın derim. Ben sorun neyse açıkça söylemek taraftarıyım. Söylemeden önce diğer idarecilerle konuşuyoruz. Böyle böyle bir şey oldu ben doğrudan söyleme taraftarıyım. Müdür bey ne dersiniz diye sorarım (...). (Davranışsal senaryo)

Y₄: (...) Bu durumda öyle bir arkadaşımız oldu. O gibi durumda olan arkadaşı çağırıyorum. Yaşadım da yani. Konuşamıyor, diksiyonu iyi değil, tam veremiyor anlatırken. Yaşlı bir arkadaştı, bayan arkadaştı. O bayanı çağırdım hocam dedim bak velilerden çok şikâyet geliyor dedim. Çocuklar anlayamıyor, bu öğretmeni bu sınıftan alın, başka bir sınıfa verin. Ama ben bunu kendisine anlattım. MEB'e şikâyet gidecekler sen buna bir çözüm bul dedim. Ya tayin isteyeceksin ama gitsen orada da bu problemleri yaşayacaksın dedim. Gel sen emekli ol dedim. Müdürümüzle de konuştuk, öğretmenle de konuştuk, kendisine de anlattık. Hiç bunlara meydan bırakma dedim. Kendisi de dilekçe verdi emekli oldu zaten. Doğruca anlattım. Veli de bunu diyor, öğrenci de bunu diyor, biz de görüyoruz, sen de bizim arkadaşımızsın fakat biz buna göz yumamayız. Çoğun da anlaması lazım. Çocuğa da haksızlık (...). (Davranışsal senaryo)

Y₆: (...) Ben velinin gelmesi taraftarı değilim. Çünkü herkesi tanımıyorsunuz. Ne amaçla geldiğini bilmiyorsunuz buraya. Duyduk civar okullarda falancanın çocuğu falancayı dövmüş o da falancayı dövmeye geliyor. Bir kural çerçevesinde girmeliler. Elimi masaya vurup müdür yardımcısı olarak olmayacağını söylerim. Karşı dururum. Güvenliği sarsıyorsa olmaz. Benimkinin olmasını sağlarım. Müdüre ve diğer öğretmenlere şöyle olacağını anlatırım. Oldu mesela bu geçmiş senelerde. Dediler ki cep telefonunu serbest bırakalım. Dedim ki cep telefonunu serbest bırakırsanız şunlar şunlar olacak. Üç ay sonra bunlar olmaya başladı. Yanlış yapıldığı fark edildi. Dediler ki kaldıralım. Yok dedim bu sene böyle devam edecek. Siz istediniz bunu. Ben size söylemiştim bunları dedim (...). (Yapısal senaryo)

Y₈: (...) Öğretmenler kurulunda böyle bir karar alındıysa kurulda alınan karar doğrultusunda hareket edilmeli. Eğer aksi bir durum olursa, bununla ilgili sorunlar yaşanırsa öğretmenler kurulunu tekrar toplayım bu kararı yazılı olarak aldırırım. Hayır, arkadaşlar böyle yapacağız şeklinde değil. Bunu ikna yoluyla yapmaya çalışırım. Zaten toplantıdaki gayem bu. Yine onların görüşlerini alacağım. Toplantıda işlerin aksadığını, bu kararı aldıysak da şu nedenden uygulayamıyoruz şeklinde konuşurum. Bunun geçen gün benzerini yaptık zaten. Müdürle konuşup olağan dışı bir toplantı yaptık (...). (Yapısal senaryo)

Y₉: (...) Dürüst konuşayım, hele ki bu kişi bizim bakanlığımızdan biriye derim ki çocuğun yazılılarını kontrol edeyim. Yazılılarını kontrol ederim. Ders içi durumunu diğer öğretmenlere de sorarım. Çok yaşanmasa da öğretmenin de çocukla kişisel sıkıntısı da olabilir öğretmenin. Çok nadiren yaşarsınız bu durumu. Öğretmen genelde notla intikam almaz çocuktan. Bu durum başımıza geldi. Bizim bakanlığımızdan olmayan bir yetkili aradı engelli bir öğrencimiz için. Ne yazık ki bu çocuğun notları hiç iyi değildi ve öğretmenlere karşı çok saygısızdı. Ben engelli

olmasından dolayı yazılılarını kontrol ettim ama öğretmenlerin hepsi aynı olumsuzluklardan bahsedince üzgünüm dedim. Bu kendi başıma halledebileceğim bir şey (...). (Politik senaryo)

Y₄: (...) Ben çok kızıyorum. Ama kızdığını sana kızıyorum diyemeyiz ki. O bize kızdığı zaman yerimizden eder. Gerçekten bozuluyorum yetkili bir kişinin aramasına. Böyle telefonlar da geliyor. Bu tür okullarda değil de daha böyle devlet okullarının revaçta olduğu bazı okullarımız var. Bu okullarda oluyor. Yıllarca oralarda çalıştım ben. Böyle okullarda bu telefonlar idarecilere mutlaka geliyor. Bana da geldi. Çok büyük ikilem. Ben nasıl davranacağımı bilemiyordum açıkçası. Etik olan işler de var etik olmayan işler de var burada. Hani sakal bıyık meselesi. Aşağı tükürsen sakal yukarı tükürsen bıyık misalinden bir olay. Hocam nasıl yapalım, siz de biliyorsunuz, ne yapalım, ne diyorsunuz derim. Ama şu vaziyette öyle bir şey olsa resmi yazıyı gönderin yapalım derim. Şifahi olarak yapmam, yapamam derim yani. Şu durumumla yasal olarak yazıyı gönderin bakalım derim. Müdürler istişare etmem ama topu ona atarım. Derim ki ben işin içinden çıkamadım. Senin yapabileceğin bir şey varsa sen bak, sen ilgilen derim. Ama sıkıntılı, sakıncalı bir durum olduğunu da ona söylerim (...). (Politik senaryo)

Y₆: (...) Böyle gelmiş böyle gider. Bizde etkinliklere katılan öğrenci katılıyor. Çocuk var fen lisesini hedefliyor. Diyor ki benim hiç soru kaçırmamam gerekiyor. Çalışmam lazım diyor. Tamamen TEOG'a odaklanmam lazım. Çocuk var diyor ki ben sporla uğraşıyorum. Ben zaten fen lisesine gitmem. Herhangi bir lisede okurum. Fen lisesini amaçlayanı istediğiniz kadar spora yönlendirin o çocuk gelmiyor, ailesi göndermiyor zaten. Diğer de gelirim diyor ve geliyor. Çark bir şekilde dönüyor. Şunu diyoruz. Bu çocukların başarısı bizim başarımız. Bu çocuklara köstek değil destek olalım diyoruz (...). (Sistemsal senaryo)

Y₁₀: (...) Geçen velinin bir tanesi dedi ki 6-E sınıfı biraz önce dersteydi nereye gitti dedi. Ben çocuğa su almıştım onu verecektim dedi. Bulamıyor sınıfı. Dersleri neydi dedim çünkü bilgisayarsa bilgisayara çıkar, görselse görsele çıkar. Müzik dedi. O zaman müzik sınıfına gitmiştir dedim. O zaman ben gideyim suyunu vereyim dedi. Olmaz ders başladı dedim. çocuğun ismini verin ben teneffüste vereyim dedim. Ciddi anlamda tartışma yaşadık bu kadımla. Bu müzik dersi ne olacak ki dedi. Düşük olunca da bozuluyor. Çocuk sene boyunca malzemesiz gelmiş. Öğretmen de not kırmış. TEOG'dan da yüksek puan alınca hemen 147'ye şikâyet. Müzikten bu puan olamaz diye. Olabilir. Öyle bir algı var. Biz etkinliklerde de çok başarılı bir okuluz. Türkiye derecelerimiz var. Geride kalmıyoruz. İkisini de birlikte yürütüyoruz. Mesela resim öğretmenine hiç söylemeyiz. Yarışmaları takip eder. Yurt dışına çok öğrenci göndermişliği vardır. (...) Bunları konuşuyoruz. Seçmeli dersler de ortalamaya ekleniyor. Çok rahat işlenen dersler. Özel okullarda 100 100 veriyorlar. En azından seçmeli derslerde dikkat edelim dedik. Genelde arkadaşlar destek olmaya çalışıyor (...).

Öğretmenlerin etik ikilemlerle baş etme stratejilerine yönelik bulgular Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 35 incelendiğinde öğretmenlerin etik ikilemlerle baş etmede kullandıkları stratejilere yönelik beyanlarında öğretmenlerin yarısının etik ikilemlerin tam olarak üzerinde durduklarını ($n = 5$) belirttikleri görülürken bazı öğretmenlerin etik ikilemlerin üzerinde kısmen durduklarını ($n = 4$) ve bazı öğretmenlerin kaçındıklarını ($n = 1$) belirttikleri görülmektedir. Etik ikilemlerin tam olarak üzerinde duracaklarını belirten öğretmenler görüşlerinde etik ikilemlerin çözülmesinin önemli olduğunu, çözülmeyen etik ikilemlerin daha ciddi sorunlara yol açabileceğini ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmenler etik ikilemlerin kendilerini rahatsız ettiğini bu nedenle de bir an önce çözülmesi gerektiğini düşündüklerini belirtmiştir.

Tablo 35

Öğretmenlerin Etik İkilemlerle Baş Etme Stratejileri

Kategori	Alt kategori	Katılımcı (Genel strateji)	Katılımcı (Senaryolar)			
			Davranışsal	Yapısal	Politik	Sistemsal
Sonuca dönük	Tam çözüm	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇	Ö ₄ , Ö ₇	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₈	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀
	Kısmen çözüm	Ö ₃ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₆	Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	Ö ₆ , Ö ₉	Ö ₆ , Ö ₈
	Kaçınma	Ö ₂	Ö ₃ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	-	Ö ₁₀	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₅
	Devretme	-	Ö ₂ , Ö ₅	-	-	-
Süreçe dönük	Diyalog	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇	Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₁₀	Ö ₁ , Ö ₉	Ö ₄
	Görüş alma	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	Ö ₇ , Ö ₉	Ö ₃ , Ö ₈ , Ö ₉	Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₉	Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉
	Tek taraflı karar	Ö ₁₀	Ö ₄	Ö ₁ , Ö ₅ , Ö ₇	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₇	Ö ₁ , Ö ₁₀

Tablo 35'e göre etik ikilemlerin üzerinde kısmen durduklarını belirten öğretmenler etik ikilemlerin önem derecesinin önemli olduğunu, öğrenciler için önemliyse bunu çözmeye çalışacaklarını ancak çok önemli görmedikleri ikilemleri çözmeye çalışamayabileceklerini ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmenler ikilemi çözüme kavuşturamayacaklarını düşündükleri durumlarda ve aile içi şiddet gibi hassas gördükleri konularda çözüm üretme çabasına girmeyebildiklerini belirtmiştir. Etik ikilemlerin çözümünden kaçınacaklarını belirten öğretmenler ise adalete güvenmediklerini ve çatışma durumunda kendilerinin adaletli şekilde değerlendirilmeyeceğini düşündükleri için kaçındıklarını ifade etmiştir. Etik ikilemlerin çözüm stratejilerine dönük beyanlarında öğretmenler çoğunlukla diyalog ($n = 8$) ve görüş alma ($n = 8$) stratejilerini kullandıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler genellikle olayın taraflarıyla diyalog kurmanın ve kendilerine yakın gördükleri meslektaşlarının görüşlerinin alınmasının etik ikilemlerin çözümünde faydalı olduğunu belirtmiştir. Etik ikilemlerle baş etme stratejilerine yönelik Ö₂, Ö₄, Ö₅ ve Ö₈'in görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö₂: (...) Türkiye'de biliyorsunuz silsile denilen çok saçma sapan bence, geçirgenliği olmayan bir sistem bürokrasinin ana unsurlarından birisi. Sanırım en çok yaptığımız şey kaçınmak. Bu kaçınmanın ana nedeni de ülkenin yaşadığı olağanüstü şeyler. Adalete güvensizlik hissi var ve biliyorsun ki seni ölçerken bu insan işini çok iyi yapıyor, mesleğinde çok iyi, ilgiye göre ölçmeyecekler. Bu adam bizimle çatışma yaşıyor, kendi etik değerlerinde ısrarcı oluyor, o zaman biz bunu bir an önce enterne edelim diyecekler. Bunu bildiğimiz için daha çok kaçınma davranışı var (...).

Ö₄: (...) Kenara koyayım olayı yok. Kendim çözmeye çalışıyorum. Çözemediğim zaman gerekiyorsa konuşuyorum, veliden yardım alıyorum, yöneticilerden yardım alıyorum. Hepsini aşamalı yapıyorum ama öncesinde kendim çözmeye çalışıyorum. Devamsız olan öğrencilerde

çözüm benim elimde değil. Ama okul idaresi benden istiyor. Sen bunu yazılı yapacaksın diyor. Çocuk devamsız, üç ay hiç okula gelmemiş ama sen bunu yazılı yap. O zaman ne yapıyorum evet bana göre yanlış ama çocuğu yazılı yapıp olayı kapatıyorum. Bu mesela bir çözüm değil. Okul idarecilerinin tam olarak üzerinde durduğunu düşünmüyorum ama görüştüğüm öğretmen arkadaşlardan var tam çözüme ulaştıranlar var. Tam çözüme ulaştırana kadar uğraşmak olumludur. Kenara iteklemek, görmezden gelmek doğru değildir (...).

Ö₅: (...) Öncelikle kendim çözmeye çalışırım. Tabi olayın kiminle ilgili olduğu da çok önemli. Çocukla ilgiliyse tabi ki veliyle iletişime geçerim. Veliyle de çözemezsem o zaman idareyle veya rehberlik kuruluyla iletişime geçerim. Ama genelde önce kendim çözmeye çalışırım. Ama olayı kesinlikle çözmeliyim. Çözerim. Sorun tam olarak çözülmek zorunda. Sorun tam olarak çözülmezse, bina gibi düşün bir tane tuğlayı eksik koyduğun zaman başına bela olur. Tam olarak çözmek en önemli şey (...).

Ö₈: (...) Şimdi ben olayı ilk önce kendim çözmeye gayret ederim. Baktım ki bu işin içinden çıkamıyorsam, benim şöyle bir huyum var fen bilgisinden yapamadığım bir soru dahi olsa birinden yardım almayı severim. Mesela bazı kişilerde şu vardır, ben bunu en iyi yaparım, bunu benden iyi kimse bilemez tarzı vardır. Ben çocukluğumdan beri mutlaka bir konu hakkında eksiksem mutlaka yardım alırım. Eğer bu yaşadığım etik ikilemse mutlaka çok daha önemlidir. Arkadaşlarımın bilgisine başvurur onların deneyimlerinden faydalanırım (...). Benim yaşadığım ikilem öğrenci açısından gerçekten önemliyse, öğrencinin hayatını etkileyecekse, onu sıkıntıya düşürecek ya da rahatlatacaksa gerçekten çözmeye çalışırım. Ama bazen de önemsiz sorunlar karşımıza gelebiliyor. Bunları çözmeye çalışırım ama çözemezsem de üzülmem. Önem derecesi çok önemli (...). Diyalog çok önemli. Zaten her şeyin başı karşılıklı olarak diyalog. Her şeyin başı iletişimden geçiyor. Bir meslektaşın görüşünü almak çok önemlidir. Bunu sıklıkla yaparım. İdarecileri kendimden deneyimli hissediyorsam, öğretmen arkadaşların görüşünü aldıktan sonra güvendiğim idarecilerin de görüşünü almak isterim (...).

Öğretmenlere yöneltilen senaryolarda öğretmenler genel beyanlarının aksine davranışsal etik ikilemlerde çoğunlukla ikilemin kısmen üzerinde duracaklarını ($n = 4$), kaçınacaklarını ($n = 4$) veya ikilemi başka bir yetkiliye devredeceklerin ($n = 2$) ifade etmiştir. Yapısal ($n = 5$), politik ($n = 6$) ve sistemsel ($n = 5$) boyutlarda ise öğretmenler görece olarak beyanlarıyla paralel şekilde etik ikilemlerin tam olarak üzerinde duracaklarını belirtmiştir. Etik ikilemlerin çözüm sürecine dönük stratejilerde öğretmenler davranışsal ($n = 6$) ve yapısal ($n = 5$) etik ikilemlerde genel beyanlarıyla paralel olarak diyalog stratejisini kullandıklarını ifade etmiştir. Politik ($n = 2$) ve sistemsel ($n = 1$) ikilemlerde ise genel beyanlarıyla orantılı olarak diyalog stratejisini kullanmadıkları görülmektedir. Politik etik ikilemlerin çözüm sürecinde öğretmenlerin daha çok tek taraflı karar verdikleri ($n = 5$) görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenler tüm boyutlarda genel beyanlarıyla orantılı şekilde görüş alacaklarını belirtmemişlerdir. Etik ikilem senaryolarına yönelik

Ö₅: (...) Öncelikle bu durum beni rahatsız eder. Bunu da yaşadık daha önce. Burada öncelikle idareyle görüşülmesi taraftarıyım. Öğretmenle konuşursun ama öğretmen konuşulmayacak bir insansa, seni algılamıyorsa, kendine bir saldırı olarak nitelendiriyorsa konuşamazsın. Kendi arkadaşımrsa konuşurum. İlişkinin daha zayıf olduğu kişilerle de konuşurum ama karşımdakinin beni anlamadığını hissettiğim noktada oradan çekilirim ben. Biz bunu yaşadık. İki kişi çektik konuştuk bunu. Kendisine saldırı olarak algıladı bunu. Bütün sene boyunca bizi düşman belledi. Öğrencilere de velilere de bunu böyle yansıtmaya çalıştı bunu. Öğrenciler de veliler de bizi tanıdığı için buna kulak asmadı ama. Bu sefer de bizim arkamızdan şu şekilde konuşuldu, öğrencileri yönlendiriyor dediler. Ben tecrübemden dolayı sınıf yönetimi olmadığını düşünüyordum. Hala öyle düşünüyorum. Sekizlere asla verilmemesi gerektiğini

düşünüyorum. Konuştuk anlamıyor. Bu dereceye gelince idareyle konuştuk. Sonra veliler geldi bize. Biz idareyle görüşmek istiyoruz ama önce size geldik dediler. Biz de dedik ki evet haklısınız. Biz denedik olmadı siz deneyin dedik (...). (Davranışsal senaryo)

Ö₄: (...) Bu benim bizzat yaşadığım bir konuydu. Ben kavgamı da yaptım bu konuda. Mesela birebir kavga ediyorum. Küs de kalıyorum ama söylemem gerekeni söyleyebiliyorum. Söylediğimden dolayı sen haklısın diye bana dönüt verebiliyorsa o zaman arkadaşımı kırmadan en azından başarılı öğrenciler adına not isteyebiliyorum. Elbette ki bir kararsızlık da yaşıyorum. Görüş almıyorum. Genelde tek taraflı çözüyorum (...). (Davranışsal senaryo)

Ö₂: (...) Okul yönetimini ikna etmeye çalışırım. İkna edemiyorsam sanırım idareden bağımsız ya da gizli saklı görüşmeye çalışırım. Bunun çok elzem olduğunu düşünüyorsam eğer. Sadece veli meselesi de değil başka herhangi bir mesele için de bu geçerli. Sonuçta mümkün olduğunca kendi doğrumuzu yapmaya çalışıyoruz. Ama bazen seni köşeye sıkıştırıyorlar mecbur kalıyorsun. Sonuçta öğretmenler kurulu bu okulun üst yönetim mekanizması. Onun aldığı karara uymak zorundasın ne kadar çelişirse çelişsin (...). (Yapısal senaryo)

Ö₇: (...) Eğer kural bana ters ise uymam. Eğer ki kural velinin ya da öğrencinin yararına ise onları bana uydurmaya çalışırım. Ama bu işten başkaları nemalanacak ise uydurmam. O da önemli yani. Mesela son iki saat blok yapıyoruz. Çocuklar yoruluyor. Arada beş dakika mola veriyorum. Genel çerçeveye uyuyorum ama içinde çocuğu rahatlatılabilecek bir şey varsa ona imkân veriyorum. Eğer öğrenciye yönelik bir şey ise görüş falan almıyorum, kendi kafamdaki ne ise onu yapıyorum (...). (Yapısal senaryo)

Ö₁: (...) Not olayında illa bizim not baremimiz vardır. Haklı verdiysem çağırırm o kişiyi gösteririm. Kendine de hesaplattırırım. Bir başka öğrencinin kâğıdını da gösteririm. Bir değişiklik söz konusu olamaz. Bu net bir olaydır. Notu değiştirirsem haksızlık yapmış olurum (...). (Politik senaryo)

Ö₆: (...) Bu durumda muhtemelen şunu yaparım. Çocuğun notu 25 diyelim. Dedi ki adam bunu 55-60 yap dedi. Muhtemelen 25'i 45'e çıkarırım. Meslektaşlarıma danışırım, idareyle konuşurum. Onların düşüncelerini değerlendiririm. Son kararı ben veririm ama eğer öğrenci aşırı terbiyesizlik yapmadıysa bana ya da diğer hocalara o notu 25'te bırakmayı düşünsem dahi o notu böyle bir baskı gelirse muhtemelen 45'e çıkarırım. Ama 60-70 yapmam. Orta yolu bulmaya çalışırım. Olay burada şu. Zaten eğitim sistemine ben inanmadığım için zaten birinin yeğeni olmasa da o notu 40 falan yapardım. Yukarıdan bir baskı geldiği için o notu 45 yaparım. Gelecek kaygısı yaşarım tabi. Kaygı var. Adaletle güvenmiyorum. Öyle bir şey olduğuna inanmıyorum (...). (Politik senaryo)

Ö₁: (...) Aslında TEOG benim için önemli değil. Üniversite sınavı bizim için önemli ülkemizde. TEOG'da herhangi iyi bir liseye girildikten sonra sorun yoktur. Bu sene aklımızda kalan ne sinemaya gittik, sınıfımızla piknik yaptık. Keşke bunları geri getirebilsek diyorlar. TEOG'a yönelik çözdükleri binlerce soruyu hatırlayan yok. Mümkün mertebe araya sıkıştırmaya çalışıyorum sosyal aktiviteleri (...). Yapmak istediğimde tek başıma yaparım ben. Mesela yasak olan neydi ders saatinde yapmaktı bu aktiviteleri. Ders saati dışında yaptık. O zaman izin dilekçesi bile yazmaya gerek kalmadı. Veliler gönderdi. O şekilde bir çözüm buldum kendi kendime. Bu geziler yavaş yavaş kaldırıldı. Çocukların ot gibi yetiştirme olayı var ya şu an öyleler. Ailede gitmiyorlar. Çoğu öğrencim belki ilk kez sinemaya gitti. Baloya bir kez giden oldu (...). (Sistemsal senaryo)

Ö₉: (...) Başarı dışarıdan TEOG'a göre değerlendiriliyor. Ama ben öyle görmüyorum. Zaten bu sene ilk TEOG kolaydı notlar yükseldi. İkinci TEOG zordu notlar düştü. Ben kendi adıma çok da ciddiye almıyorum. Bu benim başarımlarım veya başarısızlığım değil. Ama nedir böyle yetişmesi gerekiyor. Ama bu belli bir milli eğitim politikası, belli bir sistem, belli bir müfredatla olacak bir şey. Sadece benim çabamla olacak bir şey değil. Genel bir şey olması gerekiyor. Bu durumda ben yine kendi yolumu izlerim çok çaktırmadan. Çünkü ben sınav konularında direkt öğretmenlerin iyiliği ya da kötülüğü düşünmüyorum. Fikrine inandığım, performansına inandığım kişilerle konuşurum, paylaşıyorum. Siz ne yapıyorsunuz ne düşünüyorsunuz diye fikrini alırım ama ben yine kendi inandığım yolda giderim (...). (Sistemsal senaryo)

Bu araştırmanın sonuçlarına göre okul müdürlerinin çoğunluğu etik ikilemlerin üzerinde tam olarak durduklarını belirtirken müdür yardımcılarının çoğunluğu etik ikilemlerin

üzerinde kısmen durduklarını belirtmiştir. Başka bir anlatım ile okul müdürlerinin çoğunluğu etik ikilemleri tam olarak çözmeye çalışmakta iken müdür yardımcılarının çoğunluğu etik ikilemleri başlangıçta çözmeye çalışmakta ancak çözüm getiremeyeceklerini düşündükleri noktada çözüm adına çaba sarfetmeyi bırakmaktadır. Okul müdürlerinin çoğunluğu davranışsal, politik ve sistemsal etik ikilemlerin üzerinde tam olarak dururken yapısal etik ikilemlerde çoğunlukla kısmen çözüm ve kaçınma stratejilerini kullanmaktadır. Bununla birlikte müdür yardımcıları davranışsal etik ikilemlerin üzerinde tam olarak dururken yapısal, politik ve sistemsal etik ikilemlerde kısmen çözüm ve kaçınma stratejilerini de kullanabilmektedir. Roche'ye (1997) göre okul müdürleri etik ikilemlerle karşılaştıklarında kaçınma, ahlakiliği askıya alma, yaratıcı itaatsizlik ve kişisel ahlaki anlayışlarına göre karar verme stratejilerini izleyebilmektedir. Okul müdürlerinin genel olarak ortaya çıkabilecek sonuçlardan bağımsız bir şekilde ahlaki duruş sergilemeye ve adil bir çözüm aramaya hazır görünmekle birlikte yaygın olarak bu ahlaki duruş geçici olmaktadır. Okul müdürlerinin çoğunluğu bilerek veya bilmeyerek etik ikilemlerin içerdiği rasyonel ötesi değer çatışmalarından kaçınarak pratik çözümler üretmek amacıyla sonuç odaklı veya süreç odaklı çözüm stratejileri kullanmaktadır. Söz konusu bu araştırmanın sonuçları okul müdürleri bağlamında yapısal etik ikilemlerde izlenen çözüm stratejileri dışında paralellik göstermemektedir. Yapısal etik ikilemlerde ise bahsi geçen araştırma ile tutarlı şekilde okul müdürlerinin kısmen çözüm ve kaçınma stratejilerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Müdür yardımcıları bağlamında ise söz konusu bu araştırmanın sonuçları ile bahsi geçen araştırmanın sonuçları davranışsal etik ikilemler dışında tutarlıdır. Müdür yardımcıları yapısal, politik ve sistemsal etik ikilemlerde toplamda tam çözümden ziyade kısmen çözüm, kaçınma veya devretme stratejilerini kullanmıştır. Bunun nedeninin Türk milli eğitim sisteminde müdür yardımcılarının yetkilerinin görece olarak oldukça sınırlı olması olduğu söylenebilir. Müdür yardımcıları etik ikilemlerde olayı doğrudan okul müdürüne devredebilmekte ya da müdürün çözmesi için etik ikilemin çözümüne dönük çaba sarfetmeyi bırakabilmektedir.

Terrazas-Wells'in (2006) araştırma sonuçları okul müdürlerinin etik ikilemlerle karşılaştıklarında öğrencilerin ve çalışanların çıkarına olan kararları aldıklarına işaret etmektedir. Yöneticiler etik ikilemlerle karşılaştıklarında öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin korunmasını önemli görmektedirler. Yöneticiler yasaları ve politikaları ihlal etmemek istemektedir. Bununla birlikte yöneticiler herkes için doğru ve adil bir karar vermenin ağır bir yük olduğunu belirtmektedir. Okul yöneticileri kural, yasa veya

uygulamanın öğrencilerin veya çalışanların çıkarına uymamasından kaynaklı ikilemlerde uygulamaları öğrenciler ve çalışanların çıkarına olacak şekilde değiştirmektedirler. Benzer şekilde bu araştırmada da okul müdürleri ve müdür yardımcıları davranışsal boyutta yaşadıkları etik ikilemlerde öğrencilerin korunmasını ve öğrenciler korunurken de öğretmenlerin üzülmemesini önemli görmüştür. Derslerde iyi performans göstermeyen öğretmenlere dönük senaryoda yöneticiler hem öğrencilerin haklarını korumak istemiş hem de öğretmeni üzmemek istemiştir. Ancak öğrencilerin hakları baskın gelmiş ve genellikle öğrencilerin haklarını koruyacak adımlar atmışlardır. Bununla birlikte paralel şekilde yöneticiler yasalardan kaynaklı etik ikilemler yaşadıklarını belirtmiştir. Sprouse'ye (2010) göre yöneticiler yapısal boyutta tercih edilen çözüm okul yönetim kurulu tarafından direnişle karşılanırsa veya okul topluluğunun beklentileri veya normları ile tutarlı olmazsa ya uzlaşma aramakta ve yeniden pozisyon almakta ya da hiçbir şey yapmamaktadırlar. Söz konusu bu araştırmanın sonuçları da benzer şekilde okul müdürlerinin yapısal etik ikilemlerde kısmen çözüm veya kaçınmayı tercih ettiklerine işaret etmektedir. Okul müdürleri ve müdür yardımcıları öğretmenler kurulunda direnişle karşılaşan kararlarda öncelikle öğretmenleri ikna etmeye çalışmakta ikna edemedikleri durumda ise genellikle etik ikilemi çözmemeyi tercih etmektedir.

Sprouse'ye (2010) göre yöneticiler kabul edilmiş normlar ve beklentilerle çatışan bir yasa veya politika ile karşılaştıklarında öncelikle durumu anlamaya ve hissetmeye çalışmaktadırlar. Gerçekleri ayırt etmeye eğer mümkünse çoklu kaynakları değerlendirmeye çalışmaktadırlar. Bununla birlikte diğer insanların görüşlerine de başvurmakta ve olası çözümler hakkında düşünmektedirler. Terrazas-Wells'in (2006) araştırma sonuçlarına göre ise müdürler etik kararlarına yön vermesi için meslektaşlarından görüş almakta, üst yöneticilerin tavsiyeleri, yasalar ve politikalar gibi çeşitli kaynaklara güvenmektedirler. Bahsi geçen araştırma sonuçları ile tutarlı şekilde bu araştırmanın sonuçları da okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının etik ikilemlerin çözüm sürecinde genellikle diyalog ve görüş alma stratejilerini kullandıklarına işaret etmektedir. Okul yöneticileri etik ikilemlerle karşılaştıklarında genellikle ilgili kişilerle diyalog kurduklarını ve ilgili alanda kendilerinden daha uzman, yetkili veya yetkin gördükleri kişilerden görüş aldıklarını belirtmiştir.

Söz konusu bu araştırmanın sonuçları öğretmenlerin etik ikilemlerle karşılaştıklarında genellikle tam çözüm ve kısmen çözüm stratejilerini izlediklerine işaret etmektedir.

Öğretmenler politik ve sistemsal ikilemlerde daha çok ikilemin üzerinde tam olarak dururken yapısal ikilemlerde tam çözümün yanında kısmen çözüm stratejisini de tercih etmektedir. Davranışsal etik ikilemlerde ise öğretmenler genellikle kısmen çözüm, kaçınma ve devretme stratejilerini tercih etmektedir. Öğretmenler davranışsal ikilemleri daha çok çözümsüz bırakmalarının nedeninin diğer öğretmenleri uyarma konusunda kendilerini yetkili görmemeleri olduğunu belirtmiştir. Maslovaty'ye (2000) göre öğretmenler etik ikilemlerle baş etmede sonuca dönük olarak ikilemin tam olarak üzerinde durmak, ikilemin kısmen üzerinde durmak, ikilemi okulda başka bir yetkiliye devretmek ve tek taraflı karar verme stratejilerini kullanmaktadırlar. Husu'ya (2001) göre öğretmenler öğretmen-veli çatışmasından kaynaklı etik ikilemlerde genellikle görüşme, gizli görüşme, akademik rehberlik, istişare, gözlem ve davranış kontrolü stratejilerinden faydalanmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin en çok diğer öğretmenlerle çatışmalarından kaynaklı etik ikilemleri çözmekte zorlandıkları ve bu ikilemlerde istişare, sorunla yüzleşme ve ikilemi üçüncü bir tarafla istişare etme stratejilerinden faydalandıkları belirtilmektedir. Öğretmenler okul topluluğu yani okulun kültürel özellikleriyle yaşadıkları etik ikilemlerde ise genellikle farklı uygulamaların denenmesi, istişare, taviz verme ve görüşme stratejilerini kullanmaktadır. Paralel şekilde bu araştırmada da öğretmenler davranışsal etik ikilemleri genellikle çözümsüz bırakmayı tercih etmiştir. Kieltyka-Gajewski'ye (2012) göre ise öğretmenler etik ikilemleri genellikle çözümsüz bırakmaktadır.

Bu araştırmanın sonuçları etik ikilemlerin çözüm sürecinde öğretmenlerin genellikle diyalog ve görüş alma stratejilerini kullandıklarına işaret etmektedir. Öğretmenler diyalog ve görüş alma stratejilerini daha çok davranışsal ve yapısal etik ikilemlerde kullanırken politik etik ekilemlerde daha çok tek taraflı karar stratejisini tercih etmektedir. Literatürde de öğretmenlerin etik ikilemler karşısında meslektaşlarına danıştıkları belirtilmektedir (Bigbee, 2011). Benzer şekilde Maslovaty (2000) öğretmenlerin etik ikilemlerin çözüm sürecinde diyalog, olayı veliye devretme ve kaçınma stratejilerini kullandıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin kullandıkları diyalog ve görüş alma stratejileri bağlamında literatürle tutarlı olduğu söylenebilir.

Etik İkilemlerin Etkin Çözümüne Yönelik Önerilere Dönük Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılara “Etik ikilemlerin etkin yönetimi için okul yönetimi ve eğitim sistemi bağlamında önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Okul müdürlerinin verdiği cevaplara ilişkin bulgular Tablo 36’da özetlenmiştir.

Tablo 36

Okul Müdürlerinin Etik İkilemlerin Etkin Yönetimine Dönük Önerileri

Kategori	Alt kategori	Katılımcılar	<i>n</i>
Okul müdürlüğü görevi	Yetersiz yetki	M ₂ , M ₄ , M ₆	3
	Okul müdürlerinin görevlendirilmesi	M ₂ , M ₈	2
	Kısıtlamalar	M ₉	1
Yönetim süreçleri	Öğretmen niteliği	M ₅ , M ₈ , M ₁₀	3
	Öğrenci disiplinsizliği	M ₃	1
	İş yükü	M ₂	1
	Okulun finansmanı	M ₆	1
	Veliler ile ilişkiler	M ₃	1
Yönetmelikler	Yönetmeliklerin niteliği	M ₇ , M ₈	2
	Yönetmeliklerin hazırlanma süreci	M ₁	1
Merkezi sınavlar	İstikrarsızlık	M ₁	1
Müfredat	Farklılıkların dikkate alınmaması	M ₁	1

Tablo 36 incelendiğinde okul müdürlerinin etik ikilemlerin etkin yönetimine dönük olarak okul müdürlüğü görevine, okuldaki yönetim süreçlerine, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan yönetmeliklere, merkezi sınavlara ve müfredata yönelik önerilerinin olduğu görülmektedir. Okul müdürleri görevlerine yönelik olarak yetersiz yetki ($n = 3$), okul müdürlerinin görevlendirilme biçimi ($n = 2$) ve okul müdürlerine yönelik kısıtlamalara ($n = 1$) dikkat çekmektedir. Okul müdürleri okul çalışanlarına yapılacak ödemelerden, okulda görevlendirilecek ekstra personelden ve bunların sigorta işlemlerinden ve okuldaki iş güvenliğinden sorumlu olduklarını belirtmektedir. Bununla birlikte okul müdürleri öğretmelerin geliştirilmesine yönelik ve velilere karşı yasal güçlerinin olmadığını belirtmektedir. Bu bağlamda okul müdürleri kendilerine yasal olarak verilen yetkiler ile sorumluluklar arasında sorumluluklar lehine ciddi bir dengesizlik olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte okul müdürleri görevlendirilme biçimlerinden kaynaklı olarak da sıkıntı yaşadıklarını belirtmektedirler. Müdürler dört yıllığına görevlendirilmenin kendilerinde görevlendirme süresinin bitiminde tekrar görevlendirilme kaygısı yarattığını belirtmektedir. Bununla birlikte müdürler asli görevlerinin öğretmenlik olmasının da yetki-

sorumluluk dengesi bağlamında sorunlar yarattığına işaret etmektedir. Ayrıca görevlendirmelerde liyakate dikkat edilmesinin faydalı olacağı belirtilmektedir. Okul müdürleri kendileri üzerindeki kısıtlamaların azaltılmasının etik ikilemleri azaltacağını belirtmektedir. Okul müdürlüğü görevine yönelik M₂, M₆, M₈ ve M₉'un görüşleri aşağıda sunulmuştur:

M₂: (...) Büyük bir grubun lideriyiz. Hem öğretmen hem öğrenci hem velinin lideriyiz. Dolayısıyla bizim güçlü olmamız lazım. Yetkilerimizle güçlü olmamız lazım, ekonomik olarak güçlü olmamız lazım, seçilme yönteminizle güçlü olmamız lazım. En büyük sıkıntı 4 yıllığına görevlendirilme. Ben 4 yıllığına bu okula görevlendirildim ve 3 yılım kaldı acaba 3 yıl sonra tekrar görevlendirileceğim mi endişesi var. Ya da asli görevimiz öğretmenlik, okul müdürü de olsak, müdür yardımcısı da olsan eğitim öğretim sınıfındayız ve öğretmen yazıyor. Ama işlerin yürütülmesi noktasına gelindiğinde tek sorumlu okul müdürü. Ben bugün maaşları göndereceğim ve 118 bin liranın altına imza atıyorum. Ek ders ödemelerinde her ay 70-80 bin liranın altına imza atıyorum. Ücretli öğretmen çalıştırıyorum, bunun girişi, çıkışı, sigortasının altına imza atıyorum. Bunun yanında okul aile birliği para topluyor benim imzam var. Okul aile birliği vasıtasıyla temizlik kadrosunda, güvenlik kadrosunda işçi çalıştırıyorsun sorumlu yine okul müdürü. İş güvenliğiyle ilgili yasa çıktı şimdi bir çocuğumun burnu kanasa, başına bir iş gelse hastane polisinin ya da cumhuriyet savcısının ilk arayacağı, dinleyeceği okul müdürü. Bu kadar sorumluluk verilirken, öbür taraftan kardeşim sen öğretmensin bunu sana ikinci bir görev olarak verdim anlayışı bence yanlış (...).

M₆: (...) Okul müdürünün sorumluluğu olduğu kadar yetkisi de olması gerekiyor. Sorumluluk sınırsız ama yetki sıfır. En büyük sorun bu. Olumsuz gördüğüm öğretmenlerle ilgili olarak yaptırımın yoktur ve onu geliştirmeye yönelik etki gücünüz yok. Velilere yasal olarak söz söyleme hakkımız yok. Velinin karşısında kesinlikle çaresiz konumdasın. Velinin önünü mutlaka açacaksın, veliye yardımcı olacaksın ama veli çocuğuyla ilgisizse, alakasızsa, çocuğuyla ilgili yetersizse mutlaka onun gereğini yapmak gerektiğini düşünüyorum. O konuda maalesef bizim ne yetkimiz var ne etkimiz var ne de gücümüz var (...).

M₈: (...) Yöneticiliklerin müdür, müdür yardımcısı hangisi olursa olsun gerçekten liyakatle ve kişinin donanımıyla, sağlam ayakla gelmeli. Asaleten yöneticiliklerin verilmesi lazım (...).

M₉: (...) Çok kısıtlanmasa bazı şeyler çok daha iyi olur. Yetki vermekten öte çok kısıtlamaya gidilmemeli. Adres bölgesine göre kaydı alın diyorlar. Onu bana yaşatmasalar. Deseler ki sen kaydını kendine göre al. Sınav mı yapacaksın ne yapacaksın bir şeye göre al deseler. Etik ikilemi yaşamayacağım. Kısıtlama çok fazla yapılmamalı (...).

Okul müdürleri okuldaki yönetim süreçlerine ilişkin süreçlerde yönetici ve öğretmenlerin niteliğine ($n = 3$), öğrencilerin disiplinsizliğine ($n = 1$), okul müdürlerinin üzerindeki iş yüküne ($n = 1$), okulun finansmanına ($n = 1$) ve velilerle ilişkilere ($n = 1$) yönelik önerilerde bulunmuştur. Okul müdürleri öğretmenlerin yetersiz olduklarını ve hizmet içi eğitim almaları gerektiğini düşünmektedir. Okullara akademik danışmanlar görevlendirilerek okul-üniversite işbirliğinin artırılması da önerilmektedir. Bununla birlikte okul müdürleri öğrencilere yönelik caydırıcı kurallar konulmasını ve bunların uygulanması gerektiğini belirtmektedir. Öğrencilerin yanı sıra velilere karşı da taviz verici davranışlardan vazgeçilmesinin ve velilerin bilinçlendirilerek saygı zemininde ilişkilerin kurulmasının faydalı olacağı ifade edilmektedir. Ayrıca okul müdürleri diğer kamu kurumu yöneticilerinden farklı olarak okulun elektrik, su ve doğalgaz gibi işleriyle uğraştıklarını ve

bunların iş yükü yarattığını belirtmektedir. Buna ek olarak okulun maddi finansmanının da sorun yarattığı ve okulların finansman sorununun çözülmesinin faydalı olacağı belirtilmektedir. Okullardaki yönetim süreçlerine yönelik M₂, M₃, M₆ ve M₈'in görüşleri aşağıda sunulmuştur:

M₂: (...) Hastanedeki hiçbir doktor ya da başhekim hastanenin elektriğiyle, suyuyla, gazıyla uğraşmıyor. Ya da adliyedeki hiçbir hâkim, savcı bu işle uğraşmıyor. Bu işlerle uğraşan idari işler var. Onlar uğraşıyor (...).

M₃: (...) Kuralların uygulanması, uygulanmadığı takdirde caydırıcı kuralların konulması gerekir. Öğrenci bilmeli ki ben ödevimi yapmadığım zaman disiplinsizlik yaptığı zaman bana bir bedel ödetirler. Öğrenci kendisini ders çalışmada, ödev yapmada kendisini zorunlu hissetmesi gerekir. Zaman zaman veliler de siz ne yaparsanız yapın gibi düşünüyor. Velilerin de bilinçlendirilmesi gerekiyor. Şimdiki okulu düşünüyorum yüksek okul mezunu olanlar daha ilgili. Adamın ekonomi derdi var ekonomiyle uğraşmıyor çocukla ilgilenmiyor. Ya da anne baba ilkokul mezunu ben ne yapayım diyor. Yeterli değilim diyor. Ne yapacağını yine öğretmene soruyor, idareye soruyor. Yani çözümü yine okulda arıyor. Bu konuda velilerin de bilinçlendirilmesi gerekir. O zaman da ortaya okulla velinin iş birliği yapması çıkıyor. Ama caydırıcılığın olması şart. Velinin burada hesap sorarcasına kendini çok yetkili görmemesi gerekiyor. Bu bana gelip hesap sormaması gerekiyor. Öğrencinin ders yapmaması, kurallara uymaması gibi olaylarda caydırıcılığın kesinlikle olması lazım. İdare tarafından, öğretmen tarafından bunun öğrenciye bildirilerek yapılması gerekiyor. İki yerde gördüm Avrupa'ya baktığın zaman çocuk şuradan öyle sakın çıkıyor ki, bizdekiler affedersiniz ahırdan boşanmış gibi (...). Biz saygıyı kaybettik. Nasıl kaybettik, çok tavizkar olduk. Öğrenciye, veliye çok tavizkar olunca o kendisine verilen yetkileri başka amaçla kullanıyor. Saygısızlık olarak kullanıyor, ödev yapmamakla ilgili kullanıyor, çalışmamakla ilgili kullanıyor. Ben zaten çalışmazsam bana ne yapacaklar diyor. Bu ona bir cesaret verdi ve ders çalışmadı çocuk. Ama Avrupa'da çocuk öyle değil. Sınıfından çıkıyor çocuk saygılı bir şekilde, öğretmeniyle iletişimi daha farklı oluyor. Orda çocuk ders yapmadığı zaman bir bedel ödüyor (...).

M₆: (...) Okulun maddi imkânlarıyla ilgili olarak senin katkı sağlayabilecek bir metodun yoktur. Aidat konusu diyorsun yukarıdan baskı yapılıyor diyor ki aidat almayacaksın. Ama okulun da bir gerçeği var. Hizmetli çalıştıracaksın, tamirat tadilat yaptırıcaksın. Şimdi bir rögar tıkanmış en basitinden bir boru yaptıracağız adam 250 TL para istiyor. 250 TL'yi ben nereden çıkacak diye düşünüyorum. Bir yıl boyunca öğrenciler sıraları kullandı sıraların hali kötü. Bunların silinmesi gerekiyor. Bize maliyeti 7-8 bin TL. Bize 7-8 bin TL'yi kim verebilir. Sadece sıraları silmek için. Maddi imkânlar açısından çok büyük sıkıntılar yaşıyorsun. Bütçe veriliyor ama bütçenin kullanıldığı alan sınırlı. Elektrik, su, doğalgaz başka bir şey yoktur. Bunu üst makamlara söylediğin zaman ödenek verdik diyorlar. Ödenek söylediğim gibi üç kalemde. Rögar tılandı usta çağırdın ona ödenek ayırma durumun yoktur. Üst makamlarda kimsenin okulun maddi işlerinin nasıl yürüdüğüyle ilgili bir bilgi sahibi olduğunu düşünmüyorum. Şimdi yukarıdan yönetiyorlar ama bu 800-1000 tane öğrencinin olduğu okul nasıl dönüyor, bunun ihtiyaçları nasıl karşılanıyor, bir fotokopi nasıl çektiliyor, kırtasiye nasıl alınıyor ile ilgili olarak kimse kafa yormuyor. Hizmetli olmadığı zaman burada bir işçi nasıl çalıştırılıyor, bunun gideri nereden karşılanıyor böyle bir kaygıları yok. Bunların halledildiği bir ortamda eğitim-öğretimin kalitesinin yükseleceğine inanıyorum (...).

M₈: (...) Personel yeterliklerinin ciddi anlamda yükseltilmesi gerekiyor. Özellikle öğretmen niteliklerinin bir kez daha gözden geçirilmesi gerekiyor. Üniversiteler ile kurumların akademik anlamda ilişkilendirilmesi gerekiyor. Hatta kurumlara bir akademik bireyin danışman olarak tahsis edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü asıl bilim yuvaları üniversitelerdir (...).

Okul müdürlerinin etik ikilemlerin etkin çözümüne dönük getirdikleri önerilerden bir kısmı da eğitime dönük yönetmeliklerle ilgilidir. Bu noktada okul müdürleri yönetmeliklerin niteliğine ($n = 2$) ve yönetmeliklerin hazırlanma sürecine ($n = 1$) dönük önerilerde bulunmaktadır. Okul müdürleri yönetmeliklerin hazırlanma sürecinde kendilerinin

fikirlerinin yeterince dikkate alınmadığını ve hazırlanan kanun ve yönetmeliklerin okulların gerçekliğiyle uyumsuz olabildiğini belirtmektedir. Buna ek olarak yönetmeliklerin hazırlanma sürecinde farklılıkları dikkate alan bir yaklaşımın etik ikilemlerin yaşanmasını azaltacağı ifade edilmektedir. Bununla birlikte okul müdürleri yönetmeliklerde çelişkiler olabildiğini ve yönetmeliklerin yeterince net olmadığını belirtmektedir. Eğitime dönük yönetmeliklere ilişkin M₁ ve M₈'in önerileri aşağıda sunulmuştur:

M₁: (...) Bakanlık zaman zaman fikirlerimizi soruyor. Ama o fikirlerin, kanun yönetmeliklerin oluşturulmasında, okul yönetimindeki kuralların oluşturulmasında yeteri kadar dikkate alınmadığını düşünüyorum (...). Kurumların yönetilmesinde çıkacak olan kanunların, yönetmeliklerin sınıfta derse girmiş, okul yönetiminde tecrübe edinmiş insanlar tarafından hazırlanması gerekir. Yoksa ben masa başında kanunları, yönetmelikleri çıkardım öğretmenler uygulayacak tarzı yanlış. Böyle olduğu zaman eğitimdeki hedefler yerine ulaşmıyor. Başarısız oluyoruz. Zaman kaybediyoruz (...). Öğretmen camiası olarak, milli eğitim camiası olarak inanmamız gerektiğini düşünüyorum. İkiyem yaşamamak adına ortak hareket etmemiz gerekiyor. Kişisel düşüncelerimiz olabilir ama ülke menfaati her şeyin üzerinde. Bunun için de yönetmelikler, mevzuatlar her kesimden insanın hassasiyetleri dikkate alınarak hazırlanmalı (...).

M₈: (...) Yönetmelik sayısı azaltılmalı. Bir kurum çok fazla yönetmelikle yönetilmemeli. Mevzuatın net olması lazım. MEB bu konuda çok dallı. Çelişkiler var. Örneğin rehberlik biriminin yönetmeliği ile ilköğretim kanununun örtüşmediği noktalar var. Yönetmelikler kendi içinde aykırılaşmamalı (...).

Etik ikilemlere neden olabilen daha önce bahsi geçen merkezi sınavlar ve müfredata yönelik olarak M₁ merkezi sınav sisteminin kısa periyotlarla değişmemesi gerektiğini önermektedir. Bununla birlikte söz konusu okul müdürü müfredatlarda farklılıkları dikkate alan bir yaklaşımın etik ikilemlerin yaşanmasının önüne geçeceğini belirtmektedir. Merkezi sınavlar ve müfredata yönelik M₁'in görüşleri aşağıda verilmiştir:

M₁: (...) TEOG sınavının 2-3 yılda bir değiştirilmemesi gerekir. Öğrencileri sınava yetiştiriyoruz ama bir sınavla öğrencilerin hayatının karartılmaması gerektiğini düşünüyorum. Bir çocuk sekiz yıl, on iki yıl eğitim alıyorsa o eğitimin sonunda değerlendirilip sınavsız bir şekilde üniversiteye sokmamız gerekir. Bir sınavla eğitim hayatının değerlendirilmemesi gerektiğini düşünüyorum (...). Önümüze bir müfredat geliyor bunu uygulayacaksın diyor. Şimdi mutfakta farklı üstte farklı oluyor (...). İnsanları bir kalıba sokamazsın. Çünkü kozmopolit bir ülkeyiz. Coğrafyamız çok farklı. Her insanın yaşam tarzını dikkate alarak eğitmemiz gerekir. Bunları yaparsak ikilemler yaşanmaz (...).

Müdür yardımcılarının etik ikilemlerin etkin çözümüne dönük önerilerine yönelik bulgular Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37

Müdür Yardımcılarının Etik İkilemlerin Etkin Yönetimine Dönük Önerileri

Kategori	Alt kategori	Katılımcılar	n
Yönetmelikler	Yönetmeliklerin niteliği	Y ₁ , Y ₄ , Y ₅ , Y ₆ , Y ₈ , Y ₁₀	6
	Yönetmeliklerin istikrarsızlığı	Y ₆	1
	Yönetmeliklerin hazırlanma süreci	Y ₉	1
Okul yöneticiliği ve öğretmenlik mesleği	Hizmetiçi eğitim	Y ₃ , Y ₈	2
	Yöneticilerin görevlendirilmesi	Y ₇	1
	Öğretmenlerin yetiştirilmesi	Y ₂	1
	Yöneticilikte yetersiz yetki	Y ₈	1
Eğitim sistemi	Kamu bilgi edinme portalları	Y ₉ , Y ₁₀	2
	İstikrarsızlık	Y ₃	1
	Kültüre uygunluk	Y ₂	1
	Yönetime katılım	Y ₁₀	1
Yönetim süreçleri	Okulun finansmanı	Y ₅ , Y ₉	2
	Kuralların uygulanması	Y ₂	1
	Üst yönetim ile koordinasyon	Y ₁₀	1

Tablo 37 incelendiğinde müdür yardımcılarının yönetmeliklere, okul yöneticiliği ve öğretmenlik mesleğine, eğitim sistemine ve yönetim süreçlerine dönük önerilerinin olduğu görülmektedir. Müdür yardımcıları yönetmeliklere yönelik olarak yönetmeliklerin niteliği ($n = 6$), istikrarsızlığı ($n = 1$) ve hazırlanma sürecine ($n = 1$) dönük önerilerde bulunmuştur. Müdür yardımcılarının yarısından fazlası yönetmeliklerin çeşitli açılardan niteliğinin düşük olduğuna işaret etmiştir. Müdür yardımcıları yönetmeliklerin net olmadığını ve yönetmeliklerden çıkarılan anlamların kişiden kişiye değişebildiğini belirtmiştir. Bununla birlikte müdür yardımcıları yönetmeliklerin güncel olmadığına ve günümüz şartlarına uymadığına dikkat çekmiştir. Bu bağlamda müdür yardımcıları yönetmeliklerin herkese hitap eden, herkes tarafından aynı şekilde anlaşılan ve günümüz şartlarına uygun şekilde hazırlanmasını önermektedir. Çalışma grubundaki bazı müdür yardımcıları yönetmeliklerin istikrarsız olduğunu ve değişimler karşısında kararsızlık yaşayabildiklerini ifade etmiştir. Bazı müdür yardımcıları ise yönetmelikler hazırlanırken öğretmenlerin de sürece etkin bir şekilde dâhil edilmesinin etik ikilemlerin yaşanmasının önüne geçebileceğine dikkat çekmiştir. Yönetmeliklere ilişkin Y₁, Y₄, Y₆ ve Y₉'un görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Y₁: (...) Kurallar, yönetmelikler olduğu zaman sizi rahatlatıyor. Belliyse bir şey çok net karar verebiliyorsunuz. Bu sizi rahatlatıyor ama insanın olduğu bir ortamda da her kural her şey düşünülemez. Bu da mümkün değil, bu bir ütopya diyebiliriz. Ama kurallarla belirlenirse bu sorun çözülür diye düşünüyorum. Daha büyük değer çatışmalarına neden olmayacak kurallar,

herkese hitap eden kurallar oluşturulursa, belli kesime hitap eden kurallar değil de tarafsız kurallar oluşturulursa bu sorunlar bence yaşanmayacaktır okul ortamında (...).

Y₄: (...) Kuralları net koysun bakanlık. Kanunlar çıktığı zaman, bakın bende bir yönetmelik var, son 2017 yönetmeliği. Yönetmelik olduğu zaman masanın yönetmeliği gibi köşesini belirtmek lazım yani. Eğer bunu eğimli bir şey yaptığın zaman her tarafına dokunabiliyorsun. Tek köşesi yok yani. Çok değişik görüşler veriyor. Kanunlar çıktığı zaman köşesi belirtilsin, net kanunlar olsun, pozitif olsun, herkesin görüşüne açık şekilde kanunlar olmasın (...).

Y₆: (...) Şu yönetmelikler biraz net olsun. Şimdi aynı maddeyi okuyoruz siz başka bir anlam çıkarıyorsunuz ben başka bir anlam çıkarıyorum. Uygulamada da farklılık oluyor. Hep bunu yaşıyoruz. Okullar arası sürekli konuşuyoruz. Karşıdaki okula arıyor sen ne yaptın bunu. Diyorum geçen sene böyle yapmadık. Diyor ki yönetmelik böyle diyor. Diyorum ki ondan önce yazı vardı böyle diyordu. Ne yapalım hadi bakanlığa soralım. Bakanlıktan 20 günde cevap geliyor. İşleri aksatıyor. Net olsun. Şu anda şu konuşuluyor. Pazar günü resmi bayram var öğretmenler okula gelecek. Pazar günü ek ders yazacak mıyız yazmayacak mıyız. İşin içinden çık işte (...).

Y₉: (...) Yasa çıkarılırken bize sorulsa mesela. Çalışanlara sorulsa bir anketle. Anketlere bizim milletimizin katılım oranı çok düşük. En azından bilinçli kişiler katılır. O da iyidir. Sorulabilir. Milli eğitimle ilgili bir yasa çıkarılırken öğretmenlere sorulabilir. O zaman o ikilemlerin çoğunu atlatırız (...).

Müdür yardımcılarını yönetmeliklerin yanı sıra okul yöneticiliği ve öğretmenlik mesleğine dönük önerilerde de bulunmuştur. Tablo 37’de müdür yardımcılarının hizmetiçi eğitimlere ($n = 2$), yöneticilerin görevlendirilmesine ($n = 1$), öğretmenlerin yetiştirilmesine ($n = 1$) ve yöneticilikte yetki sorumluluk dengesine ($n = 1$) yönelik önerilerde bulundukları görülmektedir. Müdür yardımcılarını yeterlik bağlamında hem öğretmenlere hem de yöneticilere dönük olarak eleştiri getirmiştir. Müdür yardımcılarını gerek yöneticilerin gerekse öğretmenlerin bilgi bakımından yeterlik düzeylerinin düşük olduğunu ve bu durumun hizmetiçi eğitimler yoluyla düzeltilmesinin etik ikilemlerin etkin çözümü bağlamında faydalı olacağını ifade etmiştir. Ancak müdür yardımcılarını mevcut durumdaki hizmetiçi eğitimlerin fayda getirmediğine dikkat çekmiştir. Müdür yardımcılarını öğrenci ve veli profilini tanımaya, karar vermeye, yetki ve sorumluluklarına dönük hizmetiçi eğitim almalarının faydalı olacağını belirtmiştir. Hizmetiçi eğitim gerekliliğinin yanı sıra müdür yardımcılarını okul yöneticilerinin profesyonel yöneticiler olmasını ve yöneticilikte yetki sorumluluk dengesinin yetki yönünde iyileştirilmesini önermiştir. Bununla birlikte bazı müdür yardımcılarını ise eğitim fakültelerinden başlayarak öğretmenlerin kaliteli bir şekilde yetiştirilmesinin faydalı olacağını ifade etmiştir. Okul yöneticiliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik Y₂, Y₃, Y₇ ve Y₈’in görüşleri aşağıda verilmiştir:

Y₂: (...) Eğitim fakültelerinde nitelikli öğretmen yetiştirilmeli. Eğitim fakültesinde öğretmeni yetiştirirken sadece işin öğretim kısmı değil eğitim kısmı da önemsenmeli. Nitelikli öğretmen yetiştirilmeli (...).

Y₃: (...) Akademik eğitimde öğretmenlerimizin bu yeterlikte olmamasından kaynaklı sorun yaşıyoruz. Eğitilebiliriz biz ama biz eğitime kapalıyız. Hizmetiçi eğitimler seçiyoruz o kadar içi boş şeyler geliyor ki. Orada gidip ne öğreneceğim ki diyorsun. Öğrenci profilini veya veli profilini anlama eğitimimiz olmalı bence. Gördüğünüzde veya vereceği tepkileri çıkarma gibi eğitimler almalıyız. Aslında psikolojik anlamda eğitim almalıyız. Biz idareci olduk idarecilik anlamında eğitilmemiz lazım. İnisiyatiflerimiz, yapabileceklerimiz, karar vermemizi etkileyecek durumlar bunlar hakkında bence eğitilmemiz gerekir. Başka türlü olmaz (...).

Y₇: (...) Okulların yönetimindeki kişilerin genel idare hizmetlerinden olan profesyonel yöneticiler ve Koordinatör okullar eğitim bölgesi içinde Teknik Elemanlar çalıştırılmalı. Yöneticilik profesyonel olmalı (...).

Y₈: (...) Yöneticilere eğitim verilmeli. Ben ilmiyordum çoğu şeyi yöneticilik sınavına hazırlanırken öğrendim. Orada gördüm (...).

Tablo 37 incelendiğinde müdür yardımcılarının eğitim sistemi bağlamında da önerilerde bulundukları görülmektedir. Müdür yardımcıları eğitim sistemi bağlamında kamu bilgi edinme portallarına ($n = 2$), eğitim sisteminin istikrarsızlığına ($n = 1$), kültüre uygunluğuna ($n = 1$) ve eğitimin yönetimine katılıma ($n = 1$) yönelik önerilerde bulunmuştur. Müdür yardımcıları MEBİM'in (Alo 147) amacı dışında kullanıldığını ve bunun da motivasyonlarını düşürdüğünü belirtmiştir. Müdür yardımcıları MEBİM'e bildirilen her şikâyetin kendilerine ulaştığını ve bu şikâyetlere cevap yazmanın vakitlerini aldığını ifade etmiştir. Bu bağlamda müdür yardımcıları MEBİM'e bildirilen şikâyetlerin ön incelemeden geçtikten sonra kendilerine ulaşmasını önermiştir. Bununla birlikte müdür yardımcıları eğitim sisteminin ve politikasının sıklıkla değiştiğini ve bunun da çeşitli sorunlara yol açabildiğini ifade etmiştir. Ayrıca müdür yardımcıları Türk kültürüne uygun bir eğitim sistemi geliştirilmesinin ve eğitime yönelik alınacak kararlarda uygulayıcıların görüşlerine değer verilmesinin faydalı olacağını belirtmiştir. Eğitim sistemine dönük Y₂, Y₃ ve Y₁₀'un görüşleri aşağıda verilmiştir:

Y₂: (...) Kendi insanımıza, kendi toplumuzda, kendi kültürümüze uygun bir eğitim modeli geliştirilebilir. Öğretmen yetiştirme açısından da böyle (...).

Y₃: (...) 4+4+4'e geçişte çok sıkıntı yaşadık. Özellikle çocukların hazır bulunuşluğuyla ilgili. Pek çok dersin içeriği değiştiriliyor. Ben teknoloji tasarım öğretmeniyim. Müfredat değişti, kitap yok. 6. Sınıflardan ders kalktı. Her sene kılavuz kitap geliyor 6, 7, 8. Bazı derslerde bunu yaşıyoruz. Atölyeler kapatılıyor. Çocukların sanat anlamında desteklenmediği bir eğitim politikamız var bizim. Her çocuk matematikte başarılı olamıyor. Çocukların sanat, spor alanında desteklenmesi lazım. Bu eğitim politikaları oluşturulurken çok fazla içerik değişmez. Bu da sizi çok fazla etkilemez (...).

Y₁₀: (...) 147 her şeyin şikâyet edildiği bir hat olmamalı. İyi şeylerin de konuşulduğu bir hat olmalı. Bizim değer görmeye ihtiyacımız var. Bana geçenlerde bir yazı geldi. Öğretmenlerin son zamanlarda değeri düştü. Bunu artırmak için şunu yapın, bunu yapın diyor. Ben onun yerine 147'ye her şikâyetin alınmaması gerekiyor. Önce dinlenmesi gerekiyor. Dinlendikten sonra kaile alınabilecek bir şikâyetse alınmalı. Şikâyetin arkasından işimi bırakıyorum, onu dinle bunu dinle, tutanak al, ispatlı istediği için onu tarayıp yolluyorsunuz. Benim vaktimi alıyor. Bizim okulumuzda Türkçe öğretmeni kitap okutuyor diye şikâyet edildi ve bu kaile

alındı. Motivasyonu çok düşüren bir şey bu. Bizim de önerilerimizi verebileceğimiz bir hattımızın olmasını istiyorum. Ne yapılabilir, öbürü başka bir şey sunar, öbürü başka bir şey sunar en azından denilebilir ki 1000 tane okulun 900'ü bunu istiyor buna bir çözüm bulalım demelerini istiyorum. Ama böyle bir şey yapılmıyor. Daha önce söylediğim zümrelerde alınan kararlar dikkate alınmıyor. Bizi kaile almalarını istiyorum. Bizi kaile alabilecekleri bir sistemin olmasını istiyorum. Sorunları yaşayan biziz ama kararlar çok tepeden alındığı için ve burada yaşadığımız şeyleri bilmedikleri için çok farklı şeyler çıkıyor ortaya (...).

Tablo 37 incelendiğinde müdür yardımcılarının yönetim süreçlerine dönük olarak okulun finansmanı ($n = 2$), kuralların uygulanması ($n = 1$) ve il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ile okullar arasındaki koordinasyona ($n = 1$) yönelik önerilerde bulundukları görülmektedir. Müdür yardımcıları özellikle ortaokulların finansman anlamında ciddi sorunlar yaşadığını ve okulların finansman sorununun çözülmesinin eğitimin kalitesini artıracaklarını ifade etmiştir. Bu sorunun çözümü bağlamında ise müdür yardımcıları bağış talep etmenin yasal hale getirilmesini önermektedir. Bununla birlikte müdür yardımcıları okullarda herkesin görev, yetki ve sorumluluklarına uygun hareket etmesinin faydalı olacağını belirtmiştir. Ayrıca müdür yardımcıları il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ile okullar arasındaki koordinasyon eksikliğinin çeşitli sorunlara yol açtığını ve koordinasyonun sağlanmasının faydalı olacağını belirtmiştir. Yönetim süreçlerine yönelik Y_2 , Y_5 ve Y_{10} 'un görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Y_2 : (...) Herkes görev ve sorumluluklarının bilincinde olsa bu ikilemleri yaşamayız diye düşünüyorum. Belki benim hakkımda da müdür ikilem yaşıyordur. Belki ben de öğretmen hakkında ikilem yaşıyorum. Herkes görevinin sorumluluklarının farkında olsa ikilemler yaşanmaz diye düşünüyorum. Ya da nadiren yaşanır. Her şeyi kurallar dâhilinde yapsak ikilemler yaşanmaz diye düşünüyorum (...).

Y_5 : (...) Örneğin 5000 TL veriyor. Bununla verebileceğini hizmet o kadar sınırlı ki. 5000 TL bugün birinin maaşı olsa on günde harcanan bir para gibi çok komik. İlkokullar anasınıfından gelir sağlayabiliyor. Liseler, meslek liseleri alanlarından sağlayabiliyor. Ortaokullar adı gibi tam olarak ortada kalmış. Maddi imkânlar biraz daha fazla olsa çok şey değişir diye düşünüyorum eğitimin kalitesi açısından (...).

Y_{10} : (...) İlçe bizden öyle şeyler istiyor ki. Müdür yeni gelmiş bir şey bilmiyor. Ben yeniyim. Sizden öncekilerin arşiv yapması gerekiyor ama yapmamış da olabiliyorlar. Öyle bir şey istiyor ki aslında onun bilmesi gereken şey. Örnek vereyim bahçenin metrekaresi kaç. Ben her şeyi bırakıyorum bu işe bakıyorum. Aşı yapılacak bu çocuk daha önce aşısını olmuş mu diye soruyor. Bunu ben bilemem ki. Aslında kendi ellerinde olan bilgi ama istiyor. Ben araştırıyorum bulmaya çalışıyorum. İl, ilçe ve okul arasında koordinasyonsuzluk var. Bu koordinasyonun sağlanması lazım. Netlik yok. Okuduğunuz şeydeki yorumlama gücünüze bağlı. Acaba bunu mu demek istedi, bunu mu demek istedi. İşin içinden çıkamıyorsunuz (...).

Öğretmenlerin etik ikilemlerin etkin çözümüne dönük önerilerine yönelik bulgular Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38

Öğretmenlerin Etik İkilemlerin Etkin Yönetimine Dönük Önerileri

Kategori	Alt kategori	Katılımcılar	n
Yönetim süreçleri	Okul yönetiminde adaletsizlik	Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅	3
	Okulda kararların alınma şekli	Ö ₁	1
	Okul vizyon ve misyonu	Ö ₂	1
Eğitim sistemi	Branşlaşma	Ö ₁	1
	Homojen sınıflar	Ö ₇	1
	Rehberlik hizmetleri	Ö ₄	1
	Müfredatın istikrarsızlığı	Ö ₈	1
Yönetmelikler	Yönetmeliklerin istikrarsızlığı	Ö ₈	1
	Öğrenci disiplin yönetmeliği	Ö ₂	1
Yöneticilerin görevlendirilmesi	Okul müdürleri	Ö ₅ , Ö ₉	2
	MEB yöneticileri	Ö ₇	1
Öğretmenlik mesleği	Hizmetiçi eğitim	Ö ₃ , Ö ₁₀	2

Tablo 38 incelendiğinde öğretmenlerin etik ikilemlerin etkin yönetimine dönük okulda yönetim süreçlerine, eğitim sistemine, yönetmeliklere, yöneticilerin görevlendirilmelerine ve öğretmenlik mesleğine yönelik önerilerinin olduğu görülmektedir. Öğretmenler etik ikilemlerin etkin çözümüne dönük olarak okulda yönetim süreçlerinde okul yönetiminde adaletsizlik ($n = 3$), okulda kararların alınma şekli ($n = 1$) ve okulun vizyon ve misyonuna ($n = 1$) işaret etmektedir. Öğretmenler okul yöneticilerinin tutumlarının siyasi görüşü kendilerine yakın olan öğretmenlerle yakın olmayan öğretmenler arasında adaletsiz bir şekilde farklılık gösterebildiğini belirtmiştir. Öğretmenler bu durumun işini iyi yapan öğretmenlerin göz ardı edilmesine neden olabildiğini ve okul yöneticilerinin objektif olması gerektiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmenler okulda karar alınırken demokratik süreçlerin işletilmesi gerektiğini ve herkesin kabul edeceği kararların alınmasının faydalı olacağını belirtmiştir. Buna ek olarak öğretmenler okulların vizyon ve misyonlarının sadece tabelada kalmaması gerektiğini ve okulun ortak değerlerinin oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir. Okulda yönetim süreçlerine dönük Ö₁, Ö₂ ve Ö₅'in önerileri aşağıda verilmiştir:

Ö₁: (...) Toplantılarda alınacak kararlar ciddi anlamda demokratik anlamda alınmalı. Herkesin evet diyebileceği kararlar alınmalı. Bir tane bile hayır çıkmalı. Herkes ikna edilmeli. O tarz kararlar çıkarsa her şey daha güzel olacak (...).

Ö₂: (...) Bu tabela şeklinde kalmış vizyon, misyon muhabbeti var ya bu bir kere ayakları yere basan bir şey değil. Bir eğitim kurumunda biz etik ikilem yaşamak istemiyorsak önce oturup ortak değer yaratmaya çalışmalıyız. Onun için de okul yönetimi çok demokratik bir biçimde alacak eğitimcileri karşısına rakamlarla konuşacak. Bizim okulumuzun öğrenci profili şu, gelir

durumları bu, çocukların kardeş sayıları bu, kendi odası olan şu kadar falan. Biz bu çocuklara hem yerelde hem genelde ne katabiliriz. Ana problem nedir. Örnek veriyorum madde bağımlılığıdır. O zaman bizim ortak etik değerimiz madde bağımlılığıyla mücadele olsun. Bunu yapmayıp ülkenin her yerinde aynı şeyi dayatmaya çalışırsanız, bunları yaparken son derece popülist bir biçimde yaparsanız o zaman sıkıntı var (...).

Ö₅: (...) Okul yönetimleri siyasi görüşlerle hareket etmemeli. Nasıl bir öğretmenin sınıfta siyasi görüşlerle hareket etmemesi gerekiyorsa, durumları genel ahlak çerçevesinde izah etmesi gerekiyorsa, herkesin fikrine saygı duyması gerekiyorsa okul yönetimlerinin de ilçe yönetimlerinin de genel milli eğitimin de bu şekilde olması gerekir. Milli eğitim dendiğinde herkesin aynı şeyi anlaması gerekir. Herkese eşit mesafede olması gerekir. Herkese hümanist açıdan bakarak gitmesi gerekiyor. Oymuş, şuymuş dememek gerekiyor (...).

Tablo 38 incelendiğinde etik ikilemlerin etkin yönetimi bağlamında öğretmenlerin eğitim sistemine dönük olarak öğrencilerin erken branşlaşması ($n = 1$), sınıfların homojen yapıda oluşturulması ($n = 1$), okuldaki rehberlik hizmetlerinin yapısı ($n = 1$) ve müfredattaki istikrarsızlık ($n = 1$) konularında önerileri olduğu görülmektedir. Öğretmenler öğrencilerin gereksiz bilgilerle doldurulduğunu bu sebeple de ortaokulda öğrencilerin meslekleşmeye başlamalarını önermektedir. Bununla birlikte öğretmenler derslerin öğrencilerin durumlarına göre işlenmesi gerektiğini bu sebeple de sınıfların öğrenci akademik başarısı açısından homojen bir yapı göstermesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenler okulda işletilen rehberlik hizmetlerinin de yapısının değiştirilmesi gerektiğini ve okullarda rehberlik derslerine rehberlik ve psikolojik danışma öğretmenlerinin girmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmenler sistemsel düzeyde hazırlanan müfredatın sıklıkla değiştiğini bunun da çeşitli sorunlara neden olduğunu belirtmiştir. Eğitim sistemine yönelik Ö₁, Ö₄, Ö₇ ve Ö₈'in önerileri aşağıda sunulmuştur:

Ö₁: (...) Branşlaşma sistemi olmalı. Avrupa'da işleyen sistemin bizde de olmasını isterim ama onlar bizim için ütopya. Ortaokulda branşlaşmanın başlaması gerekiyor. Çocuklara dört işlemden sonra cebir gibi derslerin verilmemesi, kuaförlüğün bile ortaokulda ayrılması olmalı. Beşinci sınıfta ayrılmalı çocuk. Meslekleşme başlamalı. Gereksiz bilgilerle dolduruyoruz (...).

Ö₄: (...) Diğer bir taraftan belki bu bir yasa ama çocuklara eğitim vermek adına bu programların yeniden düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum. Rehberlik servisinin daha farklı ve daha güzel çalışması gerektiğini düşünüyorum. Sadece çocuklara problem yaşadığında destek olmak ya da onları birkaç okula götürüp gezdirmenin dışında daha farklı şeyler de verebileceklerini düşünüyorum. Bu anlamda da rehberlik derslerine öğretmenlerin değil rehber öğretmenlerin ayarlanarak girmesi gerektiğini düşünüyorum (...).

Ö₇: (...) Öğretmen öğrenciye dönük ders işlemeli ve müfredatı o şekilde ayarlamalı. Sınıf bazında bile ayarlanabilir diye düşünüyorum planlar. Sınıfların başarı düzeyine göre düzenlenmesi ters olabilir ama öğrencinin yararına olacaksa o şekilde olmalı. Ama bu olurken de ders planları ona göre olmalı ve derse girecek öğretmenler de o öğrencilere göre ders anlatmalı. Yani herkes dik üçgeni, çokgenlerin alanlarını öğrenemeyebilir. Ama herkes çokgenlerin özelliklerini kavrayabilir. Onlar belli bir sınıfta toplanıp o şekilde görmeli. Ama daha üst düzey öğrencilere o müfredat daha ayrıntılı işlenmeli (...).

Ö₈: (...) Bu okulda benim beşinci senem dördüncü farklı kitaba geçeceğiz. Her sene müfredat değişir mi değişiyor. Bu bir sıkıntı. Yani baştan başlaması lazım (...).

Öğretmenler etik ikilemlerin etkin çözümüne yönelik olarak yönetmeliklerin istikrarsızlığına ($n = 1$) ve öğrenci disiplin yönetmeliğinin yetersizliğine ($n = 1$) yönelik önerilerde bulunmuştur. Öğretmenler eğitime dönük yönetmeliklerin sık sık değiştiğine ve öğretmenlerin yönetmeliklerin istikrarlı olacağına inanmaya ihtiyacı olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmenler öğrenci disiplin yönetmeliğinin yetersiz olduğunu ve bunun da okul disiplinini sağlanmasında sorunlara yol açtığını belirtmiştir. Yönetmeliklere yönelik Ö₂ ve Ö₈'in önerileri aşağıda verilmiştir:

Ö₂: (...) Türk milli eğitim sistemi disiplin yönetmeliği getirmeli. Okuldan uzaklaştırma dâhil olmak üzere. Birden çok yaptırım olmalı. İlköğretime devam zorunluluğu olmalı. Devam zorunluluğuna yönelik yaptırımlar olmalı velilere. Gelmiyor ne yapacaksın. Şimdi çocuk sana küfür etse, seni bıcaqlasa o çocuk bir ay sonra bu okula gelebilir. Buna sistemde engel olabilecek bir şey yok. Biz buna benzer şeyleri yaşadık (...).

Ö₈: (...) İlk başta bizi yöneten Milli Eğitim Bakanlığı personeli olsun, bakanlık müsteşarlık düzeyinde olsun. Burada bir denge söz konusu. Birinin çıkarttığı bir kanunun iki sene sonra değişmeyeceğini bilmemiz lazım (...).

Tablo 38 incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürlerinin ($n = 2$) ve MEB yöneticilerinin ($n = 1$) görevlendirilmelerine dönük önerilerinin olduğu görülmektedir. Öğretmenler okul müdürlüğü görevlendirmelerinde liyakate göre görevlendirme yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmenler MEB yöneticilerinin de daha önce belirli bir süre öğretmenlik yapmış kişilerden seçilmesi gerektiğine işaret etmiştir. Yöneticilerin görevlendirilmesine yönelik Ö₇ ve Ö₉'un önerileri aşağıda verilmiştir:

Ö₇: (...) Üst yönetim bence öğretmenlerden oluşmalı. En azından on yıllık öğretmen olmalı. Öyle düşünüyorum (...).

Ö₉: (...) Atanan idarecilerin gerçekten hak eden, belli şeylerden geçmiş idareciler olması gerekiyor ki beni idare edebilsin. Benimle iletişime geçebilsin, uygun şekilde yönetebilsin (...).

Öğretmenlerin etik ikilemlerin etkin yönetimine yönelik olarak öneride bulundukları diğer bir alan olarak hizmetiçi eğitim ($n = 2$) dikkat çekmektedir. Öğretmenler meslektaşlarının hizmetiçi eğitimden geçmesinin faydalı olacağını ancak bu hizmetiçi eğitimler verilirken MEB personeli tarafından verilen eğitimlerin faydalı olmayacağını belirtmiştir. Bununla birlikte üniversiteler aracılığıyla verilen hizmetiçi eğitimlerin ise öğretmenlere ulaşmadığını ifade etmiştir. Bu noktada öğretmenler sivil toplum kuruluşları aracılığıyla gerçek yaşama uygun hizmetiçi eğitimlerin verilmesinin faydalı olacağına işaret etmiştir. hizmetiçi eğitimlere yönelik Ö₁₀'un görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö₁₀: (...) Eğitim diyeceğim ama burada da mahallilik devreye giriyor. Orada da yine aynı tipler eğitim veriyor. Üniversite tabanlı olunca bu sefer de tabana inmiyor. Sivil toplum kuruluşlarıyla mı eğitim olmalı biraz daha günlük hayattan projeler. Bir proje varsa o okuldan görevli bir öğretmen, birkaç öğrenci ilgileniyor. Bunda herkeste farkındalık yaratmak lazım. Genele yaymak lazım. Bizde her şey yüzeysel, kâğıt üzerinde. İşe yarayacak eğitimler verilmeli. Çok ütöpik üniversiteden bir hoca geliyor konuşuyor ama köyde çamurun içinde

öğretmenlik yapmış birine anlatıyor. Biz diyor köyde yakacak odun bulamıyoruz sen neden bahsediyorsun. Bu şekilde bir iletişim olmuyor (...).

Okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin etik ikilemlerin etkin yönetimine dönük önerileri bütüncül bir şekilde Tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39

Okul Müdürlerinin, Müdür Yardımcılarının ve Öğretmenlerin Etik İkilemlerin Etkin Yönetimine Dönük Önerileri

Öneri	Md.	Mdy.	Öğr.
Yönetici görevlendirilme biçiminin değiştirilmesi	X	X	X
Yönetmeliklerin niteliğinin artırılması	X	X	
Yönetmeliklerin hazırlanma süreçlerinin iyileştirilmesi	X	X	
Eğitim sisteminin istikrarlı hale getirilmesi	X	X	
Okul yöneticilerinin yetkilerinin artırılması	X	X	
Öğretmenlerin niteliğinin artırılması	X	X	
Okulların finansman yapısının değiştirilmesi	X	X	
Öğrenci disiplininin sağlanması	X		X
Hizmetiçi eğitimlerin iyileştirilmesi		X	X
Yönetime katılımın sağlanması		X	X
Yönetmeliklerin istikrarlı hale getirilmesi		X	X
Okul yöneticilerinin iş yükünün azaltılması	X		
Veliler ile ilişkilerin sağlıklı bir zemine oturtulması	X		
Farklılıkların dikkate alınması	X		
Kısıtlamaların azaltılması	X		
Kamu bilgi edinme portallarının amacına uygun kullanımı		X	
Eğitim sisteminin Türk kültürüne uygun hale getirilmesi		X	
Üst yönetim ile koordinasyonun sağlanması		X	
Kuralların uygulanması		X	
Müfredatın istikrarlı hale getirilmesi			X
Okulun gerçekçi bir vizyon ve misyon etrafında şekillenmesi			X
Okul yönetiminde adaletsizliğin ortadan kaldırılması			X
Rehberlik hizmetlerinin yapısının değiştirilmesi			X
Öğrencilerin erken branşlaşmasının sağlanması			X
Sınıfların öğrenci başarısı açısından homojen hale getirilmesi			X

Tablo 39 incelendiğinde okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin ortak olarak yönetici görevlendirme biçiminin değiştirilmesini önerdikleri görülmektedir. Bununla birlikte okul müdürleri ve müdür yardımcıları ortak olarak yönetmeliklerin niteliğinin artırılmasını, yönetmeliklerin hazırlanma süreçlerinin iyileştirilmesini, eğitim sisteminin istikrarlı hale getirilmesini, okul yöneticilerinin yetkilerinin artırılmasını, öğretmenlerin niteliğinin artırılmasını ve okulların finansman yapısının değiştirilmesini önerirken okul müdürleri ve öğretmenler ortak olarak öğrenci disiplininin sağlanmasının

etik ikilemlerin etkin yönetimine katkı sağlayacağını belirtmiştir. Müdür yardımcıları ve öğretmenler ortak olarak hizmetiçi eğitimlerin iyileştirilmesinin, yönetime katılımın sağlanmasının ve yönetmeliklerin istikrarlı hale getirilmesinin faydalı olacağını ifade etmiştir. Buna ek olarak okul müdürleri etik ikilemlerin etkin yönetimine dönük olarak okul yöneticilerinin iş yükünün azaltılmasını, veliler ile ilişkilerin sağlıklı bir zemine oturtulmasını, farklılıkların dikkate alınmasını ve kısıtlamaların azaltılmasını önerirken müdür yardımcıları kamu bilgi edinme portallarının amacına uygun kullanılmasını, eğitim sisteminin Türk kültürüne uygun hale getirilmesini, üst yönetim ile koordinasyonun sağlanmasını ve okulda kuralların etkin bir şekilde uygulanmasını önermiştir. Öğretmenler ise müfredatın istikrarlı hale getirilmesinin, okulun gerçekçi bir vizyon ve misyon etrafında şekillenmesinin, okul yönetiminde adaletsizliğin ortadan kaldırılmasının, rehberlik hizmetlerinin yapısının değiştirilmesinin, öğrencilerin erken branşlaşmasının sağlanmasının ve sınıfların öğrenci başarısı açısından homojen hale getirilmesinin etik ikilemlerin etkin yönetimine katkı sağlayacağına işaret etmiştir.

Bu çalışmada okul müdürleri okul müdürlüğü görevi bağlamında yetkilerinin artırılmasının, görevlendirilme biçimlerinin değiştirilmesinin ve kısıtlamaların azaltılmasının etik ikilemlerin etkin çözümü bağlamında faydalı olacağını belirtmiştir. Benzer şekilde müdür yardımcıları da yöneticilerin görevlendirme biçimlerine ve yetkilerinin artırılmasına atıf yapmıştır. Öğretmenler de okul yöneticilerinin görevlendirilme biçimlerinin değiştirilmesinin etik ikilemlerin etkin çözümüne katkıda bulunacağını belirtmiştir. Şişman ve Turan (2004) Türkiye'nin eğitim yöneticisi atama konusunda gelenekler ve standartlar oluşturamadığını belirtmiştir. Sezgin ve Erdoğan (2017) benzer şekilde Türk milli eğitim sisteminde yöneticilerin atanma-görevlendirilme biçimlerinin yıllar içinde pek çok kez değiştiğini ancak bu değişimlerin yöneticilerin yeterliklerinin artırılmasına katkı sağlamadığına ve yaşanan sorunlara çözüm üretmediğine işaret etmiştir. Türk milli eğitim sisteminde güncel durumda MEB'e bağlı kamu okullarında müdür olabilmek için müdür olarak görev yapmış olmak, müdür başyardımcısı olarak en az iki yıl görev yapmış olmak, kurucu müdür, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmen olarak ayrı ayrı veya müdür başyardımcılığı dâhil toplam en az üç yıl görev yapmış olmak ve bakanlığın şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarında görev yapmış olmak şartlarından en az birinin sağlanması gerekmektedir. Müdür başyardımcılığı ve müdür yardımcılığı için ise müdür, kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı veya müdür yetkili öğretmen olarak görev yapmış olmak, bakanlığın şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarında

görev yapmış olmak ve bakanlık kadrolarında adaylık dâhil en az dört yıl öğretmen olarak görev yapmış olmak gibi şartlar bulunmaktadır. Bu şartları taşıyan adaylardan müdür başyardımcılığı ve müdür yardımcılığına görevlendirmeler yazılı sınav sonucuna göre, müdürlüğe görevlendirmeler ise değerlendirme ve sözlü sınav sonucuna göre yapılmaktadır. Müdürlük değerlendirmesinde dikkate alınan ek-1 formunda müdür adayları eğitim, ödül, ceza ve hizmet kriterlerine göre değerlendirilmektedir. Adaylara yüksek lisans yapmak 2, yönetim alanında yüksek lisans yapmak 3, doktora yapmak 4 ve yönetim alanında doktora yapmak 5 puan getirmektedir. İlgili yönetmelik, sözlü sınavda adayların mevzuat, analitik düşünme ve analiz yapabilme kabiliyeti, temsil kabiliyeti ve liyakat düzeyi, muhakeme gücü ve kavrayış düzeyi, iletişim becerileri, özgüven ve ikna kabiliyeti ve genel kültür kriterlerine göre değerlendirileceğini ifade etmektedir. Bununla birlikte okul yöneticiliği profesyonel bir meslek olarak görülmemekte, öğretmenliğin yanında ikincil bir görev olarak değerlendirilmektedir (MEB, 2015). Okul yöneticiliğini ikincil görev olarak gören bu bakış açısına bağlı olarak okul yöneticilerinin yetkilerinin de tutarlı şekilde görelili olarak az olacağı söylenebilir. Bu bakış açısını destekler şekilde bu çalışmada okul yöneticileri sorumluluklarının fazla yetkilerinin ise çok az olduğunu belirtmiştir.

Okul yöneticileri öğretmenlerin niteliklerinin artırılmasının etik ikilemlerin yaşanmamasına veya yaşanan etik ikilemlerin etkin çözümüne dönük olarak faydalı olacağını belirtmiştir. Arslan ve Özpınar (2008) bu çalışmanın sonuçlarıyla tutarlı olmayan bir şekilde öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde MEB'in amaçladığı nitelik ve becerilerin çoğuna sahip olarak yetiştiğini belirtmiştir. Şişman (2009) ise bu çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte öğretmen yetiştirmede nicelik açısından iyi bir planlamanın yapılamadığını ve fazla miktarda ihtiyaç fazlası öğretmen yetiştirildiğini belirtmiştir. Bununla birlikte artan eğitim fakültesi sayısı ile birlikte yeterli öğretim üyesi bulmakta zorluk çekildiğini belirtmiştir. Ayrıca bazı durumlarda öğretmen ihtiyacının sertifika programları veya uzaktan eğitim yolu ile ve başka alanlardan karşılanmış olmasının öğretmenlerin niteliği konusunda tartışmalara neden olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Azar (2011) öğretmenlerin niceliğindeki artışın kamuoyunda öğretmenlerin niteliği konusunda ciddi endişelere sebep olduğunu belirtmiştir. Söz konusu çalışmalardan ve görüşlerden yola çıkarak bu çalışmanın sonuçlarıyla paralel şekilde öğretmenlerin nitelikleriyle ilgili bazı endişelerin olduğu söylenebilir.

Okul yöneticileri bu çalışmada okulun finansmanı ile ilgili konularda etik ikilem yaşadıklarını ve okulların finansman sorunun çözülmesinin etik ikilemlerin yaşanmaması veya etkin çözümü bağlamında katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarıyla paralel şekilde Korkmaz (2005) ilköğretim okullarının eğitim hizmetlerini sunabilmeleri için gerekli olan parasal kaynakları sağlamada sorunlar yaşadıklarını ve okulların gelir kaynakları ve fırsatlarının farklılıklar gösterdiğini belirtmiştir. Okul müdürlerinin içinde bulundukları koşullara göre farklı yollarla finansal kaynak yaratmaya çalıştıkları da ifade edilmiştir. Okulların belirli normlara veya kriterlere göre gelirinin olmadığına, okulların gelirlerinin bulundukları sosyoekonomik çevre ile doğrudan ilişkili olduğuna dikkat çekilmektedir. Bu çalışmada da benzer şekilde üst sosyoekonomik çevrede bulunan okulların finansman problemi yaşamadığı buna karşın alt sosyoekonomik çevredeki okulların yöneticilerinin finansman yaratma konusunda etik ikilem yaşadıkları dikkat çekmektedir. Bahsi geçen çalışmayla ve bu çalışmanın sonuçlarıyla paralel şekilde Gediklioğlu (2005) okullarda finansman yetersizliklerinin, bina ve tesis eksikliklerinin, araç ve gereç eksikliklerinin bulunduğunu belirtmiştir. Hoşgörür ve Arslan'ın (2014) araştırma sonuçları da bu çalışmanın sonuçlarıyla tutarlı şekilde okulları finansman konusunda sorunlar yaşadıklarına işaret etmektedir. Buna göre okullara merkezi bütçeden yeterli kaynağın ayrılmadığı ve buna karşın okullardan nitelikli eğitim beklendiği belirtilmiştir. Okul müdürlerinin okul bahçesinin kira gelirleri, geziler, çay, kermes gibi etkinlikler, okul kantin gelirleri, bağışlar, özel sektör yardımları gibi çok çeşitli kaynaklardan para sağlamaya çalıştıklarına dikkat çekilmiştir.

Bu çalışmada okul yöneticileri ve öğretmenler eğitime yönelik yönetmeliklerin çelişkilerden arındırılmasının, yönetmeliklerin sık değişmemesinin ve okulun gerçekliğiyle uyumlu olmasının etik ikilemlerin yaşanmasına engel olabileceğine işaret etmiştir. Bununla birlikte merkezi sınavlardaki ve müfredattaki istikrarsızlıkların giderilmesinin de faydalı olacağına dikkat çekmişlerdir. Kepenekçi'nin (2004) araştırma sonuçları okul yöneticilerinin eğitim mevzuatını yeterli bulmadıklarına ve mevzuatı uygulamakta sorunlar yaşadıklarına işaret etmektedir. Söz konusu bu çalışmanın sonuçlarıyla paralel şekilde bahsi geçen çalışmada da katılımcılar yönetmeliklerin anlaşılır olmadığını, yönetmelikleri anlamak için pek çok yazışma yapmaları gerektiğini, mevzuatın dağınık olduğunu, yönetmeliklerin çok sık değiştiğini, kararlardan etkileneceklerin görüşleri alınmadan ve iyi hazırlanılmadan yönetmeliklerin çıkarıldığını ve yönetmeliklerde yöneticilerin sorumluluklarının fazla yetkilerinin ise az olduğunu belirtmiştir.

Söz konusu bu çalışmada müdür yardımcıları ve öğretmenler hizmetiçi eğitimlerin gerekli olduğunu ancak verilen hizmetiçi eğitimlerin nitelsiz olduğunu belirtmiştir. Karasolak, Tanrıseven ve Konakman'ın (2013) araştırma sonuçları bu araştırmada müdür yardımcıları ve öğretmenlerin görüşleriyle paralel şekilde öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlere karşı olumsuz tutuma sahip olduğuna işaret etmektedir. Baştürk'ün (2012) araştırma sonuçları ise bu çalışmanın tersine hizmetiçi eğitimlere karşı öğretmenlerin olumlu bir tutuma sahip olduğunu ve yeni hizmetiçi eğitimlere yönelik beklentilerinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Özen'in (2006) araştırma sonuçlarına göre ise söz konusu bu araştırma ile paralel şekilde öğretmenler hizmetiçi eğitimlerde öğrencilerin uzman olmadığına, uygulamaların gayri ciddi olduğuna, kuramsal bilgilerin aktarılmasıyla yetinildiğine, uygulama eksikliğine, zamanlama sorunlarına ve fiziki ve teknolojik yetersizliklere dikkat çekmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin yönetici ve öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri gerekli gördüğü ancak mevcut durumda verilen hizmetiçi eğitimleri etkili ve faydalı görmedikleri yorumu yapılabilir. Buradan hareketle okulun gerçekliğiyle örtüşen, kuram ve uygulama dengesi gözetilerek hazırlanacak hizmetiçi eğitimlerin etik ikilemlerin etkin çözümü bağlamında katkı sunacağı söylenebilir.

Okul müdürleri ve öğretmenler öğrencilerin disiplin sorunlarının giderilmesinin etik ikilemlerin etkin çözümüne katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Bu noktada okul müdürleri ve öğretmenler özellikle öğrenci disiplin yönetmeliğine dikkat çekmektedir. Ortaokullarda öğrencilerin olumsuz davranışlarının önüne geçecek bir öğrenci disiplin yönetmeliğine ihtiyaç duyulduğu belirtmektedir. Bununla birlikte ilçe disiplin kurullarının okulların gerçekliğine uygun olmayacak şekilde kararlar verdiklerini ifade etmişlerdir. Literatür incelendiğinde okullarda öğrencilerin cep telefonu ile meşgul olma, derse geç kalma, derste uyuma, arkadaşlarına karşı zorbalık, kopya çekme ve okul eşyalarına zarar verme gibi geniş bir yelpazede olumsuz davranışlar gösterebildiklerine işaret edilmektedir (Aydın, 2004; Balay ve Sağlam, 2008). Söz konusu bu araştırmada da benzer şekilde okul müdürleri ve öğretmenler öğrencilerle alakalı çeşitli disiplin sorunları yaşandığını ancak mevcut yönetmeliğin ve ilçe disiplin kurullarının bu sorunların çözümüne destek olur nitelikte olmadığını belirtmiştir. Bu bağlamda öğrenci disiplin yönetmeliğinin öğrenci iyi oluşunu olumsuz etkilemeden öğrencilerin olumsuz davranışlarını engelleyecek şekilde düzenlenmesinin etik ikilemlerin yaşanmaması ve yaşanan etik ikilemlerin etkin çözümü bağlamında faydalı olacağı söylenebilir.

Müdür yardımcıları etik ikilemlerin etkin çözümüne dönük olarak kamu bilgi edinme portallarının amacına uygun kullanılmasına işaret etmiştir. Özer'in (2014) araştırma sonuçlarına göre öğretmenler MEBİM'in öğretmenlik mesleğine zarar veren ve eğitimin kalitesini düşüren bir uygulama olduğunu düşünmektedir. Erdoğan ve Moğul'un (2014) araştırma sonuçları ise MEBİM'i arayanların bilgi edinme, şikâyet, talep, görüş ve ihbar amacıyla aradıklarını ve şikâyet kısmında ise genellikle okul yöneticileri ve öğretmenleri şikâyet ettiklerini ortaya koymuştur. Bu çalışmada da paralel şekilde katılımcılar MEBİM'den gelen şikâyetlerin kendilerini baskı altında bıraktığını ve asılsız şikâyetler nedeniyle zaman harcadıklarını belirtmiştir.

Etik ikilemlerin etkin çözümüne dönük olarak öğretmenler okullarda yönetsel sorunlara dikkat çekmiştir. Öğretmenler özellikle okul yönetiminde adaletsizliklerin giderilmesinin, okulda alınacak kararlara katılabilmelerinin ve okulun gerçekçi ve kapsayıcı birer vizyon misyonun bulunmasının faydalı olacağını belirtmiştir. Erdem'in (2007) araştırma sonuçlarına göre öğretmenler bu çalışmanın sonuçlarıyla paralel şekilde okulda kendilerini ilgilendiren kararlarda görüşlerinin alınmadığını ve okul yöneticilerinin performansı objektif değerlendirmediklerini belirtmiştir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin adaletli kararlar almalarının ve öğretmenlerin kararlara katılmalarını sağlanmalarının öğretmenler tarafından yaşanan etik ikilemleri azaltacağı söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmada varılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

1. Araştırmanın sonuçları okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çeşitli düzeylerde etik ikilemler yaşadıklarını ortaya koymuştur.
2. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler kişilerarası ilişkilerle ilgili olan davranışsal boyutta, okulun örgütsel süreçleriyle ilgili olan yapısal boyutta, örgütteki güç mücadeleleriyle ilgili olan politik boyutta ve merkezi otoritenin aldığı kararlarla ilgili olan sistemsel boyutta ortaya çıkmaktadır.
3. Okul yöneticileri ve öğretmenler farklı boyutlardaki etik ikilemlerden farklı düzeyde etkilenmektedir. Davranışsal boyutta öğretmenler daha yüksek düzeyde etik ikilemle karşılaşmaktadır. Bununla birlikte yapısal, politik ve sistemsel boyutlarla genel etik ikilem yaşama boyutunda okul yöneticileri ve öğretmenler aynı düzeyde etik ikilem yaşamaktadır.
4. Bulgular okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilem düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur.
5. Araştırmada okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının yaşadıkları etik ikilem düzeyinin yaşa göre anlamlı şekilde değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

6. Davranışsal, yapısal, politik ve genel etik ikilem yaşama boyutlarında orta yaş grubundaki öğretmenlerin daha yüksek düzeyde etik ikilem yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.
7. Araştırma sonuçları okul müdürlerinin yaşadıkları etik ikilem düzeyinin kıdeme göre anlamlı şekilde değişmediğine işaret etmiştir.
8. Orta yaş grubundaki müdür yardımcıları davranışsal ve sistemsel boyutlarda daha yüksek düzeyde etik ikilem yaşamaktadır.
9. Davranışsal ve yapısal boyutlarda orta yaş grubundaki öğretmenlerin daha yüksek düzeyde etik ikilem yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.
10. Araştırma sonuçları okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilem düzeyinin bulundukları okuldaki hizmet süresine göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur.
11. Okul müdürleri ve müdür yardımcıları etik ikilemleri karar verememe durumu ve değer çatışması olarak kavramsallaştırmıştır. Öğretmenlere göre ise etik ikilem kavramı daha çok karar verememe durumudur.
12. Okul yöneticileri ve öğretmenler etik ikilemleri değerler, vicdan, yasalar, meslek etiği, okul topluluğunun çıkarları, kültür, inanç sistemi, ahlak, mantık, okul çıkarları, örgütsel adalet, sendikalar ve eğitim sistemiyle ilişkili görmüştür.
13. Araştırma sonuçları hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin öğrenci disiplininin sağlanması, velilerin talepleri, okula maddi finansman sağlama, üst yönetimin talepleri, merkezi sınavlar ve müfredat konularında ortak olarak etik ikilem yaşadıklarını ortaya koymuştur.
14. Okul müdürleri boyutlar içinde önem sırasına göre davranışsal boyutta öğretmenlerin talepleri, velilerin talepleri, öğrenci disiplinin sağlanması, öğrencilerin talepleri ve öğretmenlerin öğrencilere karşı kırıncı davranışları; yapısal boyutta okula maddi finansman sağlama, okul kurallarının uygulanması ve okulun fiziksel imkânlarının iyileştirilmesi; politik boyutta üst yönetimin talep ve baskıları ve kamu bilgi edinme portallarından çıkan sorunlar; sistemsel boyutta merkezi sınavlar, yardımcı yayınlar, yasalar ve resmi yazılar, müfredat, öğretmenlerin nöbet görevi, okul müdürlerinin görevlendirilme sistemi ve mesleki gelişim olanaklarından kaynaklanan etik ikilemler yaşamaktadır.
15. Müdür yardımcıları boyutlar içinde önem sırasına göre davranışsal boyutta kişisel ilişkilerin sürdürülmesi, velilerin talepleri, öğretmenlerin talepleri ve öğrenci

disiplinin sağlanması; yapısal boyutta okula maddi finansman sağlama, okul kurallarının uygulanması ve okul müdürü tarafından alınan kararlar; politik boyutta üst yönetimin talepleri ve kamu bilgi edinme portallarından çıkan sorunlar; sistemsel boyutta merkezi sınavlar, zümre toplantıları ve müfredattan kaynaklanan etik ikilemler yaşamaktadır.

16. Öğretmenler boyutları içinde önem sırasına göre davranışsal boyutta öğrenci başarısının değerlendirilmesi, öğretmenlere olumsuz davranışlarını bildirme, öğrenci disiplinin sağlanması, velilerin talepleri, öğrencilerin olumsuz davranışlarını velilere bildirme, öğrencilerin gizli bilgilerinin paylaşılması ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerindeki farklılıklar; yapısal boyutta üst yönetimin aldığı kararlar, okula maddi finansman sağlama, okul yönetiminin tutarsız ve adaletsiz uygulamaları; politik boyutta üst yönetimin talepleri ve öğretmenler arasındaki gruplaşmalar; sistemsel boyutta hem not hem ders bakımından merkezi sınavlar, hem içerik hemde yoğunluk bakımından müfredat ve hizmetiçi eğitim ve lisansüstü eğitim bakımından mesleki gelişim olanaklarından kaynaklanan etik ikilemler yaşamaktadır.
17. Etik ikilemlerin çözümünde okul müdürleri genel bağlamda sonuca dönük olarak çoğunlukla etik ikilemleri tam olarak çözdüklerini belirtmiştir. Okul müdürleri gerçek yaşam senaryolarında davranışsal, politik ve sistemsel etik ikilemlerde çoğunlukla etik ikilemleri tam olarak çözerken yapısal boyutta çoğunlukla kısmen çözüm ve kaçınma stratejilerini kullanmıştır. Bununla birlikte okul müdürlerinin etik ikilemlerin çözümünde sürece dönük olarak önem sırasına göre diyalog, görüş alma ve tek taraflı karar stratejilerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürleri gerçek yaşam senaryolarında davranışsal, yapısal ve politik etik ikilemlerin çözümünde çoğunlukla diyalog stratejisini kullanırken sistemsel etik ikilemlerin çözümünde çoğunlukla tek taraflı karar stratejisini kullanmıştır.
18. Müdür yardımcıları genel bağlamda etik ikilemlerin çözümünde sonuca dönük olarak önem sırasına göre kısmen çözüm, tam çözüm ve devretme stratejilerini kullanmıştır. Müdür yardımcıları gerçek yaşam senaryolarında davranışsal, politik ve sistemsel etik ikilemleri çoğunlukla tam olarak çözerken yapısal etik etik ikilemleri çoğunlukla kısmen çözmüştür. Müdür yardımcıları etik ikilemlerin çözüm sürecinde genel bağlamda önem sırasına göre görüş alma, diyalog ve tek

tarafli karar stratejilerini kullanmifstir. Gerçek yafam senaryolarında ise tüm boyutlarda çoğunlukla diyalog stratejini kullanmifslardır.

19. Etik ikilemlerin çözümünde öğretmenlerin genel bağlamda önem sırasına göre tam çözüm, kısmen çözüm ve kaçınma stratejilerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Gerçek yafam senaryolarında ise öğretmenler politik ve sistemsel etik ikilemlerde etik ikilemleri tam olarak çözerken davranışsal boyutta çoğunlukla kısmen çözüm veya kaçınmayı, yapısal boyutta tam çözüm veya kısmen çözümü tercih etmiştir. Etik ikilemlerin çözüm sürecinde öğretmenler genel bağlamda diyalog ve görüş alma stratejilerini aynı düzeyde kullanmayı tercih ederken gerçek yafam senaryolarında davranışsal ve yapısal boyutta çoğunlukla diyalog stratejisini tercih etmiştir. Öğretmenler politik boyutta çoğunlukla tek tarafli karar stratejisini kullanırken sistemsel boyutta çoğunlukla görüş alma stratejisini kullanmıştır.
20. Okul müdürleri etik ikilemlerin etkin yönetimine dönük olarak yetkilerinin artırılmasını, okul müdürlerinin görevlendirilme biçiminin değiştirilmesini, kısıtlamaların azaltılmasını, öğretmenlerin niteliğinin artırılmasını, öğrenci disiplin yönetmeliğinin değiştirilmesini, okul yöneticilerinin iş yükünün azaltılmasını, okulların finansmanına yönelik yapının değiştirilmesini, velilerle ilişkilerin daha sağlıklı bir zemine oturtulmasını, yönetmeliklerin uygulayıcıların da görüşleri alınarak okulların gerçekliğine uygun şekilde açık ve anlaşılır hazırlanmasını, merkezi sınavların istikrarlı şekilde uygulanmasını, müfredatta farklılıkların dikkate alınmasını önermiştir.
21. Müdür yardımcıları etik ikilemlerin etkin yönetimine dönük olarak müdürlere paralel şekilde yönetmeliklerin niteliğinin artırılmasını, yönetmelikler hazırlanırken uygulayıcıların görüşlerinin alınmasını, yönetmeliklerin sık değişmemesini, yöneticilerin görevlendirilme biçimlerinin değiştirilmesini, öğretmenlerin yetiştirilme sürecinden başlanarak niteliğinin artırılmasını, yetkilerinin artırılmasını ve okulların finansman probleminin çözülmesini önermiştir. Müdürlerden farklı olarak ise hizmetiçi eğitimlerin amacına uygun düzenlenmesini, kamu bilgi edinme portallarının amacına uygun kullanılması, eğitim sisteminin istikrarlı ve Türk kültürüne uygun hale getirilmesini, yönetime katılımın sağlanmasını, kuralların uygulanmasının önündeki engellerin kaldırılmasını ve yöneticiler arasında eşgüdümün sağlanmasını önermiştir.

22. Öğretmenler etik ikilemlerin etkin yönetimine dönük olarak yöneticilerle paralel şekilde eğitim yöneticilerinin görevlendirilme biçiminin değiştirilmesini, yönetmeliklerin sık değişmemesini, öğrenci disiplin yönetmeliğinin gözden geçirilmesini, müfredatın sık değişmemesini ve hizmetiçi eğitimlerin amacına uygun düzenlenmesini önermiştir. Öğretmenler yöneticilerden farklı olarak okul yönetiminin adaletli olmasının, okullarda kararların demokratik biçimde alınmasının, okulun gerçekçi bir vizyon ve misyon ekseninde hareket etmesinin, sınıfların homojen yapıda olmasının, öğrencilerin erken branşlaşmasının ve rehberlik hizmetlerinin yapısının değiştirilmesinin etik ikilemlerin etkin yönetimine katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Öneriler

Etik ikilem yaşamının kişide olumsuz duyguları da bereberinde getirdiği söylenebilir. Bununla birlikte okullarda yöneticiler ve öğretmenler etik ikilem yaşadıkları durumda ya yasalara ve okul kurallarına aykırı davranış gösterecek ya da değerlerine aykırı davranış gösterecektir. Her iki durumun da istenmeyen durumlar olduğu ileri sürülebilir. Bu çalışmanın sonuçları okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin geniş bir yelpazede etik ikilemler yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu bağlamda ilgili paydaşlara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. MEB tarafından öğretmenlik mesleği ve okul yöneticiliği için etik standartların belirlenmesinin, bu etik standartların öğretmenlere ve yöneticilere sağlıklı bir şekilde aktarılmasının önemli olduğu söylenebilir. Her ne kadar MEB tarafından daha önceden yayımlanmış olan “Eğitimciler için mesleki etik ilkeler” isimli bir genelge bulunsa da katılımcıların ifadelerinden yöneticilerin ve öğretmenlerin bu standartlardan yeterince haberdar olmadıkları anlaşılmaktadır. Bu noktada mesleki etiğe ilişkin olarak belirlenmiş olan bu etik standartların ilgili platformlarda tartışılarak geliştirilmesi ve bu standartları yöneticilerin ve öğretmenlerin içselleştirmeleri için daha fazla bilgilendirici ve tanıtıcı doküman sağlanması önerilmektedir.
2. Yöneticilerin ve öğretmenlerin mesleki etiğe ilişkin farkındalıklarını artırmak bağlamında YÖK tarafından alınan kararla eğitim fakültelerinde zorunlu derslere

eklenen “eğitimde ahlak ve etik” dersinin eğitim yönetimi lisansüstü programlarına ve MEB’in düzenlediği hizmetiçi eğitimlere de aktarılması önerilebilir.

3. Araştırmanın sonuçlarına göre okulun maddi finansmanı önemli bir etik ikilem konusudur. Her ne kadar okulların ihtiyaçları merkezi olarak karşılanırsa da katılımcıların görüşlerinden okullarda anlık gelişen ya da aciliyeti olan ihtiyaçların karşılanmasında bürokratik işlemlerin durumun çözülmesini geciktirdiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte okulun asli görevi eğitim-öğretim faaliyetidir. Okul yöneticileri ve öğretmenler velilerden para toplamak istememektedir. Bu bağlamda okul aile birliklerinin maddi finansman sağlamada daha fazla sorumluluk üstlenmesinin faydalı olacağı söylenebilir. Buna ek olarak MEB tarafından ortaokullara yeterli ve pratik şekilde kullanılabilir bir ödenek ayrılması bu etik ikilemlerde önleyici bir işlev görebilir.
4. Hem okul yöneticileri hem de öğretmenler yöneticilerin görevlendirilme biçiminden kaynaklanan etik ikilemler yaşamaktadır. Okul yöneticilerinin yeterliklere dayalı ve adaletli bir şekilde atandığı algısının oluşması bu konuda yaşanan etik ikilemleri önlemede faydalı olacaktır. Bu noktada MEB’e okul yöneticilerini atamada objektif ölçütler kullanarak nesnel bir değerlendirme yapması önerilmektedir.
5. Araştırma bulguları okul yöneticilerinin kamu bilgi edinme portallarından kaynaklanan etik ikilemler yaşayabildiklerine işaret etmiştir. MEBİM’e velilerden gelen şikâyetlerin süzgeçten geçirilmeden okul yöneticilerine aktarılması bir sorundur. Bu bağlamda MEBİM’e bildirilen şikâyetlerin okul yöneticilerine ve öğretmenlere aktarılmadan önce süzgeçten geçirilmesi, gerçeklik olasılığı olan durumların işleme alınması önerilmektedir.
6. Okul yöneticileri ve öğretmenler mevzuatın sık değişmesinden, açık ve anlaşılır olmamasından kaynaklanan etik ikilemler yaşadıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde müfredatın ve merkezi sınavların da sık değiştiğine dikkat çekmişlerdir. Buradan hareketle MEB mevzuatının istikrarlı, açık, net ve okulların gerçekliğine uygun şekilde uygulayıcıların da görüşleri alınarak hazırlanması ve gerektiğinde gerekçeli bir şekilde güncellenmesi önerilmektedir.
7. Araştırma sonuçları okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin merkezi sınavlarla alakalı yoğunlukla etik ikilem yaşadıklarına işaret etmiştir. Her ne kadar bu çalışmanın verileri TEOG uygulanırken toplansa da yeni merkezi sınav sisteminde de mahalli

yerleştirmede okul not ortalamasının etkisi devam etmektedir. Sınav sisteminin niteliği bu çalışmanın konusu olmamakla birlikte eski ve yeni sınav sitemlerinde etkili olan okul not ortalaması algısı bu çalışmanın dâhilindedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler özel öğretim kurumlarında öğrencilere hak edilenden daha yüksek notlar verildiği yönünde bir algıya sahip olduklarını belirtmiştir. Bu noktada MEB'in yaptığı denetim sonuçlarını okul yöneticilerine ve öğretmenlere aktarması bu kaygının azaltılmasında faydalı olabilir.

8. Okul yöneticileri öğretmenlerin izin talepleri karşısında etik ikilem yaşayabildiklerini belirtmiştir. Bu noktada okul müdürlerine okul çalışanlarına ilgili yasada belirtilen mazeret izinlerine ek olarak sınırlı olmak şartıyla günlük ya da gün içinde saatlik izin yetkisi tanınması önerilmektedir.
9. Bulgular okul müdürlerinin ve öğretmenlerin mesleki gelişim olanakları konusunda etik ikilem yaşayabildiklerini ortaya koymuştur. Güncel durumda alanında veya eğitim bilimleri alanında yüksek lisansını tamamlamış öğretmenlere yüzde beş doktorasını tamamlamış öğretmenlere yüzde on beş artırımı ek ders ödenmektedir. Ancak öğretmenler bu durumu bir motivasyon kaynağı olarak görmediklerini belirtmiştir. Ücret artırımını her ne kadar literatürde hijyen motivasyon kaynağı olarak görölse de öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik etmek bağlamında MEB'e lisanüstü eğitimini tamamlamış öğretmenlere ekstra maddi iyileştirmeler yapması önerilmektedir. Buna ek olarak yöneticilik sınavlarında verilen ekstra puanın artırılması ya da lisanüstü eğitimin kariyer basamaklarında anlamlı şekilde kullanılması da öğretmenleri mesleki olarak kendilerini geliştirme yolunda motive edebilir.
10. Bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının etkin ve etkili sağlanamadığı söylenebilir. Bu bağlamda MEB ve üniversitelerin işbirliğiyle oluşturulacak uzaktan eğitim hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin geniş bir öğretmen kitlesine hızlı bir şekilde ulaşacağı söylenebilir.
11. Sonuçlar okul yöneticilerinin üst yönetimin talepleri karşısında etik ikilem yaşayabildiklerine işaret etmiştir. Bu bağlamda il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri yöneticilerine öncelikle okul yöneticileri ile eşğüdümün artırılması önerilmektedir. Bununla birlikte il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinden okullara giden bazı resmi yazıların açık olmamasının ve okul yöneticilerine gereksiz iş yükü doğurmasının etik ikilemlere neden olabildiğinin hatırd tutulmasının faydalı olacağı söylenebilir.

Ayrıca öğrencilere verilecek bazı cezalarda ilçe disiplin kurullarının yetkili olması sebebiyle söz konusu bu kurulların okullarla daha koordineli çalışmasının etik ikilemleri önlemede faydalı olacağı söylenebilir.

12. Okul yöneticilerinin adaletsiz uygulamaları ve okulda kararların alınma biçimi öğretmenleri etik ikilemde bırakabilmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerine okuldaki kurulları daha etkin kullanarak kararları bu mekanizmalar yoluyla demokratik şekilde ya da en azından makul katılım düzeyinde almaları önerilmektedir. Buna ek olarak okul yöneticilerinin adaletli davranmasını temin edecek bir mekanizma bulunmamaktadır. Evrak denetiminden ziyade uzman kişilerin okulları yakından izleyip rehberlik edeceği bir mekanizmanın kurulması önerilebilir.
13. Araştırma sonuçları okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının öğretmenlerin taleplerinden kaynaklanan etik ikilemler yaşadıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin okul yöneticilerinden yasalarla ve okulun örgütsel süreçleriyle çelişen talepte bulunmamalarının etik ikilemlerin önlenmesi bağlamında faydalı olacağı söylenebilir.
14. Araştırma sonuçları velilerin taleplerinin hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin etik ikilem yaşamalarına neden olduğuna işaret etmiştir. Bu bağlamda velilere okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden talepte bulunurken yasal, adil ve okulun örgütsel süreçleriyle tutarlı taleplerde bulunmaları önerilmektedir. Özellikle öğretmenlerden çocukları için hak etmedikleri notlar talep etmeleri öğretmenlerin etik ikilem yaşamasına neden olmaktadır. Bu bağlamda velilerin öğretmenlerden adaletsizlik yaratacak şekilde not talep etmemelerinin etik ikilemlerin etkin yönetimi bağlamında faydalı olacağı ifade edilebilir.
15. Velilerin kamu bilgi edinme portalları aracılığıyla haksız ithamlarda bulunmaları hem okul müdürlerinin hem de müdür yardımcılarının etik ikilem yaşamalarına neden olmaktadır. Kamu bilgi edinme portallarının veliler tarafından politik birer baskı aracı olarak görülmemesi ve bu portalların yasalara uygun olmayan durumlar dışında şikâyet amacıyla kullanılmaması önerilmektedir. Şikâyetlerin aksine bu portallara olumlu durumların bildirilmesi ve MEB'in bunları dikkate alması bu portalları yöneticileri ve öğretmenleri motive edecek birer araç haline gelebilir.
16. Açıklayıcı desende tasarlanan bu çalışma ortaokul düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Türk eğitim sisteminde okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumları farklı

amaç ve önceliklere sahip olduklarından eğitim kademeleri arasında yaşanan etik ikilemlerin farklılıklar gösterebileceği yorumu yapılabilir. Buradan hareketle etik ikilemlere dönük olarak farklı eğitim kademelerinde yapılacak açıklayıcı desende çalışmaların eğitim yönetimi literatürüne katkı sağlayacağı söylenebilir.

17. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin etik ikilem yaşamasının bazı psikolojik sonuçları olabilir. Etik ikilemler ile çeşitli psikolojik değişkenlerin ilişkisini ele alacak çalışmaların literatüre katkı sağlayacağı söylenebilir.

KAYNAKLAR

- Adler, N. J., & Jelinek, M. (1986). Is “organization culture” culture bound? *Human Resource Management*, 25(1), 73-90.
- Alvesson, M. (2002). *Understanding organizational culture*. London: Sage.
- Argandona, A. (2002). Fostering values in organizations. *Journal of Business Ethics*, 45(1), 15-28.
- Aroskar, M. A. (1980). Anatomy of an ethical dilemma: The theory. *AJN The American Journal of Nursing*, 80(4), 658-660.
- Aslanargun, E. (2012). Okul müdürlerinin sahip olması gereken değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1327-1344.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu.
- Balcı, F. A., & Yelken, T. Y. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin “değer” kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 81-90.
- Banks, S. (1995). *Ethics and values in social work*. London: Macmillan.
- Barney, R. (2006). The sophistic movement. In M. L. Gill and P. Pellegrin (Eds.), *A companion to ancient philosophy* (pp. 77-97). Malden: Blackwell.
- Barrow, R. (2007). *An introduction to moral philosophy and moral education*. New York: Routledge.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public Administration Quarterly*, 1, 112-121.
- Bass, B. M., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *Leadership Quarterly*, 10(2), 181-217.

- Bateman, D. (2012). Transforming teachers' temporalities: Futures in an Australian classroom. *Futures*, 44, 14-3.
- Bateman, D. (2015). Ethical dilemmas: Teaching futures in schools. *Futures*, 71, 122-131.
- Beck, C. (2007). Values, leadership and school renewal. In P. T. Begley and P. E. Leonard (Eds.), *The values of educational administration* (pp. 225-248). London: Routhledge Falmer.
- Begley, P. T. (2007). Academic and practitioner perspectives on values. In P. T. Begley and P. E. Leonard (Eds.), *The values of educational administration* (pp. 53-69). London: Routhledge Falmer.
- Bigbee, A. J. (2011). *Personal values, professional codes of ethics, and ethical dilemmas in special education leadership*. Doctoral Dissertation, George Mason University College of Education and Human Development, Fairfax.
- Bouckennooghe, D., Buelens, M., Fontaine, J., & Vanderheyden, K. (2004). *Values, value conflict and stress the prediction of stress by values and value conflict* (Report Nu: 2004-13). Gent: Vlerick Leuven Gent Management School.
- Burger, R. (1998). *Aristotle's dialogue with socrates: On the "nicomachean ethics"*. Chigago: University of Chicago.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Callahan, D. (2012). Goals in the teaching of ethics. In D. Callahan and S. Bok (Eds.), *Ethics teaching in higher education* (pp. 61-80). New York: Plenum.
- Callahan, S., & Bok, S. (Eds.). (2012). *Ethics teaching in higher education*. Springer Science & Business Media.
- Campbell, E. (2000). Professional ethics in teaching: Towards the development of a code of practice. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 203-221.
- Catacutan, M. R. G., & de Guzman, A. B. (2015). Ethical decision-making in academic administration: A qualitative study of college deans' ethical frameworks. *The Australian Educational Researcher*, 42(4), 483-514.

- Catacutan, M. R. G., & de Guzman, A. B. (2016). Bridge over troubled water phenomenologizing filipino college deans' ethical dilemmas in academic administration. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(3), 491-510.
- Cavenagh, F. A. (1909). The ethical end of Plato's theory of ideas. London: Oxford University.
- Codling, J. L. (2010). *Calvin: Ethics, eschatology, and education*. Newcastle: Cambridge Scholars.
- Corbett, J. (1999). Inclusive education and school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 53-61.
- Corwin, R. G. (1969). Patterns of organizational conflict. *Administrative Science Quarterly*, 14(4), 507-520.
- Cranston, N., Ehrich, L., & Kimber, M. (2003). The 'right' decision? Towards an understanding of ethical dilemmas for school leaders. *Westminster Studies in Education*, 26(2), 135-147.
- Cranston, N., Ehrich, L. C., & Kimber, M. P. (2004). Towards an understanding of ethical dilemmas faced by school leaders. *Principia: Journal of the Queensland Secondary Principals' Association*, 1, 1-3.
- Cranston, N., Ehrich, L. C., & Kimber, M. (2006). Ethical dilemmas: The "bread and butter" of educational leaders' lives. *Journal of Educational Administration*, 44(2), 106-121.
- Cranston, N., Ehrich, L. C., Kimber, M., & Starr, K. (2012). An exploratory study of ethical dilemmas faced by academic leaders in three Australian universities. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 27(1), 3-15.
- Creemers, B., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2012). *Teacher professional development for improving quality of teaching*. New York: Springer.
- Cross, D. C. (2013). *An analysis of school superintendents' responses to ethical dilemmas*. Doctoral Dissertation, Southern Illinois University Department of Educational Administration and Higher Education, Illinois.

- Crowson, R. L. (1989). Managerial ethics in educational administration: The rational choice approach. *Urban Education*, 23(4), 412-435.
- Çalık, T. (2003). İşgörenlerin örgüte uyumu (örgütsel sosyalizasyon). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 163-178.
- Çapri, B., & Çelikaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çıngı, H. (1994). *Örnekleme kuramı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi.
- De Dreu, C. K. W., & Gelfand, M. J. (2008). Conflict in the workplace: sources, functions, and dynamics across multiple levels of analysis. In C. K. W. De Dreu and M. J. Gelfand (Eds.), *The psychology of conflict and conflict management in organizations* (pp. 3-54). New York, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- De Romilly, J. (1992). *The great sophists in periclean Athens*. Oxford: Clarendon.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1990). *The principal's role in shaping school culture* (Report Nu: PIP-90-870). Washington: U.S. Department of Education.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Dempster, N., & Berry, V. (2003). Blindfolded in a minefield: Principals' ethical decision-making. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 457-477.
- Denig, S. J., & Quinn, T. (2001). Ethical dilemmas for school administrators. *The High School Journal*, 84(4), 43-49.
- Devettere, R. J. (2002). *Introduction to virtue ethics: Insights of the ancient Greeks*. Washington, DC: Georgetown University.
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H., & Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 69-91.
- Donagan, A. (1996). Moral dilemmas, genuine and spurious: A comparative anatomy. In H. E. Mason (Ed.), *Moral dilemmas and moral theory* (pp. 11-22). New York: Oxford University.

- Dowd, M. C. (2012). *A national study of the ethical dilemmas faced by student conduct administrators*. Doctoral Dissertation, Minnesota State University College of Education, Minnesota.
- Dünya Bankası (2011). *Türkiye’de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi zorluklar ve seçenekler*. Dünya Bankası İnsani Kalkınma Departmanı Avrupa ve Orta Asya Bölgesi.
- Dysthe, O., Engelsan, K. S., Madsen, T. G., & Wittek, L. (2007). A theory-based discussion of assessment criteria: The balance between explicitness and negotiation. In A. Havnes and L. McDowell (Eds.), *Balancing dilemmas in assessment and learning in contemporary education* (pp. 121-132). New York: Routledge.
- Ehrensall, P. A. L., Crawford, R. L., Castellucci, J. A., & Allen, G. (2005). The American melting pot versus the Chinese hot pot. In J. P. Shapiro and J. A. Stefkovich (Eds.), *Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas* (pp. 70-81). New Jersey: Taylor & Francis.
- Ehrich, L. C., Kimber, M., Millwater, J., & Cranston, N. (2011). Ethical dilemmas: A model to understand teacher practice. *Teachers and Teaching: Theory and Tractice*, 17(2), 173-185.
- Ehrich, L. C., Cranston, N., Kimber, M., & Starr, K. (2012). (Un)ethical practices and ethical dilemmas in Universities: Academic leaders' perceptions. *International Studies in Educational Administration*, 40(2), 99-114.
- Elizer, R. M. (2000). Professional leadership and management for the 21st century. *Institute of Transportation Engineers Journal*, 70(5), 22-26.
- England, G. W. (1967). Personal value systems of American managers. *Academy of Management Journal*, 10(1), 53-68.
- English, F. W. (2006). *Encyclopedia of educational leadership and administration*. California: Sage.
- Eunsen, B. (2007). *Conflict management*. Melbourne: John Wiley & Sons.
- Everard, K. B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective school management*. London: Paul Chapman.

- Finnish National Agency for Education (2014). *National core curriculum for basic education*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Fitzmaurice, M. (2008). Voices from within: teaching in higher education as a moral practice. *Teaching in Higher Education*, 13(3), 341-352.
- Foster, W. (1986). *Paradigms and promises: New approaches to educational administration*. New York: Prometheus Books.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Goldhaber, D., & Hansen, M. (2013). Is it just a bad class? Assessing the long-term stability of estimated teacher performance. *Economica*, 80(319), 589-612.
- Gould, J. (1955). *The development of Plato's ethics*. London: Cambridge University.
- Greenfield, W. D. (1985). The moral socialization of school administration: Informal role learning outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 24(4), 99-119.
- Greenfield, W. D. (1993). Articulating values and ethics in administrator preparation. In K. R. Howe, and O. B. Miramontes (Eds.), *The ethics of special education* (pp. 267-287). New York: Teachers College.
- Gurr, D., & Drysdale, L. (2012). Tensions and dilemmas in leading Australia's schools. *School Leadership & Management*, 32(5), 403-420.
- Gutierrez, K. J., Faircloth, S. C., Pfeiffer, T., Al-Harthi, A., & Lin, K. P. (2005). Religion versus culture. In J. P. Shapiro and J. A. Stefkovich (Eds.), *Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas* (pp. 82-102). New Jersey: Taylor & Francis.
- Haines, R., & Leonard, L. N. K. (2007). Individual characteristics and ethical decision making in an IT context. *Industrial Management & Data Systems*, 107(1), 5-20.
- Halstead, J. M. (1996a). Values and values education in schools. In J. M. Halstead and M. J. Taylor (Eds.), *Values in education and education in values* (pp. 2-13). London: Routledge Falmer.

- Halstead, J. M. (1996b). Liberal values and liberal education. In J. M. Halstead and M. J. Taylor (Eds.), *Values in education and education in values* (pp. 15-30). London: Routledge Falmer.
- Hardy, C. (1993). What do we really mean by power and politics? A review of the literature. In G. Dlugos, W. Dorow and D. Farrell (Eds.), *Organizational politics: From conflict-suppression to rational conflict-management* (pp. 1-26). Wiesbaden: Gabler.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (1996). *Schooling for change: Reinventing education for early adolescents*. London: The Falmer.
- Hatton, N. G., Watson, A. J., Squires, D. S., & Soliman, I. K. (1991). School staffing and the quality of education: Teacher stability and mobility. *Teaching and Teacher Education*, 7(3), 279-293.
- Havnes, A., & McDowell, L. (2007). Introduction: Assessment dilemmas in contemporary learning cultures. In A. Havnes and L. McDowell (Eds.), *Balancing dilemmas in assessment and learning in contemporary education* (pp. 3-14). New York: Routledge.
- Haydon, G. (2006). *Values in education*. London: Continuum.
- Haydon, G. (2007). *Values for educational leadership*. New Delhi: Sage.
- Helton, G. B., & Ray, B. A. (2006). Strategies school practitioners report they would use to resist pressures to practice unethically. *Journal of Applied School Psychology*, 22(1), 43-65.
- Helton, G., & Ray, B. (2009). Administrative pressures to practice unethically: Research and suggested strategies. *Ethical Human Psychology and Psychiatry*, 11(2), 112-119.
- Hodgkinson, C. (1991). *Educational leadership: The moral art*. New York: State University of New York.
- Hofstede, G. (1984). Cultural dimensions in management and planning. *Asia Pacific Journal of Management*, 1(2), 81-99.

- Hofstede, G., & Peterson, M. F. (2000). National values and organizational practices. In N. M. Ashkanasy, C. P. M. Wilderom and M. F. Peterson (Eds.), *Handbook of organizational culture and climate* (pp. 401-415). California: Sage.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind*. New York: McGrawHill.
- Hogan, R. (2004). Personality psychology for organizational researchers. In B. Schneider and D. B. Smith (Eds.), *Personality and organizations* (pp. 3-23). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Holmes, A. F. (2007). *Ethics: Approaching moral decisions*. Illinois: IVP Academic.
- Honigmann, J. J. (1959). Value conflict and legislation. *Social Problems*, 7(1), 34-40.
- Howe, K. R., & Miramontes, O. (1992). *The ethics of special education*. New York: Teachers College.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1991). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park, CA: Sage.
- Huby, P. M. (1974). *Greek ethics*. London: Macmillan.
- Husu, J. (2001). Teachers at cross-purposes: A case-report approach to the study of ethical dilemmas in teaching. *Journal of Curriculum and Supervision*, 17(1), 67-89.
- Husu, J., & Tirri, K. (2007). Developing whole school pedagogical values - A case of going through the ethos of "good schooling". *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 390-401.
- Janosik, S. M. (2007). Common issues in professional behavior. *NASPA Journal*, 44(2), 285-306.
- Kabanoff, B. (1991). Equity, equality, power, and conflict. *Academy of Management Review*, 16(2), 416-441.
- Kidder, R. M. (1995). *How good people make tough choices*. New York: Morrow.
- Kieltyka-Gajewski, A. (2012). *Ethical challenges and dilemmas in teaching students with special needs in inclusive classrooms: Exploring the perspectives of Ontario*

- teachers. Doctoral Dissertation, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Canada.
- Kirby, P. C., Paradise, L. V., & Protti, R. (1992). Ethical reasoning of educational administrators: Structuring inquiry around the problems of practice. *Journal of Educational Administration*, 30(4), 25-32.
- Kondakçı, Y., & Zayim, M. (2013). Yönetim süreçleri. S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama içinde* (ss. 9-62). Ankara: Pegem Akademi.
- Krause, J. K., Traini, D. J., & Mickey, B. H. (2005). Equality versus equity. In J. P. Shapiro and J. A. Stefkovich (Eds.), *Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas* (pp. 103-119). New Jersey: Taylor & Francis.
- Lafleur, C. (2007). The meaning of time: revisiting values and educational administration. In P. T. Begley and P. E. Leonard (Eds.), *The values of educational administration* (pp. 171-187). London: Routledge Falmer.
- Lane, M. (2006). Plato's political philosophy: The republic, the statesman, and the laws. . In M. L. Gill and P. Pellegrin (Eds.), *A companion to ancient philosophy* (pp. 170-191). Malden: Balckwell.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtle, K. H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MacIntyre, A. (2003). *A short history of ethics: a history of moral philosophy from the Homeric age to the 20th century*. London: Routledge.
- Marshall, C. (1992). School administrators' values: A focus on atypicals. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 368-386.
- Maslovaty, N. (2000). Teachers' choice of teaching strategies for dealing with socio-moral dilemmas in the elementary school. *Journal of Moral Education*, 29(4), 429-444.
- Mason, H. E. (1996). Introduction. In H. E. Mason (Ed.), *Moral dilemmas and moral theory* (pp. 3-10). New York: Oxford University.
- Middlewood, D., & Cardano, C. (2001). The significance of teacher performance and its appraisal. In D. Middlewood, and C. Cardno (Eds.), *Managing teacher appraisal and performance* (pp. 1-16). London: Routledge.

- Millerborg, A., & Hyle, A. E. (1991). *Ethics or the law: What drives administrative decisions?* (Report Nu: ED335769). ERIC Document Reproduction Services.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1973). *1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1998). Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen ve Yöneticilerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Esaslar. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/23555_0.html sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/mebtesvegorevkhk_1/mebtesvegor_0.html sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *2015-2016 eğitim öğretim yılı istatistikleri*. <http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24> sayfasından erişilmiştir.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organization: A synthesis of the research*. New Jersey: Englewood Cliff.
- Mintzberg, H. (1985). The organization as political arena. *Journal of Management Studies*, 22(2), 133-154.
- Moreno, M. C. (2011). *Ethical dilemmas: Pressures on leaders to walk the talk*. Doctoral Dissertation, University of San Francisco Faculty of the School of Education, San Francisco.
- Moynihan, L. M., & Peterson, R. S. (2004). The role of personality in group processes. In B. Schneider and D. B. Smith (Eds.), *Personality and organizations* (pp. 317-345). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ney, S. (2009). *Resolving messy policy problems: Handling conflict in environmental, transport, health and ageing policy*. London: Earthscan.
- Norberg, K., & Johansson, O. (2007). Ethical dilemmas of Swedish school leaders contrasts and common themes. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(2), 277-294.

- O'Brien, G. M., Callahan, K. D., Schlegel, J. A., & Guthrie, L. P. (2005). Individual rights versus community standards. In J. P. Shapiro and J. A. Stefkovich (Eds.), *Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas* (pp. 33-43). New Jersey: Taylor & Francis.
- O'Connor, D. J. (1974). Aquinas and natural law. In W. D. Hudson (Ed.), *New studies in ethics: Classical theories* (pp. 79-172). London: Macmillan.
- OECD (2016). *PISA 2015 results (volume 1): Excellence and equity in education*. Paris: OECD.
- Ouchi, W. G., & Wilkins, A. L. (1985). Organizational culture. *Annual Review of Sociology*, 11(1), 457-483.
- Özdemir, S. (2016). Türk eğitim sisteminin yapısı, eğilimleri ve sorunları. S. Özdemir (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (ss. 1-54). Ankara: Pegem Akademi.
- Penner, T. (2006). Plato's ethics: Early and middle dialogues. In M. L. Gill and P. Pellegrin (Eds.), *A companion to ancient philosophy* (pp. 151-169). Malden: Balckwell.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56, 28-31.
- Pettigrew, A. M. (1979). On studying organizational cultures. *Administrative Science Quarterly*, 24, 570-581.
- Petrick, J., & Quinn, J. (1997). *Management ethics integrity at work*. New Delhi: Sage.
- Pfister, J. (2009). *Managing organizational culture for effective internal control: From practice to theory*. Berlin: Physica-Verlag.
- Pheysy, D. C. (2003). *Organizational cultures: Types and transformations*. New York: Routledge.
- Poeske, L. D., Stober, S. S., Dyson, J. C., & Cheddar, L. A. (2005). Traditional curriculum versus hidden curriculum. In J. P. Shapiro and J. A. Stefkovich (Eds.), *Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas* (pp. 44-58). New Jersey: Taylor & Francis.

- Pollock, J. M. (2010). *Ethical dilemmas and decisions in criminal justice*. Belmont: Wadsworth.
- Pontiff, S. W. (2007). *Ethical choices: A phenomenological study of how managers in organizations perceive their decision-making experiences in the face of ethical dilemmas*. Doctoral Dissertation, George Washington University Graduate School of Education and Human Development, Washington.
- Pope, N., Green, S. K., Johnson, R. L., & Mitchell, M. (2009). Examining teacher ethical dilemmas in classroom assessment. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 778-782.
- Pugh, D. S., Hickson, D. J., Hinings, C. R., & Turner, C. (1968). Dimensions of organization structure. *Administrative Science Quarterly*, 13, 65-105.
- Reeves, S. S., & Jones, L. J. (1993, November). *Ethics or the law: What drives administrative decisions among school administrators in the claiborne county public school system*. Paper presented in Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, New Orleans.
- Rhodes, M. L. (1989). *Ethical dilemmas in social work practice*. Wisconsin: Family Service America.
- Rice, J. K. (2010). The impact of teacher experience: Examining the evidence and policy implication (Rapor nu. 11). *National center for analysis of longitudinal data in education research*.
- Robbins, S. P., & Judge, T. (2003). *Essentials of organizational behavior*. New Jersey: Pearson.
- Roche, K. W. (1997). *Principals' responses to moral and ethical dilemmas in catholic school settings*. Doctoral Dissertation, University of Toronto Ontario Institute for Studies in Education, Ontario.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rosano, S. A., Gates, D. M., Zaretsky, L., & Kurilko, M. B. (2005). Accountability versus responsibility. In J. P. Shapiro and J. A. Stefkovich (Eds.), *Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas* (pp. 120-135). New Jersey: Taylor & Francis.

- Sagiv, L., & Schwartz, S. H. (2000). Value priorities and subjective well-being: Direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology*, 30(2), 177-198.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership: A dynamic view*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45(2), 109-119.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Schultz, M. (1995). *On studying organizational cultures: Diagnosis and understanding*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 1-65). California: Academic.
- Schwartz, S. H. (2006). Basic human values: An overview. The Hebrew University of Jerusalem.
http://www.seangallaghersite.com/yahoo_site_admin/assets/docs/schwartz2006to_page_12.4180215.pdf adresinden erişilmiştir.
- Sezgin, F. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel ve örgütsel değerlerinin uyumu (Ankara ili örneği)*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sezgin, F., & Er, E. (2016). Eğitim yönetiminde etik, değerler ve liderlik. N. Güçlü (Ed.), *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama içinde* (ss. 323-350). Ankara: Pegem Akademi.
- Sezgin, F., & Erdoğan, O. (2017). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme üzerine bir değerlendirme. *Devlet*, (468), 74-84.
- Sezgin, F., & Erdogan, O. (2018). Humility and forgiveness as predictors of teacher self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, 13(4), 120-128.
- Simmons, C. (2005). Adolescence, education and personal values in five cultures. In M. Leicester, C. Modgil and S. Modgil (Eds.), *Institutional issues: Pupils, schools and teacher education* (pp. 58-74). London: Falmer.

- Sinha, J. B. (2009). *Culture and organizational behaviour*. New Delhi: SAGE Publications India.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2009). Towards professionalism: Ethical perspectives of Israeli teachers. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 473-487.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 648-656.
- Shapiro, J. P., & Stefkovich, J. A. (2005). *Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas*. New Jersey: Taylor & Francis.
- Sprouse, F. (2009). *School district superintendents' response to ethical dilemmas: A grounded theory*. Doctoral Dissertation, Graduate School of Clemson University, South Carolina.
- Stoll, L. (1998). School culture: Black hole or fertile garden for improvement?. *School Improvement Network's Bulletin*, 9, 9-14.
- Stolp, S., & Smith, S. C. (1995). *Transforming school culture: Stories, symbols, values & the leader's role*. Michigan: ERIC.
- Storey, J., & Salaman, G. (2009). *Managerial dilemmas: Exploiting paradox for strategic leadership*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Striker, G. (1987). Greek ethics and moral theory. *The Tanner Lectures on Human Values*, 9, 181-202.
- Szarucki, M. (2013). Model of method selection for managerial problem solving in an organization. *Business, Management and Education*, 11(1), 168-187.
- Şahin-Fırat, N. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 71-83.
- Şahin-Fırat N., & Açıkgöz, K. (2012). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin değer sistemleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 422-435.
- Taylor, M. J. (1996). Voicing their values: Pupils' moral and cultural experience. In J. M. Halstead and M. J. Taylor (Eds.), *Values in education and education in values* (pp. 117-137). London: Routledge Falmer.

- Terrazas-Wells, L. (2006). *Ethical Thinkers for the twenty-first century: A descriptive study of ethical reasoning frameworks elementary principals use when faced with an ethical dilemma at work*. Doctoral Dissertation, College of Education and Organizational Leadership, University of La Verne, California.
- Thompson, M. (2008). *Ethical theory*. London: Hodder & Stoughton Educational.
- Trevino, L. K. (1986). Ethical decision making in organizations: A person-situation interactionist model. *Academy of Management Review*, 11(3), 601-617.
- Trice, H. M., & Beyer, J. M. (1984). Studying organizational cultures through rites and ceremonials. *Academy of Management Review*, 9(4), 653-669.
- Türk Dil Kurumu. (2017a). *Bilim ve sanat terimleri ana sözlüğü*. Ankara: TDK. http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&view=bilimsanat&kategoriget=terim&kelimeget=%C3%A7at%C4%B1%C5%9Fma&hngget=md sayfasından erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. (2017b). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: TDK. http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b468036c37189.10513214 sayfasından erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. (2017c). *Güncel Türkçe sözlük*. Ankara: TDK. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b46811c7f7285.17300571 sayfasından erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. (2017d). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK. http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&view=bilimsanat&kategoriget=terim&kelimeget=ikilem&hngget=md sayfasından erişilmiştir.
- Turan, S., & Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 6(2), 227-259.
- U.S. Department of Education (2008). Structure of the U.S. Education System: Curriculum and content standards. <http://www.ed.gov/international/usnei/edlite-index.html> sayfasından erişilmiştir.
- Vurgun, L., & Öztıp, S. (2011). Yönetim ve örgüt kültüründe değerlerin önemi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 217-230.

- Walker, A., & Dimmock, C. (2000). Leadership dilemmas of Hong Kong principals: Sources, perceptions and outcomes. *Australian Journal of Education*, 44(1), 5-25.
- Warnock, M. (1996). Moral values. In J. M. Halstead and M. J. Taylor (Eds.), *Values in education and education in values* (pp. 43-51). London: Routhledge Falmer.
- Weaver, D., Watts, W. W., & Maloney, P. A. (2005). Personal codes versus professional codes. In J. P. Shapiro and J. A. Stefkovich (Eds.), *Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas* (pp. 59-69). New Jersey: Taylor & Francis.
- Willower, D. (1992). Educational administration: Intellectual trends. In M. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research*, 6th edition (pp. 364-375). Toronto: Macmillan.
- Wilkins, A. L., & Ouchi, W. G. (1983). Efficient cultures: Exploring the relationship between culture and organizational performance. *Administrative Science Quarterly*, 28, 468-481.
- Wren, D. J. (1999). School culture: Exploring the hidden curriculum. *Adolescence*, 34(135), 593-597.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 109-128.

EKLER

Ek 1. Okullarda Etik İkilemler Ölçeği

OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN YAŞADIKLARI ETİK İKİLEMLER: NEDENLER VE BAŞ ETME STRATEJİLERİ

Sayın Katılımcı,

Bu araç, “Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilemler: Nedenler ve Baş Etme Stratejileri” adlı doktora tez çalışması için gerekli verilerin toplanması amacıyla hazırlanmıştır. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde Kişisel Bilgiler, ikinci bölümde okul yöneticileri ve öğretmenlerin etik ikilem yaşama düzeylerini belirlemek amacıyla Okullarda Etik İkilem Ölçeği bulunmaktadır. Araçta yer alan her bir maddeyi okuduktan sonra sizin için uygun olan seçeneği ilgili yerlere çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz. Vereceğiniz cevaplar sadece araştırma kapsamında bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Verilerin çözümlemesi toplu halde yapılacağı için ankette isim belirtmenize gerek yoktur. Cevaplarınızı içtenlikle belirtmeniz araştırmanın amacına ulaşmasına katkıda bulunacaktır. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Onur ERDOĞAN

onurerdogan@live.com

BÖLÜM I – KİŞİSEL BİLGİLER

Açıklama: Lütfen, kişisel bilgilerinizle ilgili seçeneklerden sizin için uygun olanı, seçeneklerin önünde yer alan boşluğa çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz.

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2. Yaşınız:.....
3. Mesleki kıdeminiz:.....yıl
4. Görev yaptığınız okuldaki hizmet süreniz:.....yıl
5. Göreviniz: () Öğretmen () Müdür yardımcısı () Okul müdürü
6. Branşınız:

OKULLARDA ETİK İKİLEM ÖLÇEĞİ

Açıklama: Etik ikilem kavramı birey açısından iki durumun da doğru olarak algılandığı, değer çatışması içeren, hem amaçlanan eylem yönünde hem de amaçlanan eylem karşısında ahlaki düşüncenin bulunduğu rasyonel ötesi düzeyde gerçekleşen karar verememe durumu, çıkmaz olarak tanımlanmaktadır. Etik ikilem yaşama düzeyinizi ilgili yere (X) işareti koyarak belirtiniz lütfen.

		Hiçbir zaman	Nadiren	Zaman zaman	Sıklıkla	Her zaman
		1	2	3	4	5
1	Bir öğrencinin okuldaki olumsuz davranışlarını ailesine bildirmede etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
2	Bir öğrencinin akademik başarısızlığını ailesine bildirmede etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
3	Bir öğrencinin evde yaşadığı problemleri öğrendiğimde ailesine bildirmede etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
4	Bir öğretmenin öğrencilere kaba davranması durumunda müdahale etmede etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
5	Mesleki sorumluluklarını yerine getirmeyen bir öğretmeni uyarmada etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
6	Öğrencilere kendi fikirlerini dayatmak adına müfredatı ihlal eden bir öğretmeni uyarmada etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
7	Derslerde iyi performans göstermeyen öğretmenlere bunu bildirirken etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
8	Üst yönetimin aldığı ancak değerlerime uygun olmayan kararları uygulamada etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
9	Okula maddi finansman sağlamada görev tanımımda olmayan işleri yapıp yapmama konusunda etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
10	Üst yönetimin tutarsız uygulamaları konusunda etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
11	Öğrenciler için fırsat eşitliğine zarar verecek kural ve uygulamalar karşısında etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
12	Öğrencilerin iyi oluşlarını olumsuz etkileyebilecek kural ve uygulamalar karşısında etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
13	Üst yönetim tarafından alınan ancak benim ihtiyaç ve isteklerimle ters düşen kararları uygulamada etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
14	Üst yönetim tarafından alınan ancak velilerin ihtiyaç ve istekleriyle ters düşen kararları uygulamada etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
15	Üst yönetimin adaletsiz davranışları karşısında etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
16	Üst yönetim ya da başka birisi bir öğrencinin notunun değiştirilmesini istediğinde etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
17	Bir veli çocuğuna hak ettiğinden daha düşük not verildiğini söylediğinde notun değiştirilmesi konusunda etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()

18	Bir tanıdık, yakın, akraba ya da arkadaşımın çocuğuna yüksek not verme konusunda etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
19	Okulda bazı kişi ya da kişilerin kendi yararlarına kararlar almaları durumunda itiraz etme konusunda etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
20	Okulda bazı kişi ya da kişilerin kendi çıkarları için yanlış bilgilendirme ya da çarpıtma yapmaları durumunda etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
21	Bir yönetici ya da başka birisi üyesi olduğum sendikayı değiştirmemi istediğinde etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
22	Okul dışından birinin okulun bir uygulamasının değiştirilmesi konusunda baskı yapması durumunda etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
23	Bazı veliler öğretim süreçleriyle ilgili işlerime gereğinden fazla karıştıklarında onları uyarmada etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
24	Ders saatleri içinde kaynaştırma öğrencilerine özel zaman ayırma konusunda etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
25	Merkezi sınavlarda çıkmayacağını bildiğim müfredat konularını işlemede etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
26	Sadece öğrencilerin merkezi sınavlardaki başarılarına göre kendi başarımın değerlendirilmesi durumunda etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
27	Nöbetçi olduğum günlerde nöbetimi yasalara uygun olarak tutmakla kendime dinlenme zamanı ayırmada etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
28	Müfredata göre işlenmesi gereken ancak kişisel değerlerimle uyumlu olmayan konuların işlenmesinde etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
29	Derslerde kendi siyasi görüşüm ya da inancım hakkında konuşma konusunda etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
30	Serbest kıyafet kararı alınsa bile öğrencilerin kıyafetlerine karışma konusunda etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()

Ek 2. Görüşme Formu

OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN YAŞADIKLARI ETİK İKİLEMLER: NEDENLER VE BAŞ ETME STRATEJİLERİ

Sayın Katılımcı,

Bu araç, “Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilemler: Nedenler ve Baş Etme Stratejileri” adlı doktora tez çalışması için gerekli verilerin toplanması amacıyla hazırlanmıştır. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlere dönük sorular bulunmaktadır. Vereceğiniz cevaplar sadece araştırma kapsamında bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Verilerin çözümlenmesi toplu halde yapılacağı için isim belirtmenize gerek yoktur. Cevaplarınızı içtenlikle belirtmeniz araştırmanın amacına ulaşmasına katkıda bulunacaktır. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Onur ERDOĞAN
onurerdogan@live.com

BÖLÜM I - KİŞİSEL BİLGİLER

Açıklama: Lütfen, kişisel bilgilerinizle ilgili seçeneklerden sizin için uygun olanı, seçeneklerin önünde yer alan boşluğa çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz.

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

2. Yaşınız:.....

3. Mesleki kıdeminiz:.....yıl

4. Görev yaptığınız okuldaki hizmet süreniz:.....yıl

5. Göreviniz: () Öğretmen () Müdür yardımcısı () Okul müdürü

6. Branşınız:

BÖLÜM II – ETİK İKİLEMLER

1) Okulunuzu genel olarak tanıtabilir misiniz? Öğrenci sayısı, öğrenci başarısı, öğretmen ve veli profili, vb.
2) Eğitim öğretim ya da yönetim süreçlerini düşündüğünüzde ne tür örgütsel ve sosyal baskılar yaşıyorsunuz?
3) Sizi iç inanç sisteminize aykırı davranış göstermeye iten örgütsel ve sosyal baskı veya olayları ne sıklıkla ve düzeyde yaşıyorsunuz?
4) Kendinizi bir eğitimci olarak nasıl tanımlıyorsunuz? Eğitim felsefeniz ve öğrencilere yaklaşımınız genel olarak nasıldır?
Etik ikilem kavramı birey açısından iki durumun da doğru olarak algılandığı, değer çatışması içeren, hem amaçlanan eylem yönünde hem de amaçlanan eylem karşısında ahlaki düşüncenin bulunduğu rasyonel ötesi düzeyde gerçekleşen karar verememe durumu, çıkmaz olarak tanımlanmaktadır.
5) Siz bir öğretmen olarak etik ikilem kavramını nasıl tanımlarsınız? Size göre bu kavram nasıl açıklanabilir?
6) Yukarıdaki tanıma ekleyeceğiniz belirli kavram ya da içerek neler olabilir?
7) Etik ikilem kavramını hangi kavramlarla ilişkili bulursunuz?
Bazen kişisel ilişkiler, öğrenci başarısının izlenmesi, öğretimin denetlenmesi, okulda düzen ve disiplinin sürdürülmesi, yönetim şekli, kurallar, politikalar, finansal kaynaklar, okula ilişkin sosyal gruplar arasında gerçekleşen çatışma ve mücadeleler, velilerden ve üst düzey yöneticilerden gelen baskılar, ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sınavları, müfredat, eğitim politikası, yasalar ve mesleki gelişim olanakları etik ikilemlere neden olabilmektedir.
8) Buna göre okulda etik ikilem yaşanmasına sebep olabilecek olası durumlar nelerdir?
9) Okulda etik ikilem yaşanması durumunda bir öğretmen olarak neler hissediyor ya da hangi duyguları yaşıyorsunuz? a) Öğrencilerle ilgili konularda yaşadığınız etik ikilemlerde neler hissediyor ya da hangi duyguları yaşıyorsunuz? b) Velilerle ilgili konularda yaşadığınız etik ikilemlerde neler hissediyor ya da hangi duyguları yaşıyorsunuz? c) Meslektaşlarınızla ilgili konularda yaşadığınız etik ikilemlerde neler hissediyor ya da hangi duyguları yaşıyorsunuz?
10) Etik ikilem yaşadığınızda davranış, algı ve motivasyonunuz nasıl etkileniyor?
Etik ikilemlerle baş etmede genellikle ikilemin tam olarak üzerinde durmak, ikilemin

kısmen üzerinde durmak, diyalog, ikilemi başka bir yetkiliye devretmek, tek taraflı karar vermek, olayı veliye devretmek, kaçınma, bir meslektaşın görüşünü almak ve daha üst bir yöneticinin görüşünü almak gibi stratejiler izlenebilmektedir.
11) Siz etik ikilem yaşadığınızda hangi stratejileri daha çok kullanıyorsunuz? Niçin?
12) Okulda başka öğretmen arkadaşlarınız ya da okul müdürünüzün etik ikilem yaşama durumunda başvurdukları yöntemler nelerdir?
13) Diğer okul çalışanlarının etik ikilemler konusunda başvurdukları yöntemlere ilişkin değerlendirmeniz nasıldır? a) Olumlu bulduklarınız: b) Olumsuz bulduklarınız: c) Sizi kişisel olarak rahatsız eden uygulamalar:
14) Aşağıdaki senaryolarla ilgili olarak siz bu süreçleri yaşasaydınız nasıl bir yol izlerdiniz?
Senaryo 1: Bir meslektaşınızın derslerde yeterince iyi performans göstermediğini düşünüyorsunuz. Değerleriniz ve mesleki etik anlayışınız açısından bu duruma müdahil olmak istiyorsunuz ancak yine değerleriniz açısından meslektaşınızla ilişkilerinizin kötüleşmesini istemiyorsunuz. Bu etik ikilemin çözümünde nasıl bir yol izlersiniz?
Senaryo 2: Öğretmenler kurulu toplantısında velilerle yapılacak görüşmelerin belirli bir günde ve zaman diliminde yapılması kararı alındı. Ancak siz bu durumu uygun bulmuyor ve velilerle istediğiniz zaman ve daha sık görüşmek istiyorsunuz. Bu durum sizi okulda alınan kararlara uymakla değerlerinize uygun davranmak arasında ikilemde bırakıyor. . Bu etik ikilemin çözümünde nasıl bir yol izlersiniz?
Senaryo 3: İlçe milli eğitim müdürünün yeğeni okulunuzda öğrenim görmektedir. Öğrencinin aldığı düşük bir not karşısında ilçe milli eğitim müdürü öğrencinin notunun yeniden değerlendirilmesi konusunda telkinde bulunmaktadır. Bu durum sizi otoriteye itaat ile adaleti sağlamak arasında ikilemde bırakmaktadır. Bu etik ikilemin çözümünde nasıl bir yol izlersiniz?
Senaryo 4: Türk milli eğitiminin genel amaçları doğrultusunda öğrencilerinizi beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek istiyorsunuz. Ancak diğer yandan başarınızın sadece merkezi sınavlara (TEOG, YGS, LYS) göre değerlendirileceğini düşünüyorsunuz. Bu etik ikilemin çözümünde nasıl bir yol izlersiniz?
15) Etik ikilemlerle daha etkin baş edebilmede kendinize ilişkin öz değerlendirmeniz

nasıldır?

- a) Güçlü yanlarınız:
- b) Zayıf yanlarınız:
- c) Geliştirilirse iyi olur dediğiniz yanlarınız:

16) Etik ikilemlerin etkin yönetimi için okul yönetimi ve eğitim sistemi bağlamında önerileriniz nelerdir?

Ek 3. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzin Yazısı



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.8274288
Konu : Araştırma İzni

05.06.2017

.....KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) Gazi Üniversitesi'nin 16/05/2017 tarih ve 19419 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Onur ERDOĞAN'ın "**Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İnkalemler: Nedenler ve Baş Etme Stratejileri**" konulu tez kapsamında uygulama talebi Araştırma Komisyonumuzca incelenmiş olup, ilçenize bağlı ekli listede adı geçen okullarda uygulamanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Uygulama formunun (3 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğunda okul ve kurum yöneticileri de uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre yazımız ekinde gönderilen mühürlü uygulama araçlarının uygulanmasına izin verilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

EKLER:

1-Uygulama formu (3 sayfa)
2-Okul Listesi(2 sayfa)

DAĞITIM:

Altındağ-Çankaya-Etimesgut
Gölbaşı-Keçiören-Mamak
Pursaklar-Sincan-Yenimahalle



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.8274274
Konu : Araştırma İzni

05.06.2017

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 16/05/2017 tarihli ve 19419 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Onur ERDOĞAN'ın "**Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilemler: Nedenler ve Baş Etme Stratejileri**" konulu tez kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (3 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..