TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

FELSEFE GRUBU ÖĞRETMENLERİNİN ETİK DURUM DÜZEYLERİ İLE ETİK KAVRAMINA İLİŞKİN METAFOR ALGILARININ İNCELENMESİ

Duygu GÖKTAŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2022

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

FELSEFE GRUBU ÖĞRETMENLERİNİN ETİK DURUM DÜZEYLERİ İLE ETİK KAVRAMINA İLİŞKİN METAFOR ALGILARININ İNCELENMESİ

Duygu GÖKTAŞ

Danışman: **Doç.Dr. Birsel AYBEK**
Jüri Üyesi: **Doç.Dr. Mükerrem AKBULUT TAŞ**
Jüri Üyesi: **Doç.Dr. Abdullah ÇETİN**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2022

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Birsel AYBEK
(Danışman)

Üye: Doç.Dr. Mükerrem AKBULUT TAŞ

Üye: Doç.Dr. Abdullah ÇETİN

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
…/…/20…

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. …. / …. / 2022

Duygu GÖKTAŞ

ÖZET

FELSEFE GRUBU ÖĞRETMENLERİNİN ETİK DURUM DÜZEYLERİ İLE ETİK KAVRAMINA İLİŞKİN METAFOR ALGILARININ İNCELENMESİ

Duygu GÖKTAŞ

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Birsel AYBEK
Aralık 2022, 107 sayfa

Bireyin etik kavramına olan algısal durumu ve kişisel etik tutum, bireylerin etik ikilem yaşadığı durumlarda karar verme sürecinde önemli rol oynamaktadır. Başka bir deyişle bireyin zihninde oluşturduğu etik algı ve etik tutumu onun nasıl karar verdiğini etkiler. Bu yüzden bireylerin zihinlerinde oluşturduğu etik değerlendirme yapısını çözümlemek gerekmektedir. Bu yapıyı belirlemek için bireylerin etik kavramına yönelik oluşturduğu metaforlar ve kişisel etik ideolojisi arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak gerekmektedir. Özellikle etik kavramına yönelik eğitim almış, çeşitli ahlaksal gelişim ve temel etik yaklaşımlar hakkında akademik bir alt yapısı olan felsefe grubu öğretmenlerinin etik kavramına yönelik metaforlar ve kişisel etik ideolojileri önem arz etmektedir. Yukarda belirtilen sebeplere dayanarak yapılan bu araştırmanın amacı, felsefe grubu öğretmenlerinin etik durum düzeyleri ve etik kavramına yönelik metafor algılarını incelemektir. Bu araştırma yakınsayan paralel karma yöntem deseni kullanılarak yapılmıştır.

Araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılı ikinci yarıyılında Adana merkez ilçeleri olan Çukurova, Sarıçam, Seyhan ve Yüreğir'de görev yapan 49'u erkek 58'i kadın olmak üzere toplam 107 katılımcı ile yürütülmüştür. Katılımcıları belirlemek için maksimum çeşitliliğe dayanan örneklem seçimi yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Forsyth (1980) tarafından geliştirilen ve 2010 yılında Yazıcı ve Yazıcı tarafından Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik güvenirlik çalışması yapılan Etik Durum Ölçeği ile araştırmacı tarafından geliştirilen etik kavramına yönelik yapılandırılmış metafor formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizi sırasında Statistical Package For The Social Sciences 22 (SPPS 22) programı kullanılmıştır. Nitel veriler ise metaforlar ve

benzetme nedenleriyle birlikte ele alınarak içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Veri analizlerinin değerlendirilmesi üç aşamada tamamlanmıştır. Birinci aşamada kişisel bilgiler (cinsiyet, mezun olunan bölüm, çalışılan ilçe, eğitim durumu, yaş, mesleki deneyim süresi) ile Etik Durum Ölçeği uygulaması sonucunda elde edilen veriler değerlendirilmiştir. İkinci aşamada metaforlar ve metaforların oluşturulma sebepleriyle birlikte değerlendirilmiştir. Katılımcılardan toplam 68 farklı metafor elde edilmiş ve elde edilen bu metaforlar altı ana kategoride incelenmiştir. Üçüncü aşamada ise verilerin birinci aşaması ve ikinci aşamasından elde edilen sonuçların birlikte değerlendirilmesi yapılmıştır.

Verilerin incelenmesi sonucunda demografik yapının etik durum düzeylerine bir etkisinin olmadığı ve katılımcıların etik durum düzeylerinde idealizm alt boyutunun görecelik alt boyutuna göre yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Katılımcılar toplam 68 farklı metafor üretmiştir. Felsefe grubu öğretmenleri tarafından en fazla kullanılan metafor ögesinin "insan" kavramı olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak etik kavramını en fazla yol gösterici unsur ve hayati unsur olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Etik durum düzeyleri ve metaforlar birlikte incelendiğinde ise durumcu katılımcıların cansız varlıkları metaforlarında kullandıkları tespit edilmiştir. Etik hakkında soyut varlık tanımlaması yapan katılımcıların idealizm alt boyut düzeyinin, somut varlık tanımlaması yapan bireylere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Etik, metafor algısı, kişisel etik ideolojileri, etik durum düzeyi, felsefe grubu öğretmenleri.

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE LEVELS OF ETHICAL STATUS OF PHILOSOPHY GROUP TEACHERS AND THEIR PERCEPTION OF METAPHORS RELATED TO THE CONCEPT OF ETHICS

Duygu GÖKTAŞ

Master Thesis, Department of Educational Programs and Teaching
Supervisor: Assoc. Prof. Birsel AYBEK
December 2022, 107 pages

The individual's perceptual situation and personal ethical attitude to the concept of ethics play an important role in the decision-making process in cases where individuals experience ethical dilemmas. In other words, the ethical perception and ethical attitude that an individual forms in his mind affects how he makes decisions. Therefore, it is necessary to analyze the ethical evaluation structure formed by individuals in their minds. In order to determine this structure, it is necessary to Decipher the relationship between the metaphors created by individuals for the concept of ethics and their personal ethical ideology. Especially trained towards the concept of ethics, moral development and ethical philosophy about various basic approaches metaphors for the concept of a teacher with an academic background personal ethical ideologies and ethical importance. The purpose of this research, which was prepared based on the reasons mentioned above, was determined to examine the ethical status levels of philosophy group teachers and their perceptions of metaphors towards the concept of ethics. This research was conducted using the convergent parallel mixed method design.

The research was conducted with a total of 107 participants, 49 of whom are men and 58 of whom are women, working in Çukurova, Sarıçam, Seyhan and Yüreğir, which are the central districts of Adana, in the second semester of the 2020-2021 academic year. A sample selection based on maximum diversity was made to determine the participants. During the research process personal information form, Forsyth (1980), developed by the Turkish validity and reliability study in 2010 by the printer the printer with a twist for the ethical status scale developed by the researcher was used in the form of structured ethical

towards the concept of metaphor. Statistical Package For The Social Sciences 22 (SPPS 22) program was used during the analysis of quantitative data. Qualitative data were analyzed by content analysis method by considering metaphors and analogy reasons together.

The evaluation of the data analyses was completed in three stages. In the first stage, personal information (gender, graduated department, district, education status, age, professional experience period) and the data obtained as a result of the application of the ethical status scale were evaluated. In the second stage, metaphors and the reasons for the creation of metaphors were evaluated together. A total of 68 different metaphors were obtained from the participants and these metaphors were examined in six main categories. In the third stage, the results obtained from the first stage and the second stage of the data were evaluated together.

As a result of the analysis of the data, it was found that the demographic structure had no effect on the ethical status levels and the ethical status level of the participants was at a high level compared to the idealism sub-dimension and the relativism sub-dimension. Participants produced a total of 68 different metaphors. It has been determined that the most commonly used metaphor element by philosophy group teachers is the concept of "human". In addition, it is observed that they evaluate the concept of ethics as the most guiding and vital October element. When the ethical status levels and metaphors were examined together, it was found that situationist participants used inanimate beings in their metaphors. It was observed that the level of idealism sub-dimension of the participants who made abstract entity definition about ethics was higher than the individuals who made concrete entity definition.

Keywords: Ethics, metaphor perception, personal ethical ideologies, ethical status level, philosophy group teachers.

ÖN SÖZ

Bir birey kendi davranışlarını sorgulamaya başladığı an etik kavramını da sorgulamaya başlar. Özellikle sön dönemde çok yönlü ve yoğun bir etkileşimin olması etik kavramının daha fazla sorgulanmasına neden olmuştur. Bu durum etik kavramını güncel hale getirmiştir. Çünkü etik değerler ve etik kurallar insanı, diğer insanlara karşı sorumlu kılmaktadır. Ayrıca etik kavramının insan davranışlarındaki sınırı veya bireyin oto kontrolünü sağlayan bir güç olarak değerlendirebiliriz.

Felsefe grubu öğretmenleri etik kavramına ait içerik barındıran derslerin eğitim ve öğretimini yapmaktadır. Bu durum felsefe grubu öğretmenlerine bir sorumluluk yüklemektedir. Çünkü felsefe grubu öğretmenlerinin etik kavramına karşı olan tutumları ve etik durum düzeyleri ders içeriğine olan yaklaşımlarını da belirlemektedir. Bu araştırma ile konu alanı uzmanı öğretmenlerimizin kişisel etik durum düzeyleri ve metafor algılarına etki eden faktörleri belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca etik kavramının ve kişisel etik ideolojilerinin önemine dikkat çekilmek istenmiştir.

İlk lisansüstü eğitimimde Prof. Dr. Ahmet SABAN hocamın dersinde nitel araştırmacı olmaya karar vermiştim. İkinci lisansüstü eğitimimde Doç. Dr. Birsel AYBEK hocamın etik konusuna dikkatimi çekmesiyle ile benim için başka bir kırılma noktası olmuştur. Bilimsel anlamda yolumu bulmama yardımcı olan, beni cesaretlendiren, araştırmamın her aşamasında görüş ve önerileri ile araştırmama katkı sağlayan danışman hocam Doç. Dr. Birsel AYBEK'e; vazgeçtiğim noktada beni tekrar cesaretlendiren Prof. Dr. Osman AKANDERE'ye, aynı şekilde yardım ve desteğini her zaman hissettiğim değerli hocalarım Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY'a çok değerli jüri üyesi hocalarım Doç.Dr. Mükerrem AKBULUT TAŞ ve Doç.Dr. Abdullah ÇETİN; yüksek lisans ders aşamasında kendilerinden ders aldığım, değerli hocalarım Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ'a, Doç. Dr. Fatma SADIK'a; arkadaşım Hasibe BAŞ ve dayım Ahmet YAMAN'a çok teşekkür ediyorum. Türkçe'ye uyarladıkları Etik Durum Ölçeğini kullanmama izin veren Prof. Dr. Sedat YAZICI ve Prof. Dr. Aslı YAZICI'ya, eğitimim sürecinde daima yanımda olan, beni yüreklendiren, yardımlarını benden esirgemeyen değerli annem, babam, kardeşlerim, sevgili eşim Bülent GÖKTAŞ ve canım çocuklarım Burçe ve Göktuğ GÖKTAŞ'a çok teşekkür ediyor, sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

Duygu GÖKTAŞ

Adana / 2022

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET iv

ABSTRACT vi

ÖN SÖZ viii

KISALTMALAR xii

TABLOLAR LİSTESİ xiii

ŞEKİLLER LİSTESİ xiv

EKLER LİSTESİ xv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Araştırmanın Amacı 4

1.3. Araştırmanın Önemi 5

1.4. Sınırlılıklar 6

1.5. Sayıltılar 6

1.6. Tanımlar 7

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar 8

2.1.1. Ahlak- Etik-Toplum Üçgeni 9

2.1.2. Etik Kavramının Sınıflandırılması 12

2.1.2.1. Tarihsel Gelişimine Göre Etik 13

2.1.2.2. Konusuna Göre Etik 15

2.1.2.3. Kapsamına Göre Etik 16

2.1.2.4. Amaca Yönelik Etik 17

2.1.3. Değerler 18

2.1.4. Etik Değerlendirme 21

2.1.5. Eğitim ve Etik İlişkisi 21

2.1.5.1. Eğitim Felsefeleri ve Etik Arasındaki İlişkiler 24

2.1.5.2. Eğitim Felsefelerinin Etik ile İlgili Görüşleri……...24
2.1.6. Kişisel Etik İdeolojileri ve Etik Durum Düzeyi…….26
2.1.7. Metafor ve Metafor Tekniği……...28
2.2. İlgili Araştırmalar…….31
2.2.1. Öğretmenler ve Öğretmen Adaylarının Etik İle İlgili Kavramlara İlişkin Algı ve Görüşlerine Yönelik Araştırmalar…….....31
2.2.1.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar……...32
2.2.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar……...36
2.2.2. Öğretmenlerle Yapılan Metafor Analizi İle İlgili Çalışmalar……38

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni……...43
3.2. Çalışma Grubu……...43
3.3. Veri Toplama Araçları……...46
3.3.1. Nitel Veri Toplama Aracı……46
3.3.2. Nicel Veri Toplama Aracı……47
3.4. Geçerlik Güvenirlik……..48
3.4.1. Nitel Veri Araçlarının Geçerliği ve Güvenirliği..……49
3.4.2. Nicel Veri Araçlarının Geçerliği ve Güvenirliği…...……50
3.5. Veri Toplama Süreci…….50
3.6. Verilerin Analizi……51
3.6.1. Nitel Verilerin Analizi……...52
3.6.2. Nicel Verilerin Analizi…….52
3.7. Araştırmacının Rolü……..53

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular……..55
4.1.1. Felsefe Grubu Öğretmenlerinin Etik Durum Düzeylerinin Cinsiyet, Mezun Oldukları Bölüm, Çalıştıkları İlçe, Eğitim Durumu, Yaş ve Mesleki Deneyim Sürelerine İlişkin Bulgular…….56

4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular……...61
4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular……66
4.3.1. Oluşturulan Metaforların Anlamsal ve Kavramsal Olarak İncelenmesi…..66
4.3.2. Katılımcıların Oluşturduğu Metaforların Yapısal Olarak İncelenmesi……76
4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular……..…76

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5. Tartışma…….…….79

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar…….85
6.1.1. Felsefe Grubu Öğretmenlerinin Etik Durum Düzeylerine İlişkin Sonuçlar……..85
6.1.2. Felsefe Grubu Öğretmenlerinin Etik Kavramına Yönelik Kullandıkları Metaforlara İlişkin Sonuçlar……86
6.1.3. Felsefe Grubu Öğretmenlerinin Etik Durum Düzeyleri ve Etik Kavramına Yönelik Metafor Kullanımının Birlikte Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar…….87
6.2. Öneriler……..89
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler……..89
6.2.2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler……90

KAYNAKÇA……..……..91
EKLER……..…99
ÖZGEÇMİŞ……...107

KISALTMALAR

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

EDÖ: Etik Durum Ölçeği

EPQ: Ethics Position Questionnaire

KMO: Kaiser-Mayer-Olkin

SPSS: Statistical Package For The Social Sciences

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Etik Durum Yaklaşımları Tablosu..... 27
Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyet Bilgilerine İlişkin Tablo..... 44
Tablo 3. Katılımcıların Mezuniyet Bilgilerine İlişkin Tablo..... 44
Tablo 4. Katılımcıların Çalıştığı İlçeye Dair Bilgiler Tablosu..... 45
Tablo 5. Katılımcıların Eğitim Durumlarına İlişkin Bilgiler Tablosu..... 45
Tablo 6. Katılımcıların Yaş Dağılımına İlişkin Bilgiler Tablosu..... 45
Tablo 7. Katılımcı Öğretmenlerin Mesleki Deneyim Sürelerine İlişkin Bilgiler Tablosu……46
Tablo 8. Etik Durum Ölçeğine Ait Puan Değerlendirme Tablosu..... 48
Tablo 9. Alt Boyutların Farklılıklarına İlişkin Veriler Tablosu..... 55
Tablo 10. Etik Durum Düzeyinin Cinsiyet Özelliklerine Göre Değerlendirme Tablosu..... 56
Tablo 11. Etik Durum Düzeyinin Katılımcıların Mezun Oldukları Bölümlere Göre Değerlendirme Tablosu ……...57
Tablo 12. Etik Durum Düzeyinin Çalışılan İlçeye Göre Değerlendirme Tablosu…....58
Tablo 13. Etik Durum Düzeyinin Eğitim Durumlarına Göre Değerlendirme Tablosu…….59
Tablo 14. Etik Durum Düzeylerinin Yaş Dağılımlarına Göre Değerlendirme Tablosu…….60
Tablo 15. Etik Durum Düzeyinin Mesleki Deneyim Sürelerine Göre Değerlendirme Tablosu……..61
Tablo 16. Etik Metaforu İle İlgili Bilgiler Tablosu……...62
Tablo 17. Metafor Olarak Kabul Edilmeyen Kavramlar Tablosu……..…...65
Tablo 18. Etik Metaforuna ilişkin Kavramsal Kategori İle İlgili Bilgiler Tablosu..... .67
Tablo 19. Katılımcıların Etik Metaforuna Ait Betimleme Tablosu..... .76
Tablo 20. Etik Durum Düzeyi ile Etik Kavramına Yönelik Metafor Değerlendirme Tablosu..... .77

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Etik, Ahlak, Toplum İlişki Şeması 12
Şekil 2. Temel Etik Kuramları Sınıflandırma Şeması 13
Şekil 3. Tarihsel Gelişimine Göre Etik Sınıflandırma Şeması..... 13
Şekil 4. Konusuna Göre Etik İlişki Şeması 15
Şekil 5. Kapsamına Göre Etik İlişki Şeması 16
Şekil 6. Amaca Yönelik Etik İlişki Şeması 17
Şekil 7. Değer – Eylem Süreci Şeması 20
Şekil 8. Eğitim, Etik Etkileşim Şeması..... 23
Şekil 9. Kişisel Etik İdeolojileri İlişki Şeması 28
Şekil 10. Metaforların Kavramsal İlişkiler Şeması..... 30
Şekil 11. Veri Toplama ve Veri Analiz Sürecinin Akış Şeması 51
Şekil 12. Etik Kavramına Yönelik Metafor Kategori Şeması..... 67
Şekil 13. Yol Gösterici Unsur Kategorisinde İncelenen Metafor Şeması 68
Şekil 14. Hayati Unsur Kategorisinde İncelenen Metafor Şeması..... 69
Şekil 15. Birleştirici Unsur Kategorisinde İncelenen Metafor Şeması 70
Şekil 16. Koruyucu Unsur Kategorisinde İncelenen Metafor Şeması 71
Şekil 17. Dengeleyici/Düzenleyici Unsur Kategorisinde İncelenen Metafor Şeması.... 72
Şekil 18. Sistemsel/Değişimsel Unsur Kategorisinde İncelenen Metafor Şeması 73
Şekil 19. Metafor Olarak Kabul Edilmeyen Üretimler Şeması 75

EKLER LİSTESİ

Sayfa

EK 1. Kişisel Bilgi Formu 99
EK 2. Etik Kavramına Yönelik Felsefe Grubu Öğretmenlerinin Metaforları İçin Yapılandırılmış Form 100
EK 3. Etik Durum Ölçek Formu 101
EK 4. Araştırmaya Katılım Kabul Formu 103
EK 5. Etik Durum Ölçeği Kullanma İzni-1 104
EK 6. Etik Durum Ölçeği Kullanma İzni-2 105
EK 7. Valilik Makamı Uygulama İzni 106

BÖLÜM I

GİRİŞ

Etik, sıradan bir insan topluluğunun toplum olabilmesini sağlayan en önemli özelliklerinden biridir. Etik, toplum tarafından kabul görülen ortak ve güçlü kurallar bütünüdür. Bu kurallar sadece insanların bir araya gelmesini sağlamaz, aynı zamanda birbirleri ile olan ilişkilerini de düzenler. Bireyleri de bu kurallara uyması konusunda yönlendirir. Etik kavramının en güçlü tarafı toplumdur. Ne yazık ki en zayıf tarafı yine toplumdur. Etik eylemi her ne kadar bireyi ilgilendiriyor gibi olsa da değerlerini toplumdan alır. Sonucu iyi ya da kötü topluma mal olur. Kısaca etik olma toplumun kaderini belirler ve toplumun tutumu da etik kavramının kaderini belirler. Bir başka deyişle etik, toplum ve birey için düğüm noktasıdır.

1.1. Problem Durumu

Etik, geçmişten günümüze bireyin davranış ve eylemlerinin; ahlaki açıdan doğru olup olmadığının değerlendirmesinden oluşmaktadır (Aktaş, 2014). Ahlaki edimler toplumsallıkla ilgilidir (Timuçin, 2014). Son dönemlerde yaşanan toplumsal değişimler ile etiğe olan ihtiyaç artmaktadır. Örneğin sosyal medyanın insanların hayatlarının merkezinde yer almasıyla beraber, bu alanda da etik sorunlar baş göstermiş ve gündeme gelmeye başlamıştır (Öztürk, 2015). Bireylerin yüz yüze ve çevrim içi olarak iletişim kurduğu insan sayısı artmaktadır. Bu gibi sebepler yüzünden bireyin etik kavramına yönelik tutum ve algıları da değişim göstermektedir. İnsanlar arasında bir anlam ortaklığı olmadığı sürece bir arada yaşamaları olanaksızdır. Bu durum kavramlar üzerine bir kez daha düşünmek ve insan onuruna yakışan ve insanı olması gereken konuma getirecek olan kavramları bir kez daha keşfetmeyi gerektirir (Şakar, 2010). Bunun en etkili sağlayıcısı etiktir.

İnsanlar, soyut kavramları somut kavramlarla eşleştirerek zihinde anlamlandırma eğilimindedir. Bireylerin oluşturduğu bu yapıyı belirlemek için en iyi yöntem metaforlarla soyut kavramı analiz etmektir. Metafor, bilinmeyen şeylerin öğretilmesi için

mükemmel bir teknik, bireylerin bilgilerin akılda tutulması ve hatırlanması konusunda geçerliliği kanıtlanmış bir araçtır. Metafor ile öğrenciler yeni bilgileri, zihinlerinde zaten var olan şemaya yapılandırarak önceki bilgilerine bağlarlar. Metaforlar bu şekilde, öğrencinin önceki (var olan) öğrenmeleri ve kişisel tecrübeleri ile yeni öğrenilen kavramlar arasında güçlü bağlantılar kurarak ve canlı imajlar oluşturarak öğrenme sürecinin kalitesini daha da artır (Arslan ve Bayrakçı, 2006).

Etik kavramı da soyut kavramdır. Kavramsallaştırma ve anlamlandırma sırasında mutlaka farklı somut kavramlarla ilişki kurmaktadır. Kurulan ilişki ve somut kavramları belirlemek bireylerin etiğe verdiği anlama ve bakış açısına göre değişecektir. Bireylerin etik ile ilgili sahip olduğu bakış açısı ve algılarını belirlemeye yardımcı olacaktır. Kısaca etiğe yüklenen anlamların belirlenmesi ve ortak anlamların etik durum düzeyleri aracılığı ile anlamlandırma yollarının belirlenmesinde gereklidir. Strenski'ye göre de metaforların sonuçları vardır. Onlar düşüncelerimizi yansıtırlar, şekillendirirler ve sonuç olarak davranışlarımızı belirlerler (Akt. Arslan ve Bayrakçı, 2006).

Etik kavramının tarihi süreci; zamandan zamana, toplumdan topluma, ekonomik, politik ve sosyal dinamiklerin etkilerine göre farklılık gösteren bir süreçtir. Etiğin ortaya çıkması, felsefe içinde etik sorunların gündeme gelmesi Antik Çağa kadar gittiği tahmin edilmektedir. Aristoteles etiği, felsefeden bağımsız bir çalışma alanı olarak ele almıştır (Pieper, 2012; Aktaş, 2014). Ancak etik ile felsefe arasında bağ tam olarak kopmamıştır. Felsefi akımlar, felsefenin bilgiye ve varlığa bakış açıları da etik ile ilgili bazı kavramları ele alınışını, gerekliliği de etkilemiştir. Felsefi akımlar bireylerin farklı felsefi ve etik bakış açılarının gelişmesine neden olmuştur.

Bireyin etik kavramına bakış açısı, etik kavramına karşı tutumu ve etik algısı bireyin etik olma durumunu da etkileyebilir. Özellikle günümüzde bireylerin ve toplumların etik olma çabası düşünüldüğünde etiğe yüklenen anlamı belirlemek gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen ve öğretmen adayları ile etik, mesleki etik, etik davranışa yönelik algı ve görüşleri ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Çokan (2006) sınıf öğretmenleri ile öğretim etiği ile ilgili algılarını ve sınıf içindeki sorunlu davranışlara karşı aldıkları önlemlere yönelik araştırma yapmıştır. Bu araştırmaya göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere oranla daha sıklıkla öğretim etiğine uygun olmayan stratejilere baş vurmakta olduğuna ilişkin bir sonuca ulaşılmıştır. Şakar (2010) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin etik görüşleri ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin etik kavramının bilgisine sahip olmadıkları, etik kavramını ahlak kavramı olarak ifade ettikleri ve iki kavram arasındaki farkı ifade edemedikleri tespit edilmiştir.

Elde edilen bir diğer sonuçta öğretmenlerin meslek etiği kodlarının bilgisine sahip olmadıkları yönündedir.

Literatür taramalarında bireylerin etik algılarını etkileyen değişkenlerin olduğu görülmüştür. Ağyar, Angay Kutluk ve Cengiz (2012) muhasebe öğrencilerinin etik algılarını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Elde edilen verilere göre öğrencilerin cinsiyet, yaş, doğum yerinin mülki yönetim birimi statüsü (il, ilçe vb.) mezun olunan bölüm, ebeveynin eğitim düzeyi, algılanan sosyo-ekonomik düzey, hane halkının gelir düzeyi gibi değişkenlerin istatiksel olarak etik algı düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu gerekçeye dayanarak etik ideolojilerde bu değişkenlerin araştırılmıştır.

Altınkurt ve Yılmaz (2011) öğretmen adayları ile öğretmen mesleki etik dışı davranışlarla ilgili bir araştırma yapmıştır. Eğitim fakültesine kayıtlı öğretmen adaylarının fen edebiyat fakültesinden mezun olup pedagojik formasyon sertifika programına kayıtlı olan öğretmen adaylarına göre mesleki etik duyarlılığı yüksek çıkmıştır.

Aybek ve Karataş (2016) etik ve mesleki etik konusunda öğretmen adayları ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Etiği genel olarak ahlaklı olmak ile bağdaştırdıklarını ve etik olmanın kişisel özellik olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir çalışma, Karataş, Caner ve Kâhyaoğlu (2019) öğretmen adaylarının görüşlerine göre etik öğretmen ve mesleki etik ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Katılımcıların görüşlerine göre etik öğretmen özellikleri belirlenmiştir. Çinkılıç (2018) yaptığı çalışmada X, Y ve Z kuşağı öğretmenlerinin mesleki etik algılarını araştırmıştır. Bu çalışmada X kuşağı öğretmenler ile Y kuşağı öğretmenlerin mesleki etik algıları arasında bir farklılık bulunamamıştır. Ancak mesleki deneyim süreleri 1-4 yıl arasında değişen öğretmenlerin mesleki etik algısı, 4 yıl üzeri mesleki deneyim süresi olan öğretmenlerin mesleki etik algısından daha yüksek bulunmuştur.

Etik kavramının temelini oluşturan değer kavramı ile ilgili birçok metaforik çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik olmuştur (Gündüz, Saygılı ve Sulak, 2014; Aladağ ve Kuzgun, 2015; Aydın ve Sulak, 2015; Çelikkaya ve Seyhan, 2017; Demirkaya ve Çal, 2018). Keskin, Yıldız ve Aksakal (2019) tıp öğrencilerine yönelik etik kavramına ilişkin metafor algıları ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma sonucunda tıp öğrencilerinin etik ile ilgili kavramsal bilgilerinin yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Keskin, Aksakal ve Yücetürk (2020) öğretmen adayları ile etik kavramına yönelik metafor analizi yolu ile bir çalışma yapmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun etik kavramına ait farkındalıklarının bulunduğu tespit edilmiştir.

Bireylerin etik tutumu ve algıları kişisel etik ideolojilerine göre değişmektedir. Kişisel etik durum bireylerin ahlaki konulara yönelik değerlendirme sırasında başvurduğu duygu, düşünce ve sahip olduğu genel ahlaki anlayış olarak tanımlanmaktadır (Forsyth, 1980). Başka bir deyişle bireylerin karar verme sürecinde etik kurallara bağlı olması veya olmamasını belirlemektedir. Kişisel etik ideolojiler , idealizm ve görecelik alt boyutu düzeylerine göre 4 grupta incelenmektedir. Bunlar; mutlakçı, durumcu, istisnacı ve öznelcilerdir. Bu kişisel etik ideolojiler bireylerin etik ikilemlerde nasıl davranması gerektiği konusunda yer gösterir.

Bütün bu çalışmalar incelendiğinde etik ile ilgili derin bir bilgi birikimi gerektiren ve derslerinin içeriğinde etik kavramı olan felsefe grubu öğretmenlerinin etik algısına yönelik bir çalışma bulunmamaktadır. Üstelik etik kavramına yönelik metaforik çalışmaların daha derin ve ayrıntılı olarak çalışılması da mümkündür. Bu amaçla bu çalışmada, felsefe grubu öğretmenlerinin etik kavramına yönelik metafor algıları incelenmiş olup, bu inceleme etik durum düzeylerinin belirlenmesi ile desteklenmiştir. Çünkü etik durum düzeyleri bireysel etik karar verme sürecini etkilemektedir. Bu noktadan hareketle çalışmanın problem cümlesi aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

"Felsefe grubu öğretmenlerinin etik durum düzeyleri ve etik kavramına ilişkin metafor algıları nasıldır?"

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, felsefe grubu öğretmenlerinin etik durum düzeyleri ile etik kavramına ilişkin metafor algılarını belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır.

1. Felsefe grubu öğretmenlerinin etik durum düzeyleri nedir?
    a. Felsefe grubu öğretmenlerinin etik durum düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
    b. Felsefe grubu öğretmenlerinin etik durum düzeyleri mezun oldukları bölüme göre farklılaşmakta mıdır?
    c. Felsefe grubu öğretmenlerinin etik durum düzeyleri çalıştıkları ilçeye göre farklılaşmakta mıdır?

d. Felsefe grubu öğretmenlerinin etik durum düzeyleri eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
e. Felsefe grubu öğretmenlerinin etik durum düzeyleri yaş ve deneyim sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Felsefe grubu öğretmenleri etik kavramına yönelik algılarını hangi metaforlarla ortaya koymaktadır?

3. Toplanan metaforlar benzer özellikler bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?

4. Felsefe grubu öğretmenlerinin etik durum düzeyleri kullandıkları metaforlara göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Etik kavramı, bireyin iç huzuru için kendi çıkarlarından vazgeçebilmesini sağlar ve bencilliklerini törpüler. Bireyde bir topluma ait olma isteği yaratır. Bu yüzden bireylerde "etik olma", "etik davranma" bilincinin oluşması sağlanmalıdır. Bu bilinci sağlamak ve oluşturmak da ilk sorumluluk eğitimcilerindir. Herkesin kendiliğinden etik olmasını ve etik davranmasını beklemek yanlış olur. Etik değerlere sahip olabilmek için toplumun eğitimcilerle birlikte bir çaba sarf etmesi gerekir.

Etik kavramı bireylerin insan, kurumlar, canlı ve cansız diğer varlıklar ile olan ilişkisini düzenler. Etik kavramına olan bakış açısı önemlidir. Çünkü bireylerin sahip olduğu etiğe bakış açısı etik ile olan ilişkisini, verdiği önemi gözler önüne sermektedir. Bu yüzden bireylerin gerçek görüş, gerçek düşünce ve gerçek algıların tespiti için en etkili yöntem metafor yoluyla veri toplamaktır.

Bu araştırma etik kavramı ile ilgili kavramsal bilgisi olduğu varsayılan felsefe grubu öğretmenlerinin etik kavramına ilişkin gerçek bakış açısını belirlemeyi amaçlamıştır. Ortaöğretim kurumlarında felsefe grubu derslerinde etik ile ilgili bir bölüm bulunmamaktadır. Ancak felsefe grubu öğretmenleri etik kavramına ilişkin dolaylı bir öğretim (ahlak felsefesi ve ahlaki gelişim içerikleri) yapabilmektedir. Bu araştırma için felsefe grubu öğretmenlerinin seçilmesindeki en önemli neden kuramsal bilgileri olan felsefe grubu öğretmenlerinin etiğe bakış açılarını belirlemektir. Bu yüzden etik kavramı ile ilgili yanlış ve eksik bilgilerin belirlenmesi önem taşımaktadır.

Etik kavramı, felsefenin merkezi bir disiplini haline gelmesi kaçınılmazdır ki öyle de olmuştur. Gerek modern öncesi dönemdeki felsefi pratikte olsun, gerekse modernliğin en radikal dönemlerinde etik, felsefi çabanın merkezi konumunu işgal etmiştir (Uluç, 2015). Ayrıca bu araştırma ile etik kavramına dikkat çekmek ve orta öğretim kurumlarında kullanılan programda etik ile ilgili kavramlara yer verilmesi gerekliliği sunulmaktadır. Etik bir konu, bir dersten öte toplum hayatının vazgeçilmez bir parçasıdır. Bu araştırma sonucunda elde edilen verilere göre uygulamaya dönük bazı öneriler sunulmaktadır. Özellikle bu çalışma etik eğitiminde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasına öncülük edebilir.

Araştırmanın önemli bir yanı ise etik kavramına yönelik metaforların kişisel etik ideolojilerinin birlikte analiz edilmesidir. Strenski'ye (1989) göre metaforların sonuçları vardır. Onlar düşüncelerimizi yansıtırlar, şekillendirirler ve sonuç olarak davranışlarımızı belirlerler (Akt. Arslan ve Bayrakçı, 2006). Bu durum metaforları daha karmaşık hale getirmektedir. Öyle ki olumsuz bir metafor düşüncesi kavrama ilişkin olumsuz tutuma yol açabilir. Benzer şekilde olumlu bir metafor geliştirmek ise o kavrama ilişkin olumlu tutum geliştirilmesine sebep olabilir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıda belirtilen sınırlılıklar içerisinde yürütülmüştür.

1. Araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılı ikinci öğretim döneminde Adana merkez ilçelerinde (Çukurova, Sarıçam, Seyhan ve Yüreğir) görev yapan felsefe grubu öğretmenleri,
2. Araştırma verileri, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarıyla sınırlıdır.

1.5. Sayıltılar

Bu araştırmada sayıltılar aşağıda belirtilen şekilde verilmiştir.

1. Araştırma için seçilen örneklemin belirlenen sınırlar çerçevesinde evreni temsil ettiği,
2. Veri toplamak amacıyla çalışmaya katılan öğretmenlerin doğru ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır

1.6. Tanımlar

Bu bölümde etiğin temelini oluşturan kavramlar belirlenmiş olup, söz konusu kavramlara ilişkin tanımlar aşağıda açıklanmıştır.

Kural: Bir amaç doğrultusunda sadece bir grup için geçerli olan davranışların kısıtlanması ve belli yasakları kapsayan eylem yollarıdır. İlkelere göre daha somuttur (Gilman, 2005).

İlke: Eylemleri yönlendiren temel düşüncedir (Aydın, 2018). Adalet, eşitlik, saygı gibi etik ilkeleri oluşturur. İlkeler genel ve soyuttur.

Kod: Bireye yol gösterirken, aynı zamanda meslek ve kurum tarafından beklenen resmi ifadelerdir (Aydın, 2018).

Kişisel Etik İdeolojisi : Bireylerin ahlaki konulara yönelik değerlendirme sırasında başvurduğu duygu, düşünce ve sahip olduğu genel ahlaki anlayıştır (Forsyth, 1980).

Görecelik Alt Boyutu: Bireylerin ahlaki eylemlerini, duruma ve bireye bağlı olduğunu savunan etik ideoloji boyutudur (Forsyth, 1980).

İdealizm Alt Boyutu: Bireylerin doğru eylemlerini etik kurallara göre gerçekleştirmesi gerektiğini savunan etik ideoloji boyutudur (Forsyth, 1980).

Niyet: Bir eylemin ortaya çıkmasına sebep olan içsel amaçtır (Aydın, 2018).

Eylem : İlke, norm, inanç ya da değere bağlı bilinçli davranıştır (Aydın, 2018).

Etik Değer: İnsanın varlığına kattığı bir bilinç boyutudur (Kuçuradi, 2020).

Metafor: insanların hayatı, çevreyi olayları ve nesneleri nasıl gördükleri; farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışma sürecinde kullandıkları araçtır (Cerit, 2008).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Günümüzde her toplumda hızlı bir değişim söz konusudur. Bireylerin bireyler arası ilişkisinde, bireylerin devlet ile ilişkisinde ve bireylerin toplum ile ilişkisinde de bu değişim söz konusudur. Bu değişimde etik ve etik konular cazip hale gelmiştir. Peki etik neden önemlidir? Etik, insanların davranışlarını, düşüncelerini ve duygularını yöneten içsel bir güçtür. Hatta bazı kurallardan, yasalardan bile etkili olmaktadır. Etik kavramının varlığı, bireylerin diğer insanlara ve topluma güven duygusunun oluşmasını sağlar. Bireylerin huzur içinde yaşamasına sebep olur. Toplumda "etik bir işleyişin" olmaması bireyleri, çıkarlarını korumaya iter. Bireyler daha saldırgan ve bencilce davranışlar sergiler. Diğer bireyler de çıkarlarını korumak için aynı davranışları devam ettirir. Sonuçta kaos ortamı ortaya çıkar. Kaos ortamı artıkça etik kurallardan uzaklaşılır. Etik günlük hayatın bir parçasıdır. Hatta önemli bir parçasıdır. Türkeri'ye (2019) göre günlük hayatta aklını kullanan ve bazı sıkıntılı durumlarla karşılaşan herkes bir bakıma etik filozofu olarak görülmelidir. Burada bahsettiği sıkıntılı durum, nasıl davranması ile ilgili sorulardır. Etik ile ilgili konuları tartışanlar sadece akademik bir geçmişi olan insanlar değildir. Çünkü her bireyin etik bir duruş sergilemesi veya etik bir yargı bildirmesi gerektiği durumlar olabilir.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Etik kavramını ele alırken diğer kavramlarla olan ilişkilerini de incelemek gerekmektedir. Aşağıda kuramsal açıklamalarda bölümünde; "ahlak, etik ve toplum üçgeni", "etik kavramının sınıflandırılması", "değerler", "etik değerlendirme", "eğitim etik ilişkisi", "kişisel etik ideolojileri ve etik durum düzeyi" konuları sunulmuştur.

2.1.1. Ahlak- Etik-Toplum Üçgeni

Ahlak ve etik kavramları karıştırılan ve birbirleri yerine kullanılan kavramlardır. Bu kavramlar arasındaki anlam ayrımını ve birbirleri ile arasındaki ilişkileri açıklamak gerekmektedir. Ahlak kelimesi Arapçadan dilimize giren "hulk" sözcüğünden türemiştir. Latincede bu kavram için "moral" kelimesi kullanılmaktadır. Bu kelimelerin karşılığı "huy", "mizaç" ve "karakter" gibi anlamları da içermektedir (Aktaş, 2014). Akarsu'ya (1962) göre ahlak, "belirli bir zaman dilimi için geçerli olan ve belirli bir toplum tarafından kabul görmüş, bireyler arası ilişkileri düzenleyen törel davranış kurallar, yasalar ve normların tamamı" olarak tanımlanmaktadır. Başka bir tanımda ise ahlak, kültürlerin belirlediği değerlere, ideallere ve doğrulara göre nasıl davranmamız gerektiğini belirleyen ve bunu yazılı olmayan, zaman içinde değişen standartlardır (Gözütok, 1999). Frolov'a (1997) göre ahlak, toplumların gereksinimleri ve çıkarları doğrultusunda, alışkanlıklar, gelenekler, töreler ve kamuoyunun gücünden destek alan, kendiliğinden biçimlenmiş genel kabul görmüş yasaklama ve değerlenmelerdir (Akt. Aydın, 2019). Özlem (2010) ahlakı, tek bir kişini veya topluluğun bir tarihsel dönemde yaşamına giren ve eylemlerine yön veren eğitim, düşünce, inanç, değer, norm, yasaklar bütünü veya ağı olarak tanımlar. Aslan (2014) ahlakı, daha farklı yorumlayarak, insanın bir amaca yönelik olarak kendi arzusu ile iyi davranışlarda bulunup kötü davranışlardan uzak olması şeklinde ifade etmektedir.

Bütün bu tanımların ortak noktası olarak ahlak; sadece belli bir topluma hitap eden geçici, yazılı olmayan, doğruluğu sorgulanmayan bir bütün olarak tanımlanabilir. Her toplum için farklı bir ahlak sistematiği vardır. Küken'in (2001) aktardığına göre Aristoteles, bir bireyin ait olduğu ahlak sistematiğinden başka bir ahlak sistematiğine geçebileceğini söylemiştir. Bu ahlak sisteminin, sınırlı bir toplum için öznel ama birey açısından değişken olabileceğini düşündürmektedir.

Etik ise Latince'de "morality" kelimesine karşılık gelmektedir. Eski Yunanca'da karakter, adet veya gelenek gibi anlamlara karşılık gelen "ethos" sözcüğünden türemiştir. Türkçe'de yine ahlak kavramı yerine kullanılmıştır. Bazı kaynaklar, etik kavramını ahlak felsefesi olarak irdelemiştir. Etik kişilerin, toplulukların grupların eylemlerine etki eden güçlü davranış ilkeleridir (Gözütok, 1999). Aydın (2019) etiği her şeyden önce istenebilecek bir yaşamın araştırılması ve anlaşılması olarak belirtmiştir. Russell (2017) ise etiği, huzura kavuşma çabası olarak tanımlamıştır.

Etik, belirli bir bütünlüğe sahip olan kişinin, kendisi gibi belirli bir bütünlüğe sahip olan insanlarla yaşamış olduğu değer sorunları ilişkisidir (Kuçuradi, 2018). Karakoç daha basit bir şekilde etiği davranışların şekillenmesini sağlayan davranış standartları olarak da ifade etmiştir (Akt. Yılmaz ve Doğan, 2013). Yukarıda verilen tanımlardan yola çıkarak oluşturulan tanıma göre etik, topluma ait ortak duygu, inanç ve değerlerden ilham alan, bir bireyin diğer kişiler, kurumlar, diğer canlı türleri ve hatta cansız varlıklar ile arasındaki ilişkilere yön veren yazılı ilkelerin tümüdür.

Ahlak belirli bir toplum ya da döneme ait ortak kurallar bütünü iken, etik bu kurallar hakkında düşünen, inceleyen, nasıl olması hakkında yargıda bulunan bilim alanıdır. Ahlak yazılı olmayan, değişkenlik gösteren, sadece belirli bir topluma ait olan doğruluğu sorgulanmayan toplumsal kurallardır. Etik ise bireylere iyi-doğru ya da kötü-yanlış hakkında bir fikir oluşmasına neden olan yazılı düşünceler bütünüdür. Özlem (2010) bir bireyin ahlak üzerine düşünmeye başladığı an etiğe ilk adımın atıldığını ifade eder. Ricoeur etiği ahlak bilimi olarak görmez. Çünkü etiğin sorulara yanıt verme, ya da davranış kuralları olarak tanımlamak iddiası yoktur. Etiğin amacı iyi bir yaşam için ahlaki sorunları incelemektir. Pieper (2012) ise etiğin ahlak üretmediğini, ahlak üzerine konuştuğunu belirtir. Bu durum etik kavramı insanların ahlaklarını bir nesne gibi görüp incelediğini gösterir. Biyoloji bilimi nasıl canlıları inceler ise etikte toplumların ahlaksal davranışlarını inceler.

Cevizci (2017) ahlaki ilkelerin olamayacağını bunun yerine etik ilkelerden bahsetmek gerektiğini belirtir. Çünkü etik bir kişinin değerleri ile ilgilidir. Oysa ahlak değerlerin gerçek hayattaki karşılığı olarak görülmelidir. Başka bir deyişle ahlak kavramı etik kavramının pratikte uygulanmasıdır. Örneğin "saygı olma" etik bir değer iken "öğretmeni sınıfa girdiğinde ayağa kalkması" eyleme dönüştürülmüştür. Artık ahlaki eylemlerden bahsetmek mümkündür.

Mahmutoğlu (2009) etiğin, insan eylemlerinin bilinç düzeyi ile ilgilenmekte olduğunu belirtir. Ayrıca etiğin bir tutum veya davranışı ortaya çıkaran iradeyi irdelemek olduğunu ekler. Bütün bu bilgiler etiğin ahlak kurallarından daha öte bir kavram olduğunu gösterir. Ahlak kavramı ahlaki bir eylemin kaynağı ve sonuçları ile sınırlı kalırken etik kavramı ise eyleme neden olan her türlü bağlamı bir bütün olarak görür ve irdeler. Bireyin iki farklı tarafı vardır. Bunlardan biri sosyal tarafı diğeri ise sadece bireyin kendisinin olduğu taraftır. Ahlakın özü bir topluma ait değerlerdir. Toplum tarafından oluşan değerler ahlaki kuralları oluşturur. Toplum ahlaki kurallara göre ayıplar, cezalandırır ya da ödüllendirir. Toplumun değerler ve ahlak ile ilişkisi etiğin konusunu oluşturur. Etik,

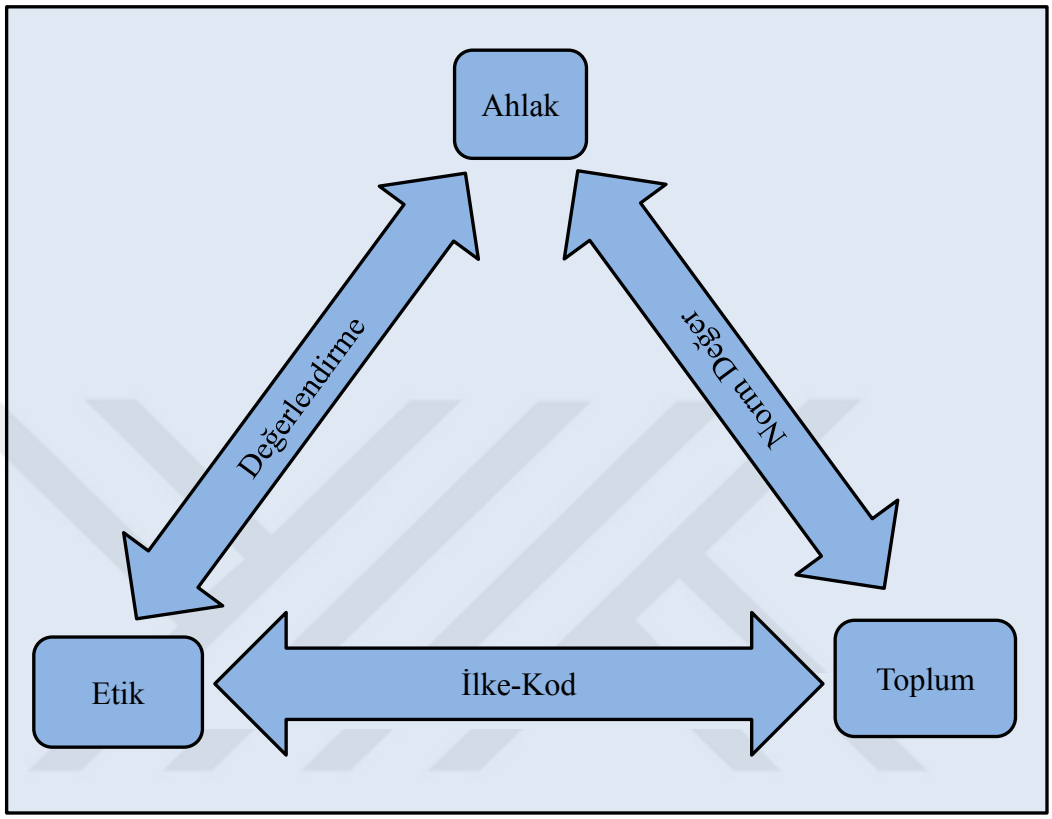
toplumsal yaşama ilişkin olarak insan ilişkilerinin bir yansıması, insan davranımlarının bir görüntüsüdür (Yılmaz ve Doğan, 2013). Ama bu yansıma birebir yansıması değildir. Bu ilişkiler toplumsal bir değişime uğradıktan sonra yansır.

Etik kurallar toplumlar için gereklidir. Tarih boyunca en ilkel toplumdan en uygar topluma kadar etik ilkeler ve kurallar var olmuştur. Russell (2020) "Etik, Toplum, Siyaset" isimli kitabında korsan gemisi içinde bulunan insan topluluğunda bile etik kuralların olduğunu belirtmiştir. Korsan gemisindeki tayfa, diğer insanlara etik olmayan bütün davranışları sergilemesine rağmen kendi aralarında uyması gereken kuralları belirlemişlerdir. Bu kurallar geminin sorunsuz ilerlemesini sağlamaktadır. Korsan gemisinde ne zaman bir kural ihlali yaşanırsa tekrar bu dengeyi sağlamaya çalışırlar. Hatta korsanlar adalet, cesaret gibi evrensel değerlerden bahsederler. Kuralsız ya da kurallara aykırı bir toplumun kendi içinde etik kodları olması etik kuralların ihtiyacını ve gerekliliğini gösterir.

Gül ve Gökçe'ye (2008) göre etik kuralların varlığı, toplumsal uzlaşmayı sağlamaktır. Toplumun kendiliğinden olan etik bir işleyişi vardır. Bu işleyiş bozulduğunda toplum bağları zayıflar ve sistem çözülür. Söz konusu toplumun bireyleri bozulan düzen içinde kendi varlığını korumak için bencilleşmeye başlar. Bu bencilleşme ile diğer bireylerle çıkar çatışması ortaya çıkar. Tersi durumda ise bireyin kendini güvende hissetmesi ile huzurlu bir ortam ortaya çıkar. Huzur içinde olan toplum bireyleri bazı hazlarından ve çıkarlarından kolaylıkla vazgeçebilirler. Bu durum bireyin o topluma ait olabilmek için ödediği bir bedeldir. Etik kavramın, bireysel, örgütsel ve toplumsal boyutu vardır. Her boyutu kendi içinde irdelemek gerekir; her ne kadar etik açısından toplumsal boyutu öne çıksa da insan sosyal ve yalnız iki ayrı ögenin mükemmel bir bütünüdür (Russell, 2017; Gül ve Gökçe, 2008). Bireylerin etik davranışları bir araya gelerek toplumun etik niteliğini oluşturur.

Aristoteles insanı toplumsal bir varlık olarak tanımlar (Akt. Timuçin, 2014). Her insanın asıl amacı mutlu olmaktır. Konu edilen bu mutluluğa ancak diğer insanlarla kurulan ilişkiyle ulaşılabilir. Bir birey kendini toplumdan soyutlayamaz, bulunduğu topluma karşı bazı sorumlulukları vardır. Bahsedilen bu sorumluluklar ahlaki yükümlülüklerdir. Yine Aristoteles ahlaklı olmanın kişiye bazı toplumsal üstünlükler getireceğini belirtmiştir (Akt. Timuçin, 2014). Çünkü ahlaki bilgi, uygulama alanının ve kuramsal bilginin ortak noktasıdır. Bu ortak alanda ahlaklı olmayı seçmek demek mutlu olmayı seçmek demektir. Bu durum bireyleri toplum içinde iyi olanı seçmeye yöneltir.

Sonuç olarak toplumun ortaya koyduğu ahlaki değerler, kodlar ve kurallar etiği oluşturmaktadır. Bu üç kavram birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen bir ilişki içerisindedir. Toplum, etik ve ahlak kavramı arasındaki ilişki Şekil 1'de verilmiştir.

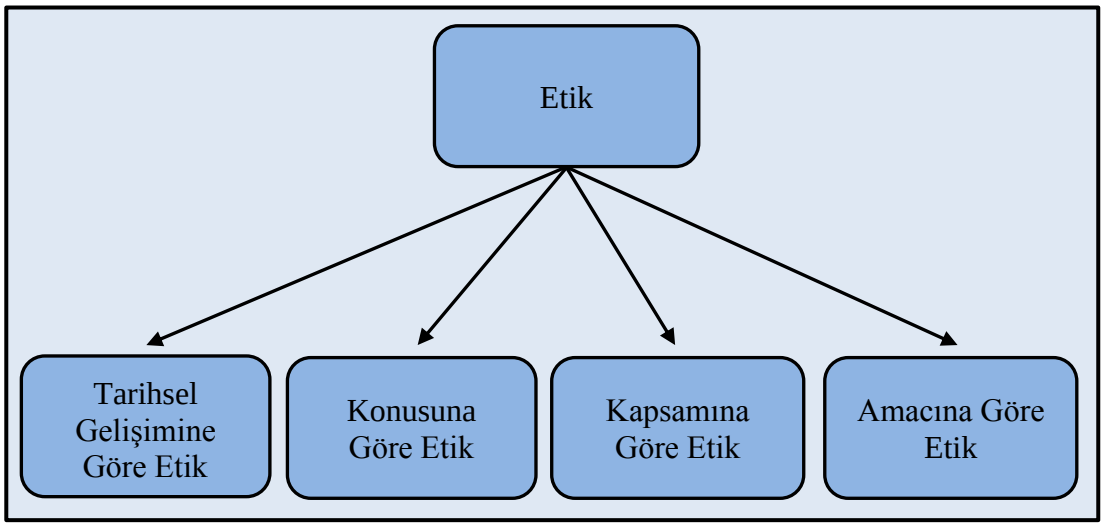


Şekil 1. Etik, ahlak, toplum ilişki şeması

Şekil 1'de sunulan ilişkiye örnek vermek gerekirse A toplumunun norm değeri olan dürüstlük kavramı o toplumdaki bir bireyin dürüst ticaret yapmasıyla ahlaki davranış olarak somutlaşır. Etik kavramı ise bu bireyin dürüst ticaret yapmasının ahlaki değerlendirmesini yapar. Böylece dürüst davranış A toplumunun etik ilkelerinde de yer alır.

2.1.2. Etik Kavramının Sınıflandırılması

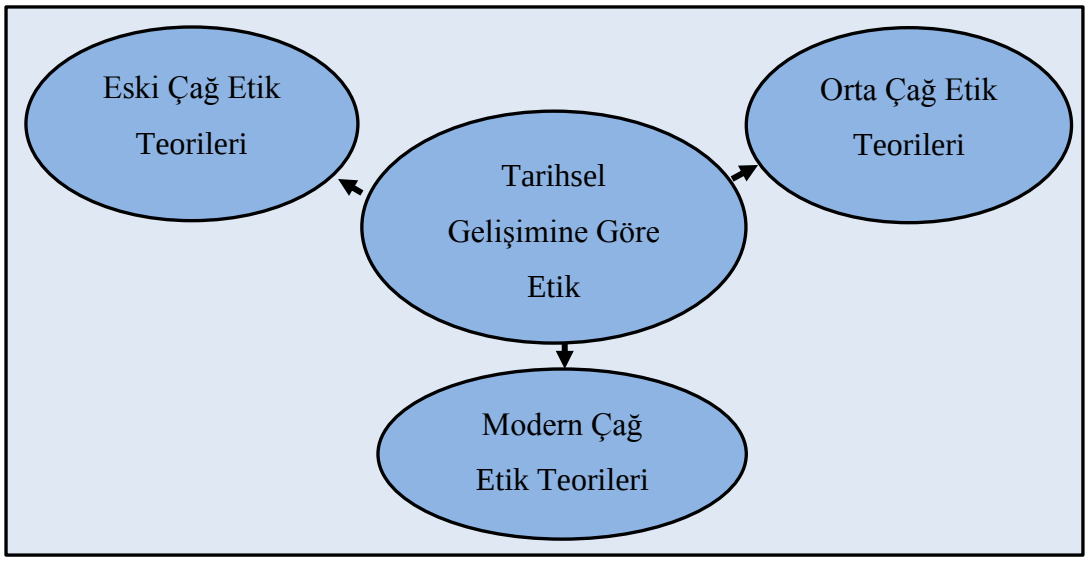
Etik kavramı birçok alanda kendini göstermekte olup, alanlara göre anlamsal olarak farklı bir yapıdadır. Bu sebepten dolayı etik kavramını ele alırken mutlaka bir sınıflandırma yoluna gidilmelidir. Bu bölümde temel etik kuramlar; tarihsel gelişimi, konusu, kapsamı ve amacına göre sınıflandırılarak incelenmiş olup, sınıflandırma ilişkisi Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Temel etik kuramları sınıflandırma şeması

2.1.2.1. Tarihsel Gelişimine Göre Etik

Pieper (2012) etiği, felsefeden ayırarak kendi başına bir felsefe alanı olarak inceleyen ilk kişinin Aristoteles olduğunu belirtir. Dünyanın farklı yerlerinde birçok farklı toplulukta çok eski çağlardan beri etik anlayışının var olduğu, dinler tarihi, felsefe tarihi ile antropolojik ve arkeolojik bulgular ile anlaşılmaktadır. Aktaş (2014) etik teoremleri üç ana dönemde inceler. Tarihsel gelişimine göre etik sınıflandırmasına ait ilişki şeması Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Tarihsel gelişimine göre etik sınıflandırma şeması

- **Eski Çağ Etik Teorileri:** İyi ve erdemli yaşamın amaç edinildiği teolojik bir yaklaşım ile başlar. Daha sonraki dönemde Sokrates "mutluluk etiği kuramı" ile sistematik bir etik yaklaşımında bulunur. Bu yüzden etik kuram kavramı ilk Sokrates'e aittir. Sokrates'e göre kötülük kavramı bilgi eksikliğinden kaynaklanır (Türkeri, 2019). Bir başka düşünür Diogenes etik kavramına karşı çıkarak insanların haz ve mutluluk temelinde yaşaması gerektiğini savunmuştur (Cevizci, 2017).

Platon ve Aristoteles "iyi" kavramı üzerine yoğunlaşmış ve bu kavramı sorgulamıştır. Ayrıca Platon ve Aristoteles "Kendini gerçekleştirme" teoreminin neliği ve nedenselliği ile ilgilenmiştir (Küken, 2003; Aktaş, 2014; Bezirci ve Konuşkan, 2017). Platon'a göre insanların yaşayabileceği sadece ve sadece bir tek iyi hayat vardır (Türkeri, 2019). Aristoteles ise akıl yürüterek iyi bir hayata ulaşabileceğini savunur. Mutluluğu Aristoteles ruhun erdeme uygun etkinliği olarak tanımlamaktadır (Türkeri, 2019). Bir birey erdemli olabilmesi içinde "altın ortaya" ulaşabilmelidir. Bu durum iki aşırı uç nokta arasında dengede olmalıdır.

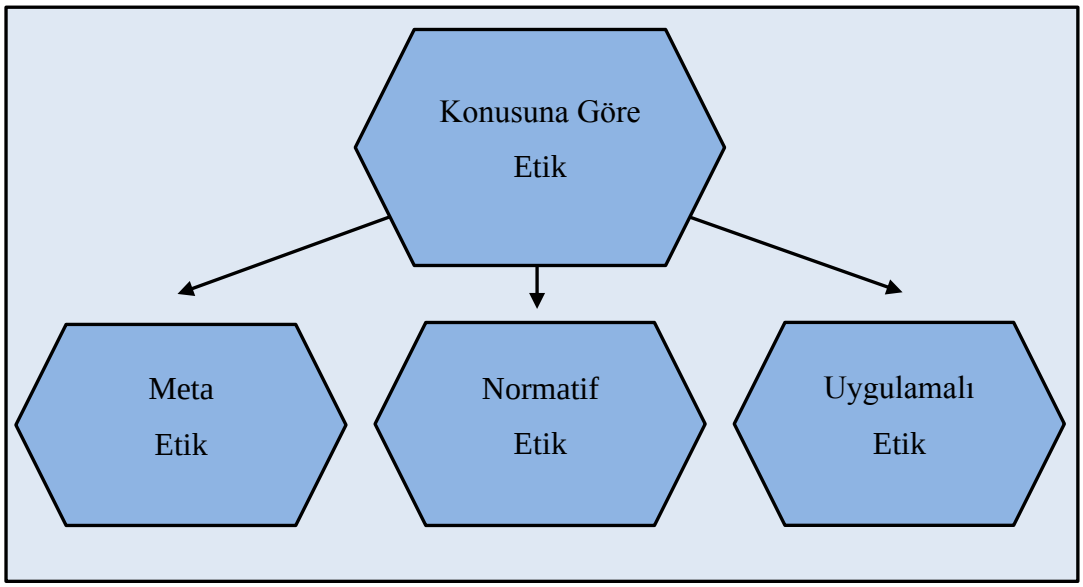
- **Orta Çağ Etik Teorileri:** Aktaş'a (2014) göre orta çağda din ve din adamları her alanda kendini göstermiş, mevcut anlayışlarda köklü değişimler yaşanmış, temeli teolojik olmayan görüşler tamamıyla terk edilmiştir. Bu dönemde etik kavramı artık dinlerle birlikte anılmaya başlanmıştır. Örneğin etik kavramının "Hristiyanlık Etiği", "Yahudilik Etiği" ve "İslam Etiği" gibi isimlerle anılmakta olduğu görülmektedir (Türkeri, 2019). Ama Hristiyanlık etiği mezhep ve görüşler açısından farklı bakış açıları kazanmıştır. İslam etiği şekillenme sürecinde Antik Yunan etik ile ilgili eserlerin çevirisi yapılmıştır. Muhammed Bin Zekeriya Er Razi doğal çıkarım yolu ile etik incelemesine ait iki eser vermiştir (Türkeri, 2019). Farabi eserlerinde Platonculuk ve Aristotelescilik arasında bir uyum sağlamaya çalışır (Türkeri, 2019). Farabi ahlaki erdemlerden bahseder ve Farabi için erdem ve bilgi aynı anlamı taşımaktadır (Danışman, 1936; Akt. Küken, 2003).

İslam etiği açısından etik öğreti oluşturan diğer bir kişi ise İbn-i Sina'dır. İbn-i Sina iki çeşit insan olduğunu belirtir. Bunları eğitimsiz, maddiyata önem veren kişiler ve eğitimli maneviyata önem veren kişiler olarak sınıflandırır. Bir toplumda eğitimsiz olan kişilerin çoğunluğu oluşturduğunu belirtmektedir (Türkeri, 2019). Genel anlamda bakıldığında orta çağ İslam etiğine yön veren Antik Çağ görüşlerinin olduğu görülmektedir.

- **Modern Çağ Etik Teorileri:** Modern çağın uzun süreli ve en etkili akımını faydacılık etik (Utilitaryanizm) akımıdır. Bunun sebebi ekonomik faaliyetlerdeki gelişme ve kapitalizm olarak gösterilebilir. Faydacı görüşe sahip olan kişiler yaptıkları eylemin doğru veya yanlış olduğunu belirlemek için nesnel bir ilke ortaya koymaya çalışmıştır (Türkeri, 2019). Bu ilkeye göre fazla sayıda birey için en yüksek fayda sağlanmalı ya da en az sayıda insan en düşük düzeyde zarar görmelidir. Bu dönemde bilimdeki gelişmeler ile teolojik etiğe muhalif bir tavır sergilenmiştir. Bu döneme damga vuran Kant'ın "ödev etiği" adı verilen kuramına göre; eylemlerin sonuçları insanın müdahale alanının dışında kalmaktadır. Davranışlarımız ödev niteliği taşımaktadır. Kant'a göre, ahlak yasası insanların erdemlerine göre ödüllendirilmesi gerekmektedir (Popkin ve Stroll, 1956; Akt. Türkeri, 2019). Bu dönemin diğer önemli bir etik teorisi ise "özgürlük etiği" olduğu söylenebilir. Özgürlük, irade ile ilgili bir kavramdır. İrade ile etik davranış arasında bağ kurar.

2.1.2.2. Konusuna Göre Etik

Etik pek çok alanı etkileyen ve ilgilendiren bir yapıdadır. Bu yüzden etiğin konu alanlarına göre incelenmesi gerekmektedir. Konusuna göre etik; meta etik, normatif etik, uygulamalı etik olmak üzere 3 ana başlık altında incelenmiştir. Konusuna göre etik sınıflandırmasına ait ilişki şeması Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Konusuna göre etik ilişki şeması

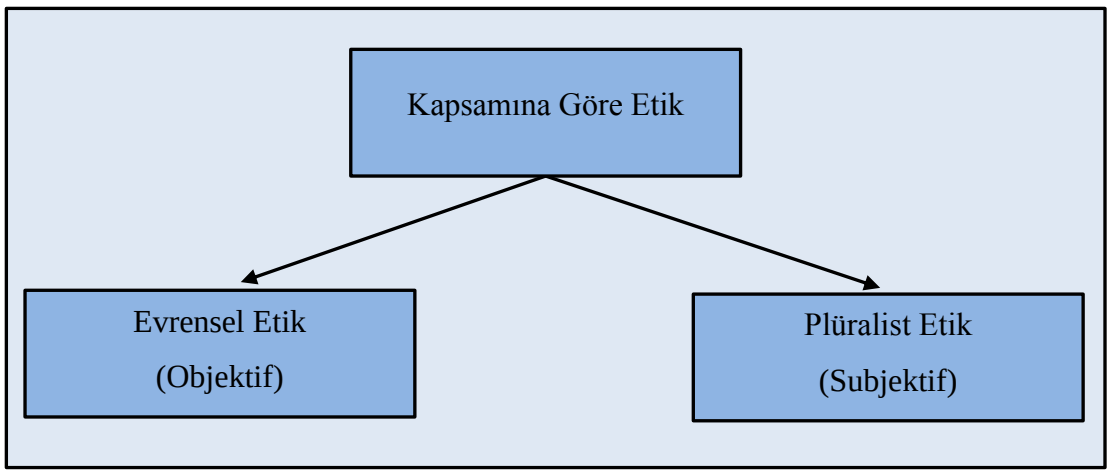
❖ **Meta Etik:** Etiğin doğası ve ahlaki gerekçeler hakkında yorum yapar. Değerleri ve değerlerin özelliklerini inceleyerek bir sonuca ulaşır. Meta etik ahlaki davranışın nedenlerini analiz etmektedir. Bu yaklaşım değerlere nötr yaklaşır (Aydın, 2019).

❖ **Normatif Etik:** Yapılması istenen (beklenen) davranış ve eylemler ile yapılmaması istenen (beklenen) davranış ve eylemleri ifade eder (Aydın, 2018). Normatif etik, ahlak sisteminin temel değerleri ve bu değerlerin geliştirilmesi üzerinde durmaktadır (teoloji, hukuk).

❖ **Uygulamalı Etik:** Bu kuram; kültürlerin, insanların, toplumların ahlaksallığının tanımlanması ve buna ilişkin çalışmaların yapılması üzerinde durmaktadır (Aydın, 2019).

2.1.2.3. Kapsamına Göre Etik

Bu bölümde etik kavramının evrensel (objektif) ve plüralist (subjektif) olduğunu savunan görüşler ele alınmıştır. Kapsamına göre etik sınıflandırmasına ait ilişki Şekil 5'te sunulmuştur.



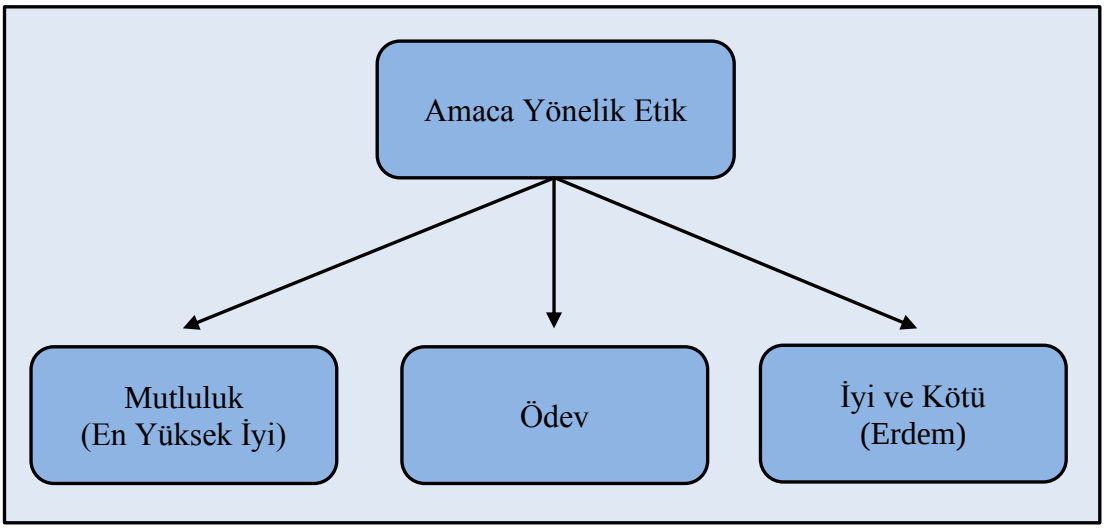
Şekil 5. Kapsamına göre etik ilişki şeması

- **Evrensel Etik (Objektif):** Objektif ahlak, bir toplumda herkes tarafından kabul edilebilecek evrensel ahlaki normların olabileceğini savunur (Aktan, 2009). Bu düşünce sistemi toplumdan topluma, durumdan duruma göre değişmeyen etik kuralların var olduğunu savunur.

- **Plüralist Etik (Subjektif):** Herkes tarafından kabul edilebilecek evrensel ahlak kurallarının geçerli olamayacağını savunur (Aktan, 2009). Bir durum ile ilgili karar verirken süreci ve durumu birlikte değerlendirmek gerekir. Başka bir değişle her durumun kendine özgü bir etik değerlendirmesi vardır.

2.1.2.4. Amaca Yönelik Etik

Bu bölümde etik, amaca yönelik olarak; mutluluk, ödev, iyi ve kötü başlıkları altında ele alınmıştır. Amaca yönelik etik sınıflandırmasına ait ilişki Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Amaca yönelik etik ilişki şeması

- **Mutluluk (En Yüksek İyi):** Bu amaca göre etiğin temel problemi "mutluluk"tur. Etiğin ne olduğunu sorgularken iki önemli soru yöneltir. Bu sorular; "bir insanın amacı mutlu olmak mıdır?" ve "mutlu olmak nedir?" şeklindedir (Pieper, 2012). Bu sorulara verilen cevaplar etik bakış açını belirler. Getirdiği çözümler çerçevesinde ele alır. Özellikle amacı mutluluk olan etikler, etik tarihinin en yaygın etikleri olarak, kendi aralarında tam bir çokluk gösterirler (Timuçin, 2014).

- **Ödev:** Bir eylemin etik olup olmadığının belirlenmesi bir ödevden kaynaklanıp kaynaklanmadığına bağlıdır. Sadece eylemin sonucuna değil, eylemin niyetine, ahlaki bir yol izleyip izlemediğine bakılır (Cevizci, 2017). Bu kuram etik ilkelere son derece bağlı olmayı gerektirir.

- **İyi ve Kötü (Erdem)**: İyi ve kötü kavramları değer yargılarını belirlemek için çok sık kullanılır. Bu kavramların ahlaksal karşılığındaki niteliği ile ilgilenir (Pieper, 2012). Ahlaki iyilik veya ahlaki mükemmeliyetçilik ön plandadır (Cevizci, 2017).

2.1.3. Değerler

Değerler karmaşık bir yapıya sahip olan insan zihninin tutumlarında ve davranışlarında rehberlik eden genel hükümlerdir. Değerler bireyin yaşamında ve toplum içindeki durumunun bütününde vazgeçilmez öneme sahiptir. Bir bireyin varlığı bireyin sahip olduğu değerler ile anlam kazanır. Değer kelimesinin pek çok anlamı vardır. Ancak sosyal bilimler açısından ele alındığında etik ve ahlakın açtığı pencereden bakmak gerekir. Çünkü bugün kazandığı anlam felsefenin etkisi ile oluşmuştur. Öyle ki Kurtdaş (2017) felsefe, "değer" kavramını iki farklı yaklaşıma göre tanımlamaktadır. Birincisi insanların isteyen ve gereksinme duyan bir varlık olarak nesne ile ilişkisinde beliren şeydir. Bu anlamda bireyin yaşamı bir "değerler mücadelesi alanı"dır. İkincisi ise insanların kendi başına isteme ve duyma eğilimlerinden bağımsız olan bir değerler alanını ifade etmektedir. Kısaca değer kavramı idealist ve realist bakış açısı ile değerlendirilmektedir.

Değerler, sosyal ilişkiler dünyasında paylaşılan, bireyin sosyal ve fiziki hayatın bütün yönlerine ilişkin, bireylerin veya grupların gerçek objesiyle ilişkilerinden geliştirdiği, hoşlanılan veya hoşlanılmayan, iyi veya kötü yöndeki tercih ve seçimlerini ifade eden, bu itibarla onların hayatlarına bir düzen ve bütünlük getiren inançlara dayalı hayali onaylama hükümleridir (Ersoy, 2012).

Bireyin sosyalleşme sırasında anlamlandırılan, toplum içerisinde nasıl davranılması gerektiğini gösteren ve toplumu bir bütün olmaya zorlayan ortak davranış kodlarıdır. Bu kodları, Ersoy (2012) toplumun sosyal vicdanına dayanak olan yol haritası olarak değerlendirir. Değerleri geçmişten gelen normların ve ilişkilerin oluşturduğu toplumsal yapılar meydana getirir. Davranışlar ise değerler ile oluşturulmuş olan normlara dayanır. Normlara dayalı karşılıklı etkileşim, bir toplumsal ilişki durumudur. Bu bağlamda değerler; normların, davranışların ve ilişkilerin belli şekillerde oluşmasını sağlayan temel prensiplerdir (Birkök, 2019).

Değerlerin kaynağı etik yaklaşımlara paralel olarak anlamlandırılmıştır. Bu aşamada değerleri objektif ve sübjektif olarak ayırmak mümkündür. Objektif yaklaşımda, değerler kişilerden bağımsız olarak ele alınır. Ersoy'a (2012) göre objektif değerler, gerçek varlıklar gibi kendi başlarına var olur ve hiçbir şart altında değişmezler. Değişime uğrayan sadece değer yargılarıdır. Ancak bu yaklaşıma gelen en büyük eleştiri, topluma, zamana, mekâna göre değerlerin değişebilir olmasıdır. Bu konu da savunma ise değişen değer değil, değerlerin algılama şeklidir. Sübjektif yaklaşımlara göre değerler, onu meydana getiren bir özne sayesinde vardır. Bu özne ise bir birey olabileceği gibi bir toplum da olabilir. Bu yüzden değerlerin değişken bir yapısı vardır.

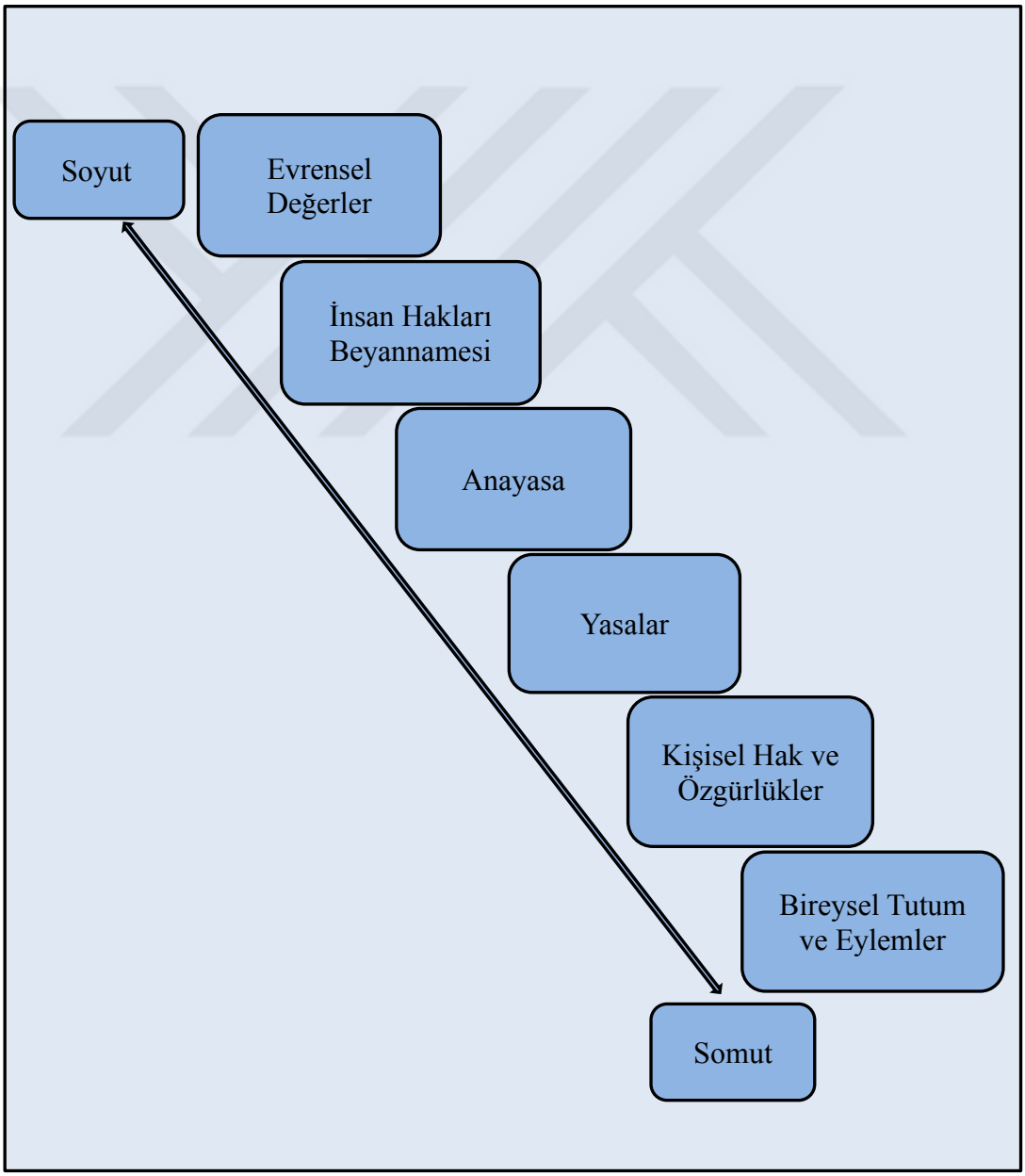
Bu iki yaklaşım arasındaki çatışma Antik Yunan'a kadar uzanmaktadır. Burada ortak temel, evrensel değerlerdir (Akt. Kurtdaş, 2017). Yunan düşünürlerin "varlık değerlerle doğar" yaklaşımına karşılık, Sokrates, Platon ve Aristoteles'in görüşü "Olgudan ahlâk ve töre, ahlâk ve töreden olgu çıkar" şeklinde olmuştur. Eski Çağ'ın değer anlayışı Orta Çağ'da da devam etmiştir. Aydınlanma çağı ile değer tanımları değişmiştir. Artık bilgiler, olgular değer olarak nitelendirilmiş ve felsefeden uzaklaşılmıştır. İnsanlığın ilk dönemlerinden bugüne kadar geçirmiş olduğu aşamalara bakıldığında bireylerin, toplulukların ve sınıfların kendi aralarında yakın bir mücadele ve çatışma içinde olduğu görülür. Sokrates, düşünce farklılıklarının doğal olabileceğini ve önemli olan fikirlerin çarpışmasıyla ortaya çıkan temel uzlaşma noktaları olması gerektiğini vurgulamaktadır (Kurtdaş, 2017). Vurgulanan temel uzlaşı noktaları evrensel değerleri temel alır.

Hayness (2020) çekirdek değerlerden bahsetmiştir. Bu değerler olması gereken ana değerlerdir. Evrensel ve üst değerler olarak ikiye ayırmıştır. Evrensel değerler; yaşamın kutsallığı ,sevgi, saygı, adalet, özgürlük, güvenilirlik, mülkiyet hakları, yaşamın değeri, dürüstlük, hoşgörü, eşitlik, bağlılık, mahremiyet, işlevsel ve halk mutluluğudur. Üst değerler ise kötü olmama, zarar vermeme, zarar verme riskine girmeme, iyi olma, insan mutluluğunu artırma, zararı önleme ya da ortadan kaldırmadır.

Birkök (2019) ise evrensel değerlerin, toplum dinamikleri ile etkilendiğini ifade etmiştir. Örneğin Fransız devrimi ile **özgürlük, eşitlik** ve **adalet**, aydınlanma sürecinde ise **bilim ve sanat** evrensel değerler olarak kabul edilmiştir. Gelecekte belki farklı dinamikler evrensel değer olarak kabul edilecektir. Ercan (2001) ise değerleri, evrensel ve ulusal değerler olarak ikiye ayırmıştır. Ulusal değerler sadece bir toplum için önemli ve geçerli iken evrensel değerler insan ahlakının özünü oluşturan değerlerdir. Bu değerler; demokrasi, insan hakları ve özgürlükleri, bağımsızlık, uygarlık, barış, hoşgörü, saygı,

sevgi, anlayış, uzlaşma, bilim, eşitlik, çevre duyarlılığı olarak kabul edilmiştir (Akt. Çelikkaya ve Seyhan, 2017).

Değerler soyut kalmaktadır. Bu değerleri somutlaştırmak için ilke ve standartlara ihtiyaç vardır. Evrensel değerlerin İnsan Hakları Bildirgesi Beyannamesi ile çıkmış, somut bir yapıya dönüşmüş halleridir. Birkök (2019) tıbbi etik kapsamında yaptığı çalışmada değerlerden davranışa giden süreci bir şema olarak göstermiştir. Ancak bu şema sadece personel ve hasta hakları ile sınırlı kalmıştır. Birkök'ün (2019) çalışmasından esinlenerek ve kapsamı genişletilerek değer davranış süreci Şekil 7'de sunulmuştur.



Şekil 7. Değer – eylem süreci şeması

2.1.4. Etik Değerlendirme

Bir eyleme karar vermeden ya da eylemi gerçekleştirmeden önce bir değerlendirme yapılması gerekir. Bireyin kendi ahlak muhakemesi olarak görülebilir. Aydın (2018) eylemin niyetini, eylemi ve daha sonra ortaya çıkacak sonuçların sorgulanması gerektiğini savunur. Niyet kısmında; "bu eylemi neden/niçin yapıyorum?", "gerçek niyetim ne?" ve "niyetim etik mi?" soruları sorulmalıdır. Bu sorulara olumsuz cevap alınması durumunda eylemin kendisi sorgulanmalıdır. "Eylem etik mi?", "başka bir seçeneğim var mı? Bu soruların cevaplarının olumsuz olmasına karşı birey yine eylemi gerçekleştirmede direniyorsa sonuç kısmını sorgulamalıdır. "Sonuç etik mi?, Kim kazançlı çıktı? Birey bu aşamalarda davranışını değerlendirmişse etik dışı davranışı ortaya çıkarmaktan vazgeçme ihtimali vardır.

Kuçuradi'ye (2020) göre bir eylemin etik değerlendirmesinin üç ana aşaması bulunmaktadır. İlk aşamada tutum ve eylem anlaşılmaya çalışılmalıdır. Sebebi araştırılmalı ve eylem doğru anlaşılmalıdır. İkinci aşamada kişi eylemini gerçekleştirdiği şartları değerlendirmelidir. Bu iki aşamayla elde edilen eylemin değerinin bilgisi ile insanın değeriyle ilgisinin kurulması ise etik değerlendirmenin üçüncü aşamasını oluşturacaktır. Bu ilginin kurulması, o eylemin değerliliğini, değersizliğini ya da doğruluğunu, yanlışlığını belirler. Böylece bir eylemin değerliliği, o eylemin insan için ifade ettiği anlam olarak ortaya çıkmaktadır.

Her iki görüşe göre de eylem ortaya çıkmadan önce zihinsel bir süreçten geçirilmelidir. Eylemin sadece sonucuna odaklanılmamalıdır. Ayrıca bu etik değerlendirme sürecinde birey sadece kendi için değil, "öteki" insanlar açısından da değerlendirme yapması gerekmektedir.

2.1.5. Eğitim ve Etik İlişkisi

Etik kavramının pek çok uygulama alanın da yeri vardır. Buna tıp etiği ve bilim etiği örnek olarak gösterilebilir. Ancak uygulama alanlarının hiçbirinde eğitim alanındaki gibi bir ilişki yoktur. Çünkü etik diğer alanlarda bir denetçi iken, eğitim alanında farklı bir durum vardır. Öyle ki eğitim etiğin konusu olabilirken etik de eğitimin konusu olabilmektedir.

Eğitim ve etik ilişkisi zorunludur. Çünkü etik davranış kazandırma isteği eğitimin temel amaçlarındandır. Pieper'e (2012) göre insan doğası gereği ahlaki bir varlık değildir. Ancak insanın ahlaki olarak eğitilmesi ve yetiştirilmesi gerektiğini savunur. Toplumun bireyden "iyi olma" ya da "doğru olanı yapma" beklentisi vardır. Bu beklentisini eğitim yolu ile sağlamayı amaçlar. İlk dönemlerde eğitimin amacı ideal olana ulaşma isteğidir.

Etiğin eğitimi, "ahlaki eğitim", "karakter eğitimi", "değerler eğitimi" gibi kavramlarla karşımıza çıkmaktadır. Platon göre eğitimin temel amacı, insanları erdemli yapmaktır.

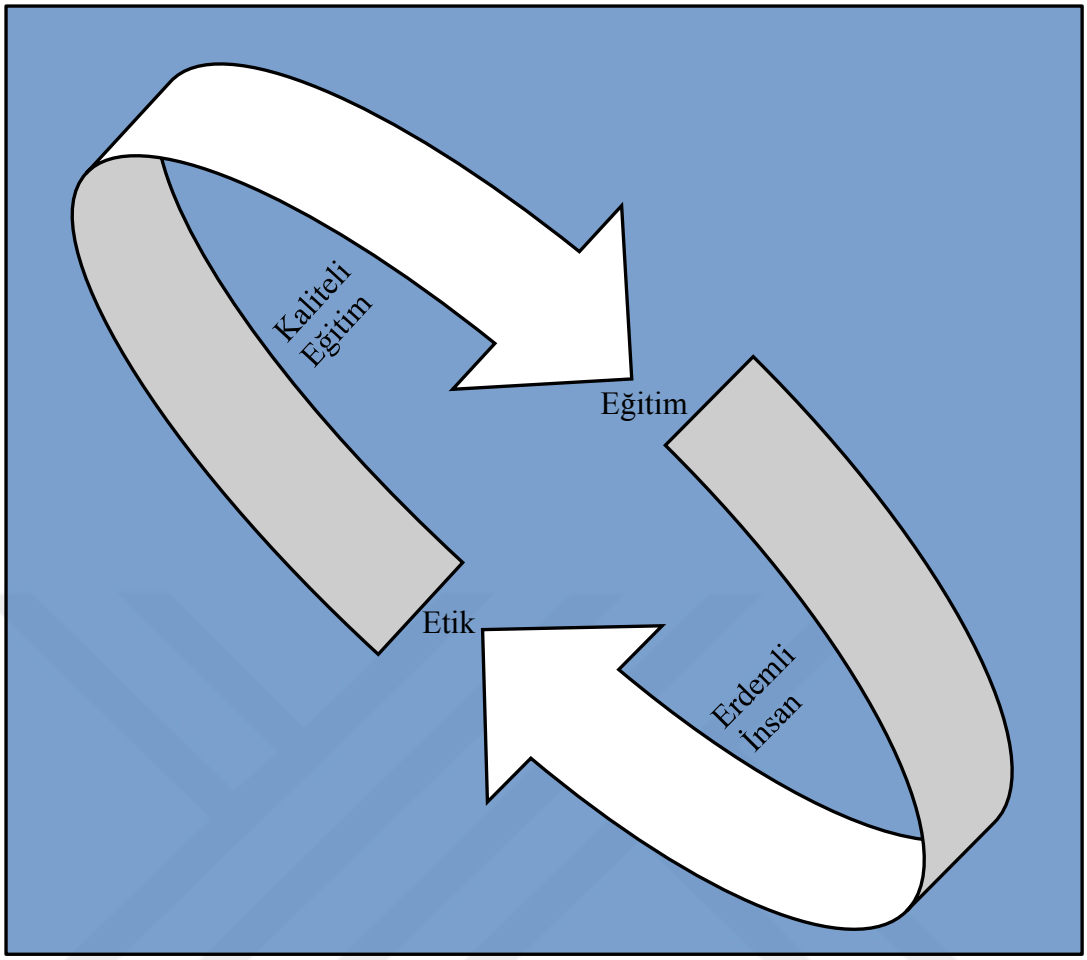
Erdem, emekle çalışmakla elde edilir. Aristoteles'e göre eğitim ya da terbiye çocuklarda erdemin alışkanlık haline getirilmesi ile sağlanır. Gerçek ilmin sadece erdem olduğunu savunur (Küken, 2003). Platon ve Aristoteles'e göre eğitimin asıl amacı erdemli bireyler yetiştirmektir. Kant'a göre ise birey yetiştirmenin amacı insanı insan yapmaktır (Pieper, 2012). İnsanı insan yapan ise kendi ahlaki çerçevesini oluşturmasıdır. Bu görüşlere göre erdemli veya ahlaklı birey yetiştirmek eğitimin temel amacı olmalıdır.

Başka bir düşünce ise ahlaki eğitimin yan destekleyici özellik olarak sunulmasıdır. Hayness (2020) ahlaki davranış sergilemenin, bilgi kadar önemli olduğunu belirtir. Bilginin değer kazanması için etik değerlerle süslemek gerekir. İbn-i Haldun ahlakın göreli ve manevi olduğunu ancak bireylerin ahlaki özellikleri telkin ve taklit yolu ile elde edebileceğini söyler (Küken, 2001).

Eğitim ve etik arasındaki ilişki sadece amaç, içerik ya da yöntem kısmı ile sınırlı değildir. Eğitim sisteminin kendi içinde gelişen etik bir düzeni olmalıdır. Bu durum eğitimin daha sistematik ve düzenli olmasını, öğrenci ve öğretmenin ise belirlenen standartlara uymasını sağlar. Eğitim sisteminin daha etkili ve daha nitelikli olmasını sağlar. Bu boyutu ile artık eğitim etiğin konusu olur.

Eğitimin etik boyutu; öğretmen, öğrenci ve yöneticinin birbirleri arasındaki ilişkisi ile ilgilidir. Öğretmen ve yöneticilerin mesleğinde, okulunda uyması gereken kurallar, mesleği gereği bulundurması gereken etik değerleri vardır. Öğrencinin de okulda uyması gereken kurallar ve sorumlulukları vardır.

Eğitim ve etik ilişkisi hangi boyutla ele alınırsa alınsın bu kavramlar birbirini güçlendiren, tamamlayan ve destekleyen kavramlardır. Eğitim ve etik arasındaki ilişki şeması Şekil 8'de sunulmuştur. Etiğin eğitim boyutu ve eğitimin etik boyutunu değerlendirmek için sorular sorulmalıdır.



Şekil 8. Eğitim, etik etkileşim şeması

Etik kavramının eğitim içindeki konumunu anlayabilmek için aşağıda belirtilen soruları sormak gerekir.

1. Eğitimin amacı nedir?
2. Birey neden iyiye ve doğruya yönelmelidir?
3. İyi olmanın ölçütü nedir?
4. Eğitimin içeriği etiğe, değerlere, ahlaka uygun mudur?
5. Eğitimde hangi değerler temel alınmalıdır?

Eğitimde etiği sorguladığımızda ise aşağıda belirtilen soruları sormak gerekir.

1. Eğitimde etik davranıyor muyum?
2. Eğitimde etik ilkeler nelerdir?
3. Eğitimde etik ilkelerin kaynağı nedir?
4. Eğitimde etik olmanın sonucunda neler olabilir?
5. Eğitim ile ilgili ilişkilerde etik olmanın standartları nelerdir?
6. Eğitimde etik birey yetiştirebiliyor muyum?

2.1.5.1. Eğitim Felsefeleri ve Etik Arasındaki İlişkiler

Eğitim felsefesi, eğitimin düşünce temelinde yükselmesi anlamına gelmektedir. Eğitim felsefesinin doğrudan felsefenin içinde yer almadığı görülmektedir (Ağdacı, 2018). Cevizci (1999) eğitim felsefesini, felsefenin ve eğitimin imkanı, doğası, amaçları ve yöntemleri ile ilgili problemleri felsefeye özgü yöntemlerle ele alan disiplin olarak tanımlamıştır. Greene'ye göre eğitimcileri ilgilendiren, eğitim ile ilgili olarak felsefe yapmayı eğitim felsefesi olarak nitelendirmektedir (Akt. Olivia ve Gordon, 2018). Ağdacı (2018) ise eğitim felsefesini, felsefi olan düşüncenin eğitim faaliyetlerine veya eğitimin içinde uygulanması olarak ifade eder. Cevizci (1999) felsefeyi, kapsamına aldığı her konu gibi eğitim konusunu da eğitim felsefesi içinde, öncelikli olarak ne olduğu ile değerlendirir. Devamında ise eğitimi belirleyen faaliyetler ve eğitim alanı içerisinde ele alınan kapsamın nelerden meydana geldiğini sorgulayarak, bu konuları felsefi bir şekilde anlamlandırmaya çalışır. Sonuç olarak eğitim felsefesi, bir felsefi düşüncenin dayanağına uygun birey yetiştirme çabası olarak da görülebilir. Bu eğitimin amacına, yöntem ve tekniklerine yansımaktadır.

Eğitim felsefesinde dört temel akımdan bahsetmek mümkündür. Bunlar daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılıktır. Doğrudan bu konuyu kapsayan bir çalışma yer almamaktadır. Ancak her felsefi akımı etkileyen görüşler doğrultusunda, etik bir anlayış geliştiği düşünülmektedir. Çünkü felsefi akımlara kaynak olan görüşler, ahlaki düşünceleriyle birlikte eğitime de etki etmektedir.

2.1.5.2. Eğitim Felsefelerinin Etik ile İlgili Görüşleri

Bu bölümde daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesi akımlarının etik ile ilgili görüşleri ele alınmıştır.

Daimicilik ve Etik Kavramı İle İlgili Görüşler: Eğitim felsefeleri içinde geleneklerine ve geçmişine en çok bağlı, alternatif görüşlere kapalı olan bir düşünce yapısı olarak nitelenebilir. Daimicilik, realizm ve idealizm akımlarından etkilenen bir görüş olarak ortaya çıkmıştır. Daimiciliğe göre eğitim felsefesini benimsemiş bir eğitimcinin eğitim anlayışı, evrensel ve değişmeyen gerçekliklere dayanır (Akdemir,

2020). Daimicilere göre evrende değişme olmamaktadır. Bu yüzden kesin ve mutlak bir doğrunun varlığından söz etmek mümkündür (Ağdacı, 2018). Öğrenen bireye göre eğitim, değişmez gerçeklik ilkeleri olarak sunulmaktadır. İdealist filozof Sokrates, Platon ile Katolik düşünür Thomas Aquinas'ın düşüncelerinin etkisiyle ortaya çıktığı görülmektedir (Oliva, 2020). Sokrates'in ahlak ile ilgili görüşleri Platon aracılığı ile öğrenilmektedir. Bu yüzden ahlak ile ilgili görüşlerin Sokrates'e mi yoksa Platon'a mı ait olduğunu tam olarak belirlemek mümkün değildir (Türkeri, 2020). Bu görüşleri birlikte ele almak gerekir. Sokrates'e göre erdem, bir bilgi değildir ve bu yüzden öğrenilemez (Küken, 2003). O halde erdemli olmak doğuştan gelen bir özelliktir. Platon'a göre iyiyi saptayabilmek matematikte doğruları keşfetmek gibi zihinsel bir süreci gerektirir (Türkeri, 2020). Platon eğitimin bir erdem olduğunu ve en yüksek erdemin ise tanrıya ait olduğunu belirtir (Küken, 2003). Bir hayatın iyi olduğunu belirlemek için kesin bilgileri elde etmek gerekir. Bu görüşler doğrultusunda Platon'un ahlak görüşü nesneldir. O halde ahlak kişiden kişiye veya durumdan duruma farklılık göstermemelidir. Thomas Aquinas ahlaki görüşleri Platon'dan etkilenmiştir. Bütün bu görüşleri değerlendirirsek daimicilik eğitim felsefesinin düşünce sistemi, evrensel bir etik anlayışına sahiptir. Ek olarak bireyin erdeme ulaşmak için çaba sergilemesi beklenir. Cevizci'ye (1999) göre daimicilik, bireye mesleki beceri öğretimi yapmaz, kalıcı değer ve bilgiler kazandırır. Örneğin bir birey terzi olmak için eğitim almaz. İyi bir insan olmak için eğitim almalıdır.

Sonuç olarak daimicilik, insan davranışlarına etki eden temel değerlerin değişmeyeceğini kabul eder (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008).

Esasicilik ve Etik Kavramı İle İlgili Görüşler: Esasicilik en uzun süre ve yaygın olarak kabul edilen eğitim felsefesidir. Esasiciler, daimiciler gibi idealizmi ve realizmi temel alır. Ama daha çok realizm baskındır (Akdemir, 2020). Gutek (2004) esasiciliği, temel becerilerin ve kesin bilgilerin bir sonraki kuşağa aktarılması olarak tanımlar. Esasiciliğe göre eğitimin amacı kısaca kültür aktarımını ve medeniyetlerin var olmasını sağlamaktır. Bu eğitim felsefesini benimseyen öğretmenler, insan zihnini boş bir tabela olarak tanımlar (Avar Vayvay, 2020). Bu durum öğreneni her şeyi öğrenmekle yükümlü kılar. Eğitimin amacı bireyi hayata hazırlamaktır. Elbette hayata hazırlama sürecinde toplumsal yaşama uyum sağlaması da beklenmektedir. Demircioğlu ve Tokdemir (2008) esasicilikte, iyi ve eğitimli bir birey olmak için kazanılması gereken mutlak değerlerin olduğunu belirtir. Sonuç olarak esasicilik akımında, tıpkı daimcilikte olduğu gibi evrensel ve mutlak bir ahlaki görüşün olduğu söylenebilir.

İlerlemecilik ve Etik Kavramı İle İlgili Görüşler: İlerlemecilik eğitim felsefesi pragmatizmini temel almaktadır. Ağdacı (2018) bireylerin eğitimi ya yaşantı yoluyla ya da uygulama yolu ile olması gerektiğini belirtmiştir. Bu durum bireyi pasif değil etkin bir sürece iter. Bu görüşe göre eğitim hayata hazırlık değildir (Cevizci, 1999). Çünkü ilerlemecilikte; bireyin yaşama ayak uydurması beklenmez. Aksine bireyden yaşama yön vermesi ve yaşamı geliştirmesi beklenir (Akdemir, 2016). Yaşamın orta noktasında bir problem ve sürekli bir değişim vardır. Birey eleştirel bir bakış ile bu problemlere eğilmeli ve yeni kurallar geliştirebilmelidir. İlerlemecilik ile ilgili bilgilere bakıldığında, nesnel ve evrensel kurallar yerine daha göreceli ahlaki kuralların olduğu düşünülebilir. Demircioğlu ve Tokdemir'e (2008) göre toplumsal ve bireysel yaşantılar sonucu ortaya çıkan değerler, faydaların miktarına göre kabul edilir.

Yeniden Kurmacılık ve Etik Kavramı İle İlgili Görüşler: Yeniden kurmacılık ilerlemeciliğin devamı gibi düşünülebilir. Ancak ilerlemecilik daha bireysel bir yaklaşım sergilerken yeniden kurmacılık daha toplumsal bir yaklaşım sergiler. Yeniden kurmacılık yaklaşımına göre dünyadaki uygarlıkların bütün temel değerlerinin yeniden gözden geçirilmesi, bunun sonucunda yeni bir toplum düzeninin yaratılması ve kültürel krizin aşılması için toplumun yeniden kurulması gerekmektedir (Ergün, 2015). Sonuç olarak yeniden kurmacılık felsefe akımında, faydacılık görüşünün etkisiyle de en çok iyiye ulaşma çabası güdüldüğü görülmektedir. Yeniden kurmacılık akımında bireysel değerlerin daha göreceli ve esnek olduğu söylenebilir. Demircioğlu ve Tokdemir'e (2008) göre çatışan değerler ise tutarlılığa engel olarak görülür. Bu durum evrensel bir ahlak düzeninin olmayacağını gösterir.

2.1.6. Kişisel Etik İdeolojileri ve Etik Durum Düzeyi

Kişisel etik sistem, bir bireyin geliştirdiği ahlaki görüş veya bu görüşe göre sergilediği davranış biçimi olarak adlandırılabilir (Güler, 2017). Kişisel etik ideolojiler, görecelik ve idealizm boyutu ile incelenmektedir. Etik ideolojiler bireylerin ahlaki karar alma sürecini etkilemektedir. Görecelik eğilimi taşıyan bireyler, evrensel ve mutlak ahlaki kuralları reddeden bir ahlaki yargıyı benimserler. Ayrıca ahlaki kuralların zamanının, yerinin ve kültürünün bir işlevi olarak durumsal bir bağlamda var olduklarını düşünürler (Yazıcı ve Yazıcı, 2010). Başka bir deyişle ahlaki yargıları görecelidir. Etik

bir problemi çözerken evrensel etik kural ve normlara göre karar vermezler. Her eylemin kendine özgü bir durumu vardır. Karar verirken o özel durum göz önünde bulundurmak gerekir. Duruma veya koşullara göre karar verme sürecine " bağlamsal uygunluk" adı verilir (Güler, 2017).

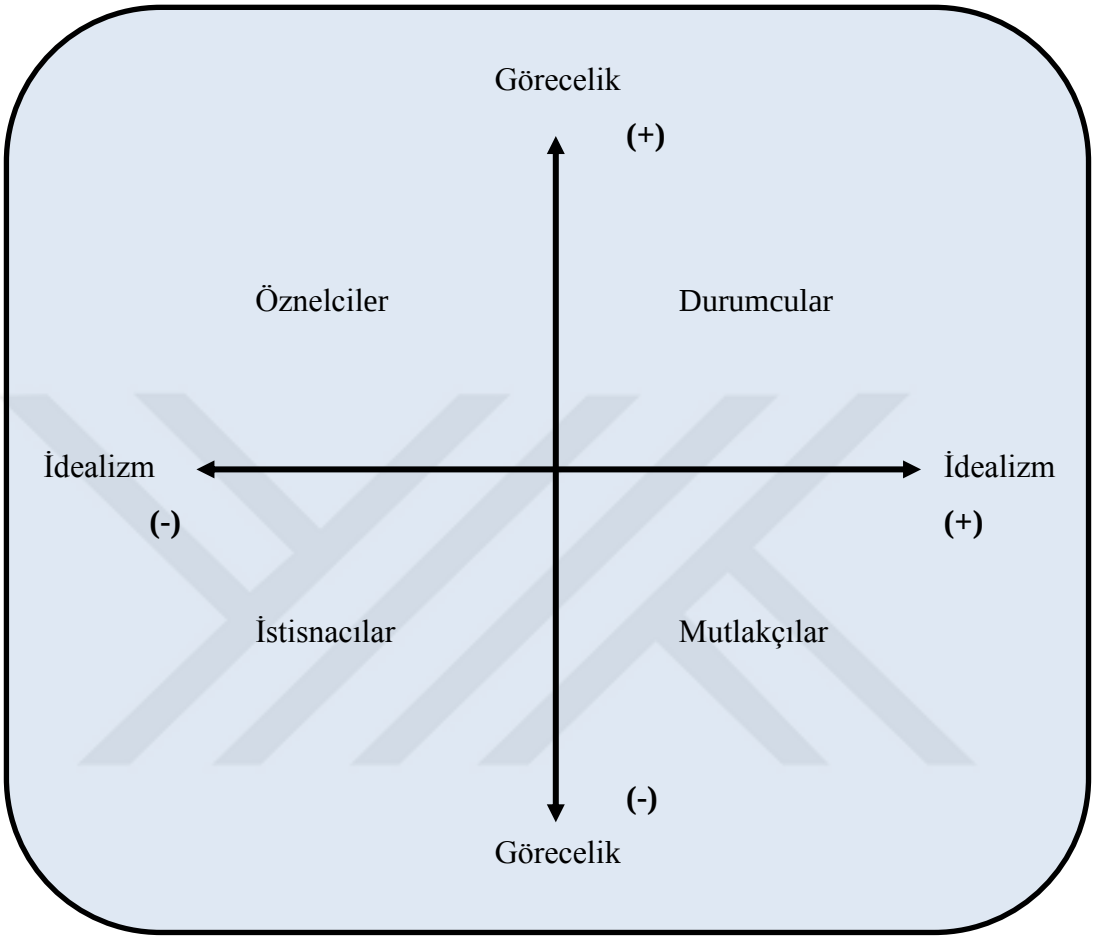
Sonuç olarak göreceli ideolojiye sahip kişiler, eylemlerinin sonuçlarına odaklanmaktadır. İdealizm boyutu ağırlıklı olan bireyler ise etik kuralları yer, zaman ilişkisi içinde bağlamsal bir şekilde ele almazlar. Çünkü onlar için etik kurallar mutlak ve değişmezdir. Başka bir deyişle idealizm mutlak ahlaki normlar ve inanç sistemidir. Bu ideolojiye sahip kişiler etik normları ve etik yargıların sonucunda beklenen eylemlerini gerçekleştirirler. Etik normları ile çelişecek olan davranışlardan kaçınırlar. Güler'e (2017) göre idealist kişiler diğer insanlar için gerçek bir endişe duyarlar. Öyle ki bu kişiler eylemlerinin sonucunda başkalarının gerçekleştireceği eylemlerden de kaçınırlar. Başka bir değişle diğer insanlardan zarar göreceği endişesiyle uzak dururlar. Forsyth (1980) idealizm ve görecelik boyutlarının ilişkilerine göre etik ideolojileri kategoriler halinde incelemiştir. Yazıcı ve Yazıcı (2010) etik durum yaklaşım kategorilerini Tablo 1'de özetlemiştir.

Tablo 1

Etik Durum Yaklaşımları Tablosu

İdeoloji	Boyutlar	Etik Yargı Yaklaşımı
Durumcular	Yüksek görecelik Yüksek idealizm	Ahlaki kuralları reddederler; eylemin belli durumunda mümkün olan en iyi sonucu verip vermemesine bakarlar.
Öznelciler	Yüksek görecelik Düşük idealizm	Ahlaki kuralları reddederler; etik yargıları eyleme ve çevreye ilişkin duygulara dayandırırlar.
Mutlakçılar	Düşük görecelik Yüksek idealizm	Eylemlerin etik kurallara uymakla olumlu bir sonuç verdiğinde ahlaki olduklarını varsayarlar veya hissederler
İstisnacılar	Düşük görecelik Düşük idealizm	Ahlaki kuralların uymanın arzu edilen bir şey olduğunu ancak bu kurallar genellikle istisnai durumlarının kabul edilebilir olduğunu hissederler

Bireylerin etik ve ahlaksal karar verme süreçlerinde sahip oldukları etik ideolojiler etkili olmaktadır. Kişisel etik ideolojileri; idealizm ve görecelik alt boyutları ile ilişkisi Şekil 9'da sunulmuştur.



Şekil 9. Kişisel etik ideolojileri ilişki şeması

2.1.7. Metafor ve Metafor Tekniği

Metafor kavramı, edebiyat ile ilgili bir çağrışım yapsa da günlük hayatta pek çok alanda kullanılmaktadır. Örneğin kişileri veya olayları tasvir etmek için metafor yapılabilir. Dili güzelleştirme, anlatımı güçlendirme gibi amaçlar için metafor kullanılabilir. Anlatılması güç kavramları veya karşılığı olmayan kavramları anlatabilmek için de metafor kullanılabilir.

Metafor kelimesi genel itibariyle birçok anlamı karşılamaktadır. Ancak kelime kökenini incelediğimizde metafor kelimesi esas olarak Antik Yunan dilinde kullanılan "metaherein'' kelimesinden gelmektedir. Bu kelime; taşımak, transfer etmek, aktarım

yapmak gibi anlamlara karşılık gelmektedir. Metafor kelimesi etimolojik açıdan değerlendirildiğinde (meta+phora) kelimelerinin birleşmesi ile meydana gelen bir kelime olan "metaphora"ya dayanır. Bu kelime "Meta'', "öte'' anlamında gelen, "pgora'' ise "taşımak'' anlamını çağrıştıran Yunanca kökenli kelimelerin birleşimi ile meydana gelmiştir (Kılcan, 2017). Türkçe'de ise metaforlar edebiyatta kullanılan benzetme kökenli sanatları karşılamaktadır. Bunlar eğreltileme, istiare ve ad aktarması gibi söz sanatlarıdır.

Metaforlar felsefede çok fazla kullanılır. Örneğin Platon idealar dünyası ve fenomen dünyası arasındaki karmaşık ilişkiyi "bir mağara metaforu" kullanarak basite indirgemiştir. Aristoteles ise metaforu, bir sözcüğe, kendi özel anlamının dışında başka bir anlam verilmesi olarak tanımlamıştır (Akt. Çeliksoy, 2019).

Saban (2004) metafor kavramını "kastedilen bir kavram, olgu veya olayın başka bir kavram, olgu veya olaya benzetilmesiyle açıklayabilmek" olarak ifade eder. Metafor bir görme ve gördüğünü anlamlandırma sürecidir. Basit olarak bireylerin bir kavramı bir başka kavramla açıklaması gibi görülse de aslında daha önemli ve güçlü bir zihinsel üretim gerektirir. Çünkü ilgili bir kavrama yönelik sahip olunan derinliği veya deneyimi ifade etmektedir (Eraslan, 2011). Kısaca metafor, bir kavramın bireyin zihninde nasıl ilişkilendirildiğiyle ilgilidir.

Son yıllarda metafor, bir bireyin oldukça soyut, karmaşık ve kuramsal bir olguyu anlamak veya açıklamak için kullanabileceği, güçlü zihinsel bir yapı olarak ifade edilmektedir. Balcı'ya (2003) göre ise metafor, bilinen durum ya da kavramlardan hareket ederek bilinmeyen durum ya da kavramları ortaya koymayı ve bu benzetmelerden hareketle, bilinmeyeni bilinir duruma getirmeyi sağlama olgusudur. Metaforlar, insanların içinde bulunduğu çevreyi, hayatı, gözlemleyebildikleri şekillerle değil algılayabildikleri şekillerle ifade etmelerine yardımcı olan bir unsurdur (Cerit, 2008).

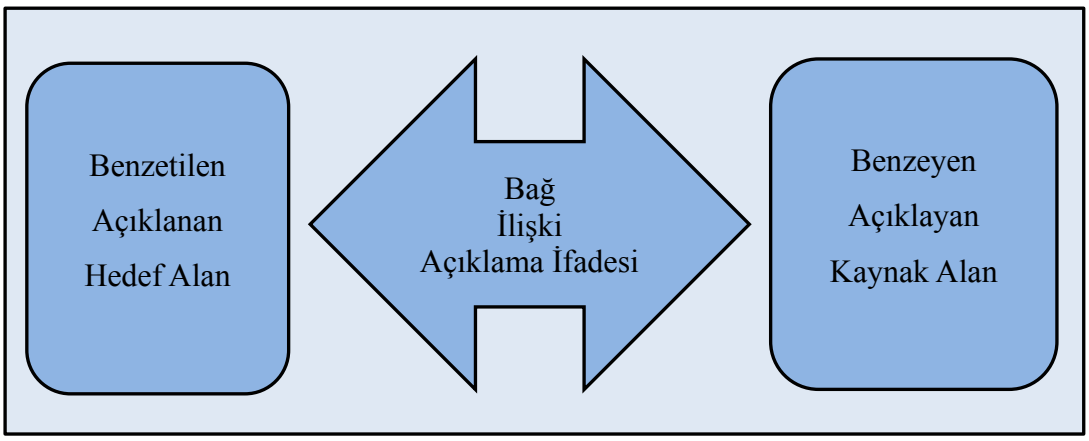
Metafor; bir bireyin olguları veya kavramları, deneyimlerinden yola çıkarak zihinsel bir süreç sonunda anlamlandırmasıdır. Başka bir deyişle kavramları, sahip olabildiği anlam kapasitesinin dışında kullanabilme süreci olarak tanımlanabilir. Metafor sırasında iki kavram ya da olgu arasında bir ilişki kurulur. Bu ilişkili kavramlar genellikle birey tarafından yüklenen anlamlandırmalardır. Bu durum her metaforu özel ve benzersiz kılmaktadır. Çeliksoy (2019) metaforun iki ögeden oluştuğunu belirtmiştir. Bu iki öge, benzetilen (açıklanmak istenen durum veya kavram) ve benzeyendir (açıklama ifadeleri veya sebepleri). Kısaca metafor oluşturulurken, iki kavram, durum veya ifadenin arasında bir şekilde bağ kurulması gerekir. Bu bağın oluşumu, bireyin düşünce sistemi veya mantıki temellendirme yolu ile gerçekleşmektedir.

Arslan ve Bayrakçı'ya (2006) göre metafor kullanımında karşımıza çıkan iki alanın kendilerine ait özel isimleri bulunmaktadır. Bunlardan birincisi "kaynak alan" diğeri ise "hedef alan"dır. Kaynak alan, diğer bir kavramsal alanı anlamak için metaforik deyimleri alıp kullandığımız alandır. Hedef alan ise anlaşılması sağlanan kavramsal alandır. Ekiz ve Koçyiğit'e (2013) göre metaforlar, insanların gözlemledikleri her şeyi, kendi algıladıkları şekillerle ifade etmelerine destek olan araçlardır. Metafor yoluyla birey bir rota çizerek, kavrama ilişkin bir şema oluşturabilir. Bu rota soyut kavramların zihinde nasıl bir şemada olduğuna dair bilgi verir.

Çeliksoy (2019) bir bireyin metafor oluştururken, çeşitli sınıflandırmalara gittiğini belirtmiştir. Buna göre bir metafor yapılırken kurulan benzeyen-benzetilen ilişki sınıflandırmaları ise;

- İnsandan doğaya yapılan aktarma,
- Doğadan insana yapılan aktarma,
- Doğadaki nesneler arasında yapılan aktarma,
- Somutlaştırarak yapılan aktarma, olarak belirlenmiştir.

Bütün bu bilgiler ışığında anlaşılması ve ifade edilmesi zor kavramları açıklamak ya da bireylerin sahip olduğu kavrama ilişkin şemanın belirlenmesi için metafor kullanılabilir. Balcı (2003), Cerit (2008) ve Çeliksoy'un (2019) ortaya koyduğu öğeler arasındaki ilişki birleştirilerek Şekil 10'da verilmiştir.



Şekil 10. Metaforların kavramsal ilişkiler şeması

Bir eğitim sürecinde ilkelere göre içerik, yöntem ve teknik belirlenir. Bu ilkeler ile daha kolay, daha kalıcı ve hızlı bir öğrenme gerçekleşeceği varsayılmaktadır (Şimşek, 2021). Bu varsayımdan yola çıkarak eğitimde metafor kullanılması öğretim sürecini daha

etkili hale getirebilir. Çünkü metafor ile öğretim, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta ve basitten karmaşığa gibi öğretim ilkeleri ile örtüşmektedir. Lakoff ve Johnson bireylerin, düşünme sürecinin ve kavramsal sistemlerinin metaforlar aracılığı ile kurulduğunu belirtmektedir. Bu nedenden dolayı eğitimde, insanların belirli bir olguya ilişkin algılarının betimlenmesinde metaforlar sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır (Akt. Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011). Bu bağlamda insan beyni, çevresindeki kavram, olgu ve olayları metafor kullanarak, ilişkisel bir ağ sistemi oluşturur.

Eğitim öğretim sürecinde metaforlara yer verilmektedir. Metafor sadece öğretim süreci için değil, ölçme ve değerlendirme aşamasında da kullanılmaktadır. Öğretmene bireyin neyi, nasıl öğrendiği konusunda ipuçları sunabilir. Çünkü her birey yeni öğrenmeleri, kendi zihinsel yapısında yorumlayarak uyarlar. Ölçme ve değerlendirme aşamasında, metafor kullanılarak öğrencilerin eksik ya da yanlış öğrenmeleri belirlenip gerekli düzeltmelerin yapılması sağlanabilir.

Metafor, araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak kullanılmaktadır. Çünkü metaforlar bir durumun, olayın veya kavramın içyüzünü görmeyi sağlar (Kılcan, 2017). Metafor bir durumun farklı boyutlarını ortaya koyar. Elde edilen bulguları iletmenin en etkili ve en zekice yöntemi olarak da düşünülebilir. Özellikle nitel araştırmalarda avantajlı bir veri toplama imkanı sunar.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde; öğretmen ve öğretmen adaylarının etik algı ve görüşlerine yönelik araştırmalar, öğretmen ve öğretmen adaylarının çeşitli kavramlara yönelik oluşturduğu metaforların incelendiği araştırmalar, felsefe grubu öğretmenlerine yönelik etik veya ahlak kavramına ilişkin yurt içi ve yurt dışı çalışmalar ele alınmıştır.

2.2.1. Öğretmenler ve Öğretmen Adaylarının Etik İle İlgili Kavramlara İlişkin Algı ve Görüşlerine Yönelik Araştırmalar

Bu bölümde öğretmen ve öğretmen adaylarının etik ile ilgili kavramlara ilişkin algı ve görüşlerine yönelik yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar ele alınmıştır.

2.2.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çokan (2006) yaptığı araştırmayı Balıkesir İli Merkez ilçesinde 32 yönetici, 602 öğretmen ve 1301 öğrenci ile anket yaparak yürütmüştür. Araştırmada öğretmenlerin etik algıları ile sınıftaki sorunlara ilişkin izledikleri çözüm yollarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada veri toplayabilmek için "öğretmenlere ve yöneticilere öğretim etiği eğilimi anketi"; öğretmen ve öğrencilere "istenmeyen davranışların çözüm stratejileri anketi" uygulanmıştır. Elde edilen veriler "t" testi ve "tek yönlü varyans" (OneWay ANOVA) ile analizi edilmiş olup daha sonra anlamlı fark çıkan değişkenler için ise "Scheffé testi" ile tekrar analiz edilmiştir. Araştırma sonunda öğretmenlerin etik farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ancak yöneticilerin görüşlerine göre ise öğretmenler etik dışı davranışlar sergilemektedir. Elde edilen başka bir sonuç ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre sınıf içi problemlerin çözümü sırasında etik olmayan yolları izledikleri tespit edilmiştir.

Şahin (2006) Adana İli merkez ilçe sınırları içerisinde yer alan liselerde görev yapan öğretmenlerin ortaöğretim programlarında etik eğitiminin yeterliliğine ilişkin görüşleri belirlemek için Akgündüz tarafından (bu çalışma için özel olarak) geliştirilen bir ölçek kullanmıştır. Çalışmaya ortaöğretim okullarında görev yapan 225 öğretmen katılmıştır. Çalışma sırasında elde edilen verileri analiz etmek için, frekans, yüzde dağılımı ile "Bağımsız Örneklem T" testi ve "Tek Yönlü ANOVA" testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin, etik kavramına bakışları "doğuştan masumiyet" yaklaşımına benzerdir. Etik bilincin nasıl oluşturulacağı konusunda ise, görüş birliğinin sağlanamadığı belirlenmiştir.

Uysal (2006) Akgündüz'ün geliştirdiği aynı ölçme aracını kullanarak Diyarbakır ili merkez ilçesinde bir çalışma yapmıştır. Bu araştırma ise 335 öğretmenle yürütülmüştür. Veri analizi yapmak için frekans, yüzde dağılımı ile "Bağımsız Örneklem T" testi ve "Tek Yönlü ANOVA" testi kullanılmıştır. Benzer şekilde öğretmenlerin, etik kavramına bakışları "doğuştan masumiyet" yaklaşımına uygun olduğu görülmüştür.

Şakar (2010) Van İlinde görev yapan 60 sınıf öğretmeni ile nitel bir çalışma yapmıştır. Şakar (2010) bu araştırmada yarı yapılandırılmış bir form kullanmıştır. Böylece etik ve ahlak kavramına ilişkin mevcut bilgiler öğretmenlerin yazılı görüşleri alınarak belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler içerik ve betimsel yolla analiz edilmiştir. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin etik kavramının anlam bilgisine sahip

olmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin etik kavramı ile ahlak kavramını birbiriyle karıştırdıkları ve bu iki kavram arasındaki farkı ifade edemedikleri tespit edilmiştir. Elde edilen başka bir sonuç ise öğretmenlerin erdem kavramının tanımından ziyade erdemli bireye ait özellikleri ifade ettiklerini belirlemiştir. Bunlara ek olarak öğretmenlerin, öğrencilere değer aktarımındaki rollerinin farkındalığının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yazıcı ve Yazıcı (2010) Ethics Position Questionnaire ölçeğini Etik Durum Ölçeği olarak Türkçe'ye uyarlamış ve daha sonra geçerlik güvenirlik ile ilgili analizlerini yapmıştır. Ethics Position Questionnaire ölçeği ise Forsyth (1980) tarafından bireylerin etik durum düzeylerini belirlemek için geliştirilmiş ve dünyanın pek çok ülkesinde uygulanmıştır. Etik Durum Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik analizini yapmak için Gaziosmanpaşa Üniversitesi'ne bağlı Fen-Edebiyat, Eğitim ve İktisadi ve İdari Bilimler fakültelerinin çeşitli bölümlerinde okuyan toplam 543 lisans ve lisans üstü öğrencileri ile bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Elde edilen verilere göre Türkçe'ye uyarlanmış Etik Durum Ölçeği geçerli ve güvenilir (Cronbach Alpha yöntemiyle ölçülen idealizm faktörü .92 ve görecelik faktörü için .84) olduğu ortaya çıkmıştır.

Altınkurt ve Yılmaz (2011) öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlarına yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli programlarında öğrenim gören 459 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma için veriler "Etik Dışı Davranışlar Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adayları tarafından en fazla dile getirilen etik dışı davranış "başarı düzeyi düşük öğrencilerle yeterince ilgilenmemek" iken en az dile getirilen etik dışı davranış ise "öğrencilere dini konularda baskı yapmak" olarak tespit edilmiştir. Ayrıca eğitim fakültesine mensup öğretmen adaylarının, fen edebiyat fakültesine mensup olup pedagojik formasyon programına dahil olan öğretmen adaylarına göre mesleki etik duyarlılığının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Aydın (2014) Muğla İlinde karma araştırma yöntemi ile 486 öğretmenin görüşlerini alarak, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin etik davranma düzeyleri ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Araştırmaya ilişkin veri toplama sürecinde "Etik Davranma Becerisi Düzeyi Belirleme Ölçeği", ve "Etik Davranma Becerisinin Gelişimini Etkileyen Unsurları Belirleme Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Verilerin analiz sürecinde ise t-testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi için betimsel analiz yöntemi ve frekans, yüzdelik oran kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre etik davranma becerisinin gelişiminde aile, okul, medya, çocuğun akran çevresi ve okul-

aile ortamında oluşturulan etik iklim koşullarının tutarlılık durumu etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmanın nicel ve nitel verilerinden elde edilen sonuçların birbiriyle örtüştüğü görülmektedir.

Arslan Namlı (2017) Adana İli 2015-2016 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan 130 ilkokul öğretmeni ile nicel bir çalışma yapmıştır. Arslan Namlı bu araştırmada veri toplama aracı olarak 31 soru içeren bir ölçme envanteri geliştirmiş ve kullanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 21 bilgisayar programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda etik ilkelere uyma düzeyi ile cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim düzeyi ve yurtdışı deneyimi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Aybek ve Karataş (2016) yaptığı çalışmada 2015-2016 eğitim-öğretim döneminde pedagojik formasyon sertifika programına kayıtlı olan öğretmen adayları ile bir çalışma yapmıştır. Nitel bir çalışma olan araştırmaya 140 öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplamak için açık uçlu sorulardan oluşan yazılı görüş formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgular içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre etik öğretmenin özellikleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda katılımcıların görüşlerine göre öğretmende bulunması gereken etik davranışlar daha çok kişisel özelliklerle özdeşleştirilmiştir. Katılımcılara göre öğrencilik ve çalışma hayatlarındaki deneyimlerinden yola çıkarak en sık karşılaştıkları etik dışı davranışın ayrımcılık olduğunu belirtmişlerdir.

Akdemir (2016) yüksek lisans tez araştırması için İstanbul'un yedi ilçesinde görev yapan 329 öğretmene ulaşmıştır. Bu araştırmaya katılan öğretmenler, zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenleri, özel eğitim alanında seminer almış sınıf öğretmenleridir. Bu araştırmada öğretmenlere "Etik Durum Ölçeği" ve "Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerle Çalışan Öğretmenler İçin Cinsel Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Akdemir (2016) araştırmanın sonucunda cinsel eğitime yönelik tutumlarında branş değişkenine göre özel eğitim öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre farkındalığı yüksek bulunmuştur. Ayrıca çevresinde zihinsel engelli birey bulunma değişkenine göre çevresinde zihinsel engelli birey bulunanlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Akdemir (2016) çalışmasında Etik Durum Ölçeğinin verilerine göre idealizm alt boyutu kadın katılımcılar için ortalama puan 4,12 ve erkek katılımcılar için ortalama puanı 4,06 olarak tespit edilmiştir. Görecelik alt boyutuna ilişkin kadın katılımcıların alt boyutu ortalama puanları 3,46 ve erkek katılımcıların ortala puanları 3,37 olduğu görülmektedir. Ayrıca idealizm alt boyutunun mesleki deneyim sürelerine göre incelendiğinde 1-5 yıl mesleki deneyimi olan katılımcıların ortalama puanları 4,11;

6-10 yıl mesleki deneyime sahip olan katılımcıların ortalama puanları 4,07; 11 yıl üzeri mesleki deneyimi olan katılımcıların ortalama puanları 4,11 olduğu görülmektedir. Görecelik alt boyutunun mesleki deneyim sürelerine göre incelendiğinde 1-5 yıl mesleki deneyimi olan katılımcıların ortalama puanları 3,43; 6-10 yıl mesleki deneyime sahip olan katılımcıların ortalama puanları 3,41; 11 yıl üzeri mesleki deneyimi olan katılımcıların ortalama puanları 3,50 olduğu görülmektedir. Bu verilere göre öğretmenlerin idealizm alt boyutuna ilişkin hesaplanan ortalama puanları, görecelik alt boyutu için hesaplanan ortalama puanına göre oldukça yüksek olduğu görülmüştür.

Topsoy (2014) Adıyaman İlinin Gölbaşı İlçesi'nde bulunan beş farklı ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 340 öğrenci ve aynı kurumlarda görev yapan 78 öğretmene anket uygulamıştır. Bu anket ile yöneticilerin ve öğretmenlerin öğrenciler üzerinde bırakmış oldukları etik algı izlenimlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 16 istatistik programında analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen ve yöneticilerin etik liderliği okullarda gerektiği kadar öğrencilere yansıtamadığı belirlenmiştir. Bundan dolayı öğrencilerin etik davranış algılarının negatif yönde olduğu bulgulanmıştır. Öğrenciler, öğretmenlerde genelde sorumluluk duygusunun iyi olduğunu belirtmiştir. Sağlık Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenlerin yüksek seviyede etik değer farkındalıkları olduğu belirlenmiştir.

Bostan (2018) İstanbul İli Eyüp ilçesinde yer alan mesleki eğitim veren ortaöğretim kurumunda görev yapan 20 öğretmen ve 25 öğrenci ile çalışma yapmıştır. Veri toplamak amacıyla katılımcılara etik ve etik dışı davranış ile ilgili görüşleri belirlemeye yönelik bir anket uygulanmıştır. Elde edilen veriler, içerik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmen ve öğrenciler için yöneticilerin etik davranışlarının önemli olduğu tespit edilmiştir. Bu durum yöneticilerin davranışlarında etik olmaları konusunda hassas davranmaları gerektiğini göstermektedir.

Sakar (2015) eleştirel düşünme becerileri ile etik tutum arasındaki ilişkiyi belirlemek için bir çalışma yapmıştır. Bu araştırmaya 560 öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplamak için "Kişisel Bilgi Formu", "Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği" ve "Mesleki Etik İlkeler Ölçeği" olmak üzere üç farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 17.0 istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların eleştirel düşünme tutumları ile algıladıkları mesleki etik ilkeleri arasında pozitif yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca baba eğitimine bağlı olarak mesleki eğitim ilke düzeylerinin farklılaştığı görülmektedir.

Çinkılıç (2018) sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri ile etik algıları arasındaki bağı araştırmıştır. Araştırma X, Y kuşağına ait 100 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırmanın verileri anket yolu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS Statistics 22 programı ile analiz edilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin diğer deneyim yıllarındaki öğretmenlere göre etik algı düzeyleri yüksek bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin içinde yaşadığı zaman dilimine göre etik algısının şekillendiğini göstermektedir.

Karaca (2018) Doğu Anadolu bölgesinde yaşayan felsefe grubu öğretmen adaylarının ahlak kaynağına ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanarak bir çalışma yapmıştır. Yapılan araştırmaya 31 felsefe grubu öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplamak için katılımcılara yarı yapılandırılmış yazılı görüş formu uygulanmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre felsefe grubu öğretmen adaylarına ait ahlakın kaynağına ilişkin görüşlerin; bireysel kaynak ögesi, toplumsal kaynak ögesi ve dini kaynak ögesi etrafında toplandığı belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların görüşlerine göre ahlaklı birey olabilmenin tek ölçütünün din olmadığı düşüncesinin varlığı tespit edilmiştir.

2.2.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Forsyth (1980) bireylerin etik durum düzeylerini belirlemek amacıyla "Etik Durum Ölçeğini" (Ethics Position Questionnaire) geliştirmiştir. Ethics Position Questionnaire (EPQ) formu 7'li Likert Tipi bir ölçek olarak hazırlamıştır. Forsyth ölçek geliştirme çalışmasını psikoloji bölümünde öğrenim gören öğrencilerle yürütmüştür. Araştırma iki basamaklı bir şekilde yürütülmüştür. Araştırmanın ilk bölümünde 16 kadın ve 16 erkek olmak üzere toplam 32 öğrenciye çeşitli etik ikilem içeren senaryolar verilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise ilk aşamayı tamamlayan sekiz erkek ve sekiz kadın olmak üzere toplam 16 öğrenciye Ethics Position Questionnaire formu uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda etik durum düzeyleri ve cinsiyetleri arasında bir bağlantı bulunamamıştır.

Forsyth ve Pope (1984) Virginia Commonwealth Üniversitesinde psikolojiye giriş dersi alan 157 öğrenci arasından 8 erkek ve 16 kadın olmak üzere toplam 24 öğrenci seçilmiştir. Seçilmiş olan bu 24 öğrenciye çeşitli etik ikilem içeren 15 senaryo verilmiş

ve Ethics Position Questionnaire formu uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre altı durumcu, beş mutlakçı, altı öznelci ve yedi istisnacı kişisel etik yaklaşımın olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmadan elde edilen sonuçlara göre durumcuların, senaryolarda fayda ve zarar durumlarını vurguladıkları görülmüştür. Mutlakçıların ise verdikleri kararlara göre davrandıkları tespit edilmiştir.

Barnet ve diğerleri (1994) bireysel etik yaklaşımları idealizm boyutunu etkisi araştırılmıştır. Bu çalışma ile EPQ ölçeğini ilk kez mesleki etik alanında uygulanmış olup, etik durum düzeyi ve mesleki etiğe bakış arasındaki ilişkiyi açığa çıkarmak hedeflenmiştir. Elde edilen verilere göre idealizm alt boyutu bireysel ahlaki yargı üzerine etkili olurken görecelik alt boyutu açısından anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Davis ve diğerleri (2001) çalışmasında ahlaki yargılarda idealizm ve görecelik ilişkisini incelemiştir. Davis ve diğerleri Forsyth (1980) oluşturduğu EPQ ölçeğini genişleterek kullanmışlardır. Bu amaç doğrultusunda idealizm görecelik alt boyutlarının yanı sıra doğruluk alt boyutu da eklemiştir. Böylece EPQ alt boyutları arasında, dogmatizm, empati ve ahlaki gerekçelerin kullanımındaki bireysel farklılıklar arasındaki ilişkiler belirlenmiştir. Çalışmaya göre ahlaki yargılar verilirken idealizm boyutunun daha baskın olduğu görülmektedir. Görecelik alt boyutu ile ahlaki yargılar arasında daha zayıf bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Walker ve Haslett (2002) araştırmada öğretmenlerin etik ikilemleri hakkında karma bir yöntem ile çalışma yapmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olan eylem araştırma deseni hazırlanmıştır. Öğretmenlere etik ikilem içeren durumlar vermişlerdir. İkilemleri çözme sırasında yöneldiği soruları belirlenmiştir. çözümler sırasında farklı cevaplar geliştirecek sorular ile farklı etik ikilemlerin ortaya çıkması sağlanmıştır. Araştırma grup görüşmesi şeklinde yapılmıştır. Araştırma sırasında veriler bireysel notlar ve ses kayıtları ile toplanmıştır. Ses kayıtları ve notlar ile veriler analiz edildi. Araştırma sonucunda öğretmenler profesyonel ikilemleri çözerken tek başına karar vermeyi tercih ettiğini tespit etmiştir.

Redfern ve diğerlerinin (2004) yöneticiler ile bir çalışma yapılmıştır. Bu araştırmada yöneticilerin iş etiği ve etik durum düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Forsyth (1980) oluşturduğu EPQ ölçeğini Çin Halk Cumhuriyetinde görev yapan 115 yöneticiden oluşan bir gruba uygulamıştır. Elde edilen sonuçlara göre Forsyth tarafından açıklananlara benzer iki alt boyutlarının Çin örneğinde bulunmaktadır. Elde edilen başka bir sonuç ise Çin'in güneyinde bulunan

yöneticiler kuzey bölümünde yer alan yöneticilere göre idealizm alt boyutunun yüksek çıktığı tespit edilmiştir.

Barrett, Headley, Stovall ve Witte (2006) devlet okullarındaki öğretimin kalitesini artırmak için öncelikle öğretmenlerin mesleki etik konusundaki algılarını belirlemek için bir araştırma yürütmüşlerdir. Yaptıkları bu çalışmada bireylerin etik dışı davranışları ve bireylerin etiğe verdikleri önem araştırılmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nin Güney Carolina eyaletinin Kuzeybatısındaki ilk ve ortaöğretimde görev yapan 235 öğretmene 34 maddelik bir anket uygulanmıştır. Katılımcılara mesleki etiğe uymayan davranışlarını gösterme sıklığını anket formuna işaretlemeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların, etik kaygılarının 3 etki alanı olduğu ortaya çıkmıştır. Bunlar (a) öğrenci-öğretmen sınırı ihlalleri, (b) davranışta dikkatsizlik ve (c) not verme ve öğretimde öznellik olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun yanı sıra öğretmenlerin görev aldığı kuruma ve cinsiyete göre bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

2008 yılında Forsyth ve arkadaşları ülkelerin gelenek ve ahlaki yapılarına göre etik durumlarını belirleyebilmek için metanaliz yöntemiyle bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışma için Forsyth (1980) ve Forsyth (1992) atıflı araştırmalar incelenmiştir. Araştırmalardan uygun görülen 15 çalışma bölgesel, dil ve kültür özellikleri bakımından dikkate alınarak gruplandırılmıştır. Bu gruplar; doğu kültürleri (Asya Kıtasının Pasifik Okyanusunda yer alan ülkeler), batı kültürleri (Avrupa, Amerika Birleşik Devletleri ve Rusya) ve Orta Doğu kültürleri (Kuzey Afrika ülkeleri) olarak tespit edilmiştir. Elde edilen verilere göre batı kültürlerinde öznelci, doğu kültürlerinde durumcu ve Ortadoğu kültürlerinde ise mutlakçı yaklaşımın yaygın olduğu görülmektedir.

Liu, Jhonsan ve Fan (2016) Çin Halk Cumhuriyeti ve Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim gören öğretmen adaylarının sınıf değerlendirme uygulamalarındaki etik algılarını karşılaştırmak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu araştırma ile öğretmen adaylarının hizmet öncesi etik durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde 173, Çin Halk Cumhuriyeti'nde 174 öğretmen adayı araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya veri toplamak amacıyla etik ile ilgili 36 örnek olaya ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Elde edilen verilere göre 22 örnek olayda Amerika Birleşik Devletleri'ndeki öğretmen adayları ile Çin Halk Cumhuriyeti'ndeki öğretmen adaylarının istatistiksel verileri bakımından birbirinden farklı görüşlere sahip oldukları görülmüştür. 14 örnek olayda ise Amerika Birleşik Devletleri'ndeki öğretmen adayları ile Çin Halk Cumhuriyeti'ndeki öğretmen adaylarının istatistiksel verileri bakımından birbirine yakın görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Araştırma sonucunda

Amerika Birleşik Devletleri ve Çin Halk Cumhuriyeti'ndeki öğretmen adaylarının mesleki etik görüşleri ve etik algılarının birbirine zıt olduğu tespit edilmiştir.

2.2.2. Öğretmenlerle Yapılan Metafor Analizi İle İlgili Çalışmalar

Saban (2004) öğretmen kavramına ilişkin metaforik bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubu, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesinde normal öğretimde öğrenim gören 74 öğrenci ile ikinci öğretimde öğrenim gören 77 öğrenci olmak üzere toplam 151 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sırasında öğrencilerden öğretmen kavramına ve öğretmenlik mesleği kavramına ilişkin algılarını yazılı görüş formuna yazmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların %64'ü öğretmen kavramını; "bilgi aktarıcı", şekillendirici ve biçimlendirici" ve "öğrencileri tedavi edici" olarak ifade etmiştir. Katılımcıların %36'sı ise öğretmenin rehber konumuna vurgu yapmıştır.

Öztürk (2007) çalışmasında çeşitli branşlarda eğitim gören öğretmen adaylarının coğrafya kavramına ilişkin algılarını araştırmayı amaçlamıştır. Bu araştırmaya Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği alanlarında öğrenim gören 357 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının coğrafya metafor algılarını belirlemek için yazılı görüş formu uygulanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Elde edilen sonuca göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğu coğrafya kavramı için "yaşam kaynağı" metaforunu kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bunu daha sonra "yaşam alanı" metaforu takip etmiştir.

Cerit (2008) öğretmen kavramına ilişkin algıları belirlemek için bir çalışma yapmıştır. Çalışma için Bolu İlinde görev yapan 600 öğrenci, 203 öğretmen ve 51 yöneticiye anket uygulanarak veri toplanmıştır. Elde edilen veriler istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin "öğretmen" algılarının birbirinden farklı olduğu tespit edilmiştir. Ancak katılımcıların çoğu öğretmene olumlu bir anlam yüklediği görülmektedir.

Saban (2009) öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin algılarını metafor yolu ile incelemiştir. Araştırmayı Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesine bağlı altı farklı programda öğrenim gören toplam 2847 katılımcı ile gerçekleştirmiştir. Öğretmen adaylarından zihinlerindeki öğrenci algısını belirlemek için yazılı görüşler alınmıştır. Elde edilen veriler nicel ve nitel analiz yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir. Toplanan

metaforlar 11 farklı ana tema altında incelenmiştir. En çok tekrar edilen metaforlar "boş zihin" ve "pasif rol" olarak tespit edilmiştir. Ayrıca Saban bu çalışmada toplanan metaforları "öğrenim görülen program", "cinsiyet" ve "sınıf düzeyine" göre sınıflandırarak incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin sundukları metaforlar "öğrenim gördüğü programa", "cinsiyete" ve "sınıf düzeyine" göre incelendiğinde farklılaşma olduğu tespit edilmiştir.

Güner (2013) "matematik" kavramı ile ilgili metaforları incelemiştir. Bu araştırma, Pamukkale Üniversitesi matematik öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği programlarında öğrenim gören 182 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Toplanan metaforlar analiz edildiğinde 28 farklı metafor teması elde edilmiştir. Farklı alanlarda eğitim gören öğretmen adaylarının matematik kavramına ilişkin metaforlarının birbirlerinden farklı olduğu tespit edilmiştir. Örneğin sınıf öğretmenliği adaylarında "matematik hayatı kolaylaştırır" görüşü yaygınken, sosyal bilgiler öğretmenliği adaylarında ise "matematik hayatı zorlaştırır" görüşünün yaygın olduğu tespit edilmiştir. Matematik öğretmenliği adaylarının ise "matematik hayatın bir parçasıdır" görüşünü benimsediği ortaya çıkmıştır.

Özbaşı ve Aytekin (2013) "tarih öğretmeni" algısını belirlemek için metaforları analiz etmiştir. Araştırmaya Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 43'ü kadın ve 29'u erkek olmak üzere toplam 72 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcılardan yazılı görüş formu ile veri toplanmıştır. Elde edilen veriler kategorize edilerek ana metaforlar belirlenmiştir. Toplanan 63 metafor, altı ana temaya ayrılarak incelenmiştir. Katılımcılar tarih öğretmenini en çok "tarih bilgisi aktarıcısı" olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Doğan (2014) Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve ingilizce öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören, 161 öğretmen adayının "okul" ile ilgili metafor algılarını belirlemek için bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen metaforlar benzerlikleri bakımından sınıflandırıldığında, dokuz farklı kavramsal kategoriye ayrılmıştır. Bu araştırma sonucunda katılımcıların okul kavramına ilişkin 62 olumlu metafor kullandığı görülmüştür.

Kaya (2014) "çevre sorunu" kavramı ile ilgili metaforsal bir çalışma yapmıştır. Bu araştırma Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında öğrenim gören toplam 121 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada elde edilen veriler, içerik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları tarafından toplam 48 farklı metafor oluşturulduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen metaforlar ise beş farklı temaya ayrılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen metaforlar ve temalar incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevreye yönelik farkındalığının yüksek seviyede olduğu görülmüştür.

Koç (2014) "öğretmen" ve "öğretmenlik mesleği" kavramları ile ilgili metaforsal bir çalışma yapmıştır. Bu araştırma Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim gören 168 sınıf öğretmen adayının katılımı ile yapılmıştır. Katılımcılara "öğretmen" ve "öğretmenlik mesleği" kavramları ile ilgili metaforları belirlemek için yazılı görüş formu verilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcılardan "öğretmen" kavramına ilişkin 53 metafor ve "öğretmenlik mesleği" kavramına ilişkin 62 metafor elde edilmiştir. Metafor analizleri yapıldığında katılımcıların "öğretmen" kavramına karşı olumlu, ancak "öğretmenlik mesleğine" karşı olumsuz algıları olduğu tespit edilmiştir.

Kıral (2015) "öğretmen" kavramına yönelik metafor araştırması yapmıştır. Bu araştırma Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 93 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Öğretmen adaylarından elde edilen 53 farklı metafor olduğu belirlenmiştir. Metaforlar incelendiğinde katılımcılar öğretmen için "rahatlatıcı varlık" gibi olumlu bir görüş bildirmişlerdir. Ancak bazı katılımcılar ise "itici, istenmeyen varlık" gibi olumsuz görüşlerde sunmuşlardır. Bu durum katılımcı görüşlerinin öğretmen kavramına göre değil, katılımcıların bireysel ve deneyimsel özelliklerine göre değiştiğini gösterir.

Wells (2015) "öğretmen" ve "sanatçı" kavramlarını birlikte değerlendiren metafor analizi çalışması yapmıştır. Bu araştırma Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Görsel Sanatlar Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 205 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Öğretmen adaylarından "öğretmen" ve "sanatçı" kavramlarına yönelik toplam 181 metafor elde edilmiştir. Toplanan metaforlar incelendiğinde dokuz farklı tema "öğretmen" için ve dokuz farklı tema "sanatçı" için oluşturulduğu görülmüştür. Öğretmen kavramı için elde edilen metafor temaları arasında "bilgi kaynağı olarak öğretmen" teması ilk sırada yer almaktadır. Sanatçı kavramı için ise elde edilen metafor temaları arasında "aydınlatan ve yol gösteren sanatçı" teması ilk sırada yer almıştır. Araştırma sonucunda elde edilen başka bir veri ise öğretmen ve sanatçı kavramı için ortak temaların olduğu görülmüştür. Bu temalar "yol gösteren" ve "yaşamın parçası" olarak belirlenmiştir.

Ekici (2016) "mikroskop" kavramına yönelik bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmayı Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Biyoloji Öğretmenliği programında öğrenim gören 46 biyoloji öğretmeni adayı ile yürütmüştür. Öğretmen adaylarından "mikroskop" kavramına ilişkin metaforlar yazılı görüş formu ile toplanmıştır. Araştırmada 46 biyoloji

öğretmeni adayından 49 metafor elde edilmiştir. Bu metaforlar dört farklı temada incelenmiştir. Öğretmen adayları "mikroskop" kavramını "görünmeyen, uzakta olan, çıplak gözle görmenin imkansız olduğu durumlarda kullanılan araçlara" benzetmişlerdir.

Uğurlu (2018) "üniversite" kavramına ilişkin metaforları belirlemek için bir çalışma yapmıştır. Yapılan çalışmaya Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenimini sürdüren 37 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarından 74 farklı metafor toplanmış olup, bu metaforlardan beş ana tema elde edilmiştir. En çok dile getirilen tema ise "bilgi yuvası" olduğu görülmüştür. Bu çalışma sonucunda "üniversite" kavramına yönelik metaforlar, "okul" kavramına yönelik metaforlarla benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Keskin, Aksakal ve Yücetürk (2020) "etik" kavramına yönelik bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmaya Ankara ilinde bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 249 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada katılımcılardan anket yoluyla veri toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar dokuz ana tema üzerinden değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda çalışmaya katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun "etik" kavramına ait farkındalıklarının bulunduğu tespit edilmiştir. Bu duruma ek olarak "etik" kavramı için en çok dile getirilen temanın "Toplumsal Düzen Sağlayıcı Unsur" olduğu ortaya çıkmıştır.

Ayrıca "değer" kavramı ile ilgili birçok metaforik çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik olmuştur (Gündüz, Saygılı ve Sulak, 2014; Aladağ ve Kuzgun, 2015; Aydın ve Sulak, 2015; Çelikkaya ve Seyhan, 2017; Demirkaya ve Çal, 2018).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının geçerliği ve güvenirliği, araştırma süreci, araştırmacının rolü ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma karma yöntem araştırması ile yapılmıştır. Çünkü karma yöntem araştırmalarının neden gerekli olduğuna ilişkin en çarpıcı gerekçe; çevremizdeki olay ve olguların karmaşık ve çok boyutlu olmasına dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırma yakınsayan paralel karma yöntem deseni ile yürütülmüştür. Yakınsayan paralel karma yöntem deseninin amacı katılımcıların bakış açısı hakkında detaylı nitel bilgi ve ölçme aracına bağlı olarak nicel puan elde etmektir (Creswell, 2017). Bu araştırmada nitel ve nicel veri toplama araçları eş zamanlı olarak katılımcılara uygulanmış ve veriler birlikte analiz edilip elde edilen bulgular bütünleştirilerek değerlendirilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılı ikinci yarıyılında, Adana İline bağlı Çukurova, Sarıçam, Seyhan ve Yüreğir olmak üzere merkez ilçelerinde bulunan orta öğretim kurumlarında (lise) görev yapan felsefe grubu öğretmenlerinin gönüllü katılımı ile yürütülmüştür. Katılımcıları belirlemek için maksimum çeşitliliğe dayanan örneklem seçimi yapılmıştır. Çünkü bu örnekleme yöntemi ile çeşitlilik gösteren durumlarda ne tür benzerlik veya farklılıklar olduğunu belirlemek amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmaya Çukurova ilçesinden 25, Sarıçam ilçesinden 23, Seyhan ilçesinden 19, Yüreğir ilçesinden 40 olmak üzere toplam 107 felsefe grubu öğretmeni katılmıştır.

Araştırma için Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin ve onam yazılı olarak alınmış olup Ek 7'de sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyeti ile ilgili bilgiler aşağıda Tablo 2'de sunulmuştur

Tablo 2

Katılımcıların Cinsiyet Bilgilerine İlişkin Tablo

		N	%
Cinsiyet	Kadın	58	54,2%
	Erkek	49	45,8%
Toplam		107	100%

Tablo 2'ye göre çalışmaya katılan katılımcıların %54,2'sinin kadın ve %45,8'inin erkek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere ilişkin bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Katılımcıların Mezuniyet Bilgilerine İlişkin Tablo

		N	%
Mezun Olduğu Bölüm	Felsefe Bölümü/Felsefe Grubu Öğretmeni	65	60,7%
	Sosyoloji Bölümü	42	39,3%
Toplam		107	100%

Tablo 3'e göre katılımcıların %60,7'sinin felsefe bölümü veya felsefe grubu öğretmenliği, %39,3'ünün ise sosyoloji bölümünden mezun oldukları tespit edilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin Adana'da çalıştıkları ilçelere ilişkin bilgiler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Katılımcıların Çalıştığı İlçeye İlişkin Bilgiler Tablosu

		N	%
Çalıştığınız İlçe	Çukurova	25	23,4%
	Sarıçam	23	21,5%
	Seyhan	19	17,8%
	Yüreğir	40	37,4%
Toplam		107	100%

Tablo 4'e göre katılımcıların %23,4'ünün Çukurova, %21,5'inin Sarıçam, %17,8'inin Seyhan ve %37,4'ünün Yüreğir ilçelerinde görev yaptıkları belirlenmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin eğitim durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Katılımcıların Eğitim Durumlarına İlişkin Bilgiler Tablosu

		N	%
Eğitim durumu	Lisans	75	70,1%
	Yüksek Lisans	32	29,9%
Toplam		107	100%

Tablo 5'e göre katılımcıların %70,1'inin lisans düzeyinde, %29,9'unun ise yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip oldukları belirlenmiştir.

Katılımcıların yaş dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Katılımcıların Yaş Dağılımına İlişkin Bilgiler Tablosu

		N	%
Yaş	20-30	15	14,0%
	31-40	26	24,3%
	41-50	51	47,7%
	51 ve üzeri	15	14,0%
Toplam		107	100%

Tablo 6'ya göre katılımcıların %14'ünün 20-30 yaş, %24,3'ünün 31-40 yaş, %47,7'sinin 41-50 yaş aralığında ve %14'ünün 51 yaş üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7'de katılımcı öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 7

Katılımcı Öğretmenlerin Mesleki Deneyim Sürelerine İlişkin Bilgiler Tablosu

		N	%
Deneyim Süresi	10 yıl ve altında	22	20,6%
	11-15 yıl	21	19,6%
	16-20 yıl	16	15,0%
	21-25 yıl	34	31,8%
	26 yıl ve üzeri	14	13,1%
Toplam		107	100%

Tablo 7'ye göre katılımcı öğretmenlerin %20,6'sının 10 yıl ve altında, %19,6'sının 11-15 yıl aralığında, %15'inin 16-20 yıl aralığında, %31,8'inin 21-25 yıl aralığında, %13,1'inin 26 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip oldukları tespit edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcılara Ek 1'de sunulan kişisel bilgi formu, Ek 2'de sunulan yapılandırılmış metafor formu ve Ek 3'te sunulan Etik Durum Ölçeği uygulanmıştır. Kişisel bilgi formu ve Etik Durum Ölçeği ile elde edilen veriler nicel veri olarak değerlendirilmiştir. Yapılandırılmış metafor formu ile elde edilen metafor verileri ise nitel veri olarak değerlendirilmiştir. Bu bölümde nitel ve nicel veri toplama araçları ile ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. Nitel Veri Toplama Aracı

Araştırmada katılımcılara yapılandırılmış metafor formu nitel veri toplama aracı olarak uygulanmıştır. Bu form iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcılara yönelik genel bilgilendirme yapılarak, değişkenlere yönelik bilgilerin bulunduğu bir metin sunulmuştur. Ayrıca bölümün devamında metaforun tanımı

yapılarak, kısa bir bilgi ve örnek verilmiştir. Bu formunun ikinci bölümünde ise "Etik" kavramına yönelik oluşturulan metaforları saptayabilmek için felsefe grubu öğretmenlerinden "Etik……..gibidir, çünkü……." cümlesi verilerek tamamlamaları ve bu benzetmelerinin nedenlerini açıklamaları istenmiştir. Üretilen metaforlar ve mantıksal dayanaklar bu araştırma için temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

3.3.2. Nicel Veri Toplama Aracı

Araştırmada katılımcılara kişisel bilgi formu ve Etik Durum Ölçeği (EDÖ) nicel veri toplama aracı uygulanmıştır. Kişisel bilgi formunun ilk bölümünde araştırmacı ve araştırma hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. Kişisel bilgi formunun devamında katılımcılara ait cinsiyet, mezun olduğu bölüm, çalıştığı ilçe, eğitim durumu, yaş, branş, mesleki deneyim sürelerine ilişkin bilgileri toplamak için kişisel bilgi bölümü yer almaktadır. Etik Durum Ölçeği formunda katılımcıların etik durum düzeylerini belirlemek amacıyla Forsyth (1980) tarafından geliştirilen ve 2010 yılında Yazıcı ve Yazıcı tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılan "Etik Durum Ölçeği (EDÖ)" sunulmuştur. Etik Durum Ölçeğinde, 10 madde idealizm ve 10 madde görecelik alt boyutunu ölçen, 5'li Likert tipinde toplam 20 madde bulunmaktadır. Etik Durum Ölçeğinin kullanım izinleri Ek 5 ve Ek 6'da sunulmuştur.

Ölçeğin Yazıcı ve Yazıcı (2010) tarafından yapılan güvenirlik ve geçerlik çalışması sonucunda Cronbach Alpha güvenirliği .90 (yüksek güvenilir) bulunmuştur. Elde edilen bu veri Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü'ye (2013) göre Etik Durum Ölçeğinin yüksek güvenilir olduğunu gösterir.

Yapılan çalışmalar sonucunda bireysel etik yargıları etkileyen iki temel alt boyutun, idealizm ve görecelik olduğu tespit edilmiştir (Yazıcı ve Yazıcı, 2010). İdealizme yakın olan bireyler doğru eylemlerle arzulanabilir sonuçların daima sağlanacağını varsayarlar. Başka bir deyişle idealizme yakın olan kişiler doğru sonuca doğru eylemlerle ulaşılabileceğini savunurlar. Ayrıca bu kişiler davranış öncesi durumun bağlamı ile ilgilenmezler.

Görecelik eğilimi gösteren bireyler evrensel ve mutlak ahlaki kuralların varlığını reddeden bir ahlaki davranış düşüncesini kabul ederler. Ahlaki kuralları zamanın, yerin ve kültürün bir işlevi olarak durumsal bir bağlamda var olduklarını düşünürler (Forsyth, 1980). Bu bireyler eylemleri bulundukları şartlara göre şekillenebileceğini kabullenirler.

Etik Durum Ölçeği, etik yargıları etkileyen bu iki faktörün yanı sıra bu faktörlere bağlı olarak ikişer kategoriyi de incelemektedir. Bu kategoriler idealizm ve görecelik alt boyutlarına göre belirlenir. Mutlakçı kategorisi ve istisnacı kategorisi idealizm alt boyutuna; durumcu kategorisi ve öznelci kategorisi ise görecelik alt boyutuna bağlı olarak sınıflandırılır. Buna göre bireyler etik yargıya varırken durumculuk, mutlakçılık, öznelcilik ve istisnacılık olmak üzere dört yaklaşımdan birini uygularlar (Yazıcı ve Yazıcı, 2010).

Etik Durum Ölçeğinde (EDÖ) 5'li Likert tipi 20 madde vardır. Bireylerin etik durumlarını "İdealizm" ve "Görecelik" alt boyutları olarak ölçen 20 maddenin ilk 10 maddesi bireylerin idealizm düzeylerini, ikinci 10 maddesi ise bireylerin görecelik düzeylerini göstermektedir. Ölçeğin maddeleri, araştırmaya katılan öğretmenlerce "Hiç katılmıyorum" (1) ile "Tamamen katılıyorum" (5) arasında değerlendirilmiştir. Bu ölçme aracından en yüksek 100 puan, en düşük 20 puan değerleri alınabilmektedir.

Etik Durum Ölçeğinin madde ve boyutlarına ilişkin puanlarının değerlendirmesi sırasında Tablo 8'deki seçenek ve puan aralıkları dikkate alınmıştır.

Tablo 8

Etik Durum Ölçeğine Ait Puan Değerlendirme Tablosu

Seçenekler	Puan Aralığı	Değerlendirme Seviyesi
Hiç katılmıyorum	1,00 - 1,80	Çok Düşük
Katılmıyorum	1,81 - 2,60	Düşük
Ne katılıyorum/ne katılmıyorum	2,61 - 3,40	Orta
Katılıyorum	3,41 - 4,20	Yüksek
Tamamen katılıyorum	4,21 - 5,00	Çok Yüksek

3.4. Geçerlik Güvenirlik

Bu bölümde araştırmanın nitel ve nicel veri toplama araçlarına ait geçerlik ve güvenirlik bilgileri verilmiştir.

3.4.1. Nitel Veri Toplama Araçlarının Geçerliği ve Güvenirliği

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlayabilmek için izlenecek stratejiler; inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik olarak belirlenmiştir.

İnandırıcılık: Bu nitel araştırmada inandırıcılık, derinlemesine veri toplama araçları ve teyit mekanizmaları ile sağlanmıştır. Katılımcıların etik algılarını belirlemek için metafor ve metafor oluşturma nedenlerinin birlikte analiz edilmesi buna örnek olarak gösterilebilir. Katılımcıların bir olaya, olguya veya duruma karşı bakış açısını, alanda uzun kalan bir araştırmacı ortaya koyabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu anlamda olay ve olguların doğasına uygun bir biçimde veri elde etme, bunların gerçekliğini teyit etme işlevini gerçekleştirir. Bu araştırma da araştırmacı hem mesleki deneyimi hem de araştırmacı rolünü bu amaçla kullanmıştır.

Araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerden, yapılan araştırmayı incelenmesinin istenmesi inandırıcılık konusunda alınabilecek önlemlerden birisidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada da katılımcı felsefe grubu öğretmenlerinden elde edilen kod listesi ve oluşturulan temalar, Çukurova Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında görev yapan ve nitel araştırma alanında deneyim sahibi öğretim üyelerine sunulmuştur.

Aktarılabilirlik (Transfer edilebilirlik): Nitel araştırma sonuçlarının aktarılabilirliği, dayandığı verileri yeterli düzeyde betimlemesine bağlıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ayrıntılı betimlemeyi sağlayabilmek için ham verileri, okuyucuya yorum katmadan ve verilerin doğasını bozmadan olduğu gibi aktarabilmek için sık sık doğrudan alıntılar yapılmıştır. Araştırmanın ilgili bölümlerinde bu alıntılar doğrudan paylaşılmıştır.

Tutarlık: Nicel araştırmada güvenirlik kavramına karşılık gelen tutarlık araştırmanın tekrar edilebilir olduğunu gösterir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın tutarlığını sağlayabilmek için veri analizi süresince tutarlı davranıp davranılmadığını ortaya koyabilmek için elde edilen ham veriler ikinci bir kodlayıcının görüşüne sunulmuştur.

Teyit edilebilirlik: Nitel araştırmalarda nesnellik kavramına karşılık teyit edilebilirlik kavramı kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bunu sağlayabilmek için araştırmacının topladığı verileri sürekli olarak teyit etmesi ve mantıklı bir şekilde sunması beklenir. Araştırma sürecinde elde edilen ham veriler ve kodlar ilgililerin tekrar inceleyebilmesi için bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu veriler bilgisayar ortamında saklanmaktadır.

3.4.2. Nicel Veri Araçlarının Geçerliği ve Güvenirliği

Nicel ölçme aracı olan Etik Durum Ölçeğinin tamamına ait iç tutarlılığa Cronbach Alpha katsayısı ile bakılmış ve güvenirlik katsayısı toplam 19 madde için .90 olarak bulunmuştur. Birinci faktörde yer alan 9 maddenin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .92, ikinci faktörde yer alan 11 maddenin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .84 olarak bulunmuştur. Etik Durum Ölçeğinde yer alan 7. maddenin (Bir eylemin gerçekleştirilip gerçekleştirilemeyeceğine, o eylemin olumlu sonuçları ile olumsuz sonuçlarını göz önünde bulundurarak karar vermek ahlaki değildir) ortak varyans değeri .026 çıkmış olup, bu değer oldukça düşük görüldüğünden bu madde çıkarılarak kalan 19 madde ile faktör analizi tamamlanmıştır Ayrıca ölçeğin tamamına ve her bir faktöre ilişkin iç tutarlılık katsayılarının mükemmel veya mükemmele yakın değerler gösterdiği görülmüştür (Yazıcı ve Yazıcı, 2010). Bu araştırma için ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,76 seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler ışında, Etik Durum Ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

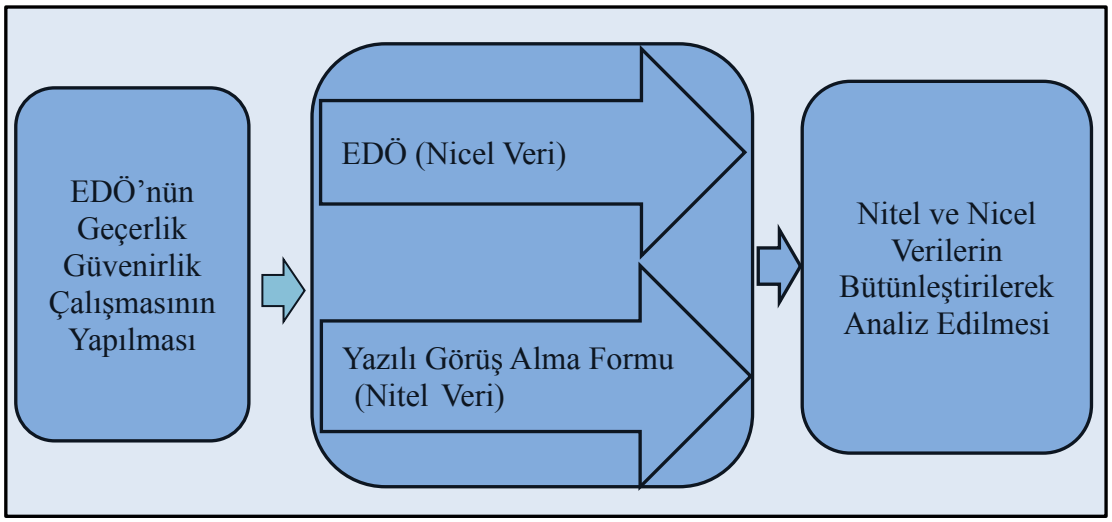
3.5. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinden önce, Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin ve onam yazılı olarak alınmış olup Ek 7'de sunulmuştur. Araştırmanın veri toplama sürecinde felsefe grubu öğretmeni olup gönüllülük esasına göre katılan katılımcılara yapılandırılmış görüşme formu ve Etik Durum Ölçeği aynı anda uygulanmıştır. Katılımcıların gönüllülük durumuna ilişkin olarak Ek 4'te sunulan araştırmaya katılım kabul formu imzalatılmıştır. Bu çalışma için katılımcılara. Katılımcılar veri toplama araçlarını 30-40 dakika arası bir sürede tamamlamıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Çalışmanın bu bölümünde, katılımcılar üzerinden elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yönteminde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve kavram ilişkilerine ulaşmaktır. Çalışma verilerinin analizinde var olanı saptamak amaç edinilmiştir. Böylece var olan durum ortaya konulacağı için, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu tekniğin amacı, araştırmada elde edilen işlenmemiş verileri anlaşılır kılmak ve kullanılabilir bir biçim haline getirmektir. Bu doğrultuda, veriler belirli temalar çerçevesinde gruplanır, özetlenir ve yorumlanır. Bu çözümlemelere sağlam kanıtlar sunmak için görüşülen ya da gözlenen kişilerden doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada elde edilen nitel veriler, araştırmanın nicel verileri doğrultusunda yapılan çözümlemelerle belirli temalar ve kategoriler halinde gruplandırılmıştır.

Nicel ölçme aracı olan Etik Durum Ölçeğinden (EDÖ) elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 22.0 programı ile analiz edilmiştir. Yazıcı ve Yazıcı'nın (2010) çalışmasında belirlediği ölçütlere göre katılımcıların etik durum düzeyleri belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan veri analiz sistemi Şekil 11'de gösterilmiştir.



Şekil 11. Veri toplama ve veri analiz sürecinin akış şeması

3.6.1. Nicel Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizi, tanımlayıcı istatistikler olan frekans, yüzde, ortalama, standart sapma değerleri ile belirlenerek hesaplanmıştır. İdealizm ve görecelik puan dağılımlarının normal dağılıma uymadığı ve örneklem sayısının ise çok yüksek düzeyde olmamasından dolayı parametrik olmayan analiz yöntemleri kullanılmıştır. İdealizm ve görecelik alt boyutları puanlarının cinsiyet, bölüm, eğitim ve etik tanımlama düzeylerine göre incelenmesi için Mann Whitney U testi analizi yapılmıştır. Çalışmada katılımcıların görev yeri, mesleki deneyimi ve yaş bilgilerine göre idealizm ve görecelik alt boyutları puanlarının incelenmesi için Kruskall Wallis testi kullanılmıştır. Farklı olan grupların tespit edilmesi amacı ile Mann Whitney U testi yapılmıştır. Spearman sıralı puanlar kullanılarak ölçülen iki değişken arasında doğrusal ilişkiyi açıklar (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2013). Bu çalışmada idealizm alt boyutu ve görecelik alt boyutu değişkenlerinin sıralı puanlara dönüştürülmesi için spearman korelasyonu uygulanmasının uygun olduğu değerlendirilmiştir. İdealizm ve görecelik alt boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesi için "spearman korelasyonu", idealizm ve görecelik boyutlarının farklılığının incelenmesi için ise "Wilcoxon işaret testi" analizi yapılmıştır. Çalışmada .05'ten küçük olan p değerleri anlamlı kabul edilmiştir. Çalışmaya ilişkin analizler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 22.0 paket programı ile yapılmıştır.

3.6.2. Nitel Verilerin Analizi

Bu araştırmaya katılan 107 katılımcıdan toplam 89 farklı üretim elde edilmiştir. Ancak 86 katılımcının etik ile ilgili 68 farklı üretimleri metafor olarak kabul edilmiştir. Diğer 21 katılımcının 21 farklı üretimleri ise metafor olarak kabul edilmemiştir. Çünkü kullanılan üretimler anlamsal olarak doğrudan ahlak ve etik kavramları ile ilişkilidir. Bu durum metafor kavramına uygun değildir. Katılımcılardan toplanan ve kabul edilen metaforlar nitel veri olarak incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda metaforlar öncelikle canlı varlık, cansız varlık ve doğada yer alan varlık olarak kategorilere ayrılmıştır. Çünkü kategorileştirme Çeliksoy'un (2019) çalışmasında benzeyen-benzetilen ilişki sınıflandırmasına dayandırılarak oluşturulmuştur. Daha sonra metaforlar kavramsal ve

nitelik olarak analiz edilmiştir.

Katılımcıların metafor kavramsal analizleri yapılırken metaforun konusu, metaforun kaynağı ve metaforu oluşturma sebepleri incelenerek metaforlar kategorilere ayrılmıştır. Bu amaçla katılımcıların kullandığı metaforlar, içerik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Daha sonra katılımcıların kullandıkları metaforlar ve katılımcıların metaforlara ilişkin açıklamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. İnceleme sonucunda metaforlar kategorilere ayrılmıştır.

Nitel veri analiz sürecinde bazı kavramların iki kategorinin de kapsamına girdiği belirlenmiştir. Bu gibi durumlarda katılımcının açıklamasındaki anlama bakılmıştır. Örneğin K8 kodlu katılımcı etik için "çatı" metaforunu kullanmıştır. Katılımcının belirttiği "çatı" metaforu hem birleştirici unsur hem de koruyucu unsur olarak değerlendirilebilir. Bu durumda K8 kodlu katılımcının metafor açıklamasına tekrar bakılmıştır. Katılımcı "çatı" metaforunu "çatı bir evin fırtınalara, rüzgara, sıcağa, soğuğa karşı korunmasını evin bir arada kalmasını sağlar" şeklinde açıklamıştır. Burada katılımcının vurgu yaptığı anlam koruyuculuktur. Bu yüzden "çatı" metaforunda öncelik koruyucu unsur kategorisine verilmiştir.

Metaforların incelenmesi sırasında karşılaşılan başka bir durum ise aynı metaforun farklı açıklamalar yapılarak kullanılmasıdır. Bu durumda katılımcının açıklaması dikkate alınarak kategori ayrımı yapılmıştır. Örneğin K28 kodlu katılımcı "anne" metaforunu açıklarken "çünkü anne bir çocuğu yönlendirir ve terbiye eder" ifadesini kullanmıştır. Bu açıklamada vurgulanan anlam, annenin yol gösterici olduğu görüşünü sunmuştur. Bu gerekçeyle K28 kodlu katılımcının "anne" metaforu yol gösterici unsur kategorisinde incelenmiştir. Diğer bir yandan K1 kodlu katılımcı ise "anne" metaforunu "çünkü anne nasıl ki çocuğunu koruyup kolluyorsa ahlaki kurallarda o şekilde kişileri ve toplumu korur" olarak açıklamıştır. Bu durumda K1 kodlu katılımcının metaforu koruyucu unsur kategorisinde incelenmiştir.

3.7. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, araştırma konusu ile ilgili alanda çalışma yapan, alanı yakından tanıyan ve alanda olup bitenleri yaşayan, araştırmaya dahil olan ve bilgi toplama sürecinin doğal bir parçası olmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu çalışmada araştırmacı 2004-2009 yılları arasında Ege Üniversitesinde "Sınıf

Öğretmenliği", 2012-2016 yılları arasında Anadolu Üniversitesinde "Sosyoloji" Bölümünde lisans eğitimini, 2018 yılında ise Necmettin Erbakan Üniversite Eğitim Bilimleri Enstitüsünde "Sınıf Eğitimi" bölümünde yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. 2021-2022 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü "Eğitim Teknolojileri ve Entegrasyonu" bölümünde yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. 2018 yılından itibaren Anadolu Üniversitesi "Tarih" Bölümünde lisans eğitimine, 2020 yılından itibaren ise Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim dalında "Eğitim Programları ve Öğretim" bölümde yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. 2009-2021 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda sınıf öğretmeni olarak görev yapmıştır. 2021 yılı itibariyle Şehit Ayhan Güngör Anadolu Lisesinde felsefe grubu öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Araştırmacının yukarıda belirtilen eğitimlerle nicel ve nitel araştırma konusunda bilgi sahibidir. Ayrıca bir felsefe grubu öğretmeni olarak görev yaptığı için de alana hakimdir. Bu durum nitel araştırmadaki araştırmacının rolü ile örtüşmektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde katılımcılara uygulanan Etik Durum Ölçeği ve yapılandırılmış açık uçlu yazılı görüş formuyla birlikte kişisel bilgi formu verilerinin incelenmesi sonucu, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular; felsefe grubu öğretmenlerinin kişisel bilgi formuyla elde edilen verilerinin etik durum düzeyleriyle ilişkilendirilmesi, felsefe grubu öğretmenlerinin etik kavramına yönelik metafor algılarının belirlenmesi ve metafor kategorilerinin etik durum düzeylerine yönelik değerlendirmeleri içerecek şekilde üç aşamada sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı felsefe grubu öğretmenlerinin etik durum düzeylerini belirlemektir. Etik Durum Ölçeğinin idealizm ve görecelik alt boyutlarına ilişkin veriler Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Alt Boyutların Farklılıklarına İlişkin Veriler Tablosu

Boyutlar	N	$\bar{X}$	s.s.	p
İdealizm	107	4,21	0,32	0,01*
Görecelik	107	3,02	0,63	

*0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

Tablo 9'da verilen verilere göre katılımcıların idealizm alt boyutuna ilişkin puan ortalaması $\bar{X}$=4,21±0,32 olarak tespit edilmiştir. Katılımcıların görecelik alt boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{X}$=3,02±0,63 olarak tespit edilmiştir. Bu iki veri incelendiğinde etik algı ölçeği alt boyutları olan görecelik ve idealizm boyutlarının puanlarının anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu bulgulardan yola çıkarak bu çalışmada katılımcıların

idealizm düzeylerinin, görecelik düzeylerine göre daha yüksek seviyelerde olduğu söylenebilir (p=0,01).

Bu çalışmada ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha testine göre .76'dır. Faktör analizinde ise idealizm ve görecelik boyutları Yazıcı ve Yazıcı'nın (2010) çalışmasında olduğu gibi benzer şekilde yapılanmıştır. İdealizm boyutunun açıklanan varyansının %32 ve iç tutarlılığının 0,73 görecelik alt boyutunun ise açıklanan varyansının %30 ve iç tutarlılığının 0,72 olduğu görülmüştür. Toplam açıklanan varyans oranı %62 ve Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) örneklem yeterlilik düzeyinin ise 0,71 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkarak Etik Durum Ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik düzeylerinin sağlandığı söylenebilir.

4.1.1. Felsefe Grubu Öğretmenlerinin Etik Durum Düzeylerinin Cinsiyet, Mezun Oldukları Bölüm, Çalıştıkları İlçe, Eğitim Durumu, Yaş ve Mesleki Deneyim Sürelerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde felsefe grubu öğretmenlerinin etik durum düzeylerinde; cinsiyet, mezun oldukları bölüm, çalıştıkları ilçe, eğitim durumu, yaş ve mesleki deneyim sürelerine göre bir farklılaşma olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır. Belirtilen değişkenler ile Etik Durum Ölçeği verileri analiz edilerek aşağıda sıralı olarak verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda katılımcıların etik durum düzeylerinin cinsiyet durumu değişkenine göre farklılaşmanın olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Bu amaçla Etik Durum Ölçeği verileri cinsiyete göre analiz edilmiştir. Katılımcıların cinsiyetlerine göre etik durum düzeyleri ile ilgili veriler Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Etik Durum Düzeyinin Cinsiyet Özelliklerine Göre Değerlendirme Tablosu

		İdealizm			Görecelik		
		$\bar{X}$	s.s.	p	$\bar{X}$	s.s.	p
Cinsiyet	Erkek	4,27	0,32	0,08	3,17	0,69	0,03*
	Kadın	4,16	0,31		2,9	0,56	

*0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

Tablo 10 incelendiğinde erkek katılımcıların idealizm alt boyutu ortalama puanı $\bar{X}$=4,27±0,32 ve görecelik alt boyutu ortalama puanı $\bar{X}$=3,17±0,69 olduğu tespit edilmiştir. Kadın katılımcıların idealizm alt boyutu ortalama puanı $\bar{X}$=4,16±0,31 ve görecelik alt boyutu ortalama puanı $\bar{X}$=2,9±0,56 olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların cinsiyetlerinin idealizm düzeyi ile anlamlı şekilde farklılaşmadığı, kadın ve erkek katılımcıların idealizm düzeylerinin benzer seviyelerde olduğu görülmüştür (p=0,08). Katılımcıların cinsiyetlerinin görecelik düzeyi üzerinde anlamlı şekilde fark yarattığı görülmüştür. Farkın erkek katılımcıların görecelik düzeylerinin kadın katılımcılara göre daha yüksek olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir (p=0,03).

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda katılımcıların etik durum düzeylerinin mezun oldukları bölüm değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşma olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Bu amaçla Etik Durum Ölçeği verileri mezun oldukları bölüme göre analiz edilmiştir. Katılımcıların mezun oldukları bölümlere göre etik durum düzeyleri ile ilgili bilgiler Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Etik Durum Düzeyinin Katılımcıların Mezun Oldukları Bölümlere Göre Değerlendirme Tablosu

		İdealizm			Görecelik		
		$\bar{X}$	s.s.	p	$\bar{X}$	s.s.	p
Mezun Olduğu Bölüm	Felsefe/Felsefe Grubu Öğretmenliği	4,22	0,35	0,80	3,02	0,65	0,94
	Sosyoloji	4,2	0,29		3,03	0,61	

*0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

Tablo 11 incelendiğinde felsefe/felsefe grubu öğretmenliğinden mezun olan katılımcıların idealizm alt boyutu ortalama puanı $\bar{X}$=4,22±0,32 ve görecelik alt boyutu ortalama puanı $\bar{X}$=3,02±0,65 olduğu tespit edilmiştir. Sosyoloji bölümünden mezun olan katılımcıların idealizm alt boyutu ortalama puanı $\bar{X}$=4,2±0,29 ve görecelik alt boyutu ortalama puanı $\bar{X}$=3,03±0,61 olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların mezun oldukları bölümlere göre idealizm ve görecelik düzeyleri ile anlamlı şekilde farklılaşmadığı, felsefe/felsefe grubu öğretmenliği veya sosyoloji mezunu olan katılımcıların idealizm ve görecelik düzeylerinin benzer seviyelerde olduğu görülmüştür (p>0,05).

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda katılımcıların etik durum düzeylerinin çalıştıkları ilçe değişkenine göre farklılaşma olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Bu amaçla Etik Durum Ölçeği verileri çalıştıkları ilçelere göre analiz edilmiştir. Katılımcıların çalıştıkları ilçeye göre etik durum düzeyleri ile ilgili veriler Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Etik Durum Düzeyinin Çalışılan İlçeye Göre Değerlendirme Tablosu

		İdealizm			Görecelik		
		$\bar{X}$	s.s.	p	$\bar{X}$	s.s.	p
Çalıştığı İlçe	Çukurova	4,24	0,29	0,55	2,94	0,67	0,59
	Sarıçam	4,13	0,31		3,02	0,63	
	Seyhan	4,26	0,31		3,04	0,47	
	Yüreğir	4,23	0,35		3,06	0,7	

*0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların çalıştıkları ilçelere göre idealizm alt boyutu ortalama puanı; Çukurova ilçesi için $\bar{X}$=4,24±0,29; Sarıçam ilçesi için $\bar{X}$=4,13±0,31; Seyhan ilçesi için $\bar{X}$=4,26±0,31 ve Yüreğir ilçesi için $\bar{X}$=4,13±0,31 olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların çalıştıkları ilçelere göre idealizm düzeyi ile anlamlı şekilde bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmada Çukurova, Seyhan, Sarıçam ve Yüreğir ilçelerinde görev yapan katılımcıların idealizm düzeylerinin benzer seviyelerde olduğu görülmüştür (p=0,55).

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların çalıştıkları ilçelere göre görecelik alt boyutu ortalama puanı, Çukurova ilçesi için $\bar{X}$=2,94±0,67; Sarıçam ilçesi için $\bar{X}$=3,02±0,63; Seyhan ilçesi için $\bar{X}$=3,04±0,47 ve Yüreğir ilçesi için $\bar{X}$=3,06±0,7 olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların çalıştıkları ilçelere göre görecelik düzeyi ile anlamlı şekilde farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmada Çukurova, Seyhan, Sarıçam ve Yüreğir ilçelerinde

görev yapan katılımcıların görecelik düzeylerinin benzer seviyelerde olduğu görülmüştür (p=0,59).

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda katılımcıların etik durum düzeylerinin eğitim durumları değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Bu amaçla Etik Durum Ölçeği verileri eğitim durumlarına göre analiz edilmiştir. Katılımcıların eğitim durumlarına göre etik durum düzeyleri ile ilgili veriler Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Etik Durum Düzeyinin Eğitim Durumlarına Göre Değerlendirme Tablosu

		İdealizm			Görecelik		
		$\bar{X}$	s.s.	p	$\bar{X}$	s.s.	p
Eğitim Durumu	Lisans	4,23	0,27	0,33	2,99	0,68	0,48
	Yüksek Lisans	4,17	0,41		3,09	0,52	

*0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların eğitim durumlarına göre idealizm alt boyutu ortalama puanı; lisans mezunları için $\bar{X}$=4,23±0,27; yüksek lisans mezunları için $\bar{X}$=4,17±0,41 olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların eğitim durumlarının idealizm düzeyi ile anlamlı şekilde farklılaşma olmadığı, çalışmada lisans ve lisansüstü düzeyde eğitime sahip olan katılımcıların idealizm düzeylerinin benzer seviyelerde olduğu görülmüştür (p=0,33).

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların eğitim durumlarına göre görecelik alt boyutu ortalama puanı; lisans mezunları için $\bar{X}$=2,99±0,68; yüksek lisans mezunları için $\bar{X}$=3,09±0,52 olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların eğitim durumlarının görecelik düzeyi ile anlamlı şekilde farklılaşma olmadığı, çalışmada lisans ve lisansüstü düzeyde eğitime sahip olan katılımcıların görecelik düzeylerinin benzer seviyelerde olduğu görülmüştür (p=0,48).

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda katılımcıların etik durum düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Bu amaçla Etik Durum Ölçeği verileri yaşlarına göre analiz edilmiştir. Katılımcıların yaş durumlarına göre etik durum düzeyleri ile ilgili veriler Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Etik Durum Düzeylerinin Yaş Dağılımlarına Göre Değerlendirme Tablosu

		İdealizm			Görecelik		
		$\bar{X}$	s.s.	p	$\bar{X}$	s.s.	p
Yaş	20-30	4,13	0,22	0,07	2,93	0,66	0,64
	31-40	4,25	0,33		2,92	0,65	
	41-50	4,17	0,34		3,07	0,64	
	51 ve üzeri	4,39	0,27		3,12	0,6	

*0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların yaş durumlarına göre idealizm alt boyutu ortalama puanı 20-30 yaş aralığı için $\bar{X}$=4,13±0,22; 31-40 yaş aralığı için $\bar{X}$=4,25±0,33; 41-50 yaş aralığı için $\bar{X}$ =4,17±0,34; 51 yaş ve üzeri için $\bar{X}$=4,39±0,27 olarak tespit edilmiştir. Katılımcıların yaşlarının idealizm boyutu ile anlamlı şekilde farklılaşma olmadığı, araştırmada 20-30 yaş, 31-40 yaş, 41-50 yaş aralığında ve 51 yaş üzerinde olan katılımcıların idealizm düzeylerinin benzer seviyelerde olduğu görülmüştür (p=0,07).

Tablo 14'te verilen verilere göre katılımcıların görecelik alt boyutu ortalama puanı 20-30 yaş aralığı için $\bar{X}$=2,93±0,66; 31-40 yaş aralığı için $\bar{X}$=2,92±0,65; 41-50 yaş aralığı için $\bar{X}$=3,07±0,64; 51 yaş ve üzeri için $\bar{X}$=3,12±0,6 olarak tespit edilmiştir. Katılımcıların yaşlarının görecelik düzeyi ile anlamlı şekilde farklılaşma olmadığı, araştırmada 20-30 yaş , 31-40 yaş aralığı, 41-50 yaş aralığı, 51 yaş ve üzerinde olan katılımcıların görecelik düzeylerinin benzer seviyelerde olduğu görülmüştür (p=0,64).

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda katılımcıların etik durum düzeylerinin mesleki deneyim süreleri değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşma olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Bu amaçla Etik Durum Ölçeği verileri mesleki deneyim sürelerine göre analiz edilmiştir.

Katılımcıların mesleki deneyim durumlarına göre etik durum düzeyleri ile ilgili veriler Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Etik Durum Düzeyinin Mesleki Deneyim Sürelerine Göre Değerlendirme Tablosu

		İdealizm			Görecelik		
		$\bar{X}$	s.s.	p	$\bar{X}$	s.s.	p
Mesleki Deneyim Süresi	10 yıl ve altında	4,07	0,33	0,14	3,04	0,71	0,92
	11-15 yıl	4,24	0,37		3,01	0,66	
	16-20 yıl	4,24	0,28		2,89	0,75	
	21-25 yıl	4,24	0,32		3,07	0,61	
	26 yıl ve üzeri	4,33	0,26		3,03	0,41	

*0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların idealizm alt boyutu ortalama puanı; 10 yıl ve altı için $\bar{X}$=4,07±0,33; 11-15 yıl aralığı için $\bar{X}$=4,24±0,37; 16-20 yıl aralığı için $\bar{X}$=4,24±0,32; 21-25 yıl aralığı için $\bar{X}$=4,24±0,32; 26 yıl ve üzeri için $\bar{X}$=4,33±0,26 olarak tespit edilmiştir. Katılımcıların deneyim sürelerinin idealizm düzeyi ile anlamlı şekilde farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada mesleki deneyimi 10 yıl altında, 11-15 yıl aralığında, 16-20 yıl aralığında, 21-25 yıl aralığında, 26 yıl ve üzerinde olan katılımcıların idealizm düzeylerinin benzer seviyelerde olduğu görülmüştür (p=0,14).

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların etik durum düzeyinin görecelik alt boyutu ortalama puanı; 10 yıl ve altı için $\bar{X}$=3,04±0,71; 11-15 yıl aralığı için $\bar{X}$=3,01±0,66; 16-20 yıl aralığı için $\bar{X}$=2,89±0,75; 21-25 yıl aralığı için $\bar{X}$=3,07±0,61; 26 yıl ve üzeri için $\bar{X}$=3,03±0,41 olarak tespit edilmiştir. Katılımcıların deneyim sürelerinin görecelik düzeyi ile anlamlı şekilde farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada mesleki deneyimi 10 yıl altında, 11-15 yıl aralığında, 16-20 yıl aralığında, 21-25 yıl aralığında, 26 yıl ve üzerinde olan katılımcıların görecelik düzeylerinin benzer seviyelerde olduğu görülmüştür (p=0,92).

4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı felsefe grubu öğretmenlerinin etik kavramına yönelik algılarını hangi metaforlarla ortaya koyduğunu belirlemektir. Bu araştırmada 86

katılımcının ürettiği 68 üretim metafor olarak kabul edilmiştir. Ayrıca 21 katılımcının oluşturduğu 21 üretim metafor olarak değerlendirilmemiştir. Çünkü kullanılan üretimler anlamsal olarak doğrudan ahlak ve etik kavramları ile ilişkilidir. Katılımcılar tarafından geliştirilen ve kabul edilen etik kavramına ilişkin metaforlar ve metaforları temsil eden katılımcı sayısı ile yüzdeleri Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Etik Metaforu İle İlgili Bilgiler Tablosu

Metaforlar	f	%
İnsan	5	5,94
Hava	3	3,48
Ağaç	3	3,48
Anayasa	2	2,33
Anne	2	2,33
Ayna	2	2,33
Deniz	2	2,33
Işık	2	2,33
Kalem	2	2,33
Nefes	2	2,33
Pusula	2	2,33
Su	2	2,33
Terazi	2	2,33
Ağacın Kökleri	1	1,16
Aşk	1	1,16
Bahçe	1	1,16
Baraj	1	1,16
Berrak Su	1	1,16
Binaların Koruma Duvarları	1	1,16
Binanın Temeli	1	1,16
Bir makinenin dişlileri	1	1,16
Buzdolabı	1	1,16
Çatı	1	1,16
Çiçek	1	1,16

Tablo 16'nın Devamı

Etik Metaforu İle İlgili Bilgiler Tablosu

Metaforlar	f	%
Çimento	1	1,16
Dik Bir Kaya	1	1,16
Düz Bir Çizgi	1	1,16
Eğilmemiş Çubuk	1	1,16
Heybe	1	1,16
Ev	1	1,16
Gemi	1	1,16
Gökyüzü	1	1,16
Halat	1	1,16
Halı	1	1,16
Harita	1	1,16
Hava ve Su	1	1,16
İlaç	1	1,16
Harman	1	1,16
İnşaatın Temeli	1	1,16
İşçinin Şakulü	1	1,16
Kendi Işığımız	1	1,16
Kerpiç	1	1,16
Köprü	1	1,16
Kutup Yıldızı	1	1,16
Lider	1	1,16
Mahkeme	1	1,16
Maske	1	1,16
Medeniyet	1	1,16
Mevsim	1	1,16
Motor	1	1,16
Mozaik	1	1,16
Namus	1	1,16
Nehir	1	1,16
Nota	1	1,16

Tablo 16'nın Devamı

Etik Metaforu İle İlgili Bilgiler Tablosu

Metaforlar	f	%
Okyanusla Balık	1	1,16
Para	1	1,16
Peygamber	1	1,16
Ruh Doktoru	1	1,16
Salıncak	1	1,16
Sirk Aynası	1	1,16
Toplumun Aynası	1	1,16
Toplumun Gece İle Gündüz Çizgisi	1	1,16
Toprak	1	1,16
Trafik Işıkları	1	1,16
Turist	1	1,16
Tuz	1	1,16
Yağmur Suyu	1	1,16
Yönetici	1	1,16
Toplam	86	100,0

Tablo 16'ya göre katılımcılar etik metaforunu %5,94 ile insan, %3,48 ile hava, %2,33 ile ağaç, %2,33 ile anayasa, %2,33 ile anne, %2,33 ile ayna, %2,33 ile deniz, %2,33 ile ışık, %2,33 ile pusula, %2,33 ile su, %2,33 ile terazi, %1,16 ile ağacın kökleri, %1,16 ile aşk, %1,16 ile bahçe, %1,16 ile baraj, %1,16 ile berrak su, %1,16 ile binaların koruma duvarları, %1,16 ile binanın temeli, %1,16 ile bir makinenin dişlileri, %1,16 ile buzdolabı, %1,16 ile çatı, , %1,16 ile çiçek, %1,16 ile çimento, %1,16 ile dik bir kaya, %1,16 ile düz bir çizgi , %1,16 ile eğilmemiş çubuk, %1,16 ile heybe, %1,16 ile ev, %1,16 ile gemi %1,16 ile gökyüzü, %1,16 ile halat, %1,16 ile halı, %1,16 ile harita, %1,16 ile hava ve su, %1,16 ile ilaç, %1,16 ile harman, %1,16 ile inşaatın temeli, %1,16 ile işçinin şakulü, %1,16 ile kendi ışığımız, %1,16 ile kerpiç, %1,16 ile köprü, %1,16 ile kutup yıldızı, %1,16 ile lider, %1,16 ile mahkeme, %1,16 ile maske, %1,16 ile medeniyet, %1,16 ile mevsim, %1,16 ile motor, %1,16 ile mozaik, %1,16 ile namus, %1,16 ile nehir, %1,16 ile nota, %1,16 ile okyanusla balık, %1,16 ile para, %1,16 ile peygamber, %1,16 ile ruh doktoru, %1,16 ile salıncak, %1,16 ile sirk aynası, %1,16 ile toplumun aynası, %1,16 ile

toplumun gece ile gündüz çizgisi, %1,16 ile toprak, %1,16 ile trafik ışıkları, %1,16 ile turist, %1,16 ile tuz, %1,16 ile yağmur suyu, %1,16 ile yöneticiye benzetmişlerdir. Çalışmada etik kavramına yönelik toplam 86 katılımcı tarafından 68 tane farklı metafor oluşturulmuştur.

Katılımcılardan elde edilen etik kavramına ilişkin metafor olarak kabul edilmeyen kavramlar ve bu kavramları temsil eden katılımcı sayısı ile yüzdeleri Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Metafor Olarak Kabul Edilmeyen Kavramlar Tablosu

Metaforlar	f	%
Adil Olmak	1	4,76
Ahlak	1	4,76
Ahlaki Olan	1	4,76
Denge	1	4,76
Doğru İnsan Olmak	1	4,76
Doğruluk	1	4,76
Dönüşüm	1	4,76
Dürüstlük	1	4,76
Düzen	1	4,76
Fıtrat	1	4,76
İlke	1	4,76
İnsan Hak ve Ahlakına Uygun Davranmak	1	4,76
İyiyle Kötüyü Ayırt Etmek	1	4,76
Karakter	1	4,76
Kişilik	1	4,76
Paylaşım	1	4,76
Sorumluluk	1	4,76
Toplumu Dize Getirmenin Yolu	1	4,76
Toplumun Ahlaki Değeri	1	4,76
Vicdan	1	4,76
Yaşamak	1	4,76
Toplam	21	100,0

Tablo 17'ye göre katılımcıların sunduğu ve metafor olarak kabul edilmeyen kavramlar %4,76 ile adil olmak, %4,76 ile ahlak, %4,76 ile ahlaki olan, %4,76 ile doğru insan olmak, %4,76 ile denge, %4,76 ile doğruluk, %4,76 ile dönüşüm, %4,76 ile dürüstlük, %4,76 ile düzen, %4,76 ile ilke,%4,76 ile fıtrat, %4,76 ile insan hak ve ahlakına uygun davranmak ve %4,76 ile iyiyle kötüyü ayırt etmek, %4,76 ile karakter, %4,76 ile kişilik, %4,76 ile paylaşım,%4,76 ile sorumluluk, %4,76 ile toplumu dize getirmenin yolu, %4,76 ile toplumun ahlaki değeri, %4,76 ile vicdan, %4,76 ile yaşamak olarak tespit edilmiştir. Çalışmada metafor olarak kabul edilmeyen toplam 21 katılımcı tarafından 21 tane farklı kavram oluşturulmuştur.

4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı felsefe grubu öğretmenlerinin oluşturduğu etik kavramına yönelik metaforların benzer özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplandığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda metaforlar önce kavramsal olarak daha sonra nitelik olarak kategorize edilmiştir.

Bu incelemeler sonucu elde edilen kavramsal kategoriler; yol gösterici unsur, hayati unsur, birleştirici unsur, koruyucu unsur, dengeleyici/düzenleyici unsur ve sistemsel/değişimsel unsur olarak belirlenmiştir. Nitelik sınıflandırmalar ise; canlı/cansız, soyut/somut ve doğada bulunan unsura benzetim/doğada olmayan unsura benzetim olarak incelenmiştir. Oluşturulan kategoriler ve sınıflamalar aşağıda sunulmuştur.

4.3.1. Oluşturulan Metaforların Kavramsal Olarak İncelenmesi

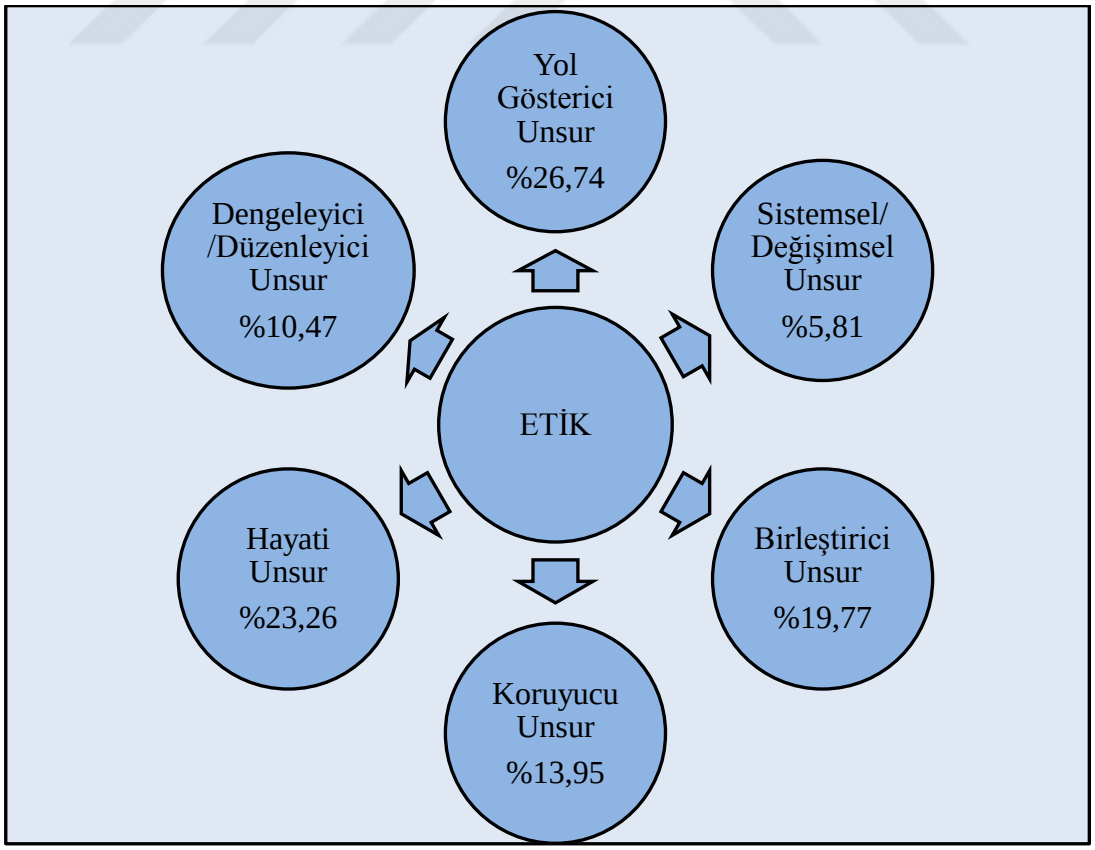
Katılımcıların kullandıkları metaforlar kavramsal olarak incelendiğinde altı ana kategori altında toplanması uygun görülmüştür. Bu kategoriler; yol gösterici unsur, hayati unsur, birleştirici unsur, koruyucu unsur, dengeleyici/düzenleyici unsur ve sistemsel/değişimsel unsur olarak isimlendirilmiştir. Bu kategorilere ilişkin veriler Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Etik Metaforuna ilişkin Kavramsal Kategori İle İlgili Bilgiler Tablosu

Kategoriler	f	%
Yol gösterici unsur	23	26,74
Hayati unsur	20	23,26
Birleştirici unsur	17	19,77
Koruyucu unsur	12	13,95
Dengeleyici/düzenleyici unsur	9	10,47
Sistemsel/ değişimsel unsur	5	5,81
Toplam	86	100,0

Tablo 18 incelendiğinde etik kavramına yönelik metafor kategorileri içinde en fazla belirtilen %26,74 ile yol gösterici unsur, %23,26 ile hayati unsur olduğu tespit edilmiştir. Bunu %19,77 ile birleştirici unsur, %13,95 ile koruyucu unsur ve %10,47 ile dengeleyici/düzenleyici unsur takip etmektedir. Katılımcıların en az belirttiği metafor kategorisi ise %5,81 ile sistemsel/değişimsel unsur olduğu tespit edilmiştir. Etik kavramına yönelik metafor kategorileri Şekil 12'de sunulmuştur.



Şekil 12. Etik kavramına yönelik metafor kategori şeması

➢ **Yol Gösterici Unsur: :** Bu kategoride katılımcıların etik kavramını yol gösterici işlevini merkeze alarak oluşturdukları metaforlara yer verilmiştir. Yol gösterici unsur kategorisinde incelenen metaforlar; anayasa, ayna, ışık, kalem, pusula, harita, işçini şakulü, kendi ışığımız, kutup yıldızı, lider, mahkeme, nota, peygamber, sirk aynası, trafik ışıkları, anne, toplumun aynası ve yönetici olarak tespit edilmiştir. Yol gösterici unsur kategorisinde incelenen katılımcıların oluşturduğu metaforlar Şekil 13'te sunulmuştur.



Şekil 13. Yol gösterici unsur kategorisinde incelenen metafor şeması

Yol gösterici unsur kategorisinde ele alınan metafor ve açıklama örnekleri aşağıda sunulmuştur.

K6 *"Etik lider gibidir. Çünkü size rehberlik eder. Hayatta etik olursanız işiniz kolaylaşır ve yolunda gider. Sevmezseniz olumsuzluklardan kurtulamazsınız. İşleriniz büyük oranda yolunda gitmez."*

K11 *"Etik ışık gibidir. Çünkü karanlık bir ortamda ortaya çıkan ışık neyi, nasıl, eyleme geçireceğimiz hakkında yön verir. İnsanlar bu bağlamda eyleme geçebilmek için ışığa doğru yönelir ve "ben" böylece "biz" olur.*

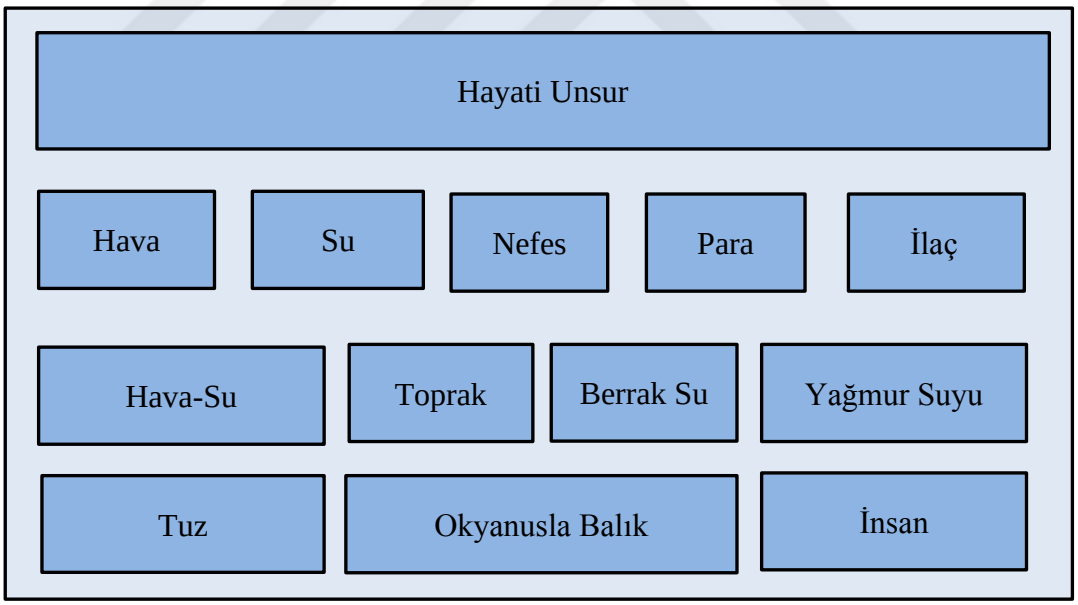
K19 *"Etik kutup yıldızı gibidir. Çünkü karanlıkta yön bulmamıza yardımcı olur. Yol bulmada kılavuzluk yapar. Karanlıkta kaybolan toplumların doğru yönlerini bulmalarını sağlar."*

K62 *"Etik pusula gibidir. Çünkü etik ilkeler sayesinde değerler karmaşası yaşamayız. Nasıl davranacağımızı biliriz. Bu yüzden etik insanı pusulası gibidir."*

K66 *"Etik bir işçinin şakulü gibidir. Çünkü şakul bir işçi işini doğru ve düzgün yapmasını sağlar. Etik de yapılan bir işin doğru ve düzgün yapılmasını sağlar."*

- **Hayati Unsur:** Bu kategoride katılımcıların etiği hayatın vazgeçilmez bir unsuru veya onsuz yaşanmaz olarak değerlendirdiği metaforlara yer verilmiştir. Başka bir deyişle etiğin zorunlu olarak hayatın içinde olması gerektiğini savunan metaforlardır. Ancak hayati unsur kategorisinde incelenen her metafor hayatı doğrudan etkilemez. Örneğin su metaforu doğrudan hayati önem taşıyan bir kavramdır. Ama para gibi metaforlar dolaylı olarak hayati önemi vurgular. Hayati unsur kategorisinde incelenen metaforlar; hava, su, nefes, para, ilaç, hava-su, toprak, berrak su, yağmur suyu, tuz, okyanusla balık ve insan olarak belirlenmiştir.

Katılımcıların oluşturduğu hayati unsur kategorisinde incelenen metaforlar Şekil 14'te sunulmuştur.



Şekil 14. Hayati unsur kategorisinde incelenen metafor şeması

Bu kategori de kullanılan metafor ve açıklamalara ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir.

K27 *"Etik su gibidir. Çünkü su insanın yaşaması için nasıl vazgeçilmezse, irade, karakter ve duruş bizi gerçekten insan yapar, birey yapar. Birey olmak ahlaki bir durumdur. Bu da etik ile bağlantılıdır. Ahlak insanı diğer varlıklardan ayırır. İnsanın bir karakteri, ahlaki duruşu olmalıdır."*

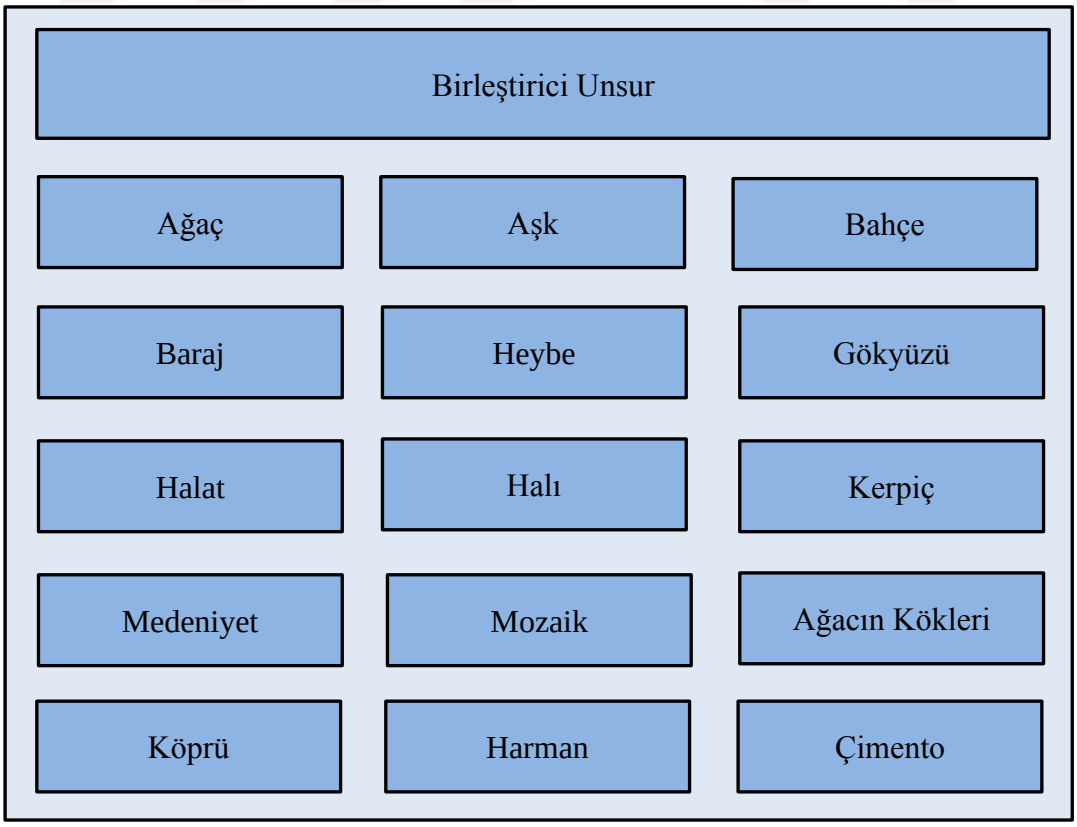
K49 *"Etik nefes gibidir. Çünkü insanlar nefessiz yaşayamazlar toplumlarda etik olmadan yaşayamaz. Etik bu yüzden vazgeçilmezdir."*

K57 *"Etik hava gibidir. Çünkü hava olmadan insan nefes alamaz ve yaşayamaz. Havasızlıktan boğularak ölür. Etik ilkelere sahip olmayan bir insan da ruhunun karanlığında boğulur. İnsanca bir yaşama sahip olamaz."*

K67 *"Etik okyanus ve balık gibidir. Okyanuslar balıksız ve deniz canlıları olmadan anlamsızdır. Etik kurallarda aynı şekilde dünyamızda da bu kurallar olmazsa hayat anlamsızlaşır."*

K105 *"Etik tuz gibidir. Çünkü tuz yemeğe tat katar. Etikte hayata anlam katar. Etik olmazsa hayatın tadı olmaz."*

- **Birleştirici Unsur:** Bu kategoride katılımcıların etik kavramını birleştiren, bir arada tutan işlevini merkeze alarak oluşturdukları metaforlara yer verilmiştir. Birleştirici unsur kategorisin de incelenen metaforlar; ağaç, aşk, bahçe, bahçe, baraj, heybe, gökyüzü, halat, halı, kerpiç, medeniyet, mozaik, ağacın kökleri, köprü, harman ve çimento olarak belirlenmiştir. Katılımcıların oluşturduğu birleştirici unsur kategorisinde incelenen metaforlar Şekil 15'te sunulmuştur.



Şekil 15. Birleştirici unsur kategorisinde incelenen metafor şeması

Bu kategori de incelenen bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

K3 *"Etik ağacın kökleri gibidir. Çünkü öncelikle ahlaki değerlerin ve etiğin, etik anlayışın ilk kaynağı ailedir. Etik ailede öğrenilir, benimsenir. Etik olmanın temeli ailede atılır. Etik değerlerin kökleri ne kadar sağlam olursa, toplumun yapısı da o derece sağlam olur."*

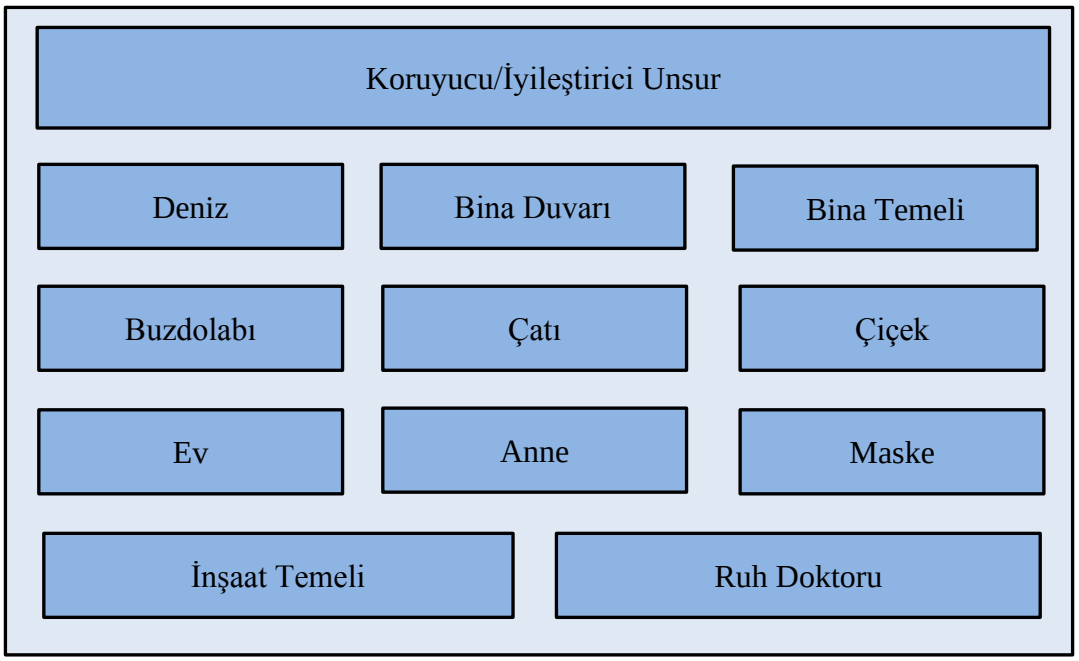
K21 *" Etik çimento gibidir. Çünkü bir binanın çimentosu ne kadar iyi ise bina o kadar sağlam olur. Etik de aynı şekilde toplumu bir arada tutar."*

K46 *"Etik kerpiç gibidir. Çünkü toprak, saman, çamur ve su gibi değerlerin biri olmazsa sağlanamaz."*

K96 *"Etik mozaik gibidir. Çünkü farklı boyutta ve farklı renkleri uyum içinde bir arada sunar."*

K98 *"Etik köprü gibidir. Çünkü geçmiş ile gelecek arasında ve bireyler arasında bir bağ kurar."*

- **Koruyucu/İyileştirici Unsur:** Bu kategoride katılımcıların etik kavramını, toplumu ve bireyi koruyan işlevini merkeze alarak oluşturdukları metaforlara yer verilmiştir. Koruyucu/iyileştirici unsur kategorisinde incelenen metaforlar; deniz, bina duvarı, bina temeli, buzdolabı, çatı, çiçek, ev, anne, maske, inşaat temeli ve ruh doktoru olarak tespit edilmiştir. Katılımcıların oluşturduğu koruyucu/iyileştirici unsur kategorisinde incelenen metaforlar Şekil 16'da sunulmuştur.



Şekil 16. Koruyucu/İyileştirici unsur kategorisinde incelenen metafor şeması

Koruyucu/İyileştirici unsur kategorisinde incelenen bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

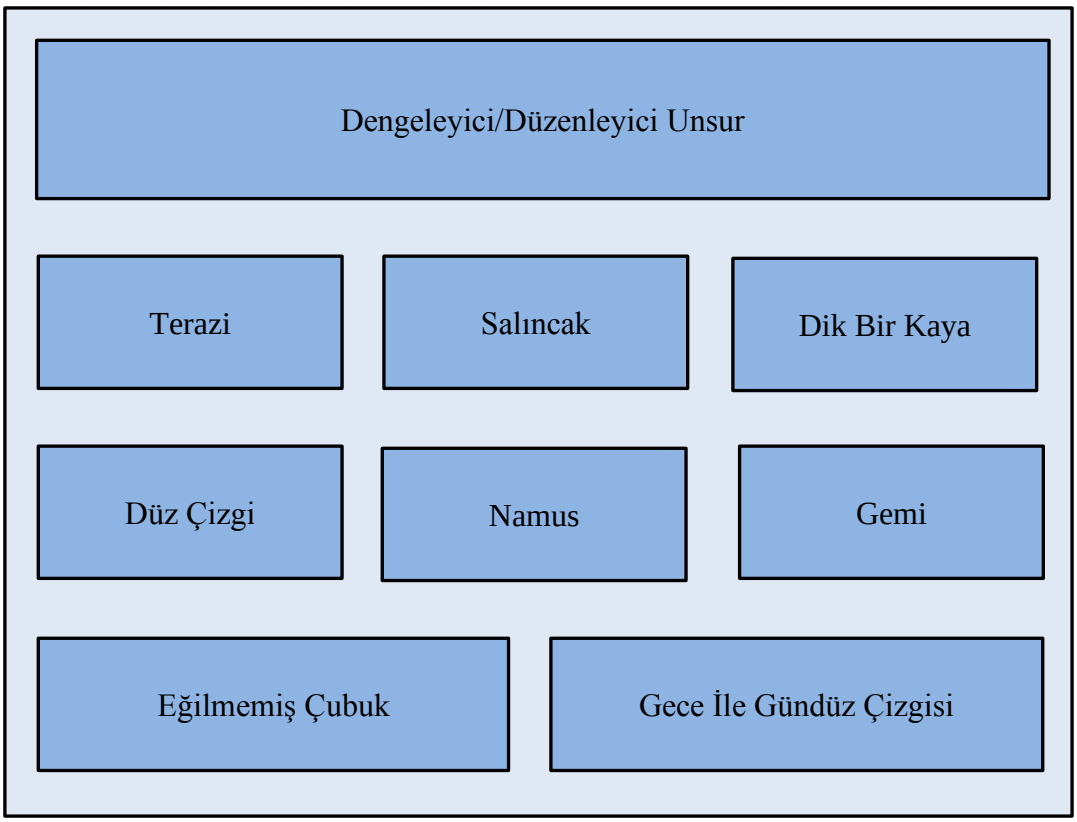
K4 *"Etik inşaatın temeli gibidir. Çünkü nasıl temelsiz bir inşaat çökerse, etik kavramları ve kuralları olmayan bir toplum ya da insanlarda bu şekilde ayakta kalamaz."*

K12 *"Etik maske gibidir. Çünkü insanlar duruma göre asıl değerlerini gizleyerek istedikleri zaman onaylanan, kabul gören maskeyi takarlar ya da "iyi", "kötü" birey için "evrensel" boyuttaysa takmazlar."*

K75 *"Etik buzdolabı gibidir. Çünkü toplumca kabul edilen ahlaki değerlerin bozulmadan saklanmasını sağlar. Etik olmadığı takdirde toplum bozulur."*

K104 *"Etik baraj gibidir. Çünkü davranışlarımızı kontrol etmemizi sağlar. Davranışların kontrol edilmesi toplumu ve bireyi korur."*

- **Dengeleyici/Düzenleyici Unsur:** Bu kategoride katılımcıların etik kavramını, toplumu dengeleyici ve düzenleyici işlevini merkeze alarak oluşturdukları metaforlara yer verilmiştir. Dengeleyici ve düzenleyici unsur kategorisinde incelenen metaforlar; terazi, salıncak, dik bir kaya, düz çizgi, namus, gemi, eğilmemiş çubuk ve gece ile gündüz çizgisi olarak tespit edilmiştir. Katılımcıların oluşturduğu dengeleyici ve düzenleyici unsur kategorisinde incelenen metaforlar Şekil 17'de sunulmuştur.



Şekil 17. Dengeleyici/düzenleyici unsur kategorisinde incelenen metafor şeması

Dengeleyici ve düzenleyici unsur kategorisinde incelenen bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

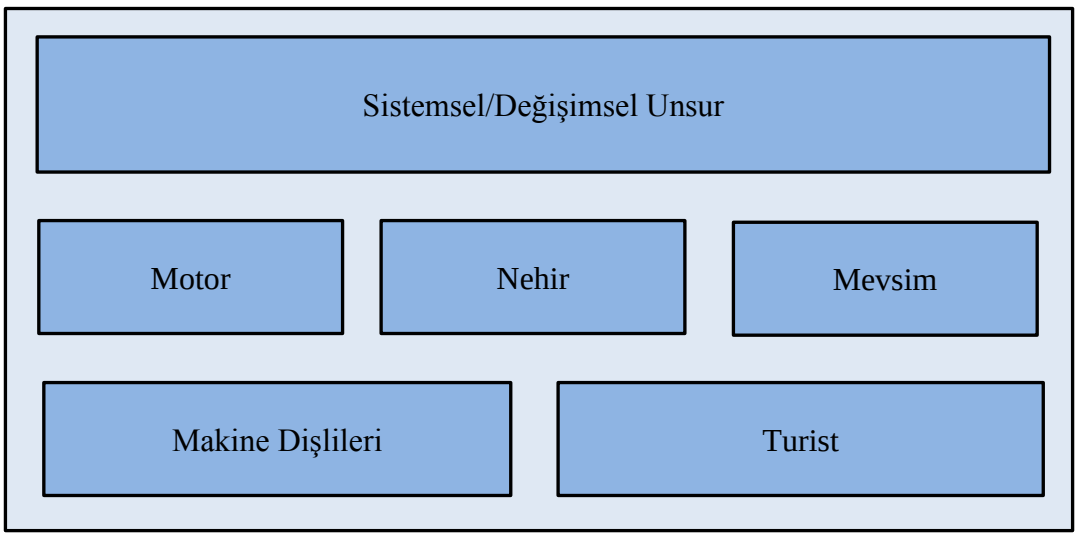
K35 *"Etik salıncak gibidir. Çünkü bir taraf iyiyi, yararı diğer taraf kötüyü ve zararı gösterir, bir taraf ne kadar aşağıda olursa diğer taraf o kadar yukarda olur. Etik de bunun gibidir kötü ve zarar ne kadar aşağıda olursa diğer taraf yarar için ivme kazanır aynı durum iyi ve yarar ilkesi içinde geçerlidir, ne kadar aşağıda olursa durumda zararın baskın olduğunu gösterir."*

K10 *"Etik dik bir kaya gibidir. Çünkü dik bir kaya kolay kolay yıkılmaz. Etik ilkelere sahip insan şartlar ne olursa olsun dik bir kaya gibi kolay kolay yıkılmaz. Etik ilkelerine sahip çıkamayan insanlar basit bir rüzgardan savrulan yapraklar gibi her yöne savrulurlar, ne yapacaklarını bilemezler."*

K57 *"Etik terazi gibidir. Çünkü dengede kalabilmek için her iki tarafa da aynı yükü vermesi gerekir."*

K95 *"Etik gemi gibidir. Çünkü insan bazen kendi iradesiyle bazense rüzgarın yani çevrenin etkisiyle hareket eder. Bu iki etkiyi dengede tutmaya çalışır."*

- **Sistemsel/Değişimsel Unsur:** Bu kategoride katılımcıların etik kavramını, sistemin bir parçası veya değişimin bir parçası olarak değerlendirdikleri metaforlara yer verilmiştir. Sistemsel veya değişimsel unsur kategorisinde incelenen metaforlar; motor, nehir, mevsim, makine dişlileri ve turist olarak tespit edilmiştir. Katılımcıların oluşturduğu sistemsel veya değişimsel unsur kategorisinde incelenen metaforlar Şekil 18'de sunulmuştur.



Şekil 18. Sistemsel/değişimsel unsur kategorisinde incelenen metafor şeması

Sistemsel veya değişimsel unsur kategorisinde incelenen bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

K9 *"Etik nehir gibidir. Çünkü nehir kirlenince sadece balıklar değil nehri kirletenlerde gün gelir kirlenir ve er geç kendisi de zarar görür. O yüzden nehirler gibi etiğinde kirlenmemesi hep temiz kalması gerekir."*

K30 *"Etik bir makinenin dişlileri gibidir. Çünkü makinenin ana parçalarını topluma hizmet veren eğitim, sağlık, güvenlik gibi kurumlar olarak düşünürsek, etik de bu parçaların düzenli bir şekilde çalışmasını sağlayan dişlilerdir. Makinelerin dişlileri çalışmaması durumunda zamanla toplumda bölünmeler meydana gelir, kaos oluşur ve yozlaşmayla birlikte yok olmaya doğru bir gidiş başlar."*

K34 *"Etik mevsim gibidir. Çünkü her mevsimin zamanı ve kendine has özellikleri vardır. İşte bu mevsimlerin düzeni nasılsa etikte öyledir. Gerektiği yerde gerektiği zamanda olması gereken ne ise doğru ne ise, düzgün ne ise, asıl olan ne ise etikte odur."*

K36 *"Etik turist gibidir. Çünkü turist izler ve gider dahil olmaz. Biz de turisti görünüşünden anlarız. Onaylarız ama dahil etmeyiz ya da ona dahil olmayız. Etik hakkında saatlerce konuşur en doğruyu söyleriz ama sözlerimize uymak yahut bir sistematik oluşturmak istemeyiz."*

K22 *"Etik motor gibidir. Çünkü motor sistemi ilerletir. Motorun sağlam ve güçlü olması önemlidir. Etik de sağlam ve güçlü olmalı ve öyle kalmalıdır."*

- **Metafor Olarak Kabul Edilmeyen Üretimler:** Bu başlık altında katılımcıların sunduğu ancak metafor olarak kabul edilmeyen üretimlere yer verilmiştir. Çünkü bu üretimler etik ve ahlak kavramlarıyla doğrudan ilişkilidir. Metafor olarak kabul edilmeyen üretimler; iyi kötü ayrımı, adil olmak, karakter, insan hak ve ahlakı, paylaşım, doğruluk, dönüşüm, kişilik, ilke, ahlak, ahlaki olan, vicdan, dürüstlük, fıtrat, ahlaki değer, doğru insan, denge, düzen, sorumluluk, toplumu dize getirmenin yolu ve yaşamak olarak belirlenmiştir.

Metafor olarak kabul edilmeyen üretimler ve açıklamaları aşağıdaki örneklerde sunulmuştur.

K47 *"Etik doğru insan olmak gibidir. Çünkü doğru ile yanlışı birbirinden ayırarak ahlak kavramını anlayabilmektir."*

K57 *"Etik fıtrat gibidir. Çünkü Allah'ın yaratmasında değişme olmaz."*

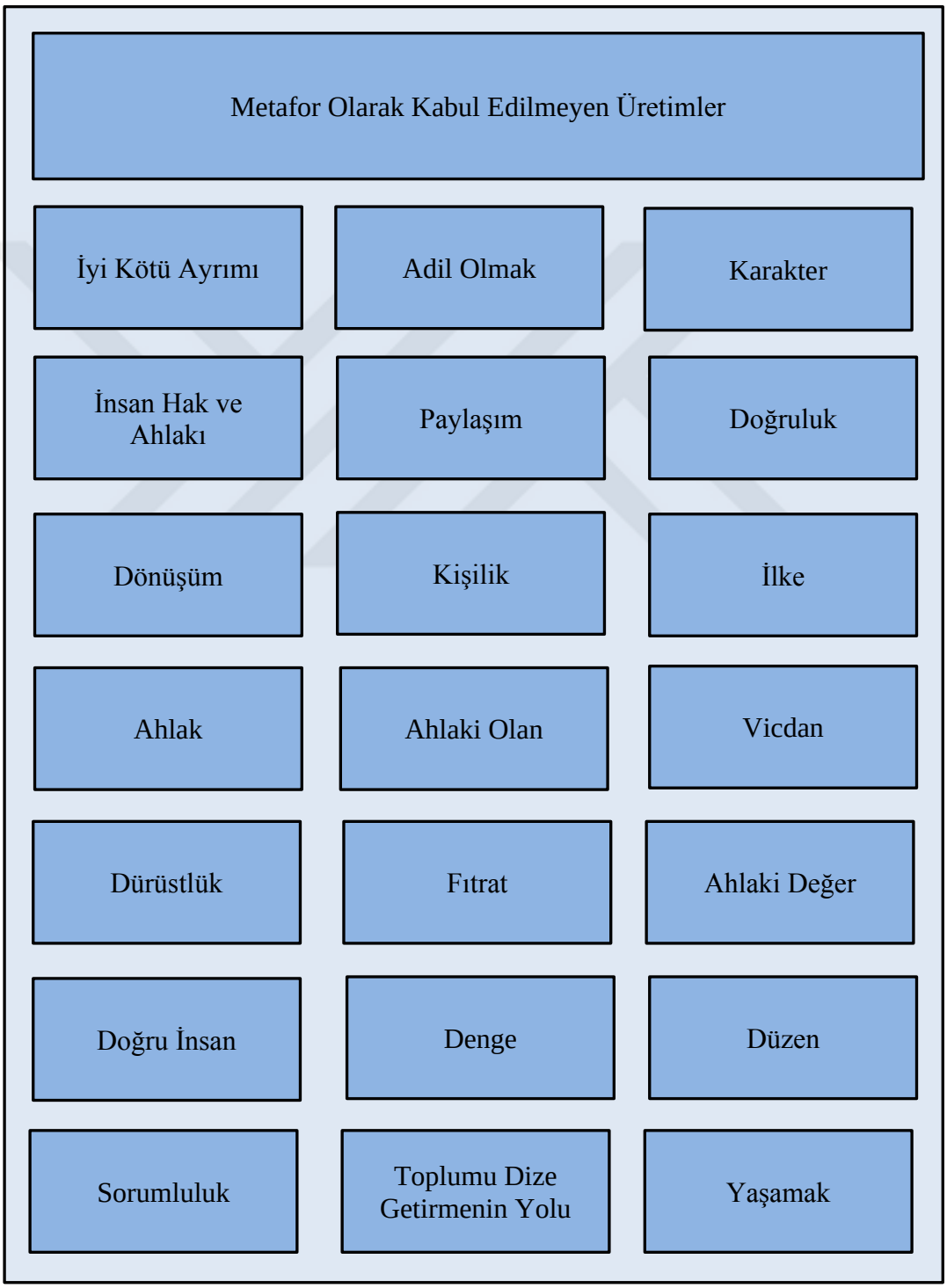
K70 *"Etik karakter gibidir. Çünkü insanların değerlerini düşünme pratiğidir."*

K77 *"Etik adil olmak gibidir. Çünkü toplumca ve birey olarak doğru bulunan*

davranışları sergilemeliyiz."

K82 *"Etik sorumluluk gibidir. Çünkü insanın yapması gereken doğru davranışın zorunluluğudur. Mutlaka insanlar bu etik kavramına sahip olmalıdır."*

Katılımcıların sunduğu ancak metafor olarak kabul edilmeyen üretimler Şekil 19'da sunulmuştur.



Şekil 19. Metafor olarak kabul edilmeyen üretimler şeması

4.3.2. Katılımcıların Oluşturduğu Metaforların Nitelik Olarak İncelenmesi

Bu bölümde katılımcılar tarafından oluşturulan metaforlar canlı cansız varlık, soyut somut varlık, doğa unsuru olan ve doğa unsuru olmayan olarak gruplandırılmıştır. Katılımcıların etik metaforuna ait betimlemesi Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19

Katılımcıların Etik Metaforuna Ait Betimleme Tablosu

Betimleme		f	%
Canlı-Cansız	Canlı	13	12,1%
	Cansız	94	87,9%
Somut Soyut	Soyut	73	68,2%
	Somut	34	31,8%
Doğaya benzetim	Var	25	23,4%
	Yok	82	76,6%

Tablo 19'da sunulan etik kavramına yönelik metafor değerlendirmeleri incelendiğinde katılımcıların %12,1'i canlı bir varlık, %87,9'u cansız bir varlık olarak tanımlama yaptıkları tespit edilmiştir. Yapılan etik tanımlamaların %68,2'si soyut kavramlar, %31,8'i somut kavramlar üzerinden olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak etik benzetmelerinde katılımcıların %23,4'ü doğadaki varlıklara ve elementlere yer verdikleri görülmüştür. Bunun aksine katılımcıların %76,6'sı doğada bulunan varlıklara ve elementlere yer vermediği tespit edilmiştir.

Katılımcıların sunduğu canlı varlık metafor örneklerinde; insan, ağaç, çiçek, balık, lider, yönetici ve peygamber gibi kavramların yer aldığı tespit edilmiştir. Katılımcıların oluşturduğu metaforlarda kullanılan cansız varlıklara ise kalem, deniz, ışık, ayna, heybe ve ev gibi kavramlar örnek verilebilir. Bunun yanı sıra soyut kavram örnekleri; adil olmak, ahlak, denge, aşk, doğruluk, dönüşüm, dürüstlük, ilke, karakter ve kişilik gibi kavramlardır. Metaforlarda sunulan somut kavram örnekleri ise; ağaç, kalem, ışık, baraj, bahçe, halı, harita ve pusula gibi kavramlar olduğu tespit edilmiştir. Doğa unsuru olarak incelenen örnek varlıklar ise ağaç, çiçek, bahçe, deniz, hava, su gibi kavramlar olduğu belirlenmiştir.

4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı; felsefe grubu öğretmenlerinin etik durum düzeylerinin kullandıkları metaforlara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Katılımcıların kullandıkları metaforların yapısal kategori ayrımları ile idealizm ve görecelik alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Metaforların yapısal kategori ayrımları; canlı-cansız, somut-soyut ve doğadaki unsur kullanımı olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

Etik Durum Düzeyi ile Etik Kavramına Yönelik Metafor Değerlendirme Tablosu

		İdealizm			Görecelik		
		$\bar{X}$	s.s.	p	$\bar{X}$	s.s.	p
Canlı-Cansız	Canlı	4,36	0,48	0,03*	3,19	0,69	0,04*
	Cansız	4,11	0,3		2,96	0,63	
Somut Soyut	Soyut	4,32	0,34	0,01*	3,02	0,65	0,58
	Somut	4,08	0,28		3,01	0,61	
Doğaya Benzetim	Var	4,10	0,31	0,04*	2,88	0,61	0,04*
	Yok	4,28	0,32		3,19	0,63	

*0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

Tablo 20 incelendiğinde katılımcıların etik kavramı hakkında yaptığı canlı ve cansız metaforların idealizm boyutunda farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Etik kavramı hakkında canlı varlık metaforları kullanan katılımcıların idealizm düzeylerinin, cansız varlık metaforları kullanan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (p=0,03).

Katılımcıların etik kavramı hakkında yaptığı canlı ve cansız metaforların görecelik boyutunda farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Etik kavramı hakkında canlı varlık metaforları kullanan katılımcıların görecelik düzeylerinin, cansız varlık metaforları kullanan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (p=0,04).

Katılımcıların etik kavramı hakkında yaptığı soyut ve somut metaforların idealizm boyutunda farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Etik kavramı hakkında soyut varlık

metaforları kullanan katılımcıların idealizm düzeylerinin, somut varlık metaforu kullanan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (p=0,01).

Katılımcıların etik kavramı hakkında yaptığı soyut ve somut metaforların görecelik boyutunda farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra katılımcıların etik kavramı hakkında yaptığı soyut ve somut metafor değerlendirmelerinde görecelik algılarının benzer seviyelerde olduğu tespit edilmiştir (p=0,58).

Katılımcıların etik kavramı hakkında yaptığı doğaya benzetim metaforlarının idealizm boyutunda farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Etik kavramı hakkında doğaya benzetim metaforları kullanan katılımcıların idealizm düzeylerinin, doğaya benzetim yapmayan metaforları kullanan katılımcılara göre daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir (p=0,04).

Katılımcıların etik kavramı hakkında yaptığı doğaya benzetim metaforlarının görecelik boyutunda farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Etik kavramı hakkında doğaya benzetim metaforları kullanan katılımcıların görecelik düzeylerinin, doğaya benzetim yapmayan metaforları kullanan katılımcılara göre daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir (p=0,04).

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Felsefe grubu öğretmenlerinin etik durum düzeyleri ile ilgili yapılan bu araştırmaya ilişkin elde edilen veriler incelendiğinde idealizm alt boyutu ortalama puanı $\bar{X}$=4,21±0,31; görecelik alt boyutu ortalama puanı $\bar{X}$=3,02±0,61 olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma göre katılımcıların idealizm alt boyutu ortalama puanı, görecelik alt boyutu ortalama puanına göre daha yüksektir. Daha önce belirlenen puan aralıkları ile karşılaştırıldığında Forsyth'in (1992) sınıflamasına göre felsefe grubu öğretmenlerinin "mutlakçı" yaklaşımı benimsedikleri söylenebilir. Akdemir (2016) zihinsel engeli olan öğrenciler ile çalışan öğretmenlerle yaptığı çalışmada idealizm alt boyutu ortalama puanını $\bar{X}$=4,10±0,46, görecelik alt boyutu ortalama puanını $\bar{X}$=3,43±0,68 olarak tespit etmiştir. Elde edilen veriler karşılaştırıldığında iki çalışmada da idealizm ve görecelik alt boyutlarında benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Bu araştırmada katılımcıların cinsiyetlere göre idealizm alt boyutu ile ilgili veriler incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Görecelik alt boyutu ile ilgili veriler incelendiğinde ise cinsiyetlere göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu fark erkek katılımcıların görecelik alt boyutu ortalama puanının, kadın katılımcıların görecelik alt boyutu ortalama puanından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Erkek katılımcıların idealizm alt boyutu ortalama puanının $\bar{X}$=4,27±0,32 ve görecelik alt boyutu ortalama puanının ise $\bar{X}$=3,17±0,69 olduğu tespit edilmiştir. Forsyth'in (1992) sınıflamasına göre erkek katılımcılar "durumcu" olarak nitelenebilir. Kadın katılımcıların idealizm alt boyutu ortalama puanının $\bar{X}$=4,16±0,31 ve görecelik alt boyutu ortalama puanının ise $\bar{X}$=2,9±0,56 olduğu tespit edilmiştir. Forsyth'in (1992) sınıflamasına göre kadın katılımcılar "mutlakçı" olarak nitelenebilir. Bu araştırma sonuçlarının Akdemir'in (2016) yaptığı çalışma ile idealizm ve görecelik alt boyutları ortalama puanları açısından paralellik gösterdiği söylenebilir.

Akdemir'in (2016) çalışmasına göre kadın katılımcıların görecelik alt boyutu ortalama puanı $\bar{X}$=3,46±0,67 olarak belirtilmiştir. Bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre kadın katılımcıların görecelik alt boyutu ortalama puanları açısından paralellik göstermemektedir.

Bu araştırmada katılımcıların mezun oldukları bölümlere göre idealizm ve görecelik alt boyutu düzeyleri ile anlamlı şekilde ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Bu yüzden felsefe/felsefe grubu öğretmenliği ve sosyoloji mezunu olan katılımcıların idealizm ve görecelik alt boyutu düzeylerinin benzer seviyelerde olduğu söylenebilir. Bu verilere ilişkin literatürde başka bir bulguya rastlanmamıştır.

Bu araştırmada katılımcıların çalıştıkları ilçeye göre idealizm ve görecelik alt boyutları düzeyleri ile anlamlı şekilde ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmada Çukurova, Seyhan, Sarıçam ve Yüreğir ilçelerinde görev yapan katılımcıların idealizm ve görecelik alt boyutu düzeylerinin benzer seviyelerde olduğu görülmüştür.

Bu araştırmada katılımcıların eğitim durumlarına ilişkin veriler incelendiğinde, idealizm alt boyutu düzeylerinin lisans mezunu ve yüksek lisans mezunu katılımcıların benzer seviyede olduğu görülmüştür. Bu araştırmada katılımcıların eğitim durumlarına göre görecelik alt boyutu düzeylerinin anlamlı şekilde ilişkili olmadığı, çalışmada lisans mezunu ve yüksek lisans mezunu olan katılımcıların görecelik alt boyutu düzeylerinin benzer seviyelerde olduğu görülmüştür. Bu veriler Akdemir'in (2016) çalışmasındaki veriler ile örtüşmektedir.

Bu araştırmada katılımcıların idealizm alt boyutu yaş dağılımına ilişkin veriler incelendiğinde; 20-30 yaş aralığı, 31-40 yaş aralığı, 41-50 yaş aralığı, 51 yaş ve üzerinde olan katılımcıların idealizm alt boyutu düzeylerinin benzer seviyelerde olduğu görülmüştür. Akdemir'in (2016) çalışmasında idealizm alt boyutuna ilişkin veriler incelendiğinde, 20-30 yaş aralığı ortalama puanı $\bar{X}$=4,05±0,48; 31-40 yaş aralığı ortalama puanı $\bar{X}$=4,25±0,36; 41 yaş ve üstü ortalama puanı $\bar{X}$=4,00±0,55 olduğu görülmektedir. Bu araştırma sonuçlarına göre idealizm alt boyutu ortalama puanları yaş aralığı verileri Akdemir'in (2016) çalışmasındaki verilerle paralellik göstermektedir.

Bu araştırmada katılımcıların görecelik alt boyutu yaş dağılımına ilişkin veriler incelendiğinde; katılımcıların yaşları ile anlamlı şekilde ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada 20-30 yaş aralığı, 31-40 yaş aralığı, 41-50 yaş aralığı ve 51 yaş üzerinde olan katılımcıların görecelik alt boyutu düzeylerinin benzer seviyede olduğu görülmüştür. Akdemir'in (2016) çalışmasında görecelik alt boyutu verileri incelendiğinde, 20-30 yaş aralığı ortalama puanı $\bar{X}$=3,41±0,65; 31-40 yaş aralığı ortalama puanı $\bar{X}$=3,48±0,74; 41 yaş ve üstü ortalama puanı $\bar{X}$=3,47±0,66 olarak belirtilmiştir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre 41 yaş ve üstü katılımcıların görecelik alt boyutu ortalama puanları Akdemir'in (2016) verileri ile paralellik göstermektedir. Ancak bu araştırmada diğer yaş grupları için Akdemir (2016) çalışmasının verileri ile paralellik

göstermemektedir.

Bu araştırmada katılımcıların deneyim sürelerine ilişkin veriler incelendiğinde, idealizm ve görecelik alt boyutu düzeyleri ile anlamlı şekilde ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırmaya göre mesleki deneyim süreleri;10 yıl altında, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25yıl, 26 yıl ve üzerinde olan katılımcıların idealizm alt boyutu düzeylerinin benzer seviyede olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada 107 katılımcı toplam 89 kavram üretmiştir. Üretilen kavramlar analiz edildiğinde 86 katılımcının oluşturduğu 68 üretim etik kavramına ilişkin metafor olarak kabul edilmiştir. Diğer 21 katılımcının ürettiği 21 kavram ise etik kavramına ilişkin metafor olarak değerlendirilmemiştir. Katılımcıların oluşturduğu ve etik kavramına ilişkin olarak kabul edilen toplam 68 metafor; yol gösterici unsur, hayati unsur, birleştirici unsur, koruyucu/iyileştirici unsur, dengeleyici unsur ve sistemsel değişimsel unsur olmak üzere toplamda 6 kategori altında incelenmiştir.

Bu çalışmada felsefe grubu öğretmenlerinin etik kavramı ile ilgili metaforlarına ilişkin veriler incelendiğinde diğer metafor kategorilerine göre en fazla yol gösterici unsur kategorisinin %26,74'lük bir oranla kullanıldığı belirlenmiştir. Diğer çalışmalarda (Keskin Yıldız ve Aksakal, 2019; Keskin, Aksakal ve Yücetürk, 2020) bu metafor kategorisi, "toplumsal düzen sağlayıcı unsur olarak etik" kategorisinde ele alınmıştır. Bu çalışmalarda destekleyici, düzen sağlayıcı metaforlar "toplumsal düzen sağlayıcı unsur olarak etik" kategorisi altında birlikte ele alınmıştır. Keskin, Yıldız ve Aksakal'ın (2019) çalışmasında "toplumsal düzen sağlayıcı unsur olarak etik" kategorisi oranı %24,26; Keskin, Aksakal ve Yücetürk'ün (2020) çalışmasında ise "toplumsal düzen sağlayıcı unsur olarak etik" kategorisi oranı %42,57 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre felsefe grubu öğretmenleri etik kavramını tanımlarken etiğin yol gösterici işlevine odaklandıkları söylenebilir. Bu durum felsefe grubu öğretmenlerine göre etik kavramının topluma ve bireye ahlaki davranış olarak rehberlik yaptığı söylenebilir.

Bu çalışmada ele alınan başka bir kategori ise "hayati unsur" olarak belirlenmiştir. Bu kategorinin belirtilme oranının %23,26 olduğu tespit edilmiştir. Keskin, Yıldız ve Aksakal (2019) "hayati unsur" kategorisine yakın metaforları "yaşamın kaynağı/yaşamın kendisi olarak etik" kategorisinde değerlendirmeye almıştır. Adı geçen çalışmada bu kategorinin belirtilme oranının ise %15,33 olduğu görülmüştür. Bu çalışmada elde edilen verilerin Keskin, Yıldız ve Aksakal'ın (2019) çalışmasındaki verilere yakın oranda olduğu görülmektedir. Keskin, Aksakal ve Yücetürk (2020) "yaşamın kaynağı/yaşamın kendisi olarak etik" kategorisinde değerlendirdiği

metaforların oranı ise %10,04 olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma göre felsefe grubu öğretmenleri, etik kavramını vazgeçilmez bir unsur olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

Bu çalışmada ele alınan "birleştirici unsur" metaforlarının kullanım oranı %19,77 olduğu tespit edilmiştir. Diğer çalışmalarda (Keskin Yıldız ve Aksakal, 2019; Keskin, Aksakal ve Yücetürk, 2020) bu kapsamdaki metaforlar için ayrı bir kategori açılmamış olup "toplumsal düzen sağlayıcı unsur olarak etik" kategorisi altında incelenmiştir. Felsefe grubu öğretmenlerinin görüşlerine göre etik kavramı, farklı nitelikteki bireylerin bir araya gelerek toplumu meydana getirmektedir.

Bu çalışmada koruyucu unsur kategorisi altında incelenen metaforların kullanım oranı %13,95 olduğu görülmektedir. Diğer çalışmalarda (Keskin Yıldız ve Aksakal, 2019; Keskin, Aksakal ve Yücetürk, 2020) bu kategori içeriğine sahip bir kategori ayrımı yapılmamıştır.

Bu çalışmada dengeleyici ve düzenleyici unsur kategorisindeki metaforların kullanım oranı %10,47 olduğu görülmektedir. Keskin, Aksakal ve Yücetürk (2020) çalışmasında bu kategoriye yakın olarak "tanımlayıcı/destekleyici unsur" kategorisini oluşturmuş ve bu kategorinin kullanım oranının ise %3,21 olduğu görülmüştür. Keskin, Yıldız ve Aksakal (2019) çalışmasında aynı kategori oranının ise %4,74 olduğu görülmektedir. Bu durum felsefe grubu öğretmenlerinin etik kavramını, toplumu dengeleyen ve düzenleyen unsur olarak gördüğü söylenebilir.

Bu çalışmada en son "sistemsel ve değişim unsur" kategorisi ele alınmış olup bu kategorinin kullanım oranının ise %5,81 olduğu belirlenmiştir. Keskin, Yıldız ve Aksakal'ın (2019) çalışmasında bu kategori "değişen ve gelişen unsur olarak etik" kategorisi kapsamında değerlendirilmiş olup bu kategorinin kullanım oranının ise %16,10 olduğu tespit edilmiştir. Keskin, Aksakal ve Yücetürk'ün (2020) çalışmasında "değişen ve gelişen unsur olarak etik" kategorisinin %11,67 bir oran ile kullanıldığı görülmektedir. Bu durum felsefe grubu öğretmenlerinin etik kavramını, değişen ve sistem unsuru olarak görme oranının diğer alanlara göre daha az olduğunu göstermektedir. Ayrıca katılımcıların etik kavramını sisteme ait bir öge olarak da görmedikleri söylenebilir.

Bu araştırmada elde edilen önemli başka bir bulgu ise 21 katılımcının ürettikleri etik kavramına ilişkin üretimlerin metafor olmayışıdır. Bu durum 21 katılımcının metafor oluşturma konusunda yetersiz bilgiye sahip olduğunu bir başka deyişle metafor kavramını tam olarak anlamadıklarını göstermektedir.

Sonuç olarak bu araştırmaya göre felsefe grubu öğretmenleri, etik kavramını topluma yol gösteren, birleştiren, düzenleyen bir unsur olarak değerlendirdikleri

söylenebilir.

Bu çalışmada katılımcıların etik kavramını tanımlarken kullandığı metaforlar, canlı ve cansız varlık olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmaya ilişkin olarak yapılan dağılım incelendiğinde cansız varlık kullanım oranının %87,9 olduğu görülmektedir. Bu verilere göre katılımcılar etik kavramını sabit değişmeyen bir varlık olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

Bu çalışmada katılımcıların etik kavramını tanımlarken kullandığı metaforlar, somut ve soyut kavram olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmaya ilişkin olarak yapılan dağılım incelendiğinde soyut kavramları kullanım oranının %68,2 olduğu görülmektedir. Bu verilere göre katılımcılar etik kavramını açıklarken soyut kavramlarla ilişki kurduğu söylenebilir.

Bu çalışmada katılımcıların etik kavramını tanımlarken kullandığı metaforlar, doğada bulunan ve doğada bulunmayan varlık olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmaya ilişkin olarak yapılan dağılım incelendiğinde doğada bulunmayan varlıkların kullanım oranının %76,6 olduğu görülmektedir. Bu verilere göre katılımcılar etik kavramını doğal bir unsur olarak görmediklerini gösterir. Başka bir deyişle etik kavramını yapay, insan eliyle üretilmiş bir varlık olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

Sonuç olarak bu araştırmaya göre katılımcılar etik kavramını tanımlarken kullandıkları metaforlarda; cansız, soyut ve doğal olmayan varlıkları tercih ettikleri tespit edilmiştir. Çalışmada katılımcıların kullandıkları metaforlar göz önüne alındığında etik kavramını doğal olmayan (insan yapımı), soyut ve cansız varlıklarla ilişkilendirdikleri söylenebilir.

Araştırmanın son bölümünde etik kavramına ilişkin metaforlar ve etik durum düzeyleri birlikte incelenmiştir. Etik kavramı hakkında canlı varlık tanımlaması yapan katılımcıların idealizm düzeylerinin, cansız varlık olarak tanımlama yapan bireylere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Buna ek olarak etik kavramı hakkında canlı varlık tanımlaması yapan katılımcıların görecelik alt boyutunun, cansız varlık olarak tanımlama yapan bireylere göre daha yüksek düzeylerde olduğu görülmüştür. Forsyth (1992) yaptığı sınıflamada idealizm ve görecelik alt boyutları yüksek olan bireyleri "durumcular" olarak nitelediği görülmektedir. Buna göre durumcu bireylerin etik kavramını canlı bir varlık ile ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen başka bir sonuç ise etik kavramı hakkında soyut varlık tanımlaması yapan katılımcıların idealizm alt boyutu düzeylerinin, somut varlık olarak tanımlama yapan bireylere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Buna ek

olarak katılımcıların etik kavramı için yaptığı soyut ve somut tanımlamalarının görecelik alt boyutunda farklılık göstermediği, soyut ve somut değerlendirmelerde bulunan katılımcıların görecelik alt boyutunun benzer seviyelerde olduğu ifade edilebilir. Bu durum etik kavramına ilişkin metaforlarda soyut ve somut varlıkların kullanımının görecelik alt boyutu ile ilişkilendirilmediği görülmektedir. Fostyh'in (1992) sınıflamasına göre bu çalışmada etik kavram tanımlamasında somut veya soyut kavramını kullanan katılımcılar "durumcu" olarak nitelenebilir.

Etik kavramına ilişkin metafor tanımlamasında katılımcıların, doğal varlık kullananların idealizm alt boyutunun, doğal olmayan varlık kullananların idealizm alt boyutundan daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Katılımcıların etik durum düzeyleri görecelik alt boyutuna göre incelendiğinde ise etik kavramı hakkında doğal varlık kullanan katılımcıların görecelik alt boyutunun, doğal olmayan varlık kullananların görecelik alt boyutundan farklı olduğu tespit edilmiştir. Etik kavramı hakkında doğal varlık benzetimi yapan katılımcıların görecelik alt düzeylerinin doğal varlık benzetimi yapmayan bireylere göre daha düşük düzeylerde olduğu görülmüştür. Fostyh'in (1992) sınıflamasına göre bu durum mutlakçı katılımcıların etik kavramı hakkındaki metaforlarda doğal varlık unsuru kullandıkları, durumcu katılımcıların ise doğal varlık unsuru kullanmadıkları söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlar üç ayrı bölüm halinde sunulmuştur. Birinci bölümde "felsefe grubu öğretmenlerinin etik durum düzeylerine ilişkin sonuçlar", ikinci bölümde "felsefe grubu öğretmenlerinin etik kavramına yönelik kullandıkları metaforlara ilişkin sonuçlar", üçüncü bölümde ise "felsefe grubu öğretmenlerinin etik durum düzeyleri ve etik kavramına yönelik metafor kullanımının birlikte değerlendirilmesine ilişkin sonuçlar" yer almaktadır. Ayrıca bu bölümde uygulamaya yönelik ve ileride yapılacak olan çalışmalara yönelik önerilere de yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Bu bölüm "felsefe grubu öğretmenlerinin etik durum düzeylerine ilişkin sonuçlar", "felsefe grubu öğretmenlerinin etik kavramına yönelik kullandıkları metaforlara ilişkin sonuçlar", "felsefe grubu öğretmenlerinin etik durum düzeyleri ve etik kavramına yönelik metafor kullanımının birlikte değerlendirilmesine ilişkin sonuçlar" olmak üzere üç ayrı bölüm halinde ele alınmıştır.

6.1.1. Felsefe Grubu Öğretmenlerinin Etik Durum Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt amacı, felsefe grubu öğretmenlerinin etik durum düzeylerinin belirlenmesini içermektedir. Bu amaç doğrultusunda felsefe grubu öğretmenlerinin etik durum düzeyleri; cinsiyet, yaş, mesleki deneyim süresi, çalıştığı ilçe, mezun olduğu bölüm ve eğitim durumu değişkenlerine göre değerlendirilmiştir. Bu kapsamda elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

1. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre katılımcıların idealizm alt boyutu ortalama puanının, görecelik alt boyutu ortalama puanından yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Bu veriler ışığında Forsyth'in (1992) yaptığı sınıflama baz alınarak yapılan değerlendirmeye göre felsefe grubu öğretmenlerinin "mutlakçı" yaklaşımı benimsedikleri söylenebilir.
2. Katılımcıların cinsiyetlere göre idealizm alt boyutu ortalama puanının benzer olduğu görülmüştür. Ayrıca kadın katılımcıların görecelik alt boyutu ortalama puanının, erkek katılımcılara göre düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu veriler ışığında Forsyth'in (1992) sınıflaması baz alınarak yapılan değerlendirmeye göre erkek katılımcıların "durumcu", kadın katılımcıların ise "mutlakçı" olduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle erkek katılımcıların ahlaki kuralları "en iyi sonuç" ilkesine göre belirledikleri söylenebilir. Kadın katılımcıların ise etik kuralları daha çok benimsedikleri söylenebilir.
3. Katılımcıların etik durum düzeyleri ve yaş dağılımlarına ilişkin veriler incelendiğinde, idealizm ve görecelik alt boyutunun benzer seviyede olduğu görülmüştür. Buna ek olarak katılımcıların mesleki deneyim süreleri ile idealizm ve görecelik alt boyutları ortalama puanları arasındaki ilişki de bu sonucu desteklemektedir. Bu duruma göre etik karar verme sürecindeki yaklaşımlar, yaş ve deneyim sürelerine göre değişmemektedir.
4. Katılımcıların çalıştığı ilçe, mezun oldukları bölüm ve eğitim durumlarına göre idealizm alt boyutu ve görecelik alt boyutunun değişmediği tespit edilmiştir.

6.1.2. Felsefe Grubu Öğretmenlerinin Etik Kavramına Yönelik Kullandıkları Metaforlara İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt amacı felsefe grubu öğretmenlerinin etik kavramını hangi metaforlar ile nasıl tanımladıklarını belirlemek olarak ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda incelenen metaforlar ve oluşturulma amaçlarına göre elde edilen sonuçlar şunlardır:

1. Elde edilen verilere göre katılımcılar etik kavramını en fazla insan metaforuna benzetmiştir. Daha sonra bunu hava metaforu takip etmektedir.
2. Katılımcılardan toplamda 68 farklı metafor elde edilmiştir.

3. Katılımcıların etik kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar ve oluşturma amaçları analiz edilip kategorilere ayrılmıştır. Bu analiz sonucunda en fazla belirtilen kategori yol gösterici unsur olduğu tespit edilmiştir.
4. Katılımcılar etik kavramı için, yol gösterici unsur kategorisinden sonra, tercih ettiği kategori sıralaması; hayati unsur, birleştirici unsur, koruyucu unsur, dengeleyici/düzenleyici unsur, sistemsel ve değişimsel unsur şeklindedir.
5. Katılımcılar etik kavramını tanımlarken kullandıkları "sistemsel ve değişimsel unsur" kategorisi altında incelenen metaforları, diğer kategorilere göre daha az tercih ettikleri görülmektedir. Bu duruma göre felsefe grubu öğretmenlerinin etik kavramını değişken bir unsur olarak değerlendirmedikleri tespit edilmiştir.
6. Bu araştırmada bazı katılımcıların oluşturdukları üretimler metafor olarak kabul edilmemiştir. Çünkü kullanılan üretimler anlamsal olarak doğrudan ahlak ve etik kavramları ile ilişkilidir. Bu durum metafor tanımına uygun değildir. Bu durum felsefe grubu öğretmenlerinin metafor kavramına ilişkin eksik bilgilerinin olduğu göstermektedir.
7. Etik kavramına ilişkin metaforlar canlı varlık ve cansız varlık sınıflamasına göre incelendiğinde, cansız varlık kullanım oranının yüksek seviyede olduğu görülmüştür.
8. Etik kavramına ilişkin metaforlar somut kavram ve soyut kavram sınıflamasına göre incelendiğinde, soyut kavram kullanım oranının yüksek olduğu görülmektedir.
9. Etik kavramına ilişkin metaforlar doğada yer alma açısından incelendiğinde, katılımcıların doğada bulunmayan unsurları yüksek oranda kullandıkları görülmektedir.
10. Son olarak katılımcıların etik kavramı için kullandıkları metaforlar değerlendirildiğinde; etik kavramını cansız bir varlık, soyut bir kavram ve doğal olmayan bir unsur olarak nitelendirdikleri tespit edilmiştir.

6.1.3. Felsefe Grubu Öğretmenlerinin Etik Durum Düzeyleri ve Etik Kavramına Yönelik Metafor Kullanımının Birlikte Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt amacı, felsefe grubu öğretmenlerinin etik durum düzeyleri kullandıkları metaforlara göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda katılımcıların etik durum düzeyleri ve etik

kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar birlikte analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda elde edilen bulgular şöyledir:

1. Elde edilen verilere göre etik kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlarda canlı varlık kullanan katılımcıların idealizm alt boyutu ve görecelik alt boyutunun yüksek olduğu görülmektedir. Fostyh'in (1992) sınıflamasına göre durumcu olarak nitelenen katılımcıların, etik kavramını canlı bir varlık ile ilişkilendirdiği tespit edilmiştir.
2. Etik kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlarda cansız varlık kullanan katılımcıların idealizm alt boyutunun yüksek ve görecelik alt boyutunun düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Fostyh'in (1992) sınıflamasına göre cansız varlık kullanan katılımcılar mutlakçı olarak değerlendirilmiştir.
3. Etik kavramına ilişkin soyut varlık tanımlaması yapan katılımcıların idealizm alt boyutunun, somut varlık tanımlaması yapan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca etik kavramı için soyut ve somut metaforlar kullanan katılımcıların görecelik alt boyutunda farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu veriye göre soyut ve somut varlıklarla benzetim yapan katılımcıların görecelik alt boyutunun benzer seviyelerde olduğu ifade edilebilir. Fostyh'in (1992) sınıflamasına göre soyut ve somut kavram kullanan katılımcılar "durumcu" olarak nitelenebilir.
4. Katılımcıların etik kavramına ilişkin metaforlarda doğadaki unsurları kullanım oranları ve etik durum düzeyleri incelendiğinde, doğal unsurları kullanan katılımcıların idealizm alt boyutunun yüksek ve görecelik alt boyutunun ise düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle Fostyh'in (1992) sınıflamasına göre mutlakçı olarak tanımlanan katılımcıların etik kavramına ilişkin metaforlarda doğal unsur kullandıkları belirlenmiştir. Doğal unsur kullanmayan katılımcıların idealizm alt boyutunun ve görecelik alt boyutunun yüksek düzeylerde olduğu görülmektedir. Fostyh'in (1992) sınıflamasına göre durumcu olarak tanımlanan katılımcıların etik kavramına ilişkin metaforlarda, doğal unsur kullanmadıkları belirlenmiştir.

6.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda yapılabilecek öneriler; uygulamaya yönelik ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki bölümde sunulmuştur.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler:

1. Bu araştırma sonucunda Forsyth (1992) sınıflanmasına bağlı olarak kadın katılımcıların (mutlakçı) erkek katılımcılarla (durumcu) karşılaştırıldığında kadın katılımcıların etik kurallara daha bağlı oldukları tespit edilmiştir. Buna göre erkek katılımcılara etik kuralları daha çok benimsemelerine yönelik içerik veya uygulamalar sunulabilir.
2. Bu araştırma sonuçlarına göre felsefe grubu öğretmenlerinin metafor kavramına ilişkin eksik bilgileri olduğu görülmüştür. Oysaki literatür taramalarında hem felsefe derslerinde hem de diğer derslerde eğitim- öğretim ilkelerinde metafor kullanılması gerektiği önerilmektedir. Bu nedenle lisans eğitimlerinde felsefe grubu öğretmen adaylarına ve hizmet içi kurs ve seminerlerde felsefe öğretmenlerine metafor ile ilgili eğitimler verilebilir.
3. Bu çalışmada felsefe grubu öğretmenlerinin etik kavramına yönelik metaforları doğal olmayan unsurlar ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Ancak mevcut kaynaklarda(Russell,2017; Gül ve Gökçe,2008) etik kavramının zorunlu ve doğal oluştuğuna dair bilgiler bulunmaktadır. Bu çelişkiyi gidermek için felsefe grubu öğretmen adaylarına yönelik lisans eğitimi sırasında öğretim üyeleri tarafından toplumsal değişim kuramları gibi derslerde etik kavramının gerekliliği benimsetmek amacıyla münazaralar, paneller yapılabilir.
4. Araştırma sonuçlarından bağımsız olarak etik kavramının önemi göz önünde bulundurulduğunda diğer bütün alanlardaki öğretmenlerin ve toplumun her kesiminin etik eğitimi alması gerekmektedir. Etik kavramına yönelik farkındalık oluşturma çabası içinde olan sivil toplum kuruluşları, etik ile ilgili toplumu bilinçlendirme çalışmalarında yer alabilir. Böylece toplumsal bir etik farkındalık oluşturulabilir.

6.2.2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler:

1. Ülke genelinde felsefe grubu öğretmenleriyle, Etik Durum Ölçeği ve metafor analizi kullanılarak bir çalışma yürütülebilir.
2. Felsefe grubu öğretmenliği dışındaki farklı branş öğretmenlerin etik durum düzeylerini ve etik kavramına ilişkin metaforlarını belirlemek için çalışmalar yapılabilir.
3. Felsefe grubu öğretmenlerine yönelik etik durum düzeyleri ve olası etik ikilem senaryolarıyla bir çalışma yürütülebilir.
4. Okul disiplin kurulunda görev yapan öğretmenler okul iş ve işleyişi sırasında çok fazla karar vermek durumunda kalmaktadırlar. Bu yüzden okul disiplin kurulunda görev yapan öğretmenlerin mevcut etik durum düzeylerini belirlemek için bir çalışma yürütülebilir.
5. Etik yaklaşımlarda idealizm ve görecelik alt boyutlarına etki eden faktörlerin belirlenmesi için derinlemesine bir nitel araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

Ağdacı, G. (2018). *Öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimi ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.

Ağyar, E., Angay Kutluk, F., ve Cengiz, E. (2012). Meslek yüksekokulları muhasebe bölümü öğrencilerinin sosyo-ekonomik değişkenler ışığında mesleki etiğe bakış açılarının incelenmesi (Akdeniz Üniversitesi Örneği). *Journal of Yasar University, 7(25).*

Akarsu, B. (1962). Sokrates'te erdem düşüncesi. *Felsefe Arşivi*, (13), 57-73.

Akdemir, B. (2016). *Zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışan öğretmenlerin cinsel eğitme yönelik tutumları ve etik durumlarının karşılattırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Akdemir, E. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim felsefeleri ile özerklik destekleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Aktaş, K. (2014). Etik-ahlâk ilişkisi ve etiğin gelişim süreci. *Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *1*(2), 22-32.

Aktan, C. C. (2009). Ahlak ve ahlak felsefesine giriş. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, *1*(1).

Aktaş, K. (2014), *İtibar yönetimi, iş memnuniyeti ve örgütsel performans arasındaki ilişkinin analizi: sağlık sektöründe bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gediz Üniversitesi, İzmir.

Aladağ, S. ve Kuzgun, M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının "değer" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 163-193.

Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 113-128.

Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim, 35*(171), 100-108.

Arslan Namlı, N. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Etik İlkelerine Uyma Düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 389-395.

Aslan, M. (2014). *Yönetim ve organizasyon ders notları*. Harran Üniversitesi Birecik Meslek Yüksekokulu, Şanlıurfa.

Avar Vayvay, N. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim programı okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Aybek, B. ve Karataş, T. (2015). Türkiye'de kadın eğitimi ve istihdamı Women's education and employment in Turkey. *Türkiye'de ve Dünyada Kadın Araştırmaları*, 69.

Aydın, E. ve Sulak, S. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının "değer" kavramına yönelik metafor algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(2), 482-500.

Aydın, M. (2018). *Henry Sıdgwıck'te bir etik teori olarak faydacılığın (utılıtarıanısm) temellendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Aydın, İ. (2019). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegam Akademi Yayınları.

Aydın, Y. (2014). *Etik davranma becerisinin ilkokul-ortaokul öğrencilerinde gelişme düzeyi üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Muğla İli Örneği).* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Balcı, A. (2003). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: kuram-araştırma ilişkisi II. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 33*(33), 26-61.

Barrett, D. E., Neal Headley, K., Stovall, B. ve Witte, J. C. (2006). Teachers' perceptions of the frequency and seriousness of violations of ethical standards. *The Journal of Psychology*, *140*(5), 421-433.

Barnet, T., Bass, K. ve Brown, G. (1994). Ethical ideology and ethical judgment regarding ethical issues in business. *Journal of Business Ethics*, 13, 469–480.

Bezirci, M. ve Bayraktar, M. K. (2017). *Etik ilkeler ve etik eğitimi*. Konya: Çizgi Kitapevi.

Birkök, M. C. (2019). Değerler sınıflandırması. *Journal of Human Sciences, 16*(2), 493-498.

Bostan, D. (2018). O*rtaöğretim kurumlarında öğretmen ve öğrencilerin eğitim yöneticileri hakkında etik görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.

Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi al kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.

Cevizci, A. (2017). *Felsefeye giriş*. Ankara: Nobel Akademi.

Cevizci, A. (1999). *Felsefeye sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.

Creswell, J.W. (2021). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S.B. Demir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi. (Orijinal çalışma 2013 yılında yayımlanmıştır)

Çelikkaya, T. ve Seyhan, O. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının evrensel değerlere ilişkin metafor algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8*(3), 65-87.

Çeliksoy, R. B. (2019). *Öğretmen adaylarının "değerler" ve "değerler eğitimi" algılarının metafor yoluyla analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Çinkılıç, A. M. (2018). *X ve Y Kuşağı mensubu öğretmenlerin mesleki etik algılarının karşılaştırılmasına ilişkin bir alan araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hitit Üniversitesi, Çorum.

Çokan, S. E. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin öğretim etiğine yönelik algılarının sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik kullandıkları stratejilere yansıması (Balıkesir il örneği),* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Davis, M. A., Andersen, M. G. ve Curtis, M. B. (2001). Measuring ethical ideology in business ethics: A critical analysis of the ethics position questionnaire. *Journal of Business Ethics*, 32, 35-55.

Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler eğitimi dergisi,* 6(15), 69-88.

Demirkaya, H. ve Çal, Ü. T. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dürüstlük değerine ilişkin metaforik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 1964-1980.

Doğan, D. (2014). Öğretmen adaylarının perspektifinden okul kavramının metaforlarla analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 7*(3), 361-382.

Ekici, G. (2016). Biyoloji öğretmeni adaylarının mikroskop kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: bir metafor analizi çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 615-636.

Ekiz, D. ve Koçyiğit, Z. (2013). Sınıf öğretmenlerinin "Öğretmen" kavramına ilişkin metaforlarının tespit edilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 439-458.

Eraslan, L. (2011). Sosyolojik metaforlar. *Akademik Bakış Dergisi*, 27(1), 1-22.

Ercan, İ. (2001). *İlköğretim sosyal bilgiler programında ulusal ve evrensel değerler.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi,

Çanakkale.

Ergün, M. (2015). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.

Ersoy, E. (2012). *Değer farklılaşmalarının sosyolojik boyutu*. İstanbul: Kum Saati Yayınları.

Forsyth, D. R. (1980). A taxanomy of ethical ideologies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39 (1), 175-185.

Forsyth, D. R. ve Berger, R. E. (1982). The effects of ethical ideology on moral behavior. *The Journal of Social Psychology*, *117*(1), 53-56.

Forsyth, D. R. (1992). Judging the morality of business practices: The influence of personal moral philosophies. *Journal of business Ethics*, *11*(5), 461-470.

Forsyth, D. R. (1981). Moral judgment: The influence of ethical ideology. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *7*(2), 218-223.

Forsyth, D. R., O'Boyle, E. H. ve McDaniel Michael, A. (2008). East meets west: A meta-analytic investigations in idealism and relativism. *Journal of Business Ethics, 83* (4), 813-833.

Gilman, S. C. (2005). Ethics codes and codes of conduct as tools for promoting an ethical and professional public service: Comparative successes and lessons. *Prepared for the PREM, the World Bank.*

Gözütok, D. (1999). Öğretmenlerin etik davranışları (Teachers' ethıcal behavıours). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 32(1).

Gutek, G. L. (2004). *Gutek, Gerald Lee, Philosophical and Ideological Voices in Education*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon, 2004.

Gül, H. ve Gökçe, H. (2008). Örgütsel etik ve bileşenleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 13(1), 377-38

Güler, A. (2017). *The relatıonshıp between personal ethıcal ıdeology and perceptıon of corporate socıal responsıbılıty: an applıcatıon ın turkey.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Güner, N. (2013). Öğretmen adaylarının matematik hakkında oluşturdukları metaforlar. *Education Sciences, 8*(4), 428-440.

Gündüz, M., Saygılı, G. ve Sulak, S. E. (2014). Sınıf öğretmenlerinin üçüncü sınıf öğrencilerine değerler eğitimiyle kazandırılmak istenen davranışlara yönelik metaforik algıları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (10), 73-94.

Güveli, E., İpek, A., Atasoy, E. ve Güveli, H. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına yönelik metafor algıları. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *2*(2). 159-140

Haynes, F. (2002). *Eğitimde etik. (çev. Semra Kunt-Akbaş)*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Ilgaz, S. ve Bilgili, T. (2006). Eğitim ve öğretimde etik. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 199-210.

Karaca, M. (2018). Felsefe grubu öğretmeni adaylarının "ahlak" kavramına ilişkin algılarının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (49), 73-85.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Akademi Yayınları.

Karataş, S., Caner, M., Kahyaoğlu, R. B.ve Kahya, S. (2019). Öğretmen adaylarının gözünden etik öğretmen ve öğretmenlik meslek etiği dersi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *7*(1), 29-49.

Kaya, M. F. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin algıları: metafor analizi örneği. *Electronic Turkish Studies*, *9*(2).

Kaya, M. F. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "küresel ısınma" kavramına yönelik metafor algıları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, *18*(29), 117-134.

Keskin, M. O., Aksakal, E. ve Yücetürk, C. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin etik kavramına ilişkin metaforik algıları. *Al Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(4), 49-61.

Keskin, M. O., Yıldız, Ö. Ö. ve Aksakal, E. (2019). Tıp fakültesi öğrencilerinin etik kavramına ilişkin metaforik algıları. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *4*(2), 300-313.

Kılcan, B. (2017). *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Kıral, E. (2015). Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen metaforları. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*(1), 57-65.

Kurtdaş, E. M. (2017). Değerlerin kaynağı ve anlamlandırılması. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(21), 349-366.

Küken, G. (2001). *Orta çağda eğitim felsefesi*. . İstanbul: Alfa Yayınları.

Küken, G. (2003). *İlkçağda eğitim felsefesi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Kırılmaz, H. ve Kırılmaz, S. K. (2014). Sağlık hizmetlerinde etik ikilemlerde ampirik etik çalışmalarının yararları. *İnsan ve İnsan*, *1*(1), 35-44.

Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15(1), 47-72.

Kuçuradi, İ. (2020). *Ahlak, etik ve etikler.* Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Kuçuradi, İ. (2018). *Etik*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Liu, J., Johnson, R. ve Fan, X. (2016). A comparative study of chinese and united states pre-service teachers' perceptions about ethical issues in classroom assessment. *Studies in educational evaluation, 48,* 57-66.

Mahmutoğlu, A. (2009). Etik ve ahlâk; benzerlikler, farklılıklar ve ilişkiler. *Türk İdare Dergisi*, 233-249.

Olivia, P.F. ve Gordon, W.R. (2018). *Program geliştirme (Çev. Prof.Dr. Kerim Gündoğdu)*. Ankara: Pegem Akademi.

Özbaşı, B. Ç. ve Aktekin, S. (2013). Tarih öğretmen adaylarının tarih öğretmenliğine ilişkin inançlarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *9*(3), 211-228.

Özlem, D. (2010). *Etik-ahlak felsefesi*. Ankara: Notos Kitap Yayıncılık.

Öztürk, Ç. (2007). Sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının "coğrafya" kavramına yönelik metafor durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(2), 55-69

Öztürk, Ş. (2015). Sosyal medyada etik sorunlar. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi, 9(1), 287-311.*

Pieper, A. (2012). *Etiğe Giriş, çev. Veysel Ataman, Gönül Sezer*. İstanbul: Ayrıntı Yayıncılık.

Redfern, K. (2004). An empirical investigation of the ethics position questionnaire in the people's republic of China. Journal of Business Ethics, 50, 199-210.

Russell, B. (2017). *Etik, toplum, siyaset* (F. Sezer, Çev.). Ankara: Say Yayınları.(Orijinal çalışma 1992 yılında yayımlanmıştır)

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *55*(55), 459-496.

Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(2), 281-326.

Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(2), 131-155.

Sakar, N. (2015). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile algıladıkları mesleki etik ilkelerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Şahin, F. (2006). *Ortaöğretim programlarının etik bilinci uyandırma yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi Adana örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Şakar, M. C. (2010*). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin etik görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Schlenker, B. R. ve Forsyth, D. R. (1977). On the ethics of psychological research. *Journal of Experimental Social Psychology, 13*(4), 369-396.

Sosyal, D. ve Afacan, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin "fen ve teknoloji dersi" ve "fen ve teknoloji öğretmeni" kavramlarına yönelik metafor durumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(19), 287-306.

Timuçin, A. (2014). *Düşünce Tarihi 1*. İstanbul: Bulut Yayınları.

Timuçin, A. (2014). *Düşünce Tarihi 3*. İstanbul: Bulut Yayınları.

Tirri, K. (1999). Teachers' perceptions of moral dilemmas at school. *Journal of Moral Education, 28*(1), 31-47.

Topsoy, S. (2014). *Ortaöğretim kurumlarında öğretmen ve öğrencilerin eğitim yönetimi hakkındaki etik algıları: (Gölbaşı örneği).* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Ankara.

Türkeri, M. (2019). *Etik kuramları.* Antalya: Lotus Yayınevi.

Uğurlu, Z. (2018). Öğretmen adaylarının üniversite kavramına ilişkin algılarının metafor analizi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, *5*(1), 82-97.

Uluç, M. A. (2015). *Sosyoloji ve felsefe sarkacında etik*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Artuklu Üniversitesi, Mardin.

Usta, A. (2011). Kuramdan uygulamaya kamu yönetiminde etik ve ahlak. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *1*(2), 39-50.

Uysal, R. (2006*). Ortaöğretim programlarının etik bilinci uyandırma yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Diyarbakır örneği).* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Wells, Ş. Y. (2015). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının öğretmen ve sanatçı algısına ilişkin metafor analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(3), 160-175.

Walker, B. ve Haslett, T. (2002). Action research in management—Ethical dilemmas. *Systemic Practice and Action Research,* 15(6), 523-533.

Yazıcı, A. ve Yazıcı, S. (2010). Etik Durum Ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *8*(4), 1001-1017.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, N. ve Doğan, K. C. (2013). Max Weber'de etik-siyaset ilişkisi. *Electronic Turkish Studies*, *8*(6).