

Güç Temelli Etik Tercihler: Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerine Bir Araştırma

Gökçe BOSTANCI¹, Mustafa YAŞAR²

Öz: Okul öncesi öğretmenlerinin farklı güç temelleri bağlamında normatif etik pozisyonlarını incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 21 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Senaryo Tabanlı Etik İkilemler" formu kullanılmıştır. Görüşme sürecinde, katılımcılara bu senaryolar bir bilgisayar ekranında sunulmuş, senaryoları yüksek sesle okumaları ve yorum yapmaları istenmiştir. On üç görüşme yüz yüze, sekiz görüşme ise çevrimiçi olarak yapılmıştır. Verilerin analizinde tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu süreçte alan yazın taranarak normatif etik ve güç temellerine yönelik ön kategoriler belirlenmiş ve görüşme sonuçları bu ön kategoriler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, katılımcıların tüm güç durumlarında tek bir normatif etik pozisyona bağlı kalmadıklarını ortaya koymuştur. Etik kararlarının, çeşitli etik yaklaşımların ve güç ilişkilerinin etkileşimiyle şekillendiği görülmüştür. Bu karar süreçlerinde, bireysel değerler, mesleki sorumluluklar ve sınıf içindeki yarar arasında dengeli bir tutum geliştirme çabası ön plana çıkmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Etik, Öğretmenlik Etiği, Normatif Etik, Meslek Etiği, Güç Kaynakları

Power-Based Ethical Preferences: A Study on Preschool Teachers

Abstract: This study aimed to examine the normative ethical positions of preschool teachers within the context of different power bases, using a qualitative research design. The participants were 21 preschool teachers selected through a convenience sampling method. Data were collected using the "Scenario-Based Ethical Dilemmas for Preschool Teachers Form", developed by the researchers. During the interviews, participants were asked to read them aloud, and then provide their interpretations. Thirteen interviews were conducted face-to-face, while eight were held online. The data were analyzed through thematic analysis. Preliminary categories for normative ethics and power bases were identified through a literature review, and the interview data were analyzed in relation to these categories. The findings revealed that participants did not consistently adhere to a single normative ethical position across all power contexts. Instead, their ethical decisions emerged as combinations of different ethical approaches influenced by varying power dynamics. It was also found that these decisions reflected a balance among personal values, professional responsibilities, and the perceived benefit within the classroom.

Keywords: Ethics, Teaching Ethics, Normative Ethics, Professional Ethics, Power Bases

Geliş Tarihi: 28.03.2025

Kabul Tarihi: 17.05.2025

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Millî Eğitim Bakanlığı, Adana, Türkiye, e-posta: gokcebostanci90@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7415-4964>

² Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Adana, Türkiye, e-posta: myasar@cu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8421-4406>

Atıf için/ To cite:

Bostancı, G., & Yaşar, M. (2025). Güç temelli etik tercihler: Okul öncesi öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Yaşadıkça Eğitim*, 39(2), 508–528. <https://doi.org/10.33308/26674874.2025392938>

Eğitim, bireylerin bilişsel yeteneklerini ve akademik başarılarını geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda onlara ahlaki ve etik değerler kazandırmayı hedefleyen bir süreçtir (Duran, 2014). Eğitimde etik bir ortamın oluşturulması, çocukların ahlaki duyarlılık kazanmalarını, etik davranışlar sergilemelerini ayrıca kişisel, profesyonel ve sosyal yaşamlarında olumlu katkılar yapmalarını sağlar (Gelişli, 2020). Bu bağlamda, eğitim sürecinin her aşaması, öğretmen-çocuk etkileşimlerinden okulun kültürüne kadar, çocukların etik gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle eğitim, yalnızca akademik bir süreç değil, aynı zamanda bireylerin karakter gelişimlerini ve değer kazanımlarını destekleyen bir çerçeve olarak ele alınmalıdır.

Öğretmenlik mesleği, toplumda önemli bir rol oynayan ve etik sorumlulukları büyük ölçüde barındıran bir meslektir. Öğretmenlik mesleği sadece bir eğitim faaliyeti değil, aynı zamanda etik bir sorumluluk gerektiren, toplumsal bir görevdir (Campbell, 2003). Öğretmenlerin etik davranışları, öğrencilerle, toplumla ve meslektaşlarıyla olan ilişkilerinde uymaları gereken kurallar ve sorumluluklar bütünüdür (Erdem & Şimşek, 2013). Öğretmenlerin sahip olduğu etik bilgiyi görünür kılmak, öğretmenliğin sadece teknik bir iş değil, aynı zamanda ahlaki kararlarla dolu bir meslek olduğunu kabul etmeyi gerektirir. Öğretmenlerin etik bilgisine odaklanmak, onların sınıfta karşılaştıkları gerçek durumlarda nasıl düşündüklerini, karar verdiklerini ve davrandıklarını anlamaya çalışmak demektir (Campbell, 2003). Aydın (2019), öğretmenlik mesleği için belirlenen profesyonellik, hizmette sorumluluk, adalet, eşitlik, sağlıklı ve güvenli bir ortam sağlama, yolsuzluktan kaçınma, dürüstlük, güven, tarafsızlık, mesleki bağlılık ve sürekli gelişim, saygı ve kaynakların etkin kullanımı gibi bazı temel ilkeler olduğunu ifade etmektedir.

Bu ilkeler, öğretmenlerin mesleklerini icra ederken nasıl davranması gerektiğine yönelik pratik ipuçları sunmaktadır, fakat etik anlayışı mesleki yönlendirmelerin ötesinde felsefi bir tartışmayı da içermektedir. Etik ikilemlerle başa çıkma becerisi, öğretmenlerin profesyonel gelişiminin önemli bir parçasıdır (Campbell, 2003). Etik, bireysel ve toplumsal yaşamda ahlaki sorunları inceleyen, erdemli ve ahlaki bir varoluşun ne olduğunu araştıran ve hayatın amacını sorgulayan felsefenin sistematik bir dalıdır (Cevizci, 2008). Normatif etik, insanların eylemlerini ve bu eylemlerin amacını değerlendiren ve doğru ya da yanlış, iyi ya da kötü olma gibi yargılarla bireylerin belirli durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini sorgulayan bir etik dalıdır. Normatif etik; teleolojik (sonuçlara odaklanan), deontolojik (eylemleri niyete göre değerlendiren) veya aksiyolojik (eylemleri bireyin karakterine göre değerlendiren) olarak sınıflandırılabilir.

Teleolojik teoriler, bir eylemin ahlaki değerini, o eylemin sonuçlarına göre değerlendirir ve alt teorilerini, kimin faydalandığı ve hangi sonuçların iyi olarak kabul edildiği ile gruplandırır (Cevizci, 2018). Teleolojik etiğin iki ana dalı, egoizm teorileri ve faydacılıktır. Ahlaki egoizm, bir eylemi eğer bu eylem bireye fayda sağlıyorsa ahlaki olarak değerlendirir. Bu anlayış, bireylerin kendi çıkarlarını önceliklendirmelerini savunur, ancak başkalarına yardım etmek kişisel kazançla uyumlu olduğu takdirde kabul edilebilir (Ocak & Boyraz, 2020). Ahlaki egoizm, hedonizm ve ahlaki egoizm olarak ikiye ayrılır. Hedonizm (haz arayışı etiği), eylemlerin temel motivasyonunun acıdan kaçınmak ve haz aramak olduğunu savunur (Erol, 2021). Ahlaki egoizm ise bireyin kendi çıkarlarını her zaman ön planda tutması gerektiğini öne sürer (Erol, 2021; Özgener, 2020). Teleolojik etiğin ikinci ana dalı ise faydacılıktır. Faydacılık, bir eylemi eğer bu eylem genel faydayı maksimize ediyorsa ahlaki olarak değerlendirir. Bir eylemin ahlaki olarak kabul edilebilmesi için, en fazla faydayı en büyük insan grubuna sağlaması veya alternatif eylemlere kıyasla en az zararı yaratması gerekir (Erol, 2021; Aydın, 2019). Ahlaki egoizmde, "iyi" bir eylem bireysel kazancı önceliklendirirken, faydacılıkta bir eylem eğer daha geniş bir insan grubuna fayda sağlıyorsa "iyi" olarak kabul edilir.

Deontolojik etik, bir eylemin doğruluğunun, sonuçlarına değil, doğasına dayalı olduğunu savunan bir ahlak teorisidir ve niyetler ile bireysel haklara odaklanır (Cevizci, 2018). Deontolojik etiğin üç alt kategorisi bulunmaktadır: Kantçı etik, rölativizm ve agapizm. En etkili olan Kantçı etik, bir eylemin ahlaki değerini belirleyen şeyin eylemin sonucu değil, niyeti olduğunu vurgular. İyi niyet ve ödev duygusu ile yapılan eylemler, sonucu ne olursa olsun ahlaki olarak doğru kabul edilir (Özgener, 2020). Kant'a göre etik, mutluluk veya fayda gibi kavramlara değil, iyi isteme ve ahlaki yükümlülük bilincine dayalı evrensel ilkelere dayanır (Mengüşoğlu, 2013). Rölativizm, etik ilkelerin bireyin değerlerine, sosyal rollerine ve kültürüne bağlı olarak

değiştiğini savunur (Erol, 2021). Üçüncü tür olan agapizm ise, sevgiden kaynaklanan evrensel etik ilkelerinin, eylemin sonuçlarından bağımsız olarak ahlaki olarak doğru olduğunu savunur (Wart, 2003).

Aksiyolojik etik, bir eylemi kurallara ya da sonuçlara göre değil, eylemi gerçekleştiren bireyin karakterine dayalı olarak değerlendirir (Cevizci, 2018). Erdem etiği olarak da bilinen aksiyolojik etik, eylemlerin, erdemli bir karakter tarafından gerçekleştirildiğinde ahlaki olarak kabul edildiği bir yaklaşımdır (Panza & Potthast, 2010; Ocak & Boyraz, 2020). Ahlaki bir hayat sürmek, iyi ve erdemli bir insan olma kararlılığı anlamına gelir (Erol, 2021). Bu teoride, eylemler ödevden değil, erdemli bir karakterin kaynağından kaynaklandığı sürece erdemli olarak kabul edilir.

Bir öğretmenin sınıf içerisinde öğrencilerle etkileşim halindeyken gücünü nasıl kullandığı, etik bir meseledir. Öğretmenlik mesleği yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda gücün etik ve uygun bir şekilde kullanılmasını da içerir. Normatif etik, öğretmenlerin güç ilişkilerindeki doğru ya da yanlış davranışları nasıl değerlendirdiklerini anlamaya çalışır (Cevizci, 2008). Öğretmenlerin farklı güç bağlamlarında benimsemiş oldukları etik yaklaşımları tespit etmek, onların ahlaki yargılarının hangi faktörlerden etkilendiğini anlamaya katkı sağlar. Bu ahlaki yargılar yalnızca teorik bilgiyle değil, aynı zamanda öğretmenlerin etik perspektifleri, duyguları ve kişisel deneyimleriyle şekillenir.

Bu araştırmanın kuramsal temelini oluşturan kişiler arası güç ilişkileri, sosyal psikologlar John R. P. French ve Bertram Raven tarafından 1959 yılında geliştirilen güç tipolojisi çerçevesinde ele alınmıştır. French ve Raven, bireylerin başkaları üzerindeki etkilerini açıklamak amacıyla güç kavramını beş ana kategoriye ayırmışlardır: ödül gücü, zorlayıcı güç, meşru güç, uzmanlık gücü ve özdeşim gücü. Bu çerçevede, öğretmenlere çeşitli güç kaynakları atfedilmekte ve bu güç türleri, öğretmenlerin sınıf içindeki etkileşimlerini, karar alma süreçlerini ve öğrencilerle kurdukları ilişkileri derinden şekillendirmektedir. Bu bağlamda, güç kullanımı yalnızca davranışsal bir araç olarak değil, aynı zamanda etik bir konumlanmanın ve pedagojik tercihin ifadesi olarak ele alınmaktadır.

Bu güç kaynakları, özellikle çocukların daha bağımlı olduğu ve daha fazla yetişkin desteğine ihtiyaç duyduğu okul öncesi eğitimde daha belirgin hale gelmektedir. Dahlberg ve Moss'a (2005) göre etik, okul öncesi öğretmenleri için yalnızca rehber değil; pedagojinin ta kendisidir. Özellikle okul öncesi eğitimde öğretmenler, her gün çocuklarla, ebeveynlerle ve meslektaşlarıyla ilişkilerinde çoğu zaman çelişen değer ve normlar arasında karar vermek zorunda kalırlar (Bullough, 2011; Campbell, 2003). Bu tür etik ikilemler kaçınılmazdır ve her bir durumda yeniden değerlendirme gerektirir. Her öğretmenin davranışı, çocuklarla ve ailelerle kurduğu ilişki, hatta sessizce yaptığı tercihler bile etik bir yön taşımaktadır. Ancak bu etik boyut genellikle örtük kalmakta, teknik uygulamalar tarafından görünmez kılınmaktadır (Dahlberg & Moss, 2005). Campbell'a (2003) göre, öğretmenlerin etik tutumları; sınıf ortamının güvenli, adil ve destekleyici olmasını sağlamada temel rol oynamaktadır. Çocuklarla kurdukları ilişki biçimi, onların öznelliklerine duydukları saygı ve verdikleri kararların sorumluluğu öğretmenliğin merkezine etiği yerleştirir. Öğretmenler gelecek nesilleri adil, sorumlu, dürüst ve etik değerlerle yetiştirmiş bireyler olarak yetiştirmekle sorumludur. Özellikle okul öncesi dönemde çocuklar etik davranışları doğrudan gözlem yoluyla öğrendiklerinden, öğretmenlerin etik duruşu onların gelişimi açısından belirleyici niteliktedir. Dewey (1995) tarafından da vurgulanan bir nokta, çocuklara yalnızca ahlaki davranışlar konusunda öğüt vermek yerine, öğretmenlerin ve ebeveynlerin kendi davranışlarıyla etik ve ahlaki eylemleri modellemelerinin çok daha etkili olacağıdır. Okul öncesi öğretmenlerinin bu gücü nasıl kullandıkları ve bu süreçte benimsedikleri etik perspektifler, önemli bir konu olup daha fazla araştırma gerektirmektedir.

Son yıllarda etik meselelerine olan ilgi artmış olsa da okul öncesi öğretmenlerinin etik pozisyonlarını güç temellerine dayalı olarak inceleyen araştırmalar sınırlıdır. Türkiye'de yapılan çalışmalar genellikle öğretmenlerin ve yöneticilerin etik ilkelere ilişkin görüşlerine (Aydemir, 2012; Gök, 2018; Kanat & Erkan, 2021; Tarkoçin & Bora, 2018), etik anlayışları ile çeşitli faktörler arasındaki ilişkiye (Çolak, 2018; Duran, 2014; Kepenek, 2008; Kocabıyık, 2019 Sakin, 2007; Tarım, 2020) ve etik ikilemlere yönelik tutumlarına (Çelik, 2019; Erdemli & Güner Demir, 2018; Eren & Rakıcıoğlu-Söylemez, 2021; Uzun & Elma, 2012) odaklanmıştır. Yurtdışında yapılan araştırmalar ise daha çok öğretmenlerin etik karar verme süreçlerini (Barrett ve diğerleri,

2006; Ehrich ve diğerleri, 2011; Shapira-Lishchinsky, 2011) ve öğretmen etik kodlarını (Barrett ve diğerleri, 2012; Hill, 2004; Tirri, 1999) incelemeye yöneliktir. Ancak, öğretmenlerin normatif etik perspektiflerinin eğitim ortamlarındaki yansımalarını daha derinlemesine inceleyen daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç vardır.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içindeki güç kullanım biçimleri ile etik karar alma süreçleri arasındaki ilişkinin anlaşılması hem etik eğitim hem de öğretmen yetiştirme programları açısından büyük önem taşımaktadır. Ancak alanyazında, öğretmenlerin etik tercihlerini normatif etik kuramları temelinde analiz eden çalışmalar bulunsa da bu etik pozisyonların farklı güç temelleri bağlamında nasıl şekillendiğini inceleyen araştırmalar oldukça sınırlıdır. Özellikle erken çocukluk döneminde öğretmenlerin sınıf içindeki otoritesini nasıl kullandığı ve bu süreci hangi ahlaki ilkelerle gerekçelendirdiği, henüz yeterince araştırılmamıştır. Dahası, mevcut çalışmalar çoğunlukla mesleki etik kodlara odaklanmakta, öğretmenlerin bireysel değerleri, pedagojik niyetleri ve güç algıları gibi daha derinlemesine faktörleri göz ardı etmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin farklı güç türlerine dayalı olarak karşılaştıkları etik ikilemleri nasıl değerlendirdiklerini ve bu süreçte hangi normatif etik yaklaşımları benimsediklerini ortaya koymak hem kavramsal bir boşluğu doldurmakta hem de öğretmenlik mesleğinin ahlaki boyutuna yönelik daha bütüncül bir bakış açısı sunmaktadır.

Bu araştırma, normatif etik kuramları ile kişiler arası güç ilişkileri kuramını bir araya getirerek okul öncesi öğretmenlerinin etik karar alma süreçlerini çok boyutlu bir yaklaşımla ele almaktadır. Literatürde öğretmenlerin etik davranışları sıklıkla mesleki etik kodlar veya soyut ahlaki ilkeler çerçevesinde değerlendirilirken, bu araştırma öğretmenlerin sınıf içindeki güç kullanım biçimlerini etik tercihlerle birlikte analiz ederek kavramsal bir yenilik ortaya koymaktadır. French ve Raven'in güç kaynakları kuramı ile normatif etik pozisyonların etkileşim içinde ele alınması, öğretmenlerin pedagojik kararlarında hem otoritelerini nasıl kullandıklarını hem de bu kararları hangi ahlaki dayanaklarla gerekçelendirdiklerini daha derinlemesine anlamaya olanak sağlamaktadır. Bu yönüyle araştırma, etik kararların yalnızca bireysel ahlak anlayışıyla değil, aynı zamanda öğretmenin konumlandığı güç ilişkileri bağlamında nasıl şekillendiğine dair özgün bir bakış açısı sunmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin farklı güç temelleri bağlamında normatif etik pozisyonlarının incelenmesidir. Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin karar alma süreçlerinde etik ilkelerin oynadığı rolü ortaya koyarak hem eğitim teorisine hem de pratiğine katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- Okul öncesi öğretmenleri, zorlayıcı güçle ilgili problemlerle karşılaştıklarında hangi etik pozisyonları benimsemektedir?
- Okul öncesi öğretmenleri, ödül gücüyle ilgili problemlerle karşılaştıklarında hangi etik pozisyonları benimsemektedir?
- Okul öncesi öğretmenleri, meşru güçle ilgili problemlerle karşılaştıklarında hangi etik pozisyonları benimsemektedir?
- Okul öncesi öğretmenleri, uzmanlık gücüyle ilgili problemlerle karşılaştıklarında hangi etik pozisyonları benimsemektedir?
- Okul öncesi öğretmenleri, özdeşim gücüyle ilgili problemlerle karşılaştıklarında hangi etik pozisyonları benimsemektedir?

Yöntem

Veri toplama sürecine geçmeden önce ilgili üniversiteden etik kurul izni (E-95704281-604.02.02-367420) ve her katılımcıdan sözlü onam alınmıştır.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, katılımcıların deneyimlerini, düşüncelerini ve anlam dünyalarını derinlemesine incelemeyi amaçladığı için nitel bir araştırma tasarımı kullanmıştır. Nitel araştırmalar, bireylerin kendi

bağlamları içinde nasıl düşündüklerini ve davrandıklarını anlamaya odaklanan, yoruma açık verilerle çalışan araştırmalardır (Creswell, 2013). Bu araştırmada da öğretmenlerin etik karar alma süreçleri, güç ilişkilerine yaklaşımları ve bu bağlamdaki etik konumlanmaları gibi karmaşık olguların çok yönlü biçimde ele alınabilmesi için nitel yaklaşım tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Katılımcılar, genellikle nitel araştırmalarda sıkça tercih edilen uygun (amaçsal) örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yöntem, araştırma sorularını en iyi şekilde yanıtlayabilecek, konu hakkında bilgi ve deneyim sahibi bireylerin seçilmesine olanak tanır. Uygun örnekleme, özellikle belirli bir bağlamda derinlemesine bilgi edinmeyi hedefleyen çalışmalarda, zaman ve kaynak açısından verimlilik sağladığı gibi, araştırmanın doğrudan amaçlarına hizmet edecek nitelikte katılımcılarla çalışmayı mümkün kılar (Merriam, 2015).

Bu araştırmada araştırmacılar, profesyonel ve akademik ağına dayanarak, Türkiye'nin farklı illerinde kamu okullarında görev yapan 21 okul öncesi öğretmeni arasında çeşitlilik gösteren bir grup oluşturmuştur. Katılımcıların tamamı kadın olup, mesleki deneyimleri bir ile 13 yıl arasında değişmektedir. Katılımcılar, genellikle erişilebilirlik ve kolay katılım gibi pratik avantajları nedeniyle nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir (Merriam, 2015).

Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenleri arasından araştırmanın amacına uygun, etik karar alma süreçlerinde deneyime sahip, araştırma sürecine gönüllü olarak katılabilecek bireyler belirlenmiştir. Katılımcıların seçimi sürecinde, erişilebilirlik, katılım isteği ve araştırma konusuyla olan deneyim düzeyleri dikkate alınmıştır. Bu yaklaşım, hem sahaya ilişkin derinlikli veri elde etmeyi mümkün kılmış hem de öğretmenlerin güç ve etikle ilgili yaşantılarını kendi bakış açılarıyla yansıtma olanağına olanak tanımıştır.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın ana veri toplama aracı, "Okul Öncesi Öğretmenleri için Senaryo Tabanlı Etik İkilemler" formudur. Bu araç, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaşabilecekleri etik ikilemleri, normatif etik pozisyonlar ve güç temelli davranış biçimleri üzerinden değerlendirmeye olanak tanıyan yapılandırılmış senaryolardan oluşmaktadır. Senaryoların geliştirilme süreci hem kuramsal geçerlik hem de içerik geçerliği sağlamaya yönelik çok aşamalı bir tasarımla yürütülmüştür.

İlk aşamada, alan yazın kapsamlı biçimde incelenmiş; özellikle öğretmenlerin sık karşılaştığı etik problemler ve bu problemlerin güç ilişkileriyle ilişkisi değerlendirilmiştir. Bu tarama doğrultusunda iki araştırmacı tarafından sekiz ön senaryo geliştirilmiştir. Senaryo geliştirme süreci, nitel veri toplama araçlarında önerilen sistematik yaklaşımı takip etmiş; gerçek yaşam örnekleriyle kuramsal çerçeveyi ilişkilendiren, bağlamsal olarak geçerli içerikler oluşturulmuştur (Creswell, 2013). Senaryoların geçerlik ve uygunluk değerlendirmesi için, etik eğitim, öğretmen eğitimi ve erken çocukluk eğitimi alanlarında uzmanlaşmış uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri, nitel araştırma araçlarının geliştirilmesinde içerik geçerliğinin sağlanması açısından kritik bir rol oynamaktadır (Miles ve diğerleri, 2014).

Pilot uygulama ile formun işlevselliği ve senaryoların anlaşılabilirliği test edilmiştir. Bu aşamada, senaryoların açık uçlu yanıtlar doğurup doğurmadığı, öğretmenlerin kendi etik pozisyonlarını net biçimde ifade edebiliyor edemedikleri ve her bir senaryonun bağlam yeterliliği analiz edilmiştir. Pilot uygulama, güvenilirlik açısından araştırmanın önemli bir adımı olmuş; bu süreçte elde edilen bulgular, formun yeniden düzenlenmesine zemin hazırlamıştır (Lincoln & Guba, 1985). Pilot çalışmada, bir senaryo etik ihlali olarak değerlendirilip dışlanmış, bir başka senaryo ise yanıt seçeneklerinin katılımcıların görüşlerini yeterince yansıtmadığı için, katılımcıların tam olarak düşüncelerini ifade etmelerini engellediği için çıkarılmıştır. Bu doğrultuda yeni bir senaryo geliştirme sürecine başlanmıştır.

İkinci aşamada, French ve Raven'in (1959) kişiler arası güç kaynakları kuramı temel alınarak senaryolar yeniden düzenlenmiştir. Her senaryo, öğretmenin sınıf içi otoritesini kullanma biçimiyle uyumlu olacak şekilde belirli bir güç türünü temsil edecek biçimde yapılandırılmıştır. Var olan senaryolar meşru güç ve zorlayıcı güç temelli olarak korunmuş; ödül gücü, uzmanlık gücü ve özdeşim gücünü temsil eden yeni senaryolar, uzman danışmanlığıyla geliştirilmiştir. Bu bağlamda, uygunluk geçerliği de gözetilerek, senaryo

içeriği ile temsil ettiği kuramsal yapı arasında yapısal uyum sağlanmıştır (Patton, 2015). Sonuç olarak, beş temel güç kaynağını temsil eden ve her biri özgün bir etik ikilem içeren beş senaryodan oluşan bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Bu yapılandırılmış senaryo seti hem öğretmenlerin etik konumlanmalarını hem de sınıf içi güç kullanım biçimlerini yordama potansiyeli taşıyan, kuramsal temeli sağlam ve uygulama açısından geçerli bir araç haline getirilmiştir.

Görüşmeler sırasında, katılımcılara bu senaryolar bir bilgisayar ekranında sunulmuş, senaryoları yüksek sesle okumaları ve yorum yapmaları istenmiştir. "Sesli Düşünme " protokolü kullanılarak, katılımcılardan bir problemi çözerken veya bir görev tamamlarlarken düşüncelerini sesli olarak ifade etmeleri istenmiştir. Bu yöntem, katılımcıların sesli protokollerini analiz etmek amacıyla derinlemesine sorular sorulmasını da içermektedir (Overton ve diğerleri, 2013;). Sesli Düşünme protokolünün ardından, katılımcıların etik muhakemelerini daha derinlemesine anlamak amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu uygulanmıştır. Katılımcılara, öğretmenlerin senaryolardaki eylemlerinin etik gerekçelerini belirlemek için teleolojik, deontolojik ve aksiyolojik normatif etik pozisyonlarına uygun yanıt seçenekleri sunulmuştur. Ayrıca, katılımcıların muhakemelerini daha iyi incelemek amacıyla ek sorular sorulmuştur. Teleolojik etik için yanıt seçenekleri, hedonizm, ahlaki egoizm ve faydacılığı içermektedir. Deontolojik etik için ise yanıt seçenekleri Kantçı etik, rölativizm ve agapizmi içermektedir. Aksiyolojik etik için herhangi bir alt boyut araştırmaya dahil edilmemiştir.

Veri toplama sürecine geçmeden önce ilgili üniversiteden etik kurul izni (E-95704281-604.02.02-367420) ve her katılımcıdan sözlü onam alınmıştır. Veri toplama süreci 12-21 Nisan 2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla görüşmeler planlanmış ve 13 görüşme yüz yüze, dokuz görüşme ise çevrimiçi olarak yapılmıştır. Her bir görüşme ortalama 28 dakika sürmüştür. Katılımcıların onayı alınarak, görüşmeler ses kaydına alınmış, transkript edilerek analiz için hazırlanmış ve toplamda 61 sayfa veri elde edilmiştir. Katılımcılar görüşme sırasına göre P1'den P21'e kadar kodlanmıştır. Görüşmelerin içeriği hem yüz yüze hem de çevrimiçi formatlarda tutarlı olmuştur.

Verilerin Analizi

Veri analizi sürecinde, her katılımcının görüşme transkripti ayrı ayrı incelenmiş ve verilen yanıtlar ilgili takip soruları ile birlikte titizlikle belgelenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan tematik analiz yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, verilerin belirli temalar etrafında organize edilmesini ve tekrar eden anlam örüntülerinin sistematik olarak sınıflandırılmasını mümkün kılmaktadır (Braun & Clarke, 2006). Araştırmanın başında, normatif etik kuramlar (teleolojik, deontolojik ve aksiyolojik yaklaşımlar) ile French ve Raven'ın (1959) güç tipolojileri doğrultusunda literatüre dayalı ön kategoriler belirlenmiş, bu kuramsal çerçeve rehberliğinde veriler analiz edilmiştir.

Analiz süreci üç temel aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, katılımcıların etik ikilem içeren ilk senaryoya verdikleri yanıtlar, benimsedikleri normatif etik pozisyonlara göre teleolojik (sonuç odaklı), deontolojik (kural odaklı) veya aksiyolojik (değer odaklı) olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflama, etik kararların hangi ahlaki ilkelere dayandığını belirlemeye yönelik kuramsal bir çerçeve sağlamıştır. İkinci aşamada, katılımcıların etik pozisyonlarını gerekçelendirirken kullandıkları açıklamalar ayrıntılı biçimde analiz edilmiştir. Bu analiz süreci, tematik analiz yöntemi doğrultusunda gerçekleştirilmiş ve benzer gerekçelerle yanıt veren katılımcılar arasında örüntüler aranmıştır (Braun & Clarke, 2006). Özellikle, katılımcıların kararlarında etkili olan bilişsel ve duygusal gerekçeler ile güç algılarının etik konumlanmalarla nasıl etkileşim içinde olduğu bu aşamada dikkatle incelenmiştir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin etik karar alma sürecine ilişkin öznel anlam dünyalarını açığa çıkarmada nitel araştırma yöntemlerinin sunduğu derinlikli analitik gücü yansıtır (Merriam, 2015).

Üçüncü aşamada ise, nitel veri analizinde sıkça başvurulan bir strateji olarak, temsil gücü yüksek ve temayı en iyi yansıtan katılımcı ifadeleri seçilmiştir. Bu bağlamda, etik pozisyonunu en açık biçimde ifade eden ya da özgün bir bakış açısı sunan katılımcıların yanıtları, bulgular bölümünde doğrudan alıntılanarak sunulmuştur. Bu uygulama, sadece araştırmacı yorumlarını değil, aynı zamanda katılımcı sesini de görünür kılarak yorumların sahaya daha güçlü bir şekilde oturmasını sağlamıştır (Patton, 2015). Bu çok aşamalı analiz

süreci, katılımcıların her bir etik senaryo karşısında benimsedikleri normatif etik pozisyonları, bu tercihleri şekillendiren kişisel değerler, mesleki sorumluluklar ve güç algıları gibi faktörlerle birlikte kapsamlı bir biçimde ortaya koymuştur. Bu bütüncül yaklaşım, öğretmenlerin karar alma süreçlerini yalnızca bireysel tercihlerin ötesinde, mesleki ve toplumsal bağlamlarda değerlendirerek daha derinlemesine bir anlayış geliştirmeyi mümkün kılmıştır.

Bulgular

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Zorlayıcı Güç Karşısındaki Normatif Etik Pozisyonları

Aşağıdaki senaryo, bu araştırmadaki ilk güç ilkesini, öğretmenlerin çocuklar üzerinde zorlayıcı güç kullanmalarını temsil etmektedir:

Senaryo 1:

Begüm öğretmenin sınıfında bulunan Recep ve Emre isimli çocuklar öğretmenin uzakta olduğu bir anda sınıf içerisinde kavgaya başlamışlardır. Begüm öğretmen çocukların yanlarına gittiğinde ikisini de ağlar vaziyette bulmuştur. Begüm öğretmen olayı görmediği için olayı Recep, Emre ve o esnada ortamda bulunan Emre'nin her zaman oyun oynadığı iki çocuktan dinlemiştir. Emre ve Emre'nin iki arkadaşı kavgayı Recep'in başlattığını söylemekte Recep ise tüm suçlamaları reddederek asıl Emre'nin kavgayı başlattığını söylemektedir. Begüm öğretmen her ne kadar olayı kapatmaya çalışsa da iki taraf da barışmayı ve birbirlerinden özür dilemeyi reddetmektedir. Çocuklar karşı tarafın ceza almasını beklemektedirler. Öğretmen Recep'e bir daha arkadaşına vurmamasını söyleyip, onu ceza sandalyesine göndermiştir.

Bu senaryo, öğretmenin doğrudan olay hakkında bilgi sahibi olmadan, diğer çocukların ifadelerine dayanarak bir öğrenciyi cezalandırmasını temsil etmektedir. Katılımcılara bu senaryoyu okuduktan sonra sunulan seçeneklerden birini seçmeleri istenmiştir. Zorlayıcı güç kullanımını incelemek amacıyla tasarlanan bu senaryo, katılımcıların seçtikleri etik ilkeler doğrultusunda analiz edilmiştir ve sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Zorlayıcı Güç Bağlamında Okul Öncesi Öğretmenlerinin Normatif Etik Tercihleri

Etik Tercihleri	Frekans	Katılımcılar
Teleolojik	4	Ö1, Ö15, Ö18, Ö20
Deontolojik	15	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö19, Ö21
Aksiyojik	2	Ö3, Ö16

Tablo 1'de görüldüğü üzere, bu senaryoda en çok tercih edilen etik yaklaşım deontolojik etik olmuştur, 15 katılımcı bu seçeneği tercih etmiştir. Bunu dört katılımcı ile teleolojik etik takip etmekte olup, sadece iki katılımcı aksiyojik etik tercih etmiştir.

Takip görüşmelerinde, 21 katılımcıdan 4'ü teleolojik etik tercih ettiklerini belirtmiştir. Katılımcılar, bu tercihlerini iki ana nedene dayandırmışlardır. İlk olarak, daha fazla çocuğun aynı perspektifi paylaşması, bu görüşü güvenilir bir yargı temeli haline getirmektedir. İkinci olarak, bu katılımcılar diğer etik seçenekleri verilen durum için daha uygun bulmamışlardır. Ö20, kararını şu şekilde gerekçelendirmiştir: “Eğer daha fazla çocuk—sadece üç değil—birinin suçlu olduğunu söyleseydi, onlara inanırdım. Bir olay meydana geldiğinde, birden fazla çocuk aynı kişiyi sorumlu tutarsa, doğru söylediklerini varsayırım.”

Teleolojik etik tercih eden öğretmenlere, bu etik teorisinin hangi alt kategorisine daha yakın oldukları sorulmuştur. Teleolojik etiği tercih eden dört katılımcıdan ikisi hedonistik etik, biri ahlaki egoizm, kalan bir kişi ise faydacılığı tercih etmiştir. Ö15 ve Ö18 kodlu öğretmenler, hedonistik etik tercihlerinin gerekçelerini, çocukların ısrarcı davranışlarından kaynaklanan sorunlar ve sınıf atmosferinin bireysel tutumlardan daha önemli olduğuna dayandırmışlardır. Ö15 kodlu öğretmen, gerekçesini şu şekilde ifade etmiştir: “Çocukların bu durumlarda çok fazla ısrarcı olduklarını gözlemliyoruz ve arkadaşlarından biri şikâyet ettiğinde diğerleri de aynı şekilde şikâyet ediyor. Bu sık bana yakın geliyor, yoksa gerçekten olay çok büyüyebilir.” Ö18 kodlu öğretmen ise şöyle açıklamıştır: “Diğer iki seçenek öğretmenin çocuklara karşı net bir rehberlik sunmadığı izlenimi veriyor. Aldığımız kararda, çocukların nasıl davrandığını çok fazla önemseyecek bir öğretmen değilim. Sınıf atmosferi daha önemli benim için.” Ahlaki egoizm tercih eden Ö20 kodlu öğretmen ise “Eğer haksız yere bir çocuğu suçlasaydım ya da ona

inanmasaydım, stres yaşırdım; bu benim için stres yarattırdı.” şeklinde açıklamıştır. Faydacılık tercih eden Ö1 kodlu öğretmen, diğer seçenekleri uygun bulmadığını belirterek bu şıkkı seçmiştir.

Diğer taraftan, 15 katılımcı zorlayıcı güç bağlamında deontolojik etik tercih etmiştir. Bu tercihlerinin sebepleri, öğretmenlerin çocukların doğru söylediğine inanması gerektiği yönündedir. Bazı katılımcılar okul öncesi çocuklarının genellikle yalan söylemediklerini ve doğruyu ifade ettiklerini savunmuşlardır. Diğer katılımcılar ise bu seçeneği diğerlerinden daha makul bulmuşlardır. Ö17 kodlu öğretmen, gerekçesini şu şekilde ifade etmiştir: *“Biz çocuklara yalan söylemiyoruz diyoruz, yalan söylemenin kötü bir şey olduğunu anlatmaya çalışıyoruz. Burada da söylediklerine inanalım ki yalan söylemenin kötü bir şey olduğunu kendileri de öğrensinler.”*

Zorlayıcı Güç Bağlamındaki Deontolojik Etiğin Alt Türlerine yönelik tercihlere bakıldığında, katılımcıların 11’i Kantçı etik, bir tanesi rölativizm, üç tanesi ise agapizm etiğini tercih etmiştir. Kantçı etik tercih eden Ö21 kodlu öğretmen, gerekçesini şöyle açıklamıştır: *“Çocuklara bir soru sordum, cevap aldım. Sordum ve onlar cevabını verdi, buna göre davranmak gerekiyor. Aksi takdirde onlara inanmadığım mesajını vermiş olurum.”* Ayrıca, kriz yönetiminin öğretmenlik görevlerinin temel bir unsuru olduğunu vurgulayan Ö12, görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *“Sınıfın 20-30 kişilik olduğunu düşünün. Bir kriz çıktığında bunlar 15 kriz demek, yönetemezsen sınıfı yönetemezsin.”*

Sadece iki katılımcı, aksiyolojik etiğe yakın bir tercih yapmıştır. Bu katılımcılar, kişilik yapılarının bu etik anlayışla uyumlu olduğunu ifade etmişlerdir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ödül Gücü Karşısındaki Normatif Etik Pozisyonları

Ödül gücünün kullanımına dayalı aşağıdaki senaryo, tek bir ödülün, birden fazla çocuğun hak ettiği bir durumda verildiği bir durumu göstermektedir.

Senaryo 2:

Sevil öğretmen tüm çocuklara sevgi ile yaklaşmaya çalışan, çoğunlukla ikna yolu ve pekiştireçler kullanarak sınıf kurallarını benimsetmeye çalışan bir öğretmendir. Sevil öğretmen o gün eve gitme zamanında sınıfı toplayan, eşyaları doğru yerlerine yerleştiren ilk çocuğa ‘en düzenli çocuk’ rozetini vereceğini söylemiştir. Bu ödülü duyan çocuklar hızla sınıfı ve kendi eşyalarını toplamış ve beş çocuk aynı anda elini kaldırmıştır. Bu çocuklardan Can haricindeki diğer çocuklar zaten uyumlu ve çoğunlukla öğretmenin yönergelerini yerine getiren çocuklardır. Can ise normalde sınıfı toplama zamanında hiç yardım etmeyen hatta toplamaktan ziyade dağıtan, kendi sandalyesini ve oyun hamurlarını ortada bırakan ve çoğu zaman kişisel eşyalarını dahi arkadaşları kaldıran bir çocuktur. Öğretmen ‘en düzenli çocuk’ rozetini Can’a vermiştir.

Bu bağlamda, katılımcıların ödül gücü ilkesi doğrultusunda tercih ettikleri etik yaklaşımlar ve bunlara karşılık gelen yüzdeler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Ödül Gücü İlkesi Bağlamında Okul Öncesi Öğretmenlerinin Normatif Etik Tercihleri

Etik Tercih	Frekans	Katılımcılar
Teleolojik	12	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19, Ö21
Deontolojik	6	Ö3, Ö9, Ö13, Ö15, Ö17, Ö20
Aksiyolojik	3	Ö4, Ö5, Ö12

Tablo 2’da görüldüğü üzere, katılımcıların 12’si teleolojik etik yaklaşımını benimsemiş, altısı deontolojik etiği tercih etmiş ve üçü ise aksiyolojik etik seçmiştir. Bu bulgu, ödül gücü ilkesi bağlamında, öğretmenlerin genellikle sonuç odaklı bir yaklaşımı tercih ettiğini göstermektedir.

Teleolojik etiği tercih eden katılımcıların tercihlerini üç ana gerekçeyle açıklamışlardır. İlk olarak, bazı katılımcılar, ısrarla olumsuz davranış sergileyen bir çocuğun diğerlerinden daha fazla pekiştirmeye ihtiyaç duyduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin, Öğretmen Ö7 şöyle açıklamıştır:

Can, uyumlu bir çocuk değil ve biz deneyimlerimizden biliyoruz ki uyuşmaz çocuklar daha fazla sevgi ve övgüye ihtiyaç duyarlar. Ödül, Can’ı yönlendirmeye yardımcı olur. Ben de bazen bunu yapıyorum çünkü çocuk kendini görmediğini düşünüyor, bu durumda sorun çıkarıyor. Ama takdir edildiğinde, kendini iyi hissediyor, çünkü başarı duygusunu yaşıyor. Bu genellikle olumlu sonuçlar veriyor; çocuk gelişmeye başlıyor, öğretmene daha yakın hissediyor veya arkadaşlarından olumlu geri dönüşler alıyor.

İkinci olarak, bazı katılımcılar, Can'a ödül verilmesinin diğer çocuklar için olumlu bir model oluşturacağı görüşünü belirtmişlerdir. Öğretmen Ö8 şu şekilde ifade etmiştir: *"Bu senaryoyu okurken 'Hadi Can'a verelim, belki bu onu pekiştirir, belki sınıfı toplamaya başlar' diye düşündüm. Can'a vermeyi seçerdim çünkü bu davranışın gelişeceğine inanıyorum ve tüm sınıf bundan faydalandır."*

Son olarak, bazı katılımcılar, Can'a ödül verilmesinin hem bireysel çocuğa hem de tüm sınıfa fayda sağlayacağını belirtmişlerdir. Öğretmen Ö21 şunları vurgulamıştır: *"Diğer çocuklar da göz önünde bulundurulmalı. Can'ı pekiştirmek, diğerlerini dolaylı olarak etkileyecektir. Ayrıca bu pekiştirme Can'a diğerlerinden daha fazla fayda sağlayacak, bu yüzden bu seçenek bana daha mantıklı geldi."*

Teleolojik etiğin alt kategorilerinde, katılımcıların çoğunluğu faydacılık (utilitarizm) ilkesini benimsemiştir. Faydacılığı tercih eden katılımcılar, adalet, tüm sınıf için ortak fayda ve çocuğu doğru davranışa yönlendirmeyi vurgulamışlardır. Öğretmen Ö18, faydacılığı tercih ettiğini şu şekilde açıklamıştır: *"Can hiçbir şey yapmazken, diğer çocuklar çaba gösteriyor, bu adaletsiz gibi görünüyor. Can'ın davranışını pekiştirmek, ona faydalı olabilir ve olumlu değişim yaratabilir."*

Ancak, iki katılımcı hedonizmi tercih etmiş ve hiç kimse ahlaki egoizmi seçmemiştir. Hedonizmi tercih eden katılımcılar, çocuğu ödüksüz bırakmanın duygusal ve davranışsal olarak olumsuz sonuçlar doğurabileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmen Ö14, şöyle demiştir: *"Can çok itiraz ederdi, evet, yaptığı boşa giderdi. Çok üzülür ve belki ağlardı, belki de bir daha hiç sınıfı toplamaya yardımcı olmazdı. Bu yüzden kesinlikle ona verirdim. Bu seçenek doğru."*

Altı katılımcı deontolojik etiği daha yakın bulduklarını ifade etmiştir. Bu tercihler, iki ana tema etrafında toplanabilir: çocuğun pekiştirmeye ihtiyacı olması ve öğretmenin hedef odaklı yaklaşımı. Öğretmen Ö9 şu şekilde açıklamıştır: *"Diğer çocuklar zaten uyumlu ve görevlerinin farkında. Öğretmen Can'ı seçti çünkü onu cesaretlendirmek istiyor. Evet, diğer çocukların da rozet kazanma hakkı vardı, ama bir seçim yapmak gerektiği için Can'ı da seçerdim. Aksi takdirde, o göz ardı edilirdi ve belki de gelecekte sınıfı toplamaya yardımcı olmayacaktı."*

Deontolojik etik tercih eden katılımcıların tercihlerinin Kantçı etik (3 katılımcı) ve rölativizm (3 katılımcı) arasında eşit olarak dağıldığı gözlemlenmiştir. Kantçı etik tercih eden katılımcılar, öğretmenlik mesleğini yerine getirirken profesyonellik vurgusu yapmışlardır. Öğretmen Ö13 şunları ifade etmiştir: *"Bunu profesyonel olarak görüyorum. Çocukları sevdiğim için değil, nasıl profesyonel davranmam gerektiğini bildiğim için yapıyorum. Onları yetişkinler gibi dinliyorum, söyledikleri hakkında soru soruyorum ve beni seviyorlar, çünkü onları kucakladığım için değil, profesyonel bir bakış açısıyla."* Rölativizm tercih eden katılımcılar, durumun karmaşıklığına dayalı olarak gerekçelerini açıklamışlardır. Öğretmen Ö20, şunları ifade etmiştir:

Diğer dört çocuk arasında seçim yapmak zor olurdu. En azından bir çocuğu ödüllendirerek davranışını geliştirmek daha mantıklı görünüyor. Diğer dört çocuk arasından seçim yapmak ayrımcılık olurdu, çünkü daha çok sevdiğin çocuğu seçmek zorunda kalırsın. Bu yanlış olurdu. En azından bir çocuğun gelişmesini sağlardım.

Son olarak, üç katılımcı aksiyolojik etiği tercih etmiştir. Öğretmen Ö4, şunları söylemiştir: *"Bazı çocuklar farklıdır, ne kadar çok yöntem denerseniz de. Bu çocuklar kendilerini daha agresif, dağınık ve öfkeli bir şekilde ifade ederler. Onlara ulaşmak için normalde kullanmadığımız yöntemleri kullanmamız gerekebilir. Diğer çocuklar da sadece bu çocuklar için bu yöntemleri kullandığımızı bilirler."* Öğretmen Ö12, aksiyolojik etiği tercih ettiğini şu şekilde ifade etmiştir:

Benim için bu seçenek daha uygulanabilir. Sadece öğretmen değiliz, aynı zamanda anneleriz ve insanlarız. Kendimizi sadece öğretmen olarak sınırlayamayız. Tüm çocuklara dürüst olmayı ve değerlerimizi öğretmeyi kişiliğimizin bir parçası olarak kabul ediyorum. Can'ı bu şekilde kazanmaya çalışırdım ve aynı şekilde davranırdım.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Meşru Güç Karşısındaki Normatif Etik Pozisyonları

Meşru güç kullanımına ilişkin senaryo, bir okul öncesi öğretmenin, fazla konuşma eğiliminde olan bir çocuğun sınırlı bir zaman diliminde konuşmasına izin vermemesi kararını konu almaktadır.

Senaryo 3:

Deniz öğretmenin sınıfında Ceylin isimli bir çocuk vardır. Ceylin konuşmayı çok seven bir çocuktur. Ceylin konuşmaya başladığında konuşmasını oldukça uzatmakta, alakalı veya alakasız birçok konuya değinmektedir. Deniz öğretmen güne başlama zamanında ve

etkinlik zamanlarında Ceylin'e söz verdiğinde diğer çocukların sıkıldığını ve kendi aralarında konuşmaya başladıklarını fark etmektedir. Hatta diğer çocuklar o kadar sıkılmaktadır ki yerinden kalkma, yürüme, koşma davranışları göstermektedirler. Ceylin söz aldıktan sonra sınıfın dikkatini tekrar toplamak zor olmaktadır ve konuşulan konudan uzaklaşmakta bu yüzden öğrenim gerçekleşmemektedir. Etkinlik zamanının kısıtlı olduğu bir gün Deniz öğretmen çocuklara kitap okuduktan sonra "siz hiç böyle bir durumla karşılaştınız mı?" diye sormuştur ve Ceylin'in de aralarında bulunduğu beş çocuk parmak kaldırmıştır. Deniz öğretmen diğer dört çocuğa söz verdikten sonra 'evet şimdi farklı bir etkinliğe geçiyoruz' diyerek Ceylin'e söz hakkı vermemiştir.

Katılımcıların bu senaryoya verdikleri yanıtlarla meşru güç kullanımına yönelik etik tercihleri incelenmiştir. Katılımcıların seçimlerine göre belirlenen etik ilkeler ve karşılık gelen yüzdeler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Meşru Güç İlkesi Bağlamında Okul Öncesi Öğretmenlerinin Normatif Etik Tercihleri

Etik Tercihleri	Frekans	Katılımcılar
Teleolojik	8	Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö17, Ö19, Ö20
Deontolojik	5	Ö3, Ö6, Ö16, Ö18, Ö21
Aksiyolojik	8	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15

Tablo 3'te görüldüğü gibi, katılımcıların sekizi teleolojik etik yaklaşımını, yine sekizi aksiyolojik etik yaklaşımını tercih etmiştir. Bu senaryoda en az tercih edilen seçenek ise beş katılımcı ile deontolojik etik olmuştur. Teleolojik etik seçen katılımcıların, bu tercihlerinin genellikle çocuğa sonuçlara ulaşmada yardımcı olma amacına dayandığı gözlemlenmiştir. Örneğin, Ö9 kodlu öğretmen şu şekilde açıklamıştır:

Bu düşünce çok doğru olmayabilir ama diyelim ki sınıfta beş çocuk var. Eğer bir çocuk konuşmasını çok uzatıyorsa, yalnızca bir çocuk öğrenecek, diğer dört çocuk ise öğrenemeyecek. Eğer bir çocuk konuşmazsa, diğer dört çocuk öğrenebilir, bir çocuk ise öğrenemeyecek, dolayısıyla bu durum bir maliyet-fayda analizi gibidir. Bu durum buna benzer.

Bazı öğretmenler (Ö10, Ö13, Ö20), sınıf ortamının bozulmasının olumsuz sonuçları nedeniyle teleolojik etik seçtiklerini belirtmişlerdir. Ö13 kodlu öğretmen şöyle demiştir: "Çocukların dikkatini dağıtmak benim için çok zor. Çocukların dikkat süreleri kısa, etkinlik zamanı sınırlıdır. Öğrenme sağlamamız gereken zaman 10-15 dakika kadar. Eğer bu zamanı harcarsam, öğrenmeyi sağlayamam." Diğer öğretmenler (Ö7, Ö8) ise, teleolojik seçeneğin, diğer seçeneklerden daha çocuk odaklı olduğunu belirterek tercihlerinin nedenini açıklamışlardır.

İleri düzeyde sorgulama yapıldığında, teleolojik etik tercih eden sekiz katılımcıdan yedisi faydacılık (utilitarizm) seçeneğini tercih ettikleri belirlenmiştir. Ortak gerekçe, mümkün olduğunca fazla çocuğa fayda sağlama isteği olmuştur. Hedonizm seçeneğini tercih eden bir katılımcı ise, "Bu seçeneği etkinliği tamamlamak için seçerdim; aksi takdirde bu kadar yorulmazdım" şeklinde açıklama yapmıştır.

Diğer taraftan, beş katılımcı deontolojik etiği tercih etmiştir. Bu katılımcıların gerekçeleri çeşitlenmekle birlikte genellikle öğretmenin sonuçlara ulaşma sorumluluğuna dayanmaktadır. Öğretmenlerin durumu profesyonel bir bakış açısıyla ele alması gerektiği ve her çocuğun önemli olduğu anlayışı da tercihlerinin temelinde yer almıştır. Ö16 kodlu öğretmen, "Sonuçları başarmak çok önemlidir. Okul öncesi eğitim programına baktığımızda, belirli sonuçlara ulaşmaktan söz ediyoruz. Bu nedenle bunu daha önemli buluyorum" diyerek gerekçesini açıklamıştır. Ö21 kodlu öğretmen ise profesyonellik vurgusu yaparak, "Diğer seçenekler çok kişisel. Öğretmen durumu profesyonelce ele almalıdır ve bu yüzden sonuçların öncelikli olması gerekir" şeklinde ifade etmiştir. Ö18 kodlu öğretmen ise diğer seçeneklerin sert olduğunu belirterek, "Diğer seçenekler çok sertti. A seçeneğinde öğretmen diğer çocukların dikkatini önemsiyor ancak bir çocuğun üzülmesine sebep oluyor. Vicdan açısından, bu seçenek daha rahatlatıcı" demiştir.

Deontolojik etik tercihinde bulunan katılımcıların ikisinin Kantçı etik, ikisinin rölativizm ve birinin de agapizm etik anlayışına yakın oldukları gözlemlenmiştir. Kantçı etik tercih eden katılımcılardan Ö21, "Diğer seçenekleri kişisel ve mantıksız buldum. Sonuçları başarmak gerektiği fikrine katıldığım için bu seçeneği tercih ettim" demiştir. Rölativizm tercih eden Ö18 kodlu öğretmen ise, "Gerçekten zaman sınırlıysa ve diğer çocukların hakları ihlal ediliyorsa, çok zaman kaybediliyorsa ve etkinlik dağılacaksa, o zaman çocuğa söz hakkı vermemek haklı olabilir" şeklinde açıklamıştır. Agapizm tercih eden Ö16 kodlu öğretmen ise, "Etkinliklerde tüm çocuklara en yüksek faydayı sağlamak ve onların sonuçlara ulaşmalarına yardımcı olmak bizim amaçlarımızdan biridir ve biz bunun için çaba sarf ediyoruz" şeklinde görüş bildirmiştir. Bu katılımcı,

sevgi ilkesini açıkça ifade etmemiş olsa da, açıklamasından Kantçı etik anlayışına daha yakın bir yaklaşım benimsediği anlaşılmaktadır.

Sekiz katılımcı aksiyolojik etik seçeneğini tercih etmiştir. Bu seçimi yapan katılımcıların bir ortak gerekçesi, seçeneğin kendi kişiliklerine uygun olmasıdır. Bir diğer gerekçe ise diğer seçeneklerin geçerli bir gerekçe sunmuyor olmalarıdır. Ö5 kodlu öğretmen, "Bu seçenekle öğretmen, kendi misyonunu belirtmiş ve kendisini haklı çıkarabilmek için açıklama yapmış, bu kişiliği vurgular. Öğretmen başka bir çocuğa da aynı şekilde davranır, yalnızca birine değil çünkü ben böyle biriyim" demiştir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzmanlık Gücü İlkesi Bağlamındaki Normatif Etik Pozisyonları

Uzmanlık gücü kullanımına ilişkin senaryo, öğretmenin otoriter bir şekilde sınıf kurallarını belirlemeye çalışması ve bu durumun bir çocuğun korkmasına neden olması durumunu ele almaktadır. Çocuğun ailesi daha sonra öğretmenle bu konuda rahatsızlıklarını paylaşmıştır.

Senaryo 4:

Canan öğretmen şehir merkezindeki bir bağımsız anaokulunda görev yapmaya yeni başlamış olan bir okul öncesi öğretmenidir. Canan öğretmene okula yeni başlayan üç yaş grubu verilir. Canan öğretmen, sınıfında oldukça otoriter bir sınıf yönetimi benimsemektedir. Çocuklardan bazıları öğretmenden çekinmekte, özellikle de Ayşe isimli kız çocuğu öğretmenden korktuğu için okula gelmek istememektedir. Ayşe'nin ebeveynleri Canan öğretmenle görüştüğünde Canan öğretmen kendi yaklaşımını savunmuş ve değişiklik yapmayı reddetmiştir.

Katılımcıların, uzmanlık gücü kullanımına ilişkin bu senaryoya verdikleri etik tercihleri Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Uzmanlık Gücü İlkesi Bağlamındaki Okul Öncesi Öğretmenlerinin Normatif Etik Tercihleri

Etik Tercihleri	Frekans	Katılımcılar
Teleolojik	7	Ö2, Ö7, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö21
Deontolojik	7	Ö3, Ö8, Ö9, Ö13, Ö14, Ö17, Ö20
Aksiyolojik	7	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö10, Ö18, Ö19

Tablo 4'te görüldüğü gibi, katılımcıların yedisi teleolojik etik yaklaşımını tercih etmiş, yedisi de deontolojik etik seçmiştir ve yine yedisi aksiyolojik etik yaklaşımını benimsemiştir. Teleolojik etik tercihi yapan katılımcıların gerekçeleri üç ana tema etrafında toplanmıştır. Bazı katılımcılar, çocuklara erken yaşta kural öğretmenin uzun vadede onlara fayda sağlayacağına inanmışlardır. Örneğin, Ö15 kodlu öğretmen şöyle açıklamıştır:

Başlangıçta okulda belirli kurallar vardır, toplumsal kurallar vardır. Çocuklar bunları evde öğreniyorlar ama okulda bu kurallar daha belirgin hale gelir. Bu yüzden çocuklara bazı kuralları erken yaşta öğretmek, sürekliliği sağlamak için önemlidir. 'Ağaç yaşken eğilir' atasözü buna uygundur. Çocuklara kuralları erken öğretmek, onların içselleştirmelerini ve daha sonra devam etmelerini sağlamalarına yardımcı olur.

Başka bir katılımcı (Ö7), tercihini çocuk odaklı olduğu için seçmiştir. Üçüncü bir grup ise (Ö11) sınıf yönetimi kolaylığı sağladığı için teleolojik etik seçeneğini tercih etmiştir ve şu şekilde demiştir: "Kurallar ilk haftalarda koyulursa sınıf yönetimi çok daha iyi olur. Kurallar ilk başta uygulanmazsa yönetim imkânsız hale gelir. Bu yüzden ilk haftalarda kuralların uygulanması çok önemlidir." Teleolojik etik alt kategorilerine bakıldığında, katılımcıların çoğunluğunun faydacılık (utilitarizm) yaklaşımına yöneldiği görülmüştür. Faydacılığı tercih eden katılımcılar, sınıfın tüm çocukları için adalet, kolektif fayda ve doğru davranışa yönlendirmeyi vurgulamışlardır. Ö18 kodlu öğretmen, "Can hiçbir şey yapmazken diğerleri çaba harcıyor, bu adil görünmüyor. Can'ın davranışını pekiştirmek onun için faydalı olabilir ve olumlu bir değişim sağlayabilir." şeklinde açıklamıştır. Hedonizm'i tercih eden iki katılımcı ve moral egoizmi tercih eden hiç katılımcı olmamıştır. Hedonizm tercih eden katılımcılar, ödül verilmemesinin çocuğun duygusal ve davranışsal olumsuz sonuçlar doğurabileceğini açıklamışlardır. Ö14 kodlu öğretmen, "Can çok protesto ederdi, evet, ve davranışları boşa gitmiş olurdu. Çok üzülürdü ve belki de bir daha hiç temizliğe yardım etmezdi. O yüzden kesinlikle ona vermeliyim. Bu seçenek doğru." şeklinde gerekçelendirmiştir.

Diğer taraftan, yedi katılımcı deontolojik etik tercih etmiştir. Bu katılımcıların gerekçeleri, genellikle

öğretmenin sonuçları elde etme sorumluluğuna dayanmaktadır ve öğretmenlerin durumu profesyonelce ele almaları gerektiği vurgulanmıştır. Aynı zamanda her çocuğun önemli olduğu, sadece çoğunluğun değil, bireysel hakların da göz önünde bulundurulması gerektiği ifade edilmiştir. Ö16 kodlu öğretmen, "*Sonuçlara ulaşmak çok önemlidir. Okul öncesi eğitim programına baktığımızda, belirli sonuçlara ulaşmaktan bahsediyoruz. Bunları planlarken ve günlük eğitim akışında da dikkate alıyoruz. O yüzden bunu daha önemli buluyorum*" demiştir. Deontolojik etik tercihi yapan katılımcılar arasında dört katılımcı Kantçı etik, üç katılımcı ise agapizm tercih etmiştir. Kantçı etik tercihi yapan katılımcılar, öğretmenlik rolünün profesyonel sorumluluklarını vurgulamışlardır. Ö17 kodlu öğretmen, "*Bizim görevimiz, öğrencilere doğru davranışları kazandırmak, kuralları öğretmek ve sorumluluklarını bilmesini sağlamak. Öğretmen de bu sorumluluğu hissetmeli, bu yüzden ben bu seçeneği tercih ediyorum.*" demiştir. Agapizm tercih eden Ö14 kodlu öğretmen ise, çocukları sevmenin ve onlara doğru davranışları öğretmenin önemini belirtmiştir. "*Çocukları seviyoruz ve onların doğru şekilde davranarak doğru şeyleri öğrenmesi çok önemli. Her şeyi doğru öğrenmeleri gerekiyor, özellikle okul öncesinde tuvalete gitmeyi bilmeyen çocuklar var ve biz başlıyoruz. Bu yüzden onları doğru şekilde eğitmek çok önemli.*"

Son olarak, yedi katılımcı aksiyolojik etik seçeneğini tercih etmiştir. Bu seçimi yapan katılımcıların gerekçeleri kişisel değerlerle ilgilidir. İki katılımcı, seçiminin "çocuklar için iyilik yapma" ilkesine dayandığını belirtmiş, diğer iki katılımcı ise öğretmenin kişiliğine odaklanarak, öğretmenin eylemlerinin karakteriyle şekillendiğini ifade etmişlerdir. Ö5 kodlu öğretmen, "*Bu seçenkle öğretmen, misyonunu ifade etmiş ve kendini haklı çıkarabilmek için açıklama yapmış, bu kişiliği vurgular. Öğretmen başka bir çocuğa da aynı şekilde davranır, yalnızca birine değil çünkü ben böyle biriyim*" demiştir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özdeşim Gücü Karşısındaki Normatif Etik Pozisyonları

Özdeşim gücü kullanımına ilişkin senaryo, öğretmenin ebeveynleri ve çocukları kendi adını duyurmak amacıyla kullanması ve dikkat çekmeye çalışması durumunu ele almaktadır.

Senaryo 5:

Burcu öğretmen her zaman ön plana çıkmayı seven, adının duyulması için uğraşan bir öğretmendir. Bu yüzden bulunduğu okulda da farklı etkinlikler yapmaya çalışıp sürekli projeler üretmeye çalışmaktadır. Zamanla Burcu öğretmenin başlattığı proje sayıları artmakta okulda çocukları olan tüm ebeveynler Burcu öğretmeni tanımaktadırlar. Bu durum idarenin de dikkatini çekmekte Burcu öğretmene sıklıkla beğenilerini iletmektedirler. Yaptığı etkinliklerin beğenilmesi Burcu öğretmeni daha da hırslandırıp yeniliklere teşvik etmektedir. Burcu öğretmen sevgi evinde yaşayan çocuklar için yeni bir proje başlatır. Bu proje kapsamında ebeveynlerden şiş ve yün gibi materyalleri temin etmelerini ve bu materyalleri kullanarak atkı, bere, patik örmelerini istemiştir. Bu çalışmayı yaparken ebeveynlerin fotoğrafını çekip okulun sitesinde paylaşarak, proje sonunda da yapılan ürünleri sevgi evlerine teslim etmeyi planlamaktadır. Bu sayede okul sitesinde projenin haberi çıkacak ve öğretmen ismini daha da duyuracaktır. Bazı aileler hem maddi olarak hem de zaman olarak zorlanmalarına rağmen projeye katılmış ama iki çocuğun ailesi hiç katılamamıştır. Bu projenin yoğun olarak yapıldığı ve fotoğrafların çekildiği günlerde bu iki aile çocukların okulda üzüleceğini bildiklerinden onları okula göndermemiştir. Tüm bu sürecin farkında olmasına rağmen Burcu öğretmen projeyi planladığı şekliyle tamamlamıştır.

Katılımcıların, özdeşim gücü kullanımına ilişkin bu senaryoya verdikleri etik tercihler Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. Özdeşim Gücü İlkesi Bağlamındaki Okul Öncesi Öğretmenlerinin Normatif Etik Tercihleri

Etik Tercihleri	Katılımcı Yüzdesi	Katılımcılar
Teleolojik	9	Ö1, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö14, Ö15, Ö18, Ö21
Deontolojik	5	Ö7, Ö13, Ö16, Ö17, Ö20
Aksiyolojik	7	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö12, Ö14, Ö19

Tablo 5'te görüldüğü gibi, katılımcıların dokuzu teleolojik etik, beşi deontolojik etik ve yedisi aksiyolojik etik yaklaşımını tercih etmiştir. Teleolojik etik tercihi yapan katılımcıların gerekçeleri üç ana faktöre dayanmıştır: öğretmenin başka bir seçeneği olmadığı, projenin çocuklar ve ebeveynler için sağladığı faydalar ve birçok çocuğun ve ebeveynin etkinliklere mutlu bir şekilde katılması. Ö1 kodlu öğretmen şöyle açıklamıştır: "*Bu noktada öğretmenin seçenekleri sınırlıdır. Durum ne olursa olsun, ebeveynler bir şey yapabiliyorsa yapacaklardır. Yapsalar da yapmasalar da bir şekilde telafi edilirdi. İki çocuğun katılmamasını, ebeveynlerinin sorumsuzluğu olarak kabul edebilirim.*" Bazı katılımcılar, projenin çocuklar ve ebeveynler için sağladığı faydalara vurgu yapmışlardır. Ö9 kodlu öğretmen, "*Ailelerin de katılımı olduğu için bu seçenek daha uyumlu geldi. Asıl mesele,*

çocukların iş birliği gibi değerleri öğrenmesidir. Öğretmenin karakteri, çocukların ne öğrendiğinden daha önemli değil." demiştir. Ö15 kodlu öğretmen ise, "Buradaki amaç, çocuğun aileyle vakit geçirmesi, sosyal beceriler kazanması ve seçeneklerde belirtildiği gibi yardımlaşma, iş birliği ve sevgi duyguları geliştirmesidir. İki çocuğun gelmemesini kabul edebilirim." açıklamasında bulunmuştur.

Tüm teleolojik etik seçen katılımcılar, faydacılık (utilitarizm) yaklaşımını tercih etmişlerdir. Bu katılımcılar hem çocuklar hem ebeveynler hem de sevgi evindeki çocuklar için faydalara odaklanmışlardır. Ayrıca ebeveynlerin veya idarecilerin baskısı olmaksızın kararlar alacaklarını belirtmişlerdir. İki katılımcı (Ö6, Ö18), moral egoizmi de mantıklı bulmuş ancak çoğunluğun faydası için daha önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ö8 kodlu öğretmen, hedonizm seçeneğini mantıklı bulmakla birlikte, çoğunluğun faydasını ön planda tutarak faydacılık (utilitarizm) seçeneğini tercih etmiştir.

Beş katılımcı deontolojik etik seçeneğini tercih etmiştir. Bu tercihin gerekçeleri iki ana gerekçeye dayanmaktadır: ailenin ve çocuğun deneyimlerini farklı etkinliklerle geliştirme isteği ve profesyonel bir bakış açısının gerekliliği. Ö7 kodlu öğretmen, "Öğretmen, farklı bir etkinlikle, ailelerin deneyimlerini geliştirerek ve onları eğitime dahil ederek yaklaşımını açıklasaydı, bu yaklaşımı kabul edebilirdim." demiştir. Ö20 kodlu öğretmen, profesyonel bakış açısına vurgu yaparak, "Bu gerçekten bizim görevimiz ve iki çocuğun katılmamasını kabul edebilirim. Sadece onların etkinliklerden keyif alması değil, aynı zamanda yapmamız gereken bazı şeyler var. Bunları yapmak zorundayız ve iki çocuğun yokluğunu kabul edebilirim." açıklamasında bulunmuştur.

Deontolojik etik tercihi yapan katılımcıların Kantçı etik (3 katılımcı) ve agapizm (3 katılımcı) yönünde eğilim gösterdikleri görülmektedir. Kantçı etik tercihi yapan katılımcılar, öğretmenlik mesleğinin profesyonel sorumluluklarını vurgulamışlardır. Ö17 kodlu öğretmen, "Bizim görevimiz bu değerleri öğretmek. Projelerde ve etkinliklerde bazen istemediğimiz şeyler yapıyoruz. Örneğin, bir aile çocuğunu okul dışı etkinliklere göndermedi ve bundan hiç rahatsız olmadım, çünkü bunu bildiğim için" şeklinde açıklamıştır. Agapizm tercih eden Ö14 kodlu öğretmen ise çocukları sevmenin ve doğru davranışları öğretmenin önemine vurgu yapmıştır: "Çocukları seviyoruz ve doğru şekilde davranarak doğru şeyleri öğrenmesi çok önemli. Her şeyi doğru öğrenmeleri gerekiyor, özellikle okul öncesinde tualete gitmeyi bilmeyen çocuklar var ve biz başlıyoruz. Bu yüzden onları doğru şekilde eğitmek çok önemli."

Son olarak, yedi katılımcı aksiyolojik etik seçeneğini tercih etmiştir. Bu katılımcıların gerekçeleri öğretmenin kişiliğiyle ilgilidir. İki katılımcı, seçimlerinin "çocuklar için iyilik yapma" ilkesine dayandığını belirtmiş, diğer iki katılımcı ise öğretmenin kişiliğine odaklanarak, öğretmenin eylemlerinin karakteriyle şekillendiğini ifade etmişlerdir. Ö5 kodlu öğretmen, "Bu seçenekle öğretmen, misyonunu ifade etmiş ve kendini haklı çıkarabilmek için açıklama yapmış, bu kişiliği vurgular. Öğretmen başka bir çocuğa da aynı şekilde davranır, yalnızca birine değil çünkü ben böyle biriyim." şeklinde açıklamıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, eğitim ortamlarındaki etik karar alma süreçlerinin karmaşıklığını vurgulamaktadır ve öğretmenlerin etik kararlarının, güç dinamiklerinden etkilenen normatif etik yaklaşımlara bağlı olarak değiştiğini ortaya koymaktadır. Araştırmanın sonuçları, katılımcıların etik tercihlerini senaryodaki güç türlerinin etkilediğini göstermektedir. Katılımcılardan hiçbirinin %100 tek bir etik ilkeyi tercih etmediği görülmektedir. Bu durumu Nietzsche (1997), "Ahlaksal olay yoktur, yalnızca olayların ahlaksal yorumu vardır" sözleriyle ifade etmiştir (s.85). Benzer şekilde Barrett ve diğerlerinin (2012) çalışmasında da öğretmen adaylarının etik kararlarında tek bir evrensel normun belirleyici olmadığı, aksine bağlam, toplumsal değerler ve kişisel inançların bu süreçte etkili olduğu görülmektedir. Kant ise bu durumun tersini düşünmekte, etik ilkelerin emredici ve evrensel olduğunu dolayısıyla zamana, kişiye ve koşullara göre değişmediğini ileri sürmektedir (Bozkurt, 2015).

Güç dinamikleri ile katılımcıların normatif etik tercihleri eşleştirildiğinde, ödül gücü ve özdeşim gücü senaryolarında teleolojik etik daha sık seçilirken, zorlayıcı güç içeren senaryolarda deontolojik etik tercih edilmiştir. Katılımcılar meşru güç ve uzmanlık gücü ile ilgili senaryolarda her üç normatif etiğe yönelik de tercihte bulunmuştur. Aksiyolojik etik, net bir şekilde tanımlanmış güç dinamiklerine sahip durumlarda daha

az tercih edilmiştir.

Teleolojik etiği tercih katılımcılar bu yaklaşımı birey çıkarlarını dışlayarak daha geniş bir gruba fayda sağlama amacıyla çocuk merkezli bir yaklaşım olarak görülmüştür. Bu katılımcılar, faydacılığı, çoğunluğun yararını maksimize etmeyi amaçladığı için diğer etik yaklaşımlara göre daha pozitif bulmuşlardır. Ancak, teleolojik etiğin, özellikle de faydacılığın, bireysel hakları göz ardı etme riski taşıması, bu yaklaşımın eğitim bağlamında dikkatle uygulanması gerektiğini ortaya koymaktadır (Macit, 2009). Faydacılığın, toplum yararını gözeten bireysel hakları ihlal etmesi, eğitim ortamlarında öğretmenlerin dikkatli bir dengeleme yapmalarını gerektirmektedir. Göçen (2024), öğretmen adaylarının etik kararlarını sıklıkla "yararlılık", "iyi niyet" ve "toplumsal fayda" ekseninde temellendirdiğini göstermektedir. Bu durum, teleolojik etik yaklaşımın eğitim bağlamında özellikle ödül ve özdeşim gücü türleriyle ilişkili olarak tercih edilmesini anlamlı kılmaktadır. Teleolojik etik yaklaşımın sınıf içi uygulamalarda çoğunluğun iyiliğini önceleme, ayrıcalıklı merkezli değerlerin pedagojik kararları yönlendirdiği yapılarla birleştiğinde etik dışı sonuçlara yol açabilmektedir (Ewing, 2001). Bu nedenle "fayda" kavramı bağlamsal olarak yeniden sorgulanmalıdır.

Deontolojik etik, diğer yandan, görev, profesyonellik ve eylemlerin içsel ahlaki değerine vurgu yapar. Bir davranışın etik olarak nitelendirilebilmesi için hem ödevden doğması hem de iyi bir niyet ve özgür iradeyle eylemin gerçekleşmesi gerekmektedir (Çiçek, 2021). Kural etiği olarak da ifade edilen deontolojik etikte belirli ilke ve kategoriler ışığında eylemde bulunmanın insanın rasyonel doğasına daha uygun olacağını savunurlar (Macit, 2009). Bu araştırmada da deontolojik etik süzgecinden geçirerek olayları yorumlayan katılımcıların profesyonellik vurgusunu ön planda tutarak tercihlerini yaptıklarını ve hatta diğer etik türlerini sırf bu sebepten dolayı bencilce bulduklarını ifade etmişlerdir. Deontolojik etik benimseyen katılımcılar, kurallara dayalı davranış, teleolojik etik yaklaşımının sonuç odaklı yaklaşımından daha mantıklı ve etik açıdan doğru olarak değerlendirmişlerdir. Bu bakış açısı, ahlaki eylemlerin yalnızca sonuçlarına değil, niyetlere ve içsel görev duygusuna dayalı olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Katılımcıların zorlayıcı güce yönelik negatif etik yargıları, Göçen'in (2024) belirttiği gibi öğretmenlerin öğrenciye yönelik eşitsiz veya ayrımcı davranışları etik dışı olarak değerlendirmeleriyle örtüşmektedir. Bu bağlamda, zorlayıcı güç içeren senaryolarda deontolojik etik yaklaşımın tercih edilmesi, katılımcıların mesleki sorumluluğa dayalı karar verme eğilimlerini de ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin "teknisyen" olarak yetiştirilmesi ve etik sorgulamaya yeterince yer verilmemesi, bu görev odaklı yaklaşımı pekiştirmektedir. Ewing (2001), bu bağlamda öğretmenlerin yansıtıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinin etik duyarlılığı artıracığını savunur.

Etiğin tartışma alanlarından biri olan yarar kavramı dikkate alındığında deontolojik etik ve teleolojik etik arasında bazı karşıt düşünceler ortaya çıkmaktadır. Deontolojik etik eşitlik, tarafsızlık ve evrenselliğe vurgu yaparken, teleolojik etik haz ve mutluluk gibi maddi değerlere odaklanmaktadır (Cevizci, 2008). Deontolojik etik benimseyen katılımcılar, teleolojik yaklaşımları, çoğunluğun iyiliğini ön planda tutarak tüm çocuklara eşit muamele yapılmasını ihmal edebilecekleri için eleştirmiştir. Her çocuğun eşsiz ve eşit dikkat gerektirdiğini, etik davranışın eylemlerin sonuçlarından ziyade öğretmenin profesyonel yükümlülüklerine dayanması gerektiğini savunmuşlardır. Teleolojik etiği eleştirenler haz ve mutluluk gibi maddi değerlere odaklanmayı hatalı bir bakış açısı olarak görmekte ve bireyselliği ön plana çıkarmayı bencilik olarak nitelemektedir (Yılmaz, 2010). Teleolojik etiğin öncülerinden olan Mill (1986) bu eleştirilere adalet ve fayda kavramlarının birbirleriyle yakın bir ilişki içerisinde olduğunu ileri sürerek adaletin, faydanın hiçbir türünden farklı olmamakla birlikte adaleti faydadan ayırmanın da imkânsız olduğunu ifade etmiştir. Fakat buradaki temel yanlış, teleolojik etiğin farklı kişilerin kazançlarının ve kayıplarının sanki onlar tek bir kişiymiş gibi dengelenmeye çalışmasıdır (Yılmaz, 2010).

Aksiyojik etikle uyumlu olan öğretmenler, diğer etik perspektiflerini, bireyin ahlaki karakterini yeterince ön planda tutmamakla eleştirmiştir. Aksiyojik etiğin farkı, eylemi gerçekleştiren göz ardı etmemiş, eyleyi eylemi iyi sonuca götürmeye yarayan bir araçtan ziyade asil bir değere sahip erdemli bireyler olarak tanımlamıştır (Yılmaz, 2010). Bu yaklaşım, eylemlerin sonuçlara veya dışsal kurallara uyum yerine, bireyin erdemleri ve ahlaki çerçevesine dayanarak değerlendirilmesi gerektiğini savunur. Aksiyojik etik, iyi bir yaşamın ne olduğunu, bireyin erdemlerine odaklanarak yorumlar (Cevizci, 2018). Bu perspektifi benimseyen

öğretmenler, eylemlerin yalnızca bireyin erdemli karakterinden kaynaklandığında etik olarak kabul edilebileceğini ileri sürmüşlerdir. Erdem etiğine yakın kişiler deontolojik etiği duygu yönünden zayıf olduğu gerekçesiyle eleştirmektedir. Bu durum erdem etiğinin tamamen duygu yoğunluklu hareket etiği anlamına gelmemekte; eyleyenin, belirlediği erdemler ile duygularını kontrol altında olmasından yanadır (Bayraktaroğlu & Özcan, 2020). Bununla birlikte, aksiyolojik etik, yargılamada adalet ve tarafsızlığı sağlamak için belirli ilkelere ihtiyaç duyulduğunu da kabul eder. Bu etik yaklaşım, erdem ve ahlaki karakteri etik karar verme sürecinin merkezi olarak kabul eder, bu da dışsal sonuçlar veya kurallara uyumu temel alan teleolojik ve deontolojik etiklerle karşıtlık oluşturur. Öğretmenlerin etik karar alma süreçleri, yalnızca soyut normatif ilkelerle değil, aynı zamanda kişisel değer setleriyle de şekillenmektedir. Göçen'in (2024) bulguları, öğretmen adaylarının etik algılarını evrensel erdemler (adalet, dürüstlük, eşitlik) ekseninde inşa ettiğini göstermektedir. Bu durum, bu araştırmadaki aksiyolojik etik tercihlerle örtüşmektedir ve erdem etiğinin eğitim bağlamında güçlü bir karşılık bulduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin etik tercihlerindeki değişiklikler, senaryolardaki güç dinamikleriyle özdeşleşmeleriyle de bağlantılıdır. Zorlayıcı ve meşru güç gibi bazı güç türleri, doğrudan olarak sert ve olumsuz olarak algılanmaktadır. Bu araştırma, zorlayıcı ve meşru gücün katılımcılar tarafından sıklıkla etik olmayan bir yaklaşım olarak görüldüğünü, özellikle ceza ile ilişkili durumlarda gözlemlemiştir. Özellikle zorlayıcı güce dayalı kararların çoğunlukla etik gerekçeden yoksun biçimde uygulanması, etik eğitimin yalnızca normlar öğretmekten çok, bağlamsal farkındalık ve ahlaki muhakeme yetisini geliştirme gereğini ortaya koymaktadır (Ryberg, 2021). Geleneksel öğretim uygulamalarına dayanan bu güç dinamikleri, modern eğitim söyleminde hâlâ tartışılmaktadır. Ceza ile ilişkilendirilen zorlayıcı güç ve öğretmenin davranış talep etme ya da kısıtlama yetkisiyle bağlantılı meşru güç, geleneksel disiplin önlemlerini yansıtmaktadır. Katılımcılar, özellikle zorlayıcı güç senaryosunda öğretmenlerin sorumluluğu kendilerinden uzaklaştırdıklarını ve bu durumun deontolojik etik perspektifiyle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda, bireyler, kendi kararları için kişisel sorumluluk almak yerine, eylemlerini görev ve yükümlülükle gerekçelendirmektedirler. Bu sorumluluk değişikliği, zorlayıcı gücün katı doğasının bir sonucu olarak etik tercihler üzerinde şekillendirici bir etki yaratmaktadır. Katılımcıların zorlayıcı güce yönelik negatif etik yargıları, Göçen'in (2024) belirttiği gibi öğretmenlerin öğrenciye yönelik eşitsiz veya ayrımcı davranışları etik dışı olarak değerlendirmeleriyle örtüşmektedir. Bu bağlamda, zorlayıcı güç içeren senaryolarda deontolojik etik yaklaşımın tercih edilmesi, katılımcıların mesleki sorumluluğa dayalı karar verme eğilimlerini de ortaya koymaktadır. Katılımcıların zorlayıcı güç kullanımında sorumluluğu kurallara yükleyip bireysel muhakemeden kaçınmaları, Ryberg'in (2021) işaret ettiği şekilde etik gerekçelendirmeden çok, uygulamanın "etkili" ya da "alıldık" olması üzerinden savunulmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin etik kararları teorik etik ilkelerden çok, pratik gerçekliklerin yönlendirmesiyle şekillenmektedir.

Özdeşim gücü ve ödül gücü senaryolarında, teleolojik etik daha çok tercih edilmiştir (özdeşim gücünde dokuz katılımcı, ödül gücünde 12 katılımcı). Bu senaryolarda, çoğunluk ve birey arasındaki ikilem daha belirgindir ve katılımcılar genellikle birey yerine çoğunluğun iyiliğini ön planda tutma eğilimindedirler. Ödüller, cezalara kıyasla daha az eleştirilse de, yine de etik ve pedagojik sorunlara yol açabilir. Özellikle ödüller adalet ilkesi doğrultusunda dağıtılmadığında, sınıf içinde kutuplaşmalara yol açabilmekte ve etik sorunlara neden olabilmektedir. Hak etmeyen ödüllendirilmesi, hak edenlere verilen bir ceza olarak algılanabilmekte ve burada eşitlik ve tarafsızlık ilkesi zedelenmektedir (Saritaş, 2003). Ödüller, istenen davranışların sıklığını ve motivasyonu artırmayı amaçlasa da içsel motivasyonu azaltma, yaratıcılığı engelleme, yapay sevgi gösterilerini teşvik etme, dışsal ödüllere bağımlılık duygusu yaratma ve öğrenciler arasında adaletsizlik duygularını ortaya çıkarma gibi olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Bolat, 2016; Gündüz & Balyer, 2011). Bu durum, ödül gücünün etik açıdan dikkatli bir şekilde yönetilmesi gerektiğini göstermektedir.

Bu araştırma, öğretmenlerin etik kararlarının, farklı etik yaklaşımlar ve güç dinamiklerinin bir bileşimi olarak şekillendiğini ortaya koymaktadır. Teleolojik etik, genellikle çocuğun ve sınıfın yararını ön planda tutan bir yaklaşım olarak seçilirken, deontolojik etik öğretmenin profesyonel sorumluluklarına ve her çocuğa eşit yaklaşım gerekliliğine vurgu yapmıştır. Ortak iyiliği ön planda tutan teleolojik etik, ödül ve özdeşim gücü

içeren senaryolarda baskın bir çerçeve olarak benimsenmişken, bireysel hakları göz ardı etme riski taşımaktadır. Öte yandan, mesleki görevler ve ahlaki yükümlülükleri vurgulayan deontolojik etik, zorlayıcı güç içeren senaryolarda daha sık tercih edilmiştir, bu da karar alma süreçlerinde görev odaklı bir yaklaşımı göstermektedir. Teleolojik etik, toplumsal iyiliği ön planda tutarak, öğretmenlerin etik kararlarında büyük bir çerçeve sağlar. Araştırma bulguları, teleolojik etiğin, toplumsal faydayı maksimize etmeyi amaçlayan sonuç odaklı bir yaklaşım sunduğunu, ancak bireysel hakların korunmasıyla dikkatlice dengelenmesi gerektiğini göstermektedir. Deontolojik etik, öğretmenlerin profesyonel yükümlülüklerine ve eşitlik ilkesine vurgu yaparken, bireysel özgürlükleri sınırlama eleştirisi almaktadır. Aksiyolojik etik, erdemi vurgulasa da, farklı eğitim bağlamlarındaki karmaşık etik ikilemleri çözmek için gereken tutarlılık ve tarafsızlık konusunda sınırlıdır. Öğretmenlerin etik kararları, kişisel değerler, profesyonel sorumluluklar ve sınıf içindeki fayda arasında bir denge kurmayı amaçlamaktadır. Eğitimde etik kararlar hem bireysel hakların korunmasını hem de toplumsal faydayı sağlamak için dikkatli bir dengeleme gerektirmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırma eğitim bağlamlarında hem bireysel refahı hem de toplumsal iyiliği dikkate alan kapsamlı bir etik yaklaşım benimsemenin önemini vurgulamaktadır. Bu araştırmanın bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin etik kararlarının tek bir normatif etik yaklaşım üzerinden açıklanamayacağını ve bu kararların güç türleriyle ilişkili olarak karmaşık biçimlerde şekillendiğini göstermektedir. Öğretmenler, farklı durumlarda değişen biçimlerde teleolojik, deontolojik ya da aksiyolojik etik pozisyonlar benimsemekte; aynı zamanda sahip oldukları otoriteyi farklı güç temelleri aracılığıyla kullanmaktadırlar. Bu bulgu, Ryberg'in (2021) etik teorilere yönelik eleştirisini desteklemektedir. Ryberg, ceza etiği üzerinden tartıştığı çalışmada, etik kuramların çoğunlukla uygulamaya rehberlik etmekten uzak, soyut düzeyde kaldığını savunur. Eğitim ortamlarında da benzer şekilde öğretmenler, teorik olarak doğru olanla pratikte yapılabilir olan arasında kaldıklarında, kararlarını mevcut durumun etkisine göre vermektedirler. Bu nedenle, öğretmen etik eğitimi yalnızca kuramlarla değil, gerçek bağlamlarda uygulamaya yönelik stratejilerle de desteklenmelidir.

Öğretmenlerin farklı etik tercihlerinde bulunmaları, öğretmenlik mesleğinde etik karar alma süreçlerinin sabit, kuralcı bir çerçevede değil; bağlamsal, ilişkisel ve çoğulcu bir yapıda ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Güç-etik ilişkisini sadece bireysel karar süreçleriyle değil, öğretmen eğitiminin içselleştirdiği kültürel normlar ve yapısal ayrıcalıklar üzerinden de okumak gerekir. Barrett ve diğerleri (2012), öğretmen adaylarının etik değerlendirmelerinde kültürel bağlamın etkili olduğunu vurgulamıştır. İngiltere'deki adaylar daha kuralcı bir tutum sergilerken, Avustralya'dakiler bağlamı ve ilişkisel yönleri ön plana çıkarmıştır. Bu bulgu, bu araştırmadaki güç türleriyle ilişkilendirilen normatif etik tercihlerin, yalnızca bireysel tercihlerle değil, toplumsal ve kültürel kodlarla da şekillendiğini göstermektedir. Bu da etik kararların sadece rasyonel tercihler değil, aynı zamanda sosyal olarak inşa edilen roller ve varsayımlarla da belirlendiğini göstermektedir (Ewing, 2001).

Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarında etik eğitiminin sistematik biçimde sunulmaması (Coşkun & Çelikten, 2020), öğretmenlerin etik ikilemler karşısında normatif etik pozisyonları bağlamında nasıl kararlar verdiğinin anlaşılmasını daha da önemli kılmaktadır. Bu bağlamda, bu araştırma güç temelli senaryolar yoluyla öğretmenlerin normatif etik tutumlarını analiz ederek etik eğitimi alanındaki bu boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Araştırmanın en özgün katkısı, güç-etik ilişkisini senaryo tabanlı analiz yoluyla ortaya koyarak öğretmenlerin ahlaki muhakemelerini hem kuramsal hem de pratik düzeyde anlamaya yönelik yeni bir kavramsal perspektif sunmasıdır. Bu yönüyle araştırma, etik eğitimi, öğretmen yetiştirme programları ve okul iklimine ilişkin uygulamalara yol gösterici niteliktedir.

Bu bağlamda, araştırmacılara ve öğretmenlere yönelik aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- Etik kararların bağlamsallığına dikkat çekmek amacıyla, öğretmen eğitiminde teleolojik, deontolojik ve aksiyolojik yaklaşımlar, gerçek sınıf durumları üzerinden tartışılarak somutlaştırılmalıdır.
- Ödül ve ceza gibi güç türlerinin pedagojik ve etik etkileri, öğretmenlerin etik tercihlerine doğrudan etki ettiğinden, bu güçlerin kullanımı konusunda eleştirel farkındalık kazandırılması önem arz etmektedir.
- Çocukların bakış açısını içeren etik araştırmalar, öğretmenlerin etik kararlarının çocuklar üzerindeki

etkilerini doğrudan anlamaya katkı sağlayabilir.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Bu makale birinci yazarın Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde tamamladığı 'Okul öncesi öğretmenlerinin farklı güç temelleri bağlamında karşılaştıkları problem durumları karşısındaki normatif etik pozisyonlarının belirlenmesi' başlıklı yüksek lisans tezinden faydalanılarak hazırlanmıştır. Araştırmacılar eşit düzeyde katkı sunmuştur.

Etik Kurul Kararı: Veri toplama sürecine geçmeden önce Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan etik izni (E-95704281-604.02.02-367420) ve her katılımcıdan sözlü onam alınmıştır.

Çatışma beyanı: Herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve teşekkür: Katılımcılara teşekkür ederiz.

Kaynaklar

- Aydemir, F. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışlar hakkındaki görüşlerinin incelenmesi (Adıyaman ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Aydın, İ. (2019). *Eğitim ve öğretimde etik* (10. Basım). Pegem.
- Barrett, D. E., Casey, J. E., Visser, R. D., & Headley, K. N. (2012). How do teachers make judgments about ethical and unethical behaviors? Toward the development of a code of conduct for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 2(6), 890-898. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.04.003>
- Barrett, D. E., Headley, K. N., Stovall, B., & Witte, J. C. (2006). Teachers' perceptions of the frequency and seriousness of violations of ethical standards. *The Journal of Psychology*, 140, 421-433. <https://doi.org/10.3200/JRLP.140.5.421-433>
- Bolat, Ö. (2016). *Beni ödülle cezalandırma*. Doğan Kitap.
- Bozkurt, N. (2015). *Immanuel Kant, seçilmiş yazılar, Kant felsefesine ilişkin notlar* (5. Basım). Sentez Yayıncılık.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bullough, R. V. Jr. (2011). Ethical and moral matters in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27, 21-28. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.007>
- Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. Open University Press.
- Canfer Bayraktaroğlu, H., & Özcan, Z. (2020). Nikomakhos'a etik bağlamında Aristoteles'in erdem etiği. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29(1), 277-296. <http://orcid.org/0000-0002-8214-546X>
- Cevizci, A. (2008). *Etiğe giriş* (2. Basım). Paradigma.
- Cevizci, A. (2018). *Etik ahlâk felsefesi* (3. Basım). Say Yayınları.
- Coşkun, B., & Çelikten, M. (2020). Öğretmenlik meslek etiği üzerine bir inceleme. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal of Society Researches*, 15(21), 686-710. <https://doi.org/10.26466/opus.666967>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE.
- Çelik, G. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yaşadığı etik ikilemler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Çiçek, N. (2021). Immanuel Kant felsefesinde hürriyetin epistemolojik ve ahlaki olanağı. *Felsefe Dünyası*, 1(73), 379-395.
- Çolak, M. (2018). *Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ile mesleki etik ilkeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Okan Üniversitesi.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. Routledge-Farmer.
- Dewey, J. (1995). *Eğitimde ahlak ilkeleri* (Der. Ferhan Oğuzkan). Gül Yayınevi.
- Duran, K. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışları algılama düzeylerinin ve etik ikilemleri çözümlemelerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Ehrich, L. C., Kimber, M., Millwater, J., & Cranston, N. (2011). Ethical dilemmas: A model to understand teacher practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2(17), 173-185. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.539794>

- Erdem A. R., & Şimşek S. (2013). Öğretmenlik meslek etiğinin irdelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 185-203. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.627>
- Erdemli, Ö., & Güner Demir, T. (2018). Öğretmenlik meslek etiği açısından hediye alma: Örnek olay ekseninde değerlendirme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 611- 637. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2018.81>
- Eren, A., & Rakıçoğlu-Söylemez, A. (2021). Pre-service teachers' professional commitment, sense of efficacy, and perceptions of unethical teacher behaviours. *The Australian Educational Researcher*, 48(3), 337–357. <https://doi.org/10.1007/s13384-020-00396-7>
- Erol, E. (2021). Ahlakî etik ile ilgili temel kavramlar ve teoriler. A. İlğan (Ed.), *Eğitimde ahlak ve etik içinde* (s. 1-24). Pegem.
- Ewing, N. J. (2001). Teacher education: ethics, power, and privilege. *Teacher Education and Special Education*, 24(1), 13-24. <https://doi.org/10.1177/088840640102400104>
- French, J. R. P., Jr., & Raven, B. H. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power* (pp. 150–167). Institute for Social Research.
- Gelişli, Y. (2020). Eğitim, öğretim öğrenme ve değerlendirme sürecinde etik ilkeler. B. Oral., A. Çoban., & M. Bars (Eds), *Eğitimde ahlak ve etik içinde* (s. 91-118). Pegem.
- Göçen, A. (2024). Exploration of ethics, good, and unethical acts. *International Journal of Ethics Education* 9, 119–137. <https://doi.org/10.1007/s40889-023-00180-y>
- Gök, F. (2018). *Okullarda karşılaşılan etik ikilemlere ilişkin okul müdürlerinin görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Gündüz, Y., & Balyer, A. (2011). Eğitimde ödül ile cezanın yeri ve buna ilişkin alternatif yaklaşımlar. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(40), 10-23.
- Hill, A. L. (2004). Ethical analysis in counseling: a case for narrative ethics, moral visions, and virtue ethics. *Counseling and Values*, 48, 131-148. <https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.2004.tb00240.x>
- Kanat, K., & Erkan, N. S. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışlarının ve etik ikilemlerinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(3), 212-224. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.14542.98887>
- Kepenek, Ö. (2008). Öğretmenlik meslek etik ilkelerinin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi: Kocaeli ili örneği [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Kocabıyık, A. (2019). Öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri ile eğitim inançları ilişkisinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Macit, M. H. (2009). Teleolojik etik anlayışın deontolojik eleştirisi (yazarca etik ve ödev etiği). *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (13), 83-91.
- Mengüşoğlu, T. (2013). *Felsefeye giriş* (8. Basım). Remzi Kitabevi.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. S. Turan). Nobel Yayınevi.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE.
- Mill, J. S. (1986). *Faydacılık* (Çev. N. Coşkunlar). Milli Eğitim Basımevi.
- Nietzsche, F. (1997). *İyinin ve kötünün ötesinde* (Çev. A. İnam). Gündoğan Yayınları.
- Ocak, G., & Boyraz, S. (2020). Ahlak ve etik ile ilgili teoriler. B. Oral., A. Çoban., & M. Bars (Eds), *Eğitimde ahlak ve etik içinde* (s.25-35). Pegem.
- Overton, T., Potter, N., & Leng, C. (2013). A study of approaches to solving open-ended problems in chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 14, 468-475. <https://doi.org/10.1039/C3RP00028A>
- Özgener, Ş. (2020). *İş ahlakının temelleri: yönetsel bir yaklaşım*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Panza, C., & Potthast, A. (2010). *Ethics for dummies*. Wiley Publishing, Inc.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.
- Ryberg, J. (2021). The ethics of punishment and the impact assumption: Reconsidering the role of penal ethicists. *Journal of Criminal Justice Ethics*, 40(2), 107–124. <https://doi.org/10.1080/0731129X.2021.1942981>
- Sakin, A. (2007). *Okul öncesi öğretmenlerin mesleki etik davranışlar hakkındaki görüşleri ile ahlakî yargı düzeyleri ve öğretmenlik tutumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Sarıtaş, M. (2003). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar içinde* (s.43-83). Nobel Yayıncılık.

- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 648-656. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.003>
- Tarım, K. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin etik yönelimleri, demokratik tutumları ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Tarkoçin, S., & Yıldızhan-Bora, B. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik ile ilgili görüşlerinin incelenmesi: Bingöl ili örneği. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 101-125. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.14542.98887>
- Tirri, K. (1999). Teachers' perceptions of moral dilemmas at school. *Journal of Moral Education*, 28(1), 31-47. <https://doi.org/10.1080/030572499103296>
- Uzun, E. M., & Elma, C. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik ikilemleri çözümleme biçimleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 279-287.
- Wart, M. V. (2003). Codes of ethics as living documents: The case of the American society for public administration. *Public Integrity*, 5(4), 331-346. <https://doi.org/10.1080/15580989.2003.11770958>
- Yılmaz, E. (2010). *Teleolojik Etik ve Deontolojik Etik'in karşılaştırması (Js Mill ve I. Kant ile sınırlandırılmış olarak)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The aim of this study is to examine the normative ethical positions adopted by preschool teachers when faced with challenges within different power bases. Ethics is a systematic branch of philosophy that examines moral issues in individual and social life, explores what constitutes a virtuous and moral existence, and questions the purpose of life (Cevizci, 2008). Normative ethics, a subfield of ethics that evaluates people's actions and their purposes, focuses on judgments regarding what is right or wrong, good or bad, and how individuals should behave in specific situations. These moral judgments can be categorized as teleological (focusing on the consequences), deontological (judging actions based on intent), or axiological (evaluating actions based on the character of the individual performing them).

Normative ethics addresses questions about the appropriate use of power by teachers, including what constitutes right or wrong behavior in power relations (Cevizci, 2008). The interpersonal power relations examined in this study are based on the five types of power identified by French and Raven (1959). Teachers are attributed with various sources of power, including the ability to reward and punish (reward power and coercive power), the trust in their knowledge and expertise (expert power), the acceptance gained through affection (referent power), and their professional authority (legitimate power) (French & Raven, 1959).

These power dynamics become particularly prominent in preschool education, where children are more dependent and require greater adult support. Given that preschool teachers are perceived as figures of authority and frequently make decisions on behalf of young children, understanding the moral judgments they employ in these situations is crucial from both an ethical and educational perspective. The way preschool teachers utilize this power and the ethical perspectives they adopt in doing so are significant and warrant further investigation.

In recent years, interest in ethical issues has increased; however, research examining preschool teachers' ethical positions based on power bases remains limited. More comprehensive studies that explore the reflections of teachers' philosophical ethical perspectives in educational environments are needed. By revealing the role of ethical principles in preschool teachers' decision-making processes, this study seeks to contribute to both educational theory and practice.

Method

This study employed a qualitative research design. The participants were 21 preschool teachers selected through a convenience sampling method, all of whom were women working in public schools across different provinces in Türkiye. The data collection tool used was the "Scenario-Based Ethical Dilemmas for Preschool Teachers" form, developed by the researchers. During the interview process, the participants were presented with these scenarios on a computer screen and asked to read them aloud and provide their interpretations. Thirteen interviews were conducted face-to-face, while eight were conducted online. The data were analyzed using thematic analysis, with preliminary categories for normative ethics and power bases being determined through a literature review, and the interview results analyzed according to these categories.

Results

This study examines the possible decisions preschool teachers could make when faced with problems in the educational process and explores the reasons behind their decision-making in order to understand their normative ethical positions. To this end, five scenario situations representing a different power principle were presented to the participants. The first power principle is related to the coercive power of teachers. The scenario involves a teacher who, based on the statements of the children, punishes one child after a fight that happened while the teacher was away. Participants were asked to choose one of the options presented after reading the scenario. Four participants chose teleological ethics, 15 participants chose deontological ethics, and two participants selected axiological ethics.

In the second scenario, related to reward power, a situation is described where a teacher must decide

who to reward when multiple children deserve it. Twelve participants chose teleological ethics, six participants selected deontological ethics, and three participants preferred axiological ethics. The third scenario was related to legitimate power. It presented a situation where a teacher limits a talkative child's speaking time. Eight participants chose teleological ethics, five participants chose deontological ethics, and eight participants preferred axiological ethics.

The fourth scenario dealt with expert power, where a teacher sets rules in a way that discomforts a child's parents. In this case, teleological, deontological, and axiological ethics were selected equally. The fifth scenario involved the referent power of teachers, in which a teacher attempts to gain recognition by organizing activities that place pressure on parents and children. Nine participants chose teleological ethics, five participants selected deontological ethics, and seven participants chose axiological ethics. The findings of this study, derived from scenario situations related to coercive, reward, legitimate, expert, and referent power, are detailed under the categories of ethical types and subtypes.

Conclusion

This study highlights the complex nature of ethical decision-making in educational settings, demonstrating that teachers' ethical choices are shaped by different normative ethical approaches influenced by power dynamics. Participants predominantly favored teleological ethics in scenarios involving reward and referent power, highlighting a results-oriented approach. The findings suggest that while teleological ethics offers a results-oriented approach aimed at maximizing societal benefits, it must be carefully balanced with the protection of individual rights to avoid ethical pitfalls. However, deontological ethics was more frequently chosen in situations involving coercive power, where teachers' professional duties and a sense of moral obligation were central to decision-making. Deontological ethics, though grounded in universal principles such as equality and impartiality, faces criticism for potentially infringing on individual freedoms.

Axiological ethics, focused on individual character and virtue, was less frequently adopted in power-dominant scenarios. Axiological ethics, while emphasizing virtue, can lack the consistency and impartiality needed to navigate complex ethical dilemmas in diverse educational contexts. Ultimately, this study underscores the importance of adopting a well-rounded ethical approach that considers both individual well-being and the collective good in educational contexts. In this context, it is recommended that teachers adopt a balanced approach in their ethical decisions by blending the strengths of different ethical types. Especially in educational settings, it is crucial to make ethical decisions that balance individual rights with societal benefit, ensuring equality and justice.