

## Öğretim Tasarım Süreçleri Ve “Etik”

Mukaddes ERDEM<sup>1</sup>  Seda ÖZER ŞANAL<sup>2</sup> 

<sup>1</sup>Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara, TÜRKİYE

[erdemm@gmail.com](mailto:erdemm@gmail.com) (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

<sup>2</sup>Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Elazığ, TÜRKİYE

[sedaozer@firat.edu.tr](mailto:sedaozer@firat.edu.tr)

### Makale Bilgileri

### ÖZ

#### Makale Geçmişi

Geliş: 17.07.2023

Kabul: 21.09.2023

Yayın: 29.10.2023

#### Anahtar Kelimeler:

Öğretim,  
Öğretim tasarımı,  
Etik,  
Etik öğretim tasarımı

Bu çalışma çok boyutlu, çok katmanlı ve etiği yanına değil temeline alıp yürümesi; sadece yaptıklarını etik açıdan gözden geçiren değil, yapacaklarını etik ilkeler temelinde oluşturması gereken karmaşık bir süreci, öğretim tasarımı sürecini, yine etik bir bakışla tartışma girişimidir. Sorunlara çözüm garantisi taşımak bir yana, üzerinde uzlaşılacak bazı sonuçlara varma konusunda bile kuşkuları olan bir denemdir yalnızca. Zira etik, neyin iyi ve doğru olduğunu tanımlayıp kural koyan ve insan eylemlerini yönlendirmeye çalışan bir değerler sistemi, bir bilgi alanı olarak, antik çağdan bu yana tartışılma da insanlık tarihinin “ahlaki evre” olarak tanımlayabileceğimiz bir evresi hiç olmamıştır. Ama tersi sıklıkla gözlenmiştir. Tarihin en yakın etik kırılmalarından biri II. dünya savaşında pratiğe, 1990’lı yıllar da ise bilime dair yaşanmıştır ve yaşamaya devam etmektedir. Bu; etiğin geleceği göremeyen kör bir disiplin olduğunu mu, o iyi ve doğru saydığı şeylerin aslında iyi ve doğru olmadığını ya da gerçekliğe aykırı düştüğünü mü, tam bir uzlaşıyla ve gerçekliği kapsayacak biçimde tanımlanmamış olduğunu mu gösterir tartışılabilir ama etik ve ahlak, iyi ve doğru olanı hep belirlemiş ve bu kuralları aşan insan da hep olmuştur. Amacı, doğuşu, gelişimi ve başarısı açısından baktığımızda eğitimle ve öğretimle yakın akrabalığı -kan bağı- bulunduğunu düşündüğümüz etiğin, açık olarak ortaya koyduğu ya da örttüğü, gizlediği birçok kavram ve boyut vardır. Dahası, özünde bir felsefe disiplini olan etik, yaşama dair değer belirleyen ve bunların üzerine kurallar koyan bir alan olarak zaman üstü gibi görünse de eylem ilkeleri olarak kurallar yaşam dönüşümleriyle değiştiğinden, yaslandığı değerler dâhil dönüştürülüp düzenlenmesi gereken; dolayısıyla işlev olarak değilse de kavram ve kurallar olarak evrimsel bir yapı gösterir.

## Instructional Design Processes and “Ethics”

### Article Info

### ABSTRACT

#### Article History

Received: 17.07.2023

Accepted: 21.09.2023

Published: 29.10.2023

#### Keywords:

Teaching,  
Instructional design,  
Ethics,  
Ethic instructional  
design

This study is an attempt to discuss a complex process, the process of instructional design, which is multidimensional, multilayered, and which needs to take ethics as its foundation, not its side; a process that not only reviews what it has done from an ethical point of view but also needs to formulate what it will do based on ethical principles, again from an ethical point of view. It is only an attempt that has doubts about reaching some conclusions that can be agreed upon, let alone guaranteeing solutions to problems. Because although ethics has been discussed since antiquity as a system of values, a field of knowledge that defines what is good and right, sets rules, and tries to guide human actions, there has never been a phase of human history that we can define as a “moral phase.” But the opposite has often been observed. One of the most recent ethical ruptures in history was experienced in practice during World War II and in science in the 1990s and continues to be experienced. It can be debated whether this shows that ethics is a blind discipline that cannot see the future, that what it considers good and right is not actually good and right, or that it is contrary to reality, or that it is not defined with a complete consensus and in a way that covers reality, but ethics and morality have always determined what is good and right, and there have always been people who have transcended these rules. Ethics, which we consider closely related to education and training in terms of its purpose, genesis, development, and success, has many concepts and dimensions that it either explicitly reveals or conceals. Moreover, although ethics, which is essentially a discipline of philosophy, seems to be timeless as a field that determines values about life and sets rules on them, since rules as principles of action change with the transformations of life, they need to be transformed and regulated, including the values on which they are based; therefore, they show an evolutionary structure in terms of concepts and rules, if not in function.

**Atf/Citation:** Erdem, M. & Özer Şanal, S. (2023). Öğretim Tasarım Süreçleri Ve “Etik”. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 959-975.



“This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)”

## GİRİŞ

Her çağ ve her yaşam ya da bilim alanı, kendisiyle birlikte yeni bağlayıcı kuralları peşine takarak gelir. Şimdilerde alanlara özgü “etik kod” ya da “ahlaki kod” olarak adlandırılan ve yazılı yaptırımlarıyla bağlayıcılıkları artırılmaya çalışılan bu kuralların, bugüne kadarki başarısı savunulabilir görünmese de insan akli hala aynı biçimde çalışmaya devam etmektedir. Günümüzün dijital koşulları benzer bir akıl yürütmeye bizden yeni etik kodlar istemektedir. Üstelik dâhil olduğu her sürecin ayırıcı özelliklerini de hesaba katarak.

Dijital aklın elektrokimyasal akılla buluştuğu öğretim sistemleri bu çalışmanın konusudur. Çalışmada öncelikle, insan ve yaşamına dair genel bir perspektif sunularak felsefi temelde etik kavramı tartışılmış; ardından uygulamadaki yansımalarına, öğretim tasarım süreçlerine dikkat çekilmiştir. Ve kuşkusuz sürecin içinde bireyler olarak, görebilme sınırlarımızın sınırlılığı dâhilinde, öznel aklımızın kabul sınırlarını aşan durumları eleştirerek...

Belki de burada söylenecek her şey insanın, doğum koşullarına hiç de uymayan bir canlı varlık oluşuyla ilgilidir. Zira, bencillikle küstahlığın, aklın ve aptallığın yan yana duran absürt bir resmi olmaktan fazlası olmadığı halde, kendini ilk bakışta hayranlık uyandıran bir Dorian Gray tablosu (Wilde, 2018) gibi sunan tarihi yaratan insan, iki ayağının üzerinde durabilme üstünlüğünün bir bedeli olarak, yaşamını sürdürmek için zorunlu gelişimini tamamlamadan doğar. Prematüre bir doğuştur onunkisi (Harari, 2015: 22-25). Hiçbir beceri için özelleşmiş donanımı yoktur. Kalkamaz, yürüyemez, konuşamaz, tırmanamaz, ısırılmaz hatta tutamaz. Yetişkinin bakımına ihtiyaç duyan güçsüz bir varlık olarak dünyaya gelir yani. Ve tek akçesi olan aklının kuruluşu, bu bakımın bedeli olarak ödenecektir. Büyüdüğüne ne olacağı, dünyaya ve kendisine ne katacağı, ona sunulacak sosyal ve kültürel bağlamın belirleyiciliğinde; yetişkinin gözlem, tanıklık ve yönlendiriciliğinde oluşacaktır. Bu süreç eğitim ve öğretimin ilkin formudur (Erdem, 2020: 8). O halde denilebilir ki; insan, ve dahası yarattığı tarih tablosu, her şeyden daha fazla eğitimin ürünüdür. Önce informal sonra formal eğitimin...

Temel bellek yapılarının yaşamın ilk yıllarında kurulduğu düşünülürse, insanın eylemlerini yöneten karar mekanizmalarının ve temel değerlerinin içine doğduğu topluluğun değerleri bağlamında oluştuğu söylenebilir. Dolayısıyla doğrular ve yanlışlar, yani Kant’ın apriori zihinsel yapıları (Akarsu, 1994) ya da Bourdieu’nün “habitus”u (Meder ve Çeğin, 2011), doğal olarak, içinde toplumu barındıran bir öznel kimlik olarak yapılırlar. Bireyi, kendisine sormadan biçimleyen bu ilk süreçler, onu yaşatmak hatırına gerçekleşiyor ya da gerçekleştiriliyor olması nedeniyle etik tartışmaya konu edilmez. Dahası etik olarak nitelenir. En temel hak yaşam hakkıdır ve korunmalıdır zira. Böylece eğitim öğretim süreçleri özünde, yaşam için, yaşam hatırına kurulan etik sistemler olarak karşımıza çıkar. En azından niyet olarak.

Buraya kadar sorun yoktur. Ancak kendi kendine yaşamını sürdürme yeterliği kazandıktan sonra insan, bu ilk çember içinde kalmaya ve onu korumaya devam mı edecek, kendi değerlerini mi örgütleyecektir? Bir canlı varlık olarak yaşamını sürdürmesi için zorunlu olan öğrenmelerinin dışındaki öğrenmeler için seçim ve karar hakkı olacak mıdır? Sonraki eğitim öğretim süreçleri ve yaşam durumları onu nasıl tanımlayacak, konumlayacak ve ondan neler bekleyecektir? Yapabilecekleri ve sınırlılıkları nelerdir? Bu ve benzeri birçok soru vardır. Sokrates ve Platon’un bilerek doğan insanından Lock’un boş levhasına ve davranışçı kuramların organizmada eşitlediği insanından yapılandırmacıların kendi anlamını yapan bireyine, onlarca farklı cevap üretilen bu sorular; hem etiğin hem de eğitim öğretim süreçlerinin; dolayısıyla buradaki tartışmanın temel sorularıdır. Tartışma, bu soruların kılavuzladığı bir düşünsel alt yapı üzerine ve tasarım ürünü yeni dünyada; “iyi”nin, “iyi yaşam”ın ölçüsünün de yeniden tasarlanması gerektiği anlayışına temellenerek gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Zira insan, önce tanımladığı, anladığı (!); sonra keşfettiği, sırlarına vakıf olduğu (!) dünyayı şimdilerde tasarlamaya yönelmiştir. Zeus’tan Homo Deus’a (Harari, 2017), yani mitsel düşünüşten yapay zekaya uzun yolculuğunda geldiği yerin, bize kalırsa, ciddiyetle durup düşünülmesi gerekmektedir. Tanımlanan ya da keşfedilen dünyanın etik ya da ahlak ilkeleri, tasarlanan bir dünyada nasıl yaşanacağına dair bir şeyler söylemekte zorlanmaktadır zira. Kaldı ki, daha önce de söylediğimiz

gibi, tüm insanları ortak bir “iyi” de buluşturmak hiçbir zaman mümkün olmamıştır. Gerçi belki de kendi tasarladığı dünyanın kalıbına girmek, minareyi çalan hırsızın kılıfı hesabı, daha kolay da olabilir. Burada da eğitim öğretim süreçlerinin nasıl bir pozisyon alacağı önem kazanmaktadır. Bireyleri hangi “iyi” ye, “hakikat”e yöneltecek, onlara hangi “iyi”yi modelleyecek belirlemek durumundadır. Görevi mevcut olan yönünde insanın zihinsel dönüşümüne destek vermek, onun etkin bir yaşam için uyum mekanizmalarını geliştirmek olan bir alan, belirsiz bir geleceğe insan yetiştirirken neyi referans alacaktır/ almalıdır?

Bu zor soruları cevaplamak ve ürettiği cevapları hayata geçirmek için tek tartışmasız öneri belki de felsefeyle yan yana durmak; etik bir varlık olarak yaşamdan sorumlu insan temelinde bir kuruluşa yönelmek olabilir. Bunun için öncelikle, bugüne değin yaşanmış olan her şeydeki payını değerlendirmek durumundadır. Çok eskiye gitmeden baktığımızda bile görebildiğimiz, öjenik tanımlamalar, Nazilerin arı ırkı yaratma hevesleri ve holocaust hareketi, atom bombası denemeleri ve bugün gelinen noktada insanların, suni dölleme yoluyla güzel ve zeki çocuk siparişleri (Bulut, 2019) vb. her şeyden ama her şeyden, tümüyle değilse de, sorumluluğu olduğunu fark etmelidir. Üstün zekâlı eğitimlerini, üstün ırkı yaratmak için mi farklı çocukların uyumunu artırmak için mi yaptığının bilincinde olmalı; etik ya da ahlaki ilkelerini netleştirmelidir. Yaşamın değerini unutmadan ama... Sosyal Darwinizmin, yapay seçilimin en iyi türü çoğaltma hevesi, geliştirildiği dönem kadar bugün için de hiçbir ahlaki çerçeveye oturtulamaz. Mesele, “sanal zorbalığı önlemek ya da dijital ayak izlerini azaltmak için kurallar koymaktan” çok daha ciddidir yani.

### **ETİK: DÜNDEN BUGÜNE**

Kaynağını kimi zaman bir doğa yasasından, kimi zaman bir felsefi bakıştan, kimi zaman bir bilimsel teoriden, bireysel inançtan vb. alan bu değerlerin sistematik tartışma alanı etikdir. Etik, felsefenin bir dalı, bir ahlak felsefesi alanı; ahlaki olanın özünü ve temellerini araştıran bir felsefe etkinliğidir. İnsanın kişisel ve toplumsal yaşamdaki ahlaki sorunlarını ele alıp inceler (Akarsu, 1994, 74). Kullanılan ahlak terimlerini ahlaki yargıların statüsünü analiz eden etik, takınılan ahlaki tutumların ardında yatan yargıları ele alır (Nuttall, 1997, 15). Buradan hareketle etik; doğru-yanlış, iyi-kötü gibi yargılara konu değerleri ve bunları temsil eden eylemleri tanımlayarak insan yaşamına ve ilişkilere düzen verme çabası olarak da ifade edilebilir. Bu yarıyla da özünde bir değerlendirme etkinliğidir.

Kişinin başka kişileri, olayları, durumları, kendisini ve genellikle tek tek şeyleri değerlendirmesi insanın bir yapı özelliği, bir varolma şartıdır (Kuçuradi'nin (2003). Dolayısıyla bir canlı organizmanın yaşamını sürdürebilmesi için zorunlu bir süreçtir değerlendirme. Her canlı çevreden gelen uyarıcıları almak, yorumlamak ve ona bir tepki vermek durumundadır. Hangi tepkiyi vereceğini ise, uyarıcıya yüklediği anlam belirler. Yararlı-zararlı, tehlikeli-tehlikesiz, yenilebilir-yenilemez... Buna göre, yaşamını güvenle sürdüreceğini düşündüğü geçerli eyleme karar verir. Konu birey olduğunda, mantık değişmez ama devreye değer yargısı girer. Karar, yaşamı sürdürmeyi aşır, daha nitelikli sayılana dair bir kimlik kazanmaya başlar. Güzel-çirkin, iyi-kötü, sevimli-sevimsiz, başarılı-başarısız vb. Sonsuz sayıda değer yargısı söz konusudur. Bir de aralarına “eh işte” koyabilirsiniz kuşkusuz. Hayatın diyalektiği içinde, iki kutup arasında nerede durduğumuzu ya da duracağımızı, meşruiyet zemini üzerinden belirleyen bir öznel yargı sistemi (Erdem, 2020), doğal bir akıl yürütme biçimidir.

Tam da “etik” tartışma burada başlar. Zira etik bir değerlendirme sorunsalıdır ve en az biri insan olmak kaydıyla, en az iki birim gerektirir. Yani etik; bir insanın bir başka insan ya da varlıkla ilişkileri bağlamında ortaya koyacağı eylemin dayandığı değerlendirme ölçütlerinde ki bunların her biri bir değerdir, gizlidir. Navaro'nun (2017: 378) ifadesiyle insan, bilgi ve bilinç sahibi bir kişi olarak, var olanla ilişkisini, belirli bir akıl kullanımı dolayımında ürettiği değerlendirmeler aracılığıyla sürdürür. Değerlendirme edimi, insanın bir sezgi, ahlak ve değer varlığı olarak türsel özelliklerinin tek tek kişiler temelinde ifade olanaklarını içinde barındıran kapsayıcı etik akla işaret eder. Etik ilişkiyi insanlar arası ilişki türlerinden biri ve en temel olanı olarak tanımlayan Kuçuradi (2018: 3), belirli bütünlükte bir kişinin belirli bütünlükte başka bir kişiyle ya da en geniş anlamda insanlarla- yüzyüze geldiği ya da gelmediği insanlarla, değer sorunlarının söz konusu olduğu ilişkisi; eylemde bulunarak yaşadığı her

ilişki olarak ifade etmekte ve şöyle devam etmektedir:

*Kişi ilişkisi olarak da adlandırılabilir olan her etik ilişki hep bir olay içindedir. Bir kişi böyle bir ilişkiyi, başka insanların ve başka bir etkenin oluşturduğu bir olay ya da olaylar örgüsü içinde kurar ve bu ilişkiyi yaşar. Üstelik olayların sınırları-başı ile sonu öylesine kaypaktır ki, bu iç içe akışta olayların ancak görelî sınırlarından, bizce konan başlangıç ve sonlarına ilişkin tarihlerinden söz edilebilir.*

Tarifi nispeten kolaysa da uygulamada önemli güçlükleri olan bir “şey”den söz ediyoruz görüldüğü üzere. “Etik, kimse bakmazken doğru olanı yapmaktır” (Dark ve Winstead, 2005) demek sorunu çözmeye yetmiyor. Her olayın ve her insanın, hatta her canlının, ötekiyle çok sayıda çapraz ilişki yaptığı bir dünyada, neyin iyi neyin doğru ya da tersi olduğuna kolayca karar verilemiyor. Yaşam ne içindir, neden böyle olmaktadır, bir insanın hayatını yaşanmaya değer kılan şey nedir, ne yapmak insan olmayı anlamlı kılabilir gibi onlarca soru söz konusudur. Cevaplar; Protagoras, Sokrates, Platon, Aristoteles, Hobbes, Kant, Hegel, Schopenhaur, Nietzsche ve daha birçok düşünür ve düşünme geleneğini de yaratarak; Antik Dönemden bu yana üretilmeye çalışılmaktadır. Her şeyin ölçüsünün insan, öznel insan algısı olduğunu söyleyen Protagoras’a itirazla, bilgiyi öne çıkaran Sokrates; iyinin ölçüsünü fizik ötesi, aşkın bir dünyada arayan Platon ve nesnellığe değilse de; salt bilgiye bağlanmış ya da ölçüsü fizik ötesi dünyada aranan bir etik anlayışına itiraz eden Aristoteles (MacIntyre, 2001), Antik Dönemden birkaç düşünür ve düşünce...

Aristoteles itirazını, Nikomakhos’a Etik’de; araçsal değil amaçsal eylemde ifadesini bulan, yaşamın en yüksek ereği kalıcı bir mutluluk için gerekli bazı erdemler tanımlayarak destekler. Karakter (etik) ve düşünce erdemleri olarak iki kategoride tanımladığı erdemlerin karakterle ilgili olanları kaynağını, ruhun akılla doğrudan ilgili olmayan kısmından, duygulardan alır. Düşünce erdemleri ise ruhun akılla ilgili olan kısmı tarafından yönetilir. Eğer birey eylemlerini gerçekleştirirken duygularını, arzularını aklının yönlendiriciliğine bağlayabilir ve aşırı uçlardan kaçmayı başarabilirse doğru ve iyi olanı yani etik olanı yapabilir. Başka bir söyleyişle; karakter (ahlak) erdemleri kişiyi, orta yolu bulan eylemlere yöneltir ve eğer cimrilik-savurganlık, korkaklık-cüretkarlık gibi aşırı uçlardan kaçmayı olanaklı kılsa burada etik eylemden söz edilebilir. Düşünce erdemleri kaynağını, ruhun akılla ilgili kısmından yani logostan alır. Logos; bilim, bilgelik, aklıbaşındalık, sanat ve us gibi insanın entelektüel yetilerinin tümünü ifade eder. Aklını kullanarak duygularını yönetebilen birey kendisi için doğru ya da iyi olanı belirleyebilir (Ketenci ve Topuz, 2013). Etik bir bilme değil bir eyleme sorunudur (MacIntyre, 2001: 27-28).

Özetle diyebiliriz ki; Aristoteles’te etik eylem; bireyin, kaynağı kendisinde olanı yönetme yönünde ve haz ve acının rehberliğinde yaptığı tercihler üzerine kurulu eylemdir (MacIntyre, 2001: 75). Dolayısıyla tamlık ilkesine dayanır. Eğitimli insan sahip olduğu erdemlere uygun yaşayıp yaşamama kararı verebilme basireti gösterebilen insandır. Eğitimsiz, cahil ve zihinsel engelliler ve elbette köleler ise bu tanımlamanın dışında tutulur. Zira onların, tamlık ilkesi uyarınca, bu erdemlere sahip olması söz konusu değildir.

Böylece; seçkin bir tutumla da olsa Aristoteles, insan nitelikleri ile eylemleri arasındaki ilişkinin fizik dünya içinde tartışılmasını olanaklı kılan bir felsefi alanın, etiğin kuruluşunu da gerçekleştirmiş olur. O dönemden bu yana; etik, ahlak ya da moral kavramlarından biriyle karşılanarak ama insana ve onun akıl yetisine bağlı tanımların her değişiminde yeniden tanımlanarak tartışılmaya devam edilmektedir. Zira bir felsefe dalı olarak etik, doğru ya da yanlış yapmaya dair kavramları, eylem ilkelerini temellendirmekle ilgilidir (Deigh, 1999:284) ve zamanın ruhu bu ilkeler üzerinde belirleyicidir. 17. Yüzyıl bu anlamda önemli bir sıçrama noktasıdır. Descartes’in düşüncenin varlıktan önce olduğu ve evrenin mekanik yasalara tabi olduğu yönündeki görüşlerinden hız alan modern bilimin, evreni basit öğelerine ayırarak tümevarımsal bir bakışla incelemeye yöneldiği bir dönemdir 17. yüzyıl (Westfall, 2015). Etik kavramı çerçevesinde alındığında ise, önceki dönemlerde olmayan bir figürün, "birey" figürünün ortaya çıkışıyla sembolize edilebilir Bir ahlak teorisi ise insan doğası teorisinden ayrılmaz çünkü etik, eylemin konusudur ve bireyin, az ya da çok kendi eylem kararlarını alabilen,

özgür bir bireyin varlığını zorunlu kılar (MacIntyre, 2001: 149). Böyle bir bireyi Kant’ın aydınlanmış, kendi suçuyla düştüğü ergin olmama halinden kurtulmuş, gerçeği görmeye başlamış (Duman, 2010: 46-47) insanında bulabiliriz. Rousseau’nun sıradan insanın doğasının soyluluğuna dair görüşlerinden çok etkilenen Kant’a göre (MacIntyre, 2001: 218) insanın, ‘bütün ussal varlıkları kişi olarak ona saygıya zorlayan bir mutlak içsel değeri vardır. İnsan ‘sadece başkalarının erekleri ya da hatta kendisinin erekleri için bile bir araç olarak değil, bir kendinde erek olarak takdirlendirilmelidir.’ Kendinde erek olmak aynı zamanda kendi kendisi için – etik anlamda – ‘yasa koyucu’ da olmak demektir. Diğer bir deyişle, bizi insana saygı göstermeye zorlayan, insanın kendi kendisine yasa koyucu, yani özerk olmasıdır. Dolayısıyla tüm eylemlerimizde özerk varlığın kendisine saygı ‘en yüksek sınırlayıcı koşul’ olmalıdır (Aközer ve Aközer, 2015).

Böylece Kant, günümüzde deontoloji, meslek etiği vb. belirlemelere temel oluşturan; görev ya da ödev ahlakını kavramsallaştırmaya başlar. İnsan bir eylemde bulunurken doğru olanı, ya öyle olması gerektiği için ya da başka bir amaca erişimi kolaylaştırdığı için seçer. Kendi örneklerinden biriyle açıklarsak; sattığı ürünleri doğru tartan bir bakkal ya böyle olması gerektiği için ya da müşterilerini kaçırmamak için böyle davranmaktadır (Öktem, 2020). Sonuçları açısından aynı görünen bu iki eylemden ilki ahlaki ise de ikincisi bu kapsamda düşünülemez. Zira her etik eylem kalıcı davranış ölçütleri üretmekle de sorumludur (Akarsu, 1994; MacIntyre, 2001; Timur, 2014; West, 1998). Etiğin kuşku duymaksızın ve tavizsizce dayanması gereken iki temel değer, insanın mutlak içsel değeri ve eylemin sadece öyle olması gerektiği için öyle yapıyor olmasıdır. Başka bir amaç ya da ikincil kazanç gözetmeksizin. Peki eylemin neden öyle olması gerekmektedir?

Burası Kant’ın insanı, bir yandan yasa koyucu akılsal bir varlık olarak özgürleştirirken: diğer yandan özgürlükten doğabilecek keyfiyetin önünü, yine insan olmaya dair doğuştan yapılarla kestiği yerdir. Akıl sahibi varlık olarak insan ahlakın öznesidir. Whitehead’in, bütün Batı Felsefesi Platon’a düşülen bir dipnottur (Goldhill, 2017) sözünü ödünç alarak söyleyelim; kendisinden sonraki etik tarihi de Kant’a düşülen bir dipnot gibi görünmektedir. Bu, Kant Etiğinin kusursuz ve herkes tarafından benimsenen bir etik olmasından çok; hangi açıdan bakılırsa bakılsın bir ölçüt değeri taşıyor, ya da böyle kullanılıyor olmasından kaynaklanır.

20. yüzyılın ilk yarısında felsefe, 19. yüzyılın büyük ölçüde Kant’tan miras almış olduğu inşacılıktan uzaklaşmayı veya kaçışı yansıtır örneğin. Bu dönemde filozoflar, bilginin, ama zihnin inşası olmayıp nesnel olarak var olan evrene ilişkin bilginin, imkânını yeniden olumlama, nesnelliği yeniden ele geçirme gayreti içinde olmuşlardır (Atsız, 2020). Newtoncu fiziğin ve modern bilimin, yol açtığı büyük buluşlar ve büyük felaketler yüzyılı 20 yüzyılın ikinci yarısı ise, aklın gücüne teslim edilmiş bir dünyanın reddiyle karakterize postmodernist bir felsefenin doğuşuna sahne olur. Akıl, bütün alanlarda insanlığın tüm problemlerini çözebilecek mutlak otorite olamaz. Modernitenin ahlaki iddialarına, modern öznedede temellenen evrensel etik düşüncesine, özellikle de yararcılık ve bireycilik diye ifade edilen etik anlayışlara şiddetle karşı çıkar postmodern felsefe. Her şeyi kucaklayıcı, modern bilim ideolojisi benzeri tüm büyük ideoloji ve dünya görüşlerine, aşkın ve bütünleştirici büyük anlatılara itirazı vardır (Atsız, 2020). Heidegger’in dünyaya fırlatılmış insanı; Sartre’ın vurgusuyla söylesek, seçimlerinin ürünü olarak kendisini yapmak durumundadır. Evrende, insanın hazır bulduğu ahlak kuralları yoktur. Yani varoluşçuluk, ahlaki ilkelerin, kendi eylemleri dışında, başka insanların eylemlerinden de sorumlu olan insan tarafından yaratıldığını savlar (Timur, 2014; Atsız, 2020).

Evrenin, insanın, aklın, etiğin, ahlakın neliğine dair böylesine karşıt görüşler, düşünsel farklılıklar karşısında nasıl bir yol izlemek gerektiği, elbette özellikle eğitim öğretim gibi alanlar için kritik değer taşımaktadır. Kendisi için bir yol seçmekten çok öteki için bir yol çizmek durumunda olan bir alan ne yapacaktır? Bireyleri hangi “iyi” ye, “hakikat”e yöneltecek, onlara hangi “iyi”yi modelleyecektir? Pragmatik bir bakışın, “faydalı olan iyidir” anlayışının ötesine geçebilecek midir? Birbirine karşıt böyle bir düşünsel arka plandan bir senteze varmak, üzerinde uzlaşılacak ölçütler belirlemek olanaklı olabilir mi? Etik ya da ahlaki birkaç kod belirlemek sorunu çözer mi? Daha birçok soru. Bizim için kritik olan bunlardır.



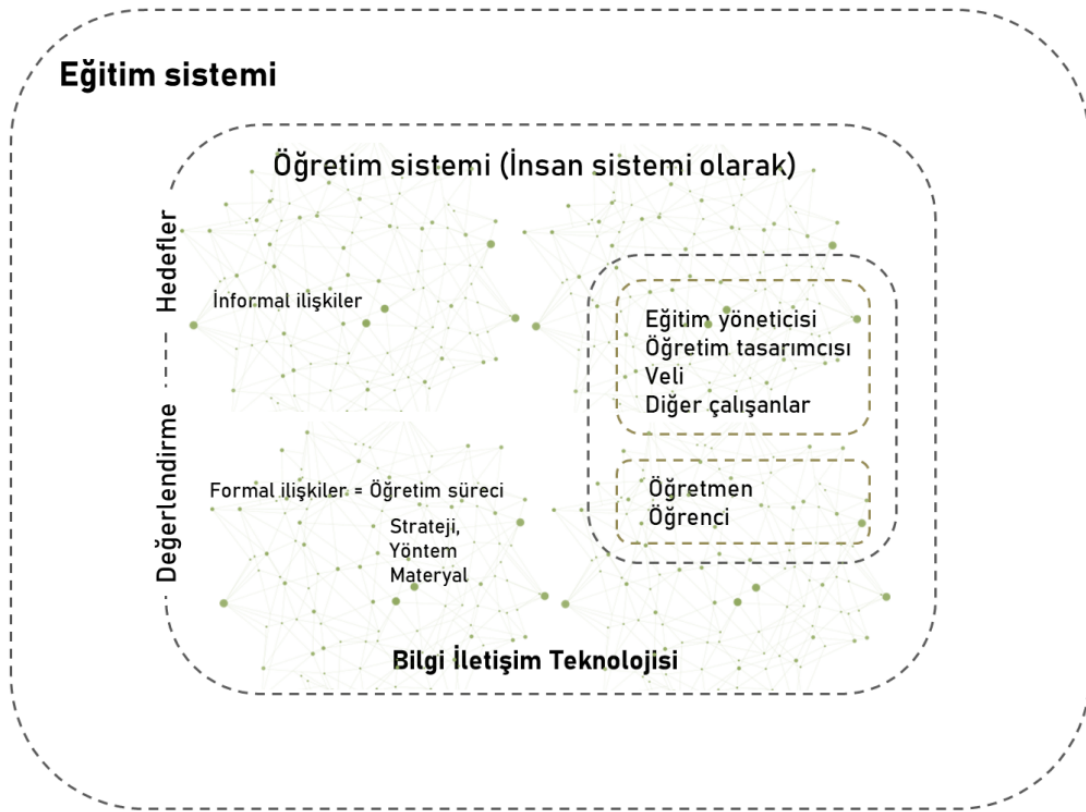
Bu soruları hatırd tutarak ve tanımsal düzeyde bir özet vererek eğitim öğretim süreçlerinde etiğe bakalım şimdi: Etik, “ahlak üzerine söz söyleme etkinliğidir” ve insanın bütün davranış ve eylemlerinin temelini araştırır (Mengüşoğlu, 1965: 14-15). Ahlak ise, toplumların gereksinim ve çıkarları doğrultusunda, alışkanlıklar, gelenekler, töreler ve kamuoyunun gücünden destek alan, kendiliğinden biçimlenmiş, genel kabul görmüş yasaklama ve değerlendirmelerdir (Frolov, 1997: 7). Ahlak görelidir ve toplumdaki topluma, hatta aynı toplum içindeki farklı gruplar arasında bile, benimsenen ahlak kuralları açısından farklılıklar vardır (Mengüşoğlu, 1965: 14-15). Buna göre alt grupların, örneğin mesleklerin kendileri için oluşturdukları ve etik kod olarak adlandırdıkları kurallar takımının ahlak olduğu, meslek ahlakı olduğu söylenebilir. Etik bu ahlakların dayandığı üst yapının incelemesidir ve değerlerle ilgilidir. Bu görüşten hareketle, bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) tabanlı olsun ya da olmasın, öğretim ortam ve süreçlerinde, öğretim tasarım ve teknolojisinde etik tartışmasına geçerken; özünde bu alanın ahlak kurallarını tartışmaya yöneldiğimizi belirtmek isteriz.

## ÖĞRETİM - ÖĞRETİM TASARIMI VE ETİK

Öğretim; öğrenmeyi, bireyde öngörülen değişimleri oluşturmak üzere yönlendirme çabası ya da bu amaçla gerçekleştirilen denemelik etkinlikler toplamı olarak ifade edilebilir ve bu anlamda manipülatif bir çalışma alanıdır (Erdem, 2020). Bireyin iradesi dışında belirlenmiş öğrenmeler yönünde manipüle edilme sürecinin nasıl daha etkili ve verimli kılınacağı ise, yaklaşık 65-70 yıldır öğretim tasarımının konusudur (Reiser, 2002b; Erdem, 2020).

Öğretimin teknolojiyle olan mutedil seyirli doğal ilişkisi, 1990’lardan sonra daha akıllı ve hızlı dijital teknolojinin talepkâr tutumlarıyla ivmelenmek durumunda kalınca öğretim tasarımı, kendisini bilgi iletişim teknolojisi temelinde yeniden kurmuştur (Reiser, 2002b; Merrill ve ark., 1996) Bilimin bilgi ve bulgularını da hesaba katarak gerçekleştirilecek, BİT tabanlı öğretim ortam ve süreçlerinin etkili ve verimli öğrenmelerle sonuçlanacak biçimde yapılması konusunda çalışmalarını sürdürmektedir (Bardakcı ve Keser, 2017; Reiser, 2002a). Bireyde gerçekleştirmeye yöneldiği kasıtlı değişimler nedeniyle doğası gereği zaten etik değer ve ilkelerle bütünleşik olmak durumunda olduğu düşünüldüğünden sanırız, onun etik olma zorunluluğu çoğunlukla tanımında görülmez.

Oysa öğretim tasarımı, dil aracılığıyla yaratılan ve paylaşılan sosyal, ilişkisel bir süreçtir ve kendisi de bir eylem biçimidir (Herda, 1999). Öğretim tasarımı, modelleriyle teorik olarak sürekli karşımıza çıkmakta ve bir hedef kitle, bir içerik ve bir planla belli amaçlar doğrultusunda etkileşmek üzerinde durmaktadır. Ancak bu etkileşim teknik bilgi ve kültürel sınırlılıklar ile sınırlandırılmakta ve öğretim tasarımcıları dışarıdan tanımlanmış beklentilerin içeriği üzerine hareket etmektedirler. Öğretim tasarımının yalnızca teknik değil, ahlaki ve politik bir eylem olduğu görülmelidir (Campbell ve ark., 2005). Zira öğretim tasarımı ve teknolojisi alanı da dâhil olmak üzere, birçok tasarım alanı sadece ürün ve sistemleri değil aynı zamanda söylemleri de etkileyip değiştirmektedir (Gray ve Boling, 2016). Dolayısıyla öğretim tasarım ve teknolojisi, bir bilim, bilişim, meslek ve uygulama alanı; insanlar arası ilişkiler üzerine kurulu bir eylem sistematiği olarak etik ya da ahlak sorunsalının tam ortasında durmaktadır. Burada bu kocaman ve karmaşık sistemin uygulama kısmı üzerinde durulmuş; öğretimin BİT destekli tasarımı, uygulaması etik ve ahlak kavramları; temelinde ve insan öncelenecek tartışılmıştır.



**Şekil 1.** Bir sistem olarak “Eğitim”

Basit bir modelde (Şekil 1) bile görülebileceği gibi öğretim sistemleri, tüm diğer unsurları ihmal etsek bile, karmaşık bir insanlar arası ilişki sistemidir. Biggiero (2001), karmaşık sistemlerin özelliklerini ve kaynaklarını açıklarken insan sistemlerini en karmaşık sistem olarak vurgulamaktadır. Bu karmaşıklığın günümüzde BİTlerin de katılımıyla logaritmik bir büyüme gösterdiği düşünülürse, konunun güçlüğü anlaşılabilir. Ancak insanı, kendisini ve geleceği kurmak üzere yetiştirmeye talip bir sistem bunu yapmak durumundadır.

Kuçuradi'nin (2018: 4) etik bir ilişkiyi yeşertme ve yaşatmanın güçlükleri üzerine dikkatimizi çektiğini hatırlatarak devam edelim. Kant'ın akıl sahibi insanını da elbette... Bu hatırlama; öğretim süreçlerinde etik tartışmasını, insan bilimlerinin bilim olma mücadelesiyle koşut başlatmamızın anlam ve meşruiyet zeminini de oluşturacaktır. Zira bu başlangıç insanın, kendinde bir varlık olarak, fiziksel dünyanın bir parçası olarak, verili olanı nasıl kullanacağını tercih eden bir insan olmaktan daha fazlası olduğunu düşünmeye başladığı tarihlere göndermedir. O artık; evreni anlayabilen, gizli işleyiş yasalarını keşfedebilen hatta yasaları manipüle ederek onu yeniden kurabilen bir varlıktır (!). Bu düşüncenin öğretim süreçlerine de yansıyan ilk uygulamaları 1900'lerin başından itibaren davranışçı psikoloji ile olur. Elbette o güne kadar da insanın nasıl düşündüğü, nasıl algıladığı üzerine birçok tartışma yapılmış önermeler ortaya konulmuştur. Felsefe tarihi bu konudaki görüşlerle doludur. Ancak insanı doğrudan müdahalelerle değiştirme girişimi; Darwin'in evrim kuramı bağlamında hayvanlar üzerinde yapılan davranış deneylerinin, analog bir bakışla insanlara uygulanmasıyla başlar.

### ÖĞRENME KURAMLARI VE ETİK

Davranışçı psikolojinin kurucusu Watson 1920'de, 11 aylık bir bebek olan Küçük Albert'a beyaz tüylü hayvanlardan korkmayı öğretir. Watson, insanın boş bir organizma olduğunu, korku gibi en temel içgüdüsel davranışların bile öğrenilerek edinildiğini kanıtlamak için, 11 aylık (Schultz ve Schultz, 2011'e göre 8 ay) bir bebek olan Albert'ı kullanmış ve Albert'a beyaz ve tüylü şeylerden korkmaya kadar giden bir korku davranışı öğretmiştir. Klasik koşullanma ilkelerine göre düzenlenen deneyde koşulsuz uyarıcı saf ve ağır bir ses tınısı, koşullu uyarıcı ise beyaz tüylü hayvanlardır. Deneyde Albert'a beyaz bir fare, küçük beyaz bir tavşan ve bir köpek gösterilmiş; aynı anda da çelik çubuklar birbirine vurularak rahatsız edici yüksek sesler çıkarılmıştır. Sesten korkan Albert bu sırada gösterilmekte olan

beyaz tüylü hayvanlardan da korkmaya başlamıştır. Deneden önce bu hayvanlardan korkmayan Albert, deneyden sonra hayvanlar ses verilmeden gösterildiğinde de korku tepkileri vermiştir. Öyle ki korku tüm beyaz tüylü nesnelere de genellenmiştir (Schunk, 2012).

8-11 aylık küçük bir çocukla ve gizlice gerçekleştirilen bu deney, önemli bilim ve etik tartışmalarını beraberinde getirmiş; Watson ve asistanı yargılanmış, Watson üniversitedeki işinden olmuştur. Bu elbette son derece önemlidir. Ancak aynı deneyler hayvanlar üzerinde yapılırken aynı tepkiler gösterilmemektedir. Barrett (2014) bunu, insan merkezli dünyanın eleştirisi olarak tartışmaya açar. Huxley (2013) Cesur Yeni Dünya’da Pavlov’un klasik koşullanma mekanizmasının insan davranışlarını yönetmek için de kullanıldığını örneklemektedir. Yani aynı mekanizma insanlar üzerinde de uygulanmaya devam edilmektedir.

Bir diğer davranışçı uygulama, okul programlarına da girmiş ve hala bazı açılardan uygulanmaya devam edilen edimsel koşullanmadır. Thorndike’in etki ilkelerini de alarak Skinner tarafından geliştirilen edimsel koşullanma da diğer davranışçı kuramlar gibi öğrenmeyi, davranışlardaki değişme olarak görür. Edimsel koşullanmanın klasik koşullanmadan farkı, organizmanın doğal olarak tepki gösterdiği uyarıcıya benzer bir uyarıcıyı sürecin sonuna eklemesidir. Öğrenmeyi de bu sonra gelen uyarıcı sağlar. Cevaplar, kendilerinden sonra gelen uyarıcılar (operant=araç) yani sonuçları tarafından kontrol edilir (Schunk, 2012). Edimsel koşullanma, davranışın kontrolünü sonraki uyarıcıyla sağlayarak, belli bir uyarıcıya verilecek tepkileri refleksif tepkilerin sınırlılığından kurtarır; tepkilerin çeşitliliğini ve sayısını artırır. Çevrede bulunan özel olarak düzenlenmiş bir uyarıcıya gösterilen ilk tepki, edim olarak adlandırılır ve gelişigüzedir. Bu ilk tepkiye alınacak karşılık tepkinin tekrarına ya da değiştirilmesine yol açar. Tekrara yol açan uyarıcı pekiştirici ya da ödül, tepkiyi değiştiren uyarıcı ise cezadır (Schunk, 2012; Schultz ve Schultz, 2011).

Burada dikkat edilmesi gereken pekiştirmenin davranışı kazandırdığıdır. Tekrarlanan davranış kalıcılık kazanır (Erdem, 2020). Bugün bunun nörolojik temelli bir olgu olduğunu, tekrarın nöral kalınlaşmayla kalıcı bağlantılar oluşturduğunu biliyoruz (Canan, 2015; Eagleman, 2013) Sürekli eleştirilen, her yaptığı düzeltilen bireyinse, çaresizliği öğrense de, öğretilmek istenen davranışı öğrenemediğini de... Davranışçı öğrenme kuramlarının sorunu, tüm bireyleri biyolojik tabanda eşitlemeleri ve onları belli bir tipte davranmaya koşullamalarıdır. İnsan ilkel doğasının etkisiyle kendisine ödül getirecek davranışı göstermeye, olumsuzluktan ise kaçmaya eğilimlidir. Aynı davranışı ödül için onlarca kez yaptığında da alışkanlık gelişir ve düşünmeden aynı uyarıcıya aynı tepkiyi vermeye devam eder (Erdem, 2020).

Ödüllendirilen birey güvenlik alanına girer ve itaati öğrenir. Bu öğrenmenin gerçekleştiğinin, davranışın benimsendiğinin değil; güvende kalmayı sürdürme isteğinin göstergesi olabilir. Böylece öğrenme nesnesi değil öğreticinin ya da öğretim ortamının uyarıcı olduğu; bütün doğru davranışların öğreticinin olmadığı ortamlarda ortadan kalktığı bir davranışçı düzenek oluşturmuş olma ihtimaliniz de vardır kuşkusuz. Özellikle sınıf yönetimi süreçlerini bu düzenek üzerine kuran sistemler, okul dışında ya da sosyal medyada, kimse onları görmezken, itaat gerekçesiyle yaptıkları her davranışın aksini yapan bireyler yetiştirmekten kaçamamaktadırlar. Bu süreçte öğretici ise hükmetmenin hazzını yaşar. Hatta otoritesinin işe yaradığını görmek ona iyi hissettirebilir. Bu da bireyin akılsallığına saygı çerçevesinde etik açıdan tartışılmalıdır.

Davranışçılar bize göre, farkına varmadan mı bilmiyoruz ama bir fizyolojik mekanizmayı da harekete geçirmişlerdir. Ödül, dopamin mekanizmamızı, yani haz duygumuzu harekete geçirmektedir. Dopamin, orta beyin bölgemizde yer alan bir çekirdek, nükleus akumbens, uyarılınca salgılanmakta ve bağımlılığa kadar giden sonuçlar getirebilmektedir. İlk ödülle tetiklenen mekanizma, ödül artırılmadığında uyarılmamaya başlamakta ve arzu edilen tepki zayıflamaktadır. Ödül artırılarak döngünün çalışması sürdürülebilir ancak, bu da, yukarıda söylediğimiz gibi bağımlılığa kadar giden sonuçlar üretebilmektedir (Erdem, 2020).

Kuşkusuz her uyarıcı tepki ilişkisi, hangi ödül verilirse verilsin, bağımlılık yaratacak ölçüde güçlendirilememektedir. Ancak yine de bu durum bize bazı dikkat noktaları sunmaktadır:



- Sadece çevresel düzenleme sandığımız şey, neredeyse girişimsel sayacağımız etkiler yapabilir.
- Vereceğimiz ödül, ödülün kendisine bağımlılık geliştirmemize yol açacak özellikler taşıyor olabilir ve biz bu ödülü kullandığımızda, bağımlılığa teşvik ve destek veriyor olabiliriz. (Bu bağlamda dijital oyunlar ve robotik konusu üzerinde dikkatle düşünülmelidir)
- Kurulmasını istediğimiz uyarıcı tepki bağı, böyle bir mekanizmayı harekete geçirme ihtimaline degecek ölçüde önemli ve daha önemlisi etik olmayabilir (Erdem, 2020).

Dahası;

- İnsan temel ihtiyaçlarını aşabilen bir canlıdır. Bu onun karşılaştığı çevresel unsurlarla ve onlarla kurduğu ilişkiyle belirlenir. Sadece temel ihtiyaçlar üzerine kurulu düzeneklerde gözlenen hayvan davranışlarından esinlenen analog sistemlerle yetiştirilen insandan, itaat eden insandan fazlası beklenebilir mi tartışılmalıdır.
- İnsanla kuracağımız ilişkide onun akılsallığı ve mutlak içsel değeri korunmalıdır.

Orjininde Darwin’i, Galton’ı, Watson’ı, Thorndike’ı, Skinner’i, hatta Gagne’yi bulabileceğimiz; bireyi onu oluşturan çevre ve diğer değişkenlerin etkisinden bağımsız bir nesne olarak alan ve mekanik süreçlerle davranışlarını değiştiren böyle bir sistematik üzerine kurulmuştur öğretim tasarımı (Dick, 1992). Davranışçı öğretim tasarımı, davranışın tahmin edilebilir olduğu ve öğrenmenin bağlamdan yalıtılmış bir şekilde gerçekleşebileceği şeklindeki ampirik varsayıma dayanmaktadır (Koper, 2000). Bu yaklaşım çerçevesindeki geleneksel öğretim tasarım modelleri öğretim tasarımı, açıkça doğrusal, sistematik, kuralcı olarak tanımlar (Braden, 1996). Uygulamada bu kadar katı olmadığı, davranışçılığın rasyonalitesine dayanmadığı düşünülse de (Christians, 2000:142), kuruluşu böyledir ve ahlaki gelişim noktasında kısa menzilli ve verimsiz kalmıştır (Dark ve Winstead, 2005).

Davranışçılar mekanik tekrara dayalı bir öğretim ve ölçme değerlendirme ile başarılı görünse de; 1970’lerde ivmelenen bilişsel psikoloji, davranış üzerinde çalışmanın sınırlılıklarını tartışmaya açmıştır. Bilişsel kuramlar bireyin, çevresinden ona ulaşan uyarıcılara mekanik tepkiler veren bir organizma olmadığı; hangi uyarıcılara cevap vereceğini seçmekten, hangi cevapları vereceğine karar vermeye kadar tüm süreçlerde etkin bir bilişsel sisteme sahip olduğu ve öğrenmenin bu sistem tarafından yönetildiği görüşündedirler. Birey yeni öğrenmelerini öncekilerle ilişkilendirerek gerçekleştirir ve bu ilişkilendirmeyi etkileyen, kendine özgü birçok değişkenin etkisi altındadır. Etkili bir öğretim süreci, bu değişkenlerin manipülasyonu ile sağlanabilir (Erdem, 2020). Bilgilerin nasıl organize edildiğine, yapılandırıldığına ve kavramsallaştırıldığına odaklanan bilişsel öğrenme anlayışı, ahlaki ilkeleri tamamen göz ardı etmemekle birlikte; duygusal ve sosyal alanları bütünleştirmeden entelektüel becerilere odaklandığından, yeterlilik açısından tartışılmalıdır (Dark ve Winstead, 2005). Dahası, bireysel farklılıklar ilkesinden hareket ederken öğretimi nesnel sonuç beklentisiyle tasarlamak, konuyu etik tartışmaya da açacaktır.

Yapılandırmacı öğrenme anlayışları özünde böyle bir itirazla öne çıkar (Erdem, 2020). Öğrenme zengin bağlamlarda yerleşiktir ve bilgi sosyal etkileşimler aracılığıyla inşa edilmektedir (Campbell, Schwier ve Kenny, 2005). Dolayısıyla benzersiz ve öznedir ve öğrenenler arasında ortak bir zeminde, birlikte oluşturulur (Cobb, 1996). Ortak zemin, sosyo-kültürel ve bilişsel paylaşım içeriklidir (Campbell ve ark., 2005). Yapılandırmacılık, tüm öğrencilere "sesini" kullanma şansı vermekte, öğrencilerin “bilmelerini, ilgilenmelerini ve hareket etmelerini” ön görmektedir (Dark ve Winstead, 2005). Elbette öğreticinin de ortama; değerlerini, inançlarını, önceki deneyimlerini, anlayışlarını yansıtması kaçınılmazdır. Hatta okul yönetiminin, velinin, fiziksel değilse bile, düşünsel olarak belirleyici etkisi olacaktır. Sistemin ve sistemdeki her bir bireyin, onları oluşturan ilişki içindeki tüm unsurlarla birlikte bir bütün olduğu gerçeği üzerine temellenen bir öğretim tasarımı ancak etik olabilir. Etik ilişkiyi insanlar arası ilişki türlerinden biri ve en temel olanı olarak ele alan Kuçuradi’nin (2018: 3) tanımını hatırlayalım.

*...belirli bütünlükte bir kişinin belirli bütünlükte başka bir kişiyle ya da en geniş anlamda insanlarla- yüz yüze geldiği ya da gelmediği insanlarla-, değer sorunlarının söz konusu olduğu ilişkisi;*

## ETİK ÖĞRETİM TASARIMI

Uygulamada önemli güçlüklerle karşılaşılsa da, yukarıdaki görüşün yol verdiği yeni öğretim tasarım modelleri geliştirilmekte (Reigeluth, 1996; 1999); mevcut birçok öğretim tasarım modellerinin sunduğu sistematığın etikle çeliştiğine dair eleştirel sesler yükselmektedir (Damarin, 1994; Rose ve Tingley, 2008). Etik, öğretim tasarımının gereğinden de öte, en önemli amacı olarak ifade edilmektedir (Yusop ve Correia, 2012). Benzer bir eleştirel yaklaşımla Rose ve Tingley (2008), etik kaygılar güden bir öğretim tasarımı için aşağıdaki önerileri getirmişlerdir:

**ANALİZ:** Çoğu öğretim tasarım modelinin analiz basamağında öğrenenler, homojen ve yüz­süz (faceless) varlıklar olarak alınmakta ve nesneleştirilmektedir. Bu durum, öğrenenin özerkliğini ve niyetini görmezden gelmek demektir (Damarin, 1994). Oysa hem öğretmen hem de öğrenenlerin ihtiyaç ve yeteneklerini daha iyi anlamalarını sağlamak için bu sürecin paylaşımlı ve öz-yansıtımlı olması, paydaşların birbirlerine yardım etmeleri gerekir.

**TASARIM VE GELİŞTİRME:** Bu basamaklarda öğretmenler; ilgi çekici bir öğrenme etkileşimi oluşturacak kaynak ve etkinlikler seçmek ya da oluşturmak yoluna gitmeli, öğrencilerinin öğrenme yaşantılarını derinlemesine değerlendirmeye özen göstermelidirler (Rogers ve Webb, 1991). Tasarım kararları alınırken; öğrenci ve öğretmenler birlikte hareket etmeli; güvene dayalı açık bir müzakere ve diyalog kurulmalı; öğrencilerin topluma ve birbirlerine destek olma açısından cesaretlendirildiği uygulamalar gerçekleştirilmeli; onaylama oranı yüksek tutulmalıdır (Noddings, 1988’den aktaran Rose ve Tingley, 2008).

**DEĞERLENDİRME:** Çoğu öğretim tasarım modelinin son aşaması olan değerlendirmede, öğrenci performansı ve başarısı üzerinde durulmaktadır. Performansa odaklanan, yazılı ve nicel formda kişisel olmayan bir sınıflama yapan bu tür değerlendirme işlemleri ahlaki eğitim ve karşılıklı büyüme için fırsatları kaybetme riskini doğurur (Noddings, 1988). Değerlendirme sürecinde performansın olumlu değişimini başarı kabul edip, bu değişime odaklanmak yerine, öğrenci bütünlüklü bir bakışla ele alınmalıdır (Osguthorpe ve ark., 2003). Etik bir değerlendirme için, sayısal olmayan öğrenci göstergelerine ve başarılarına yönelimle (Rose ve Tingley, 2008), tüm öğrencilerin öğrenip öğrenmediğinden çok, her öğrencinin ne öğrendiğiyle ilgilenilmelidir. “Etik bir değerlendirme süreci için başarı neyi ifade eder?” sorusuna cevap arayışında olmak anlamlı olacaktır.

1990’larda başlasa da son yıllarda hız kazanan ve artık bir yaşama biçimi haline gelen internet olgusu, yeni dijital teknolojiler, bilişsel bilimin ortaya koyduğu yeni argümanlar, yapılandırmacı öğrenme anlayışları yeni taleplerle yeniden yapılanmayı zorunlu kılmaktadır. Dünya ve insan yeniden tanımlanmakta ve dahası yeniden tasarlanmaktadır. Gizlilik, mülkiyet, erişim, güvenilirlik ya da güvenlik gibi etikle doğrudan ilişkili birçok kavram, olgusal karşılığını bularak yaşamımızdaki yerini almaya başlamıştır. Bu gelişmeler eğitim teknolojisinin “uygun teknolojik süreçleri ve kaynakları yaratarak, kullanarak ve yöneterek performansı geliştiren ve öğrenmeyi kolaylaştıran çalışmalar ve etik uygulamalar” olarak tanımlanmasını zorunlu kılmıştır (AECT, 2004). Zira büyük evrensel ya da toplumsal değişimler, yukarıda da belirttiğimiz gibi önce kavramları değiştirir, kavramlarsa davranışları (MacIntyre, 2001: 7). Buna göre; eğitim teknolojisi içine katılan etik kavramı ne ifade etmekte, neyi değiştirmeyi hedeflemektedir?

- Etik, yalnızca “kural” ya da “beklenti” olarak düşünülemez, uygulama için bir temeldir.
- Uygulamalar etik olmadan başarıyı hedeflemek mümkün değildir. Profesyonel başarı için etik pratikler vazgeçilmez unsurlardır.
- Eğitim teknolojisi uzmanlarının, uygulamalarını sorgulamaları ve bu uygulamaların etik olup olmadığıyla ilgilenmeleri gerekmektedir.
- Eğitim teknolojileri uygulamalarını geliştirirken öğrenenleri, öğrenim ortamlarını, toplumun ihtiyaçlarını ve “iyiliğini” göz önünde bulundurmalıdır.

- Etik bir tutum uygulamaları; -uygulamaları kimin geliştirdiği, kimin yetki sahibi olduğu ve kimin yetkilendirildiği göz önünde bulundurularak- etkililik ve verimlilik yapıları konusunda sorgulamayı zorunlu kılar.

Yani AECT'nin etik kuralları, üyelerine bireysel ve toplu olarak yüksek düzeyde profesyonel davranış sürdürmelerinde yardımcı olmayı amaçlayan ilkelere (Welliever, 2001). Aşağıda bu maddelerdeki kavramlar etik ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

### **ÖĞRETİM TASARIMCISI, TEKNOLOG, ÖĞRETMEN VE ETİK**

Öğretim tasarımcısı bir teknoloji uzmanı değil, bir eğitici ya da öğretmendir (Yusop ve Correia, 2012). O, bir yönetim tarafından yönetilen işçi de değildir. Sosyal bağlamlarda etik bilgiyle, amaca yönelik, değere dayalı yöntemlerle hareket etmelidir (Campbell ve ark., 2005). Öğretim tasarımcısının öğrenme sürecindeki temel rolü, bireylerin hayatlarının tüm önemli alanlarında (okul, işyeri, ev, ibadet alanları ve toplum - eğitim ve geleneksel ilgi alanları) mevcut olan en iyi teknoloji ve teknikleri kullanarak büyümelerini desteklemektir (Akkoyunlu ve ark., 2015; Inouye ve ark., 2005). Dolayısıyla, nasıl çalıştığına değil; neyi, neden uyguladığına (Campbell ve ark., 2005) ve çok açılı olarak sonuçlarına odaklanması beklenir.

Öğretim tasarımcıları “öğrenmenin amaçları ve biçimleri hakkında kurumsal ve toplumsal söylemleri sorgulayan ve şekillendiren değişim ajanları” olarak düşünülebilir. Etik temelli bir değişimse oldukça zorludur (Campbell ve ark., 2005). Değişimin güçlüğüne vurguyla Campbell ve diğerleri (2005), kurumsal değişimi başlatmadan önce öğretmen ya da öğretim tasarımcısı olarak, kendi deneyimlerimizi ifade etmemizi, kendimizle bağlantı kurmamızı, mevcut teoriye meydan okumamızı ve pratiğimizi teoriye dönüştürmemizi önermektedir. Bu süreç ise “öğrenme”, “öğretmen”, “öğrenen” gibi birçok belirsiz tanımın yeniden tanımlanmasını gerektirecektir. Dahası, problem ya da başlangıç noktası; “Model neden uygulanmıyor ya da uygulanamıyor” olmamalı; karmaşık, iyi yapılandırılmamış, durumsal ve değer yüklü olan “uygulamanın/pratiğin epistemolojisi” araştırılmalıdır.

### **ETİK UZAKTAN, ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRETİM SÜREÇLERİ VE ETİK**

Öğrencilerin öğrenme yaşantılarını geçirdikleri ortam farklılaşsa da (uzaktan ya da sınıf içi), sahip olmaları gereken sorumluluklar benzerdir. Etik, ne sınıf içinde gerçekleşen eğitimin ne de uzaktan eğitimin nasıl yürüyeceğiyle ilgilidir. O, sorumluluk, hesap verebilirlik ve yükümlülük gerektiren bir insan seçimi meselesidir (Laudon ve Laudon, 2006). Dolayısıyla, ortamın farklılaşması temel ilkeleri değiştirmez.

Bu görüşü yansıtır biçimde Geahart (2001), günlük etik pratiklerde uymamız gereken dört norm sıralar: dürüstlük, sözünü tutmak, başkalarına saygı ve adalet ve bu normların uzaktan eğitimde yer alan öğreticiler ve öğrenciler için de geçerli olduğunu belirtir. Bunlar sınıfın “altın kural”larının bir parçasıdır. Tüm eğitim etkinlikleri için temel bir ilke olarak, akademik bütünlüğün öğrenmeyi teşvik etme ve kaliteli eğitimi sağlama konusunda bir araç olarak anlaşılması gerekir (Jocoy ve DiBiase, 2006).

Smith (2012:11) ise, etik ilkelere çok ahlak kuralları diyebileceğimiz bazı kurallar üzerinde durmaktadır. Uzaktan eğitim kapsamındaki bir öğrencinin bir okul tarafından konulan birtakım kurallar serisini takip etmesi gerektiği görüşündedir. Bunlar: ödev son teslim zamanı, arkadaşlarıyla ve öğreticiyle saygılı bir şekilde etkileşim kurma ve kendi işinin bütününden sorumlu olma... Ayrıca, eğer bir çevrimiçi kurstaysanız, buraya giriş yaptığınız andan itibaren bütün etik standartlara uymak sizin sorumluluğunuzdadır.

“Öğrencinin ödevini teslim edeceği zamanı bilmesi”, “Sınıf arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle nazik bir şekilde etkileşim kurması”, “Öğrencinin kendi öğrenme sürecinin başrol oyuncusu olması” gibi; tüm öğretim süreçlerinde hatta tüm yaşamda geçerli bu kurallar da aslında, bir insan sistemi olarak öğretimin her formunun, etik insan kavramı üzerine temellenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

### **SİSTEM YÖNETİCİSİ, ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRETMEN VE ETİK**

Çevrimiçi ortamlar, duyguları ve jestleri nadiren yüz yüze bir bağlamda olduğu kadar açık hale getirirken, bu ortamlarda kişilerin yoğun, derin ve anlamlı konuşma potansiyeli vardır. Çevrimiçi bir sınıftaki öğrenci-öğretici ilişkisi geleneksel zemindeki modelden belirgin şekilde farklılaşmaktadır (Storey ve Tebes, 2008). Hem yüz yüze hem de çevrimiçi ortamlarda öğreticiler, öğrenciler açısından önemliyse de (Haughey, 2007) çevrimiçi öğreticilerin pedagojik, sosyal, yönetsel, teknik, organizasyonel ve entelektüel boyutları olan daha kapsamlı görevleri vardır. Süreci hem teknik hem pedagojik boyutuyla kontrol etmek durumunda olan çevrimiçi öğreticinin (Berge, 1995; Gold, 2001; Wiesenberg ve Hutton, 1996), anında ve yapıcı dönütler aracılığı ile arkadaşça bir sosyal ortam oluşturması gerekmektedir (Bawane ve Spector, 2009). Entelektüel rolü kapsamında ise çevrimiçi öğreticiden; tartışmaların önemli noktalarına odaklanması, öğrencinin yanıtlarını sorgulaması, sentezlemesi, özetlemesi ve öğrencilerin öğrenme etkinlikleri ve kaynakları ile ilgili temalar oluşturmalarında yardımcı olması beklenir (Bawane ve Spector, 2009). Ayrıca çevrimiçi öğreticilerin; süreç kolaylaştırıcı, danışman / danışan, değerlendirici, editör, geliştirme uzmanı, materyal üreticisi, lider/değişim ajanı, araştırmacı, içerik kolaylaştırıcı, grafik tasarımcısı, teknoloji uzmanı, tasarımcı, yönetici, meta-biliş kolaylaştırıcı, kaynak sağlayıcı ve ortak öğrenen rollerinden de söz edilmektedir (Aydın, 2005; Dennis ve ark. 2004; Goodyear ve ark., 2001; Thach ve Murphy, 1995; Varvel, 2007; Williams, 2003).

Çevrimiçi öğrenme ortamların da “etik olma” zorunluluğu vardır elbette. Shapiro ve Stefkovich (2005) ideal etik bir ortam sağlamak amacıyla çevrimiçi öğretim süreçleri için bir çoklu paradigma yaklaşımı sunmuştur:

- Adalet Etiği (Ethic of Justice)
- Eleştiri Etiği (Ethic of Critique)
- Meslek Etiği (Ethic of Profession)
- Duyarlılık Etiği (Ethic of Care)

Yukarıda verilen etik alanlar bir çevrimiçi öğrenme ortamının “etik” olabilmesi için sağlanması ya da sahip olunması gereken etik anlayışları göstermektedir. Adalet etiği, hukuka inanç ve topluluğun eşit egemenliğine saygı duyan kararlar alma prosedürleri anlamına gelmektedir (Storey ve Tebes, 2008). Bu kapsamda, öğrenci kayıtlarının ve verilerinin gizliliğinin sağlanması üzerinde durulmaktadır. Ancak mutlak gizlilik hakkını garanti eden neredeyse hiçbir çevrimiçi faaliyet veya hizmet yoktur (Storey ve Tebes, 2008). Eleştiri etiği, sosyal eşitsizliklerin varlığına dair “inceleme ve eleme için sorgulayıcı ve eleştirel analizin” ötesine geçmeyi gerektirir (Shapiro ve Stefkovich, 2005:16). Tüm çevrimiçi öğreticilerin, sorumlu oldukları derslerinin dönem boyunca düzenli olarak gözlemleneceği ve eğitici eylemlerinin titizlikle inceleneceği gerçeğinin farkında olmaları gerekmektedir (Storey ve Tebes, 2008). Mesleğin en yüksek ahlaki ideallerini içeren, mesleğe kılavuzluk eden, mesleğin imajı ve karakteri hakkında açıklamaları içeren anlayış “meslek etiği”dir (Lebacqz, 1985). Meslek etiği, bir mesleğin bağlamı içerisinde kişiselliğimizin yaşatılmasını ifade etmektedir. Bu kapsamda, öğreticilerin derslerinin yöneticiler tarafından izlenebilmesi ve bu inceleme verilerinin gizliliği üzerinde durulmaktadır. Bu izlenme kurs içeriğinin kalitesi, öğreticinin etkililiği ve içerik dağıtım sisteminin uygun kullanılması için gereklidir (Storey ve Tebes, 2008). Duyarlılık etiği ise, öğreticilerin dersle ilgili bütün değişikliklerden öğrencileri haberdar etmesi ile ilgilidir. Ödevler, sınavlar ve son başvuru tarihleri, tartışma panolarının nasıl kullanılacağı, ödevlerin nasıl verileceği ve teslim edileceği, teknik konularla ilgili destek için nasıl temas kurulacağı, eğitmenin intihal ve hile ile nasıl ilgilendiği, öğreticiyle nasıl temasa geçileceği vb. her şey öğrenciye bildirilmelidir (Geahart, 2001).

### **TARTIŞMA / SONUÇ / ÖNERİ**

İster davranış değiştirme süreci, ister bireyi yaşama uyum noktasında desteklemek olarak kabul edelim; eğitim öğretim süreçleri, dolayısıyla öğretim tasarımı içerdiği müfredat, ilke, personel, zaman vb. bütün öğeleri açısından etik olmalıdır. Süreçte öğrenciye nasıl bir yaklaşım sergilendiği, hangi materyallerin nasıl sunulduğu, bu materyallerin nasıl hazırlandığı, öğrencilerin nasıl değerlendirildiği, öğrencilerin

birbirleriyle nasıl iletişim kurduğu vb. birçok konu titizlikle planlanmalıdır. Yani eğitim öğretim süreçlerinin sadece etiğin nelığı üzerinde durmanın ötesine geçmesi ve etik ilkeler üzerine yapılanması gerekir. Eğitimin, bireyin zihninde biçimlendirici etkisi olan her eylem, söylem ve deneyim olduğu hatırd tutulmalıdır. Pring (2001)'in vurgusuyla, eğer eğitimde ahlaki söylemden kopulursa, “Eğitimin ne için etkili olduğu?” sorusu görmezden geliniyor demektir

Etik tabandan hareketle kendini eylemde yansıtan bir bilgi, “kişinin biyografisi, mevcut koşullar, köklü bağlantıları, duygusal yatırımları, sosyal bağlam ve çatışan söylemler” anlamına gelir (Britzman, 1991:8). Etik aslında, kişinin ekonomik, yasal vb. sorumluluklarının ötesinde, topluma karşı sorumluluğunun farkında olmasını da kapsar. Öğretim tasarımı; müfredat, diyalog ve bilgi ve güç kaynakları ve biçimleri ile sosyal dünya arasındaki diyalogda diğerleriyle ahlaki ilişkide bulunan tasarımcının etik bilgisini içermelidir (Campbell ve ark., 2005). Tasarımda, tasarımcıların bilgiyle kritik ilişkilerini mümkün kılan yansıtıcı pratikler ahlaki bir tutumla olumlu bir sosyal kuvvete dönüşecektir (Britzman, 1991). Öğretim basit bir mekanik kurallar dizisi bağlamında eklemlemeye direnen, bağlamla ilişkili veya duruma özgü bir aktivitedir (Carr, 2005:203).

Öğretim tasarımının BİT temelli olması da onun kendini informal süreçlere açması demektir. Bilişim teknolojilerinin yaşama dâhil olduğu, lisansı olmayan yazılımların kullanımı, fikri mülkiyet, virüslü yazılımlar, siber suçlar, özel yaşamın gizliliği, bilgi doğruluğu, telif hakları, sayısal uçurum, pornografik içerik, sahtecilik, dolandırıcılık, siber zorbalık, güvenlik gibi pek çok etik ya da hukuki sorun da ilgi konusuna dönüşür. Kendileri değilse de formları dijitalleşmeyle değişen bu sorunlar karşısında eğitim öğretim süreçlerinin, en azından önleyici işlevleri olmalıdır. Bu öneri de aslında, metin boyunca vurguladığımız insan bakışını bir kez daha bize hatırlatmaktadır. 7 çok geç sloganıyla çok küçük yaşlara indirdiğimiz eğitim öğretim süreçlerinin, görevlerimizden önce sorumluluklarımızı artırdığının bilincinde olmak durumundayız.

Aközer ve Aközer'in (2015) bilim için getirdiği; içsel sorumluluklarını önceleme ve dışsal sorumluluklarını ihmal etme eleştirisini biz de öğretim süreçleri için, öğretim tasarım ve teknoloji için düşünmeliyiz. Öğretimle ilgili alanlar, hangi biçimde yürütülüyor olurlarsa olsunlar, sadece kendi sorumlulukları üzerine bir etik temellendirmeye yetinemezler. Bu sorumlulukları yerine getirme süreçlerine maruz kalan ve zaman üstü etkilenmeler yaşayan bireylerin değerlerini, özerkliğini, kendileri için davranış yasaları belirleyebilme potansiyelini, akıl sahibi ve etik varlığını hareket noktası yapmak durumundadırlar. Öğretim süreçleri etik olacaksa, bir kurallar listesi belirlemenin ötesine geçmeli; tüm yaşama dair değer üreten bireyi hedeflemelidir.

Bilimin var olma, kimlik olma, belirleyici olma yani yetişkin olma süreci içinde geliştirdiği etik kodlar yukarıdan belirlendiğinde anlamak ve hayata geçirmek çok da olası olmamaktadır. Hiyerarşi zincirini kıramayan, bireylere karar süreçlerine katılma ve kendi öğrenmelerinin manipülatörü olma izni vermeyen öğretim süreçleri de bireyin kendi değerlerini örgütlemesine fırsat vermemektedir. Doğum ve ilk gelişim aşamaları düşünüldüğünde, potansiyel olarak varsa bile, uygulamada yetişkin yönergelerini izlemeye programlı bir birey elbette başlangıçta karar verme sürecinin bir parçası olmaktan kaçma eğilimi gösterir. Bu üç önerme birlikte alındığında denilebilir ki; bireyin potansiyelini zorlayan, ona kendi amaçlarını belirleme ve gerçekleştirme fırsatları sunan, yukarıdan aşağıya işleyen bir kurallar listesi yerine temel karar, eylem ve ilişki ilkeleri oluşturmaya yönelik öğretim süreçleri tasarlamak; geleceğin etik kurucu aktörü olan birey kavramına ve gerçeğine varmanın yolunu açabilir. Bir ilişki ve eylem sorunsalı olan etik; düşünen, seçen, karar veren, eylemde bulunan birey gerektirir. Ve yapmak olmaktadır. Bir karşılaşmalar toplamı olarak öğretim süreçleri tüm bu karmaşık süreç ve hesaplaşmaların nesnel ve öznel zeminini oluşturur.

#### KAYNAKÇA

AECT, Association for Educational Communications and Technology (2004). *The Definition of Educational Technology*. AECT.



- Akarsu, B. (1994). Çağdaş Felsefe: Kant'tan Günümüze Felsefe Akımları. İnkılap Kitapevi.
- Akkoyunlu, B., Dağhan, G., & Erdem, M. (2015). Teacher's professional perception as a predictor of teacher – student friendship in Facebook: A scale development study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(1), 242-259.
- Aközer, M., & Aközer, E. (2015). Bilim ahlakı normlarının etik temellendirilmesi: Bilim insanlarının dışsal sorumlulukları. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(2), 109-124.
- Aristoteles (2019). Nikomakhos'a Etik. (Çev.: Saffet Babür). Bilgesu Yayınları.
- Atsız, H. (2020). 20. Yüzyılda Felsefe.
- Aydın, C.H. (2005). Turkish mentors' perception of roles, competencies and resources for online learning. *Turkish Online Journal of Distance Education – TOJDE*, 6(3), 58–80.
- Bardakcı, S. & Keser, H. (2017). *Bilişim Teknolojilerinin Eğitime Entegrasyonu*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Barrett, L. (2014) *Beynin Ötesi*. (Çev.: İ. A. Demir). Alfa Yayıncılık.
- Bawane, J., & Spector, J. M. (2009). Prioritization of online instructor roles: implications for competency-based teacher education programs. *Distance Education*, 30(3), 383-397.
- Berge, Z.L. (1995). Facilitating computer conferencing: *Recommendations from the field*. *Educational Technology*, 35(1), 22–30.
- Biggiero, L. (2001). Sources Of Complexity In Human Systems. *Nonlinear Dynamics, Psychology, And Life Sciences*, 5(1).
- Braden, R.A. (1996). The case for linear instructional design and development: A commentary on models, challenges and myths. *Educational Technology*, 36(2), 5 – 23.
- Britzman, D.P. (1991). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. SUNY Press.
- Bulut, S. (2019). Büyük Veri Çağında Araçsallaştırılan Beden ve Genetik Ayrımcılığı David Le Breton'ın Bedene Vedası'ndan Okumak. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14 (20).
- Campbell, K., Schwier, R. A., & Kenny, R. F. (2005). Agency of the instructional designer: Moral coherence and transformative social practice. *Australasian Journal of Educational Technology*, 21(2).
- Canan, S. (2015). *Değişen Beynim*. Tuti Kitap.
- Carr, D. (2005). *Professionalism and ethics in teaching*. Routledge.
- Christians, C.G. (2000). Ethics and politics in qualitative research.
- Cobb, P. (1996). Where is the mind? A coordination of sociocultural and cognitive constructivist perspectives. In C.W. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives and practice*. New York: Teachers College Press.
- Damarin, S. K. (1994). Equity, caring, and beyond: Can feminist ethics inform educational technology?. *Educational Technology*, 34(2), 34-39.
- Dark, M. J., & Winstead, J. (2005). *Using educational theory and moral psychology to inform the teaching of ethics in computing*. Proceedings of the 2nd annual conference on Information security curriculum development (ss. 27-31).
- Deigh, J. (1999). *Ethics*. Robert Audi (Ed.), *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. (ss. 284-289) Cambridge University Press.
- Dennis, B., Watland, P., Pirotte, S., & Verday, N. (2004). Role and competencies of the e-tutor. Proceedings of the Networked Learning Conference.
- Dick, W. (1992). An Instructional Designer's View of Constructivism. In T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Duman, F. (2010). *Aydınlanma Eleştirisinden Devrim Karşıtlığına: Edmund Burke*. Liberte Yayınları.
- Eagleman, D. (2013). *İncognito-Beynin Gizli Hayatı*. (Çev.: Z. A. Tozar). Domingo Yayınevi.
- Erdem, M. (2020). *Yeniden Öğretmeyi Öğrenme*. Pegem Akademi Yayınları.
- Frolov, I. (1997). *Felsefe sözlüğü*, 2. basım, (Çev.: A. Çalışlar). Cem Yayınevi
- Gold, S. (2001). A constructivist approach to online training for online teachers. *Journal for Asynchronous Learning Networks*, 5(1).

- Goldhill, O. (2017). *Batı Felsefesinin ortaya çıkışı halüsinatiflere dayanıyor olabilir*. Düşünbil Portal, (Çev.: S. E. Atabay).
- Goodyear, P., Salmon, G., Spector, J.M., Steeples, C., & Tickner, S. (2001). Competences for online teaching: A special report. *Educational Technology Research and Development*, 49(1), 65–72.
- Gray, C. M., & Boling, E. (2016). Inscribing ethics and values in designs for learning: a problematic. *Educational technology research and development*, 64(5), 969-1001.
- Harari, Y. (2015). *Hayvanlardan Tanrılara: Sapiens-İnsan Türünün Kısa Bir Tarihi*. (Çev.: E. Genç). Kolektif Kitap.
- Harari, Y. (2017). *Homo Deus: Yarının Kısa Bir Tarihi*. (Çev. P. N.). Taneli, İstanbul: Kolektif Kitap.
- Haughey, D.J. (2007). Ethical relationships between instructor, learner and institution. *Open Learning: The journal of Open and Distance Learning*.
- Herda, E.A. (1999). *Research conversations and narrative: A critical hermeneutic orientation in participatory inquiry*. Praeger.
- Huxley, A. (2013) *Cesur Yeni Dünya*. (Çev.: Ü. Tosun). İthaki Yayınları.
- Inouye, D. K., Merrill, P. F. & Swan, R. H. (2005). Help: toward a new ethics-centered paradigm for instructional design and technology. IDT Record.
- Jocoy, C. & DiBiase, D. (2006). Plagiarism by adult learners online: A case study in detection and remediation. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 7(1), 1-15.
- Ketenci, T. & Topuz, M. (2013). Aristoteles ve Augustinus’un İnsan Anlayışları Üzerine, *Kaygı*, 20, 1-18.
- Koper, R. (2000). From change to renewal: Educational technology foundations to electronic learning environments. Inaugural address of the Educational Technology Expertise Center, Open University of the Netherlands.
- Kuçuradi, İ. (2003). *İnsan ve Değerleri*. Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kuçuradi, İ. (2018). *Etik*. 7. Baskı. Türkiye Felsefe Kurumu.
- Laudon, K. C., & Laudon, J. P. (2006). *Management information systems: Managing the digital firm* (9th ed.) Pearson Education.
- Lebacqz, K. (1985). *Professional ethics: Power and paradox*.
- MacIntyre, A. (2001). *Etik’in Kısa Tarihi/ Homerik Çağdan Yirminci Yüzyıla*. (Çev.: H. Ünler). Paradigma Yayınları.
- Meder, M. & Çeğin, G. (2011). Bourdieu’yü okumak: Post pozitivist bir sosyolojinin imkânı üzerine. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 233 - 256.
- Mengüşoğlu, T. (1965). *Değişmez Değerler ve Değişen Davranışlar: Felsefi Etik İçin Kritik Bir Hazırlık*. İstanbul Üniversitesi Yayınları
- Merrill, M.D., Drake, L., Lacy, M.J., Pratt, J.A. & The Id2 Research Group (1996). Reclaiming Instructional Design. *Educational Technology*, 36.
- Navaro, D. (2017). *İnsan Dünyasında Yabancılaştırıcı Akıl ve Etik Akıl*. Sosyal Yayınlar.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Nuttall, J. (1997). *Ahlak Üzerine Tartışmalar: Etiğe Giriş*. (Çev.: A. Yılmaz). Ayrıntı Yayınları.
- Osguthorpe, R. T., Osguthorpe, R. D., Jacob, W. J., & Davies, R. (2003). The moral dimensions of instructional design. *Educational Technology*, 43(2), 19-23.
- Öktem, Ü. (2020). *Kant Ahlakı*. Practices for Education of Teaching Profession.
- Pring, R. (2001) Education as a Moral Practice, *Journal of Moral Education*, 30(2), 101-112.
- Reigeluth, C. M. (1999). What is instructional-design theory and how is it changing? In C. M.Reigeluth (Ed.). *Instructional design theories and models, Volume II: A new paradigm of instructional theory* (5-29). Lawrence Erlbaum Associates.
- Reigeluth, C.M. (1996). A new paradigm of ISD? *Educational Technology*, 36(3), 13-20.
- Reiser, R.A. (2002a). What Field Did You Say You Were In? Defining And Naming Our Field. In R.A. Reiser & J.V. Dempsey (Eds.), *Trends And Issues In Instructional Design And Technology*. Merrill/

Prentice Hall.

- Reiser, R.A. (2002b). History of Instructional Design And Technology. In R.A. Reiser & J.V. Dempsey (Eds.), *Trends And Issues In Instructional Design And Technology*. Merrill/Prentice Hall.
- Rogers, D., & Webb, J. (1991). The ethic of caring in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42(3), 173-181.
- Rose, E., & Tingley, K. (2008). Science and Math Teachers as Instructional Designers: Linking ID to the Ethic of Caring. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34(1).
- Schultz, D.P. & Schultz, S. E. (2011) *The History of Modern Psychology*. Wadsworth Cengage Learning, Belmont, USA.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories An Educational Perspective* (6th Edition). Pearson Education, Inc.
- Shapiro, J.P. & Stefkovich, J.A. (2005). *Ethical Leadership and Decision Making in Education: Applying Theoretical Perspectives to Complex Dilemmas*.
- Smith, C. (2012). Ethical behaviour in the e-classroom: What the online student needs to know. Elsevier.
- Storey, V. A., & Tebes, M. L. (2008). Instructor’s privacy in distance (online) teaching: Where do you draw the line. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 11(2), 1-10.
- Thach, L., & Murphy, K. (1995). Competencies for distance education professionals. *Educational Technology Research and Development*, 43(1), 57–79.
- Timur, T. (2014). *Felsefe, Toplum Bilimleri ve Tarihçi*. Yordam Yayınları.
- Varvel, V.E. (2007). Master online teacher competencies. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 10(1).
- West, D. (1998). *Kıta Avrupa’sı Felsefesine Giriş: Rousseau, Kant, Hegel’den Foucault ve Derrida’ya*. (Çev.:A.Cevizci). Paradigma Yayınları.
- Westfall, R. S. (2015), *Modern Bilimin Oluşumu*, (Çev.: İ. H. Duru). TÜBİTAK.
- Wiesenberg, F. & Hutton, S. (1996). Teaching a graduate program using computer-mediated conferencing software: Distance education futures. *The Journal of Distance Education*, 11(1), 83–100.
- Wilde, O. (2018). *Dorian Gray’in Portresi*. (Çev.: M. Ortaç). Ren Kitap.
- Williams, P.E. (2003). Roles and competencies for distance education programs in higher education institutions. *American Journal of Distance Education*, 17(1), 45–57.
- Yusop, F. D. & Correia, A. P. (2012). The civic-minded instructional designers framework: An alternative approach to contemporary instructional designers' education in higher education. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 180-190.

#### EXTENDED ABSTRACT

Public health Every era and every field of life or science brings new binding rules. Although the success of these rules, now called field-specific "ethical codes" or "moral codes" and whose binding force is tried to be increased with written sanctions, does not seem defensible so far, the human mind still continues to work in the same way. Today's digital conditions demand new ethical codes from us with similar reasoning. Moreover, taking into account the distinctive features of each process it involves. Teaching systems where the digital mind meets the electrochemical mind are the subject of this study. The study first discusses the concept of ethics on a philosophical basis by presenting a general perspective on human beings and their lives, and then draws attention to its reflections in practice and teaching processes. And of course, as individuals in the process, within the limitations of our limits of vision, by criticizing situations that exceed the limits of acceptance of our subjective reason...

Perhaps everything that needs to be said here has to do with the fact that man is a living being that does not fit the circumstances of his birth at all. For the human being who created history, which at first glance presents itself as an admirable painting of Dorian Gray (Wilde, 2018), even though it is nothing more than an absurd picture of selfishness and arrogance, of reason and stupidity standing side by side, is born without completing the development necessary for its survival, as a price for the superiority of standing on two legs. It is a premature birth (Harari, 2015: 22-25). It has no specialized equipment for any skill. It cannot stand, walk, talk, climb, bite, or even hold. In other words, it is born as a powerless being in need of adult care. And the establishment of its mind, which is its only currency, will be paid for this care. What it will become when it grows up, what it will contribute to the world and to itself, will be determined by the social and cultural context that will be presented to him, and by the adult's observation, witnessing, and guidance. . This process is the first form of education and training (Erdem, 2020: 8). It can be said, then, that human beings, and moreover the picture of history they create, are the

product of education more than anything else. First informal and then formal education...

After becoming self-sustaining, will man continue to stay within this first circle and protect it, or will he organize his own values? Will it have the right to choose and decide on learning beyond what is necessary for its survival as a living being? How will subsequent education and training processes and life situations define and position it and what will be expected of it? What are its capabilities and limitations? There are many such questions. From Socrates' and Plato's man born knowing to Lock's blank slate, from behaviorist theories' equation of human with the organism to constructivists' individual who makes its own meaning, these questions, to which dozens of different answers have been produced, are the fundamental questions of both ethics and educational processes and thus of the discussion here. The discussion is based on an intellectual infrastructure guided by these questions and on the understanding that the measure of the "good" and the "good life" should also be redesigned in the newly designed world.

Whether we accept it as a process of changing behavior or as supporting the individual in adapting to life, education must be ethical in terms of all its elements such as curriculum, principles, personnel, time, etc. In the process, many issues such as how students are approached, what kind of materials are presented, how these materials are prepared, how students are evaluated, how students communicate with each other, etc. should be meticulously planned. Education should not only provide ethics education but also be ethical. If education is disconnected from ethical discourse, the question "What is education effective for?" is ignored (Pring, 2001). It should be remembered that education is every action, discourse, and experience that has a formative effect on the individual's mind.

Ethics, in fact, goes beyond one's economic, legal, etc. responsibilities to include an awareness of one's responsibility to society. Instructional design should involve the designer's ethical knowledge in ethical engagement with others in curriculum, dialog, and the dialog between sources and forms of knowledge and power and the social world (Campbell et al., 2005). In design, reflective practices that enable designers' critical engagement with knowledge will become a positive social force with a moral attitude (Britzman, 1991). Teaching is a context-related or situation-specific activity that resists articulation in the context of a simple mechanistic set of rules (Carr, 2005:203).

The fact that instructional design is ICT-based means that it opens itself to informal processes. Thus, new crimes such as the use of unlicensed software, credit card fraud, malicious software, and many ethical or legal problems such as privacy, information accuracy, intellectual property, copyrights, the digital divide, unauthorized access, pornographic content, counterfeiting, fraud, cyberbullying, and security become the subject of interest. Education and training processes should at least have preventive functions in the face of these problems, whose forms, if not themselves, change with digitalization. This suggestion, in fact, reminds us once again of the human perspective that we have emphasized throughout the text. With the slogan 7 is too late, we have to be aware that the education and training processes that we reduce to very young ages increase our responsibilities before our duties.

When the ethical codes developed by science in the process of being, becoming an identity, becoming a determinant, that is, becoming an adult, are determined from above, it is not very possible to understand and put them into practice. Teaching processes that cannot break the chain of hierarchy, that does not allow individuals to participate in decision-making processes and to be the manipulator of their own learning, do not allow the individual to organize their own values. Considering the stages of birth and early development, an individual who is programmed to follow adult directives in practice, even if they potentially exist, tends to avoid being part of the decision-making process in the beginning. When these three propositions are taken together, it can be said that designing teaching processes that challenge the potential of the individual, that offer opportunities to determine and realize his/her own goals, and that oriented towards establishing basic principles of decision, action, and relationship rather than a top-down list of rules can pave the way to the concept and reality of the individual as the ethical constitutive actor of the future. As a problem of relationship and action, ethics requires the individual who thinks, chooses, decides, and acts. And to do is to be. Teaching processes as a sum of encounters constitute the objective and subjective ground for all these complex processes.